

Pedagogía y Saberes

Kant, la educación
y la pedagogía moderna

N.º 60, enero - junio de 2024

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR (E)
Adolfo Atehortúa

VICERRECTORA ACADÉMICA
Yeimy Cárdenas Palermo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO
Gabriel Rueda Delgado

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA
Mireya González Lara

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP
Sandra Marcela Durán Chiappe

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
Sonia Torres

EDITORA
Ana Cristina León Palencia

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS Y AL INGLÉS
Elkin Duván Estepa Barón
Íngrid González

ASISTENCIA EDITORIAL
Estefanía Gutiérrez
Estudiante de la Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional

Fernanda Galvis
Estudiante de la Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex,
Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Editores invitados

Germán Vargas-Guillén

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Laura Campo

Mariel Loaiza

Corrección de estilo

Karen Grisales

Yaneth Lizarazo

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada

Autores: Camilo Gaitán Quintero & Federico Gaitán
Quintero

Título: Alfa (2021)

Técnica: Bronce

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Bogotá, Colombia

Comité Editorial/Científico

Alfredo Jose Da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Carlos Ernesto Noguera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Gert Biesta

University of Edinburgh, Reino Unido, y Maynooth University, Irlanda

Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Bélgica

Inés Dussel

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México, y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

António Manuel Seixas Sampaio da Novó

Universidade de Lisboa, Portugal

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Comité Académico

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Martha Cecilia Herrera Cortés

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pares externos

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Universidad Católica de Oriente, Colombia

Maria Luciana Garatte

Universidad de La Plata, Argentina

José Carlos Morgado

Universidade do Minho, Portugal

Rocío Adela Andrade Cázarez

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Oscar A. Peláez

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Bertha Ramos Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Joan Lluís Llinas

Universitat de les Illes Balears, España

María Esther Aguirre

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Javier Alfredo Fayad

Universidad del Valle, Colombia

Daniel Feldman

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Silvia Helena Vieira Cruz

Universidad Federal do Ceará, Brasil

Livia Fraga Vieira

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Kamila Lockman

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Alex Montecino

Universidad de Tarapacá, Chile

Danilo Díaz-Levicoy

Universidad de Granada, España

Teresa B. Neto

Universidad de Aveiro, Portugal

Héctor Raúl Santa María Relaiza

Universidad César Vallejo, Perú

José Manuel Delgado Bardales

Universidad César Vallejo, Perú

Sebastián Plá Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Nicolás de-Alba-Fernández

Universidad de Sevilla, España

Gastón Molina Domingo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Leandro de Lajonquière

Universidad de Paris VIII Vincennes, Francia & Universidad de São Paulo, Brasil

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Universidad Federal de Paraíba, Brasil

Blanca Flor Trujillo

Universidad Pedagógica Nacional, México

Stephane Vinolo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Dora Lilia Marín Díaz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Robinson dos Santos

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Luciana Machado

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Contenido

Editorial <i>Germán Vargas-Guillén</i> <i>Guillermo Bustamante-Zamudio</i>	5	Educar y cuidar: percepción de profesionales de la Educación Infantil <i>Vanilda Divina Almería Bistaffa</i> <i>Ana María Klein</i> <i>Regina de Cassia Rondina</i>	116-131
Número temático			
Sapere Autre: inventar una causa para sí mismo <i>David Pérez-García</i>	6-17	Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia <i>Diego Hernán Arias-Gómez</i> <i>Juan Carlos Amador-Báquiro</i>	132-145
Cavilaciones no-kantianas en torno a Sobre pedagogía <i>Emanuel Delgado-Osuna</i>	18-29	La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003-2016 <i>Arley Fabio Ossa</i> <i>Adriana Arbeláez-Barrero</i>	146-159
Kant: la pedagogía y los peligros del narcisismo y el misticismo <i>Juan Carlos Montoya-Duque</i>	30-44	El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político <i>Boris Fernando Candela-Rodríguez</i>	160-174
El Desafío Kantiano: pensar la paz <i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	45-57	Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana <i>Jorge Murcia-Yalí</i>	175-191
Otros temas			
Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución <i>Óscar Orlando Espinel-Bernal</i>	58-70	Álgebra y argumentación: desafíos para la investigación en educación matemática <i>Luis Omar Cortes-Tunjano</i> <i>Jorge Andrés Toro</i>	192-206
Lo único necesario de Comenio como testamento pedagógico. Algunas claves de lectura <i>Roberto Espejo-Leupin</i> <i>Karin Cárdenas-Artigas</i>	71-80		
Metáforas sobre la existencia de la escuela <i>Leidy Daniela Acevedo-Vásquez</i>	81-99		
Educar e cuidar: percepção de profissionais da Educação Infantil <i>Vanilda Divina Almería Bistaffa</i> <i>Ana María Klein</i> <i>Regina de Cassia Rondina</i>	100-115		



Título: Omega

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Editorial

Dossier Kant, la educación y la pedagogía moderna

A trescientos años del nacimiento de Immanuel Kant (Königsberg, Prusia; 22 de abril de 1724-Königsberg, Prusia; 12 de febrero de 1804) la conmemoración se deja oír por todas partes. Ciertamente, sus contribuciones a la filosofía tanto especulativa como práctica son innegables; en uno y otro extremo parece que la Modernidad —y más concretamente la Ilustración— llegó, en su obra, a niveles de “clarificación” que todavía son motivo de reflexión. Índices como “sujeto” —o “yo”, incluso, “conciencia”—, “reflexión” y “responsabilidad” no son solo fundamentos para sentar tesis sobre el “conocimiento”, sino también para poner en duda o bajo sospecha sus *alcances y limitaciones*—a esto lo llamó Kant, sin más, *crítica*—; pero, al mismo tiempo, son “categorías” sobre las cuales bascula cualquier intento de comprensión y de acción moral.

Seguendo a Kant, es posible pensar que la pedagogía es *filosofía práctica* —o, al menos, una de las dimensiones de ella—; pero, ante todo, es un intento de dilucidación de la génesis de la moralidad —en particular del *imperativo categórico*—, tanto en su aspecto subjetivo como en sus implicaciones compartidas, intersubjetivas.

La pedagogía —que tiene en vilo nociones tales como las de “autoridad” e “imputabilidad”; y, al mismo tiempo, las de formación y aprendizaje— continúa encontrando en la obra de Kant una cantera que no termina de ser explorada. Antes bien, si todavía tiene valor la aspiración a la *crítica*, encuentra en su obra la perspectiva de una reconstrucción del alcance de esta noción que es el *umbral* de la Ilustración.

Al tenor de la Modernidad, quizás, se puede hablar de la pedagogía como una disciplina, con todo lo que pueda ser discutible esta presunción. En todo caso, de Kant a nuestro tiempo la *disciplina* misma —en cuanto tarea de la moralidad y de la apropiación de hábitos— continúa en la agenda de las aulas; y, paradójicamente, esta —que hace heterónomos a los

aprendices, por la repetición— es condición necesaria para que cada quien se eleve hasta el *Sapere aude!*, reino de la autonomía.

La disciplina es una suerte de “orden”: en el pensamiento, en el conocer, en el hacer y en el convivir, en la vida personal y colectiva; es la experiencia del límite y la evidencia de las posibilidades —en muchos casos, la evidencia de las necesidades— de subvertirlo. Kant mismo, modelo de la disciplina, la teorizó y la vivió como férula y como desasimiento.

El legado de Kant en la pedagogía es, simultáneamente, la carga densa de la *tradición* —como ya se ha dicho, por lo que tiene que ver con la autoridad, y, en especial con la norma— y el aire nuevo, fresco, de la *ruptura* —la autorreflexión, la autonomía, la autodeterminación, en fin, la libertad—.

¿Hay algo así como la *naturaleza humana*? Desde luego, solo formular la pregunta trae consigo el riesgo de la reificación, del substancialismo, en cierto modo, de un realismo ingenuo al que, por cierto, sería ajeno Kant. Y, no obstante, sentencia el autor que el ser humano es la única criatura que ha de ser educada; como si el acceso a la humanidad, en su generalidad, fuera solo efecto de la educación. Ahora bien, ¿qué es esa generalidad a la que llamamos lo *humano*? Y, sobre todo, ¿cómo se accede a ella? Más aún: ¿tiene sentido el intento de acceder a una tal generalidad que, en sí, es solo una idea tosca e imperfectamente pensada y solo realizada en el orden del pensamiento? Son cuestiones que quedaron vigentes en el —así se puede llamar— testamento que dictara Kant, en su breve y lúcido *Tratado de pedagogía*. Son cuestiones que continúan vigentes si se quiere todavía pensar la pedagogía; pensarla críticamente.

Germán Vargas-Guillén
Guillermo Bustamante-Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional



Título: El dorado

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Sapere Autre: inventar una causa para sí mismo*

Sapere Autre: the Invention of a Cause for Onself
Sapere Autre: a invenção de uma causa para si mesmo

David Pérez-García ** 

Maestro no es el que enseña cosas o el que se aplica a la tarea de enseñar cosas, porque una enciclopedia, en tal caso, sería mejor maestro que un hombre. Maestro es quien enseña una manera de tratar con las cosas; cada maestro es nada menos que un estado vital, que una manera de enfrentarse con el incesante universo.

JORGE LUIS BORGES

Para citar este artículo

Pérez-García, D. (2024). Sapere Autre: inventar una causa para sí mismo. *Pedagogía y Saberes*, (60), 6–17. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20108>

* Artículo de reflexión a partir de los seminarios de investigación en el curso del Doctorado Interinstitucional en Educación, relacionado con la *formación* en la Universidad Pedagógica Nacional.

** Estudiante del Doctorado en Educación Interinstitucional, Universidad Pedagógica Nacional, con énfasis en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Magister en educación. Docente de planta, Secretaría de Educación de Bogotá. lic.davidpg@gmail.com. <https://independent.academia.edu/PerezGarciaD>

Resumen

El presente trabajo surge de una reflexión basada en la distinción entre lo que puede enseñarse -- que posibilita la educación -- y lo que no puede ser enseñado a través de la experiencia. Aunque el saber constituya un concepto desarrollado para la educación y tenga su tratamiento pedagógico, en esta reflexión sostengo que no es para todos. Esto no se debe a una exclusión realizada por las instituciones sociales, sino al acto de enfrentarse a las vicisitudes que satisfacen al sujeto en el ámbito de la enseñanza. Sin dejar de considerar la influencia de la sociedad, esta interpretación se centra en comprender al sujeto de forma singular. Para ello, se realizó una revisión de las ideas de Kant en sus cursos de Pedagogía interpretadas a través de la orientación lacaniana para destacar cuatro modalidades de satisfacción vinculadas al concepto de minoría de edad en esta reflexión. Asimismo, se explora la posibilidad de aplicar el concepto freudiano de negación en relación con la minoría de edad, permitiría entender el trabajo de lo pulsional en el contexto del *sapere aude*: 'atrévete a pensar', que se generaría como un efecto producido en la educación y no la remisión de un manual a seguir, que podría interpretarse en una lectura de Kant.

Palabras clave

denegación; pulsión; formación; singularidad

Abstract

The current work emerges from an analysis aimed at differentiating between the teachable aspects of education and the elements that can only be acquired through experience. Knowledge is portrayed as a fundamental concept within education, essential for pedagogical approaches, though it is not universally accessible. This inaccessibility is not due to societal exclusion but rather due to individual confrontations with the challenges inherent in the educational sphere. While societal considerations are not overlooked, this research focuses on the individual from a unique perspective. To achieve this, the paper revisits Immanuel Kant's pedagogical theories, interpreted through a Lacanian lens, and identifies four modes of satisfaction linked to the concept of "minority" within this context. By critically engaging with Sigmund Freud's concept of negation in relation to the concept of "minority", the paper seeks to understand the function of the drive-related in the context of *sapere aude*: 'dare to think', which would be generated as an effect produced in education and not the referral of a manual to follow, which could be interpreted in a reading of Kant.

Keywords

denial; drive; formation; singularity

Resumo

O trabalho atual emerge de uma análise voltada para diferenciar entre os aspectos ensináveis da educação e os elementos que só podem ser adquiridos por meio da experiência. O conhecimento é retratado como um conceito fundamental dentro da educação, essencial para as abordagens pedagógicas, embora não seja universalmente acessível. Essa inacessibilidade não se deve à exclusão social, mas sim aos confrontos individuais com os desafios inerentes à esfera educacional. Embora as considerações sociais não sejam negligenciadas, esta pesquisa foca no indivíduo de uma perspectiva única. Para alcançar isso, o artigo revisita as teorias pedagógicas de Immanuel Kant, interpretadas através de uma lente lacaniana, e identifica quatro modos de satisfação derivados de um discurso sobre a minoria de idade neste contexto. Ao se envolver criticamente com o conceito de negação de Sigmund Freud em relação ao conceito de minoria de idade, o artigo procura entender a função do pulsional no contexto de *sapere aude*: "ousar pensar", que seria gerado como um efeito produzido na educação e não o encaminhamento de um manual a ser seguido, o que poderia ser interpretado em uma leitura de Kant.

Palavras-chave

negação; pulsão; formação; singularidade

Introducción

En esta ocasión, al abordar el tema de la educación y la enseñanza, es preciso empezar con observaciones sobre el registro escrito, desde la perspectiva de Kant; no solo para comprender lo que el filósofo de Königsberg trató de exponer en sus clases de pedagogía, sino también para contextualizar el texto de dichas clases, publicado en 1803 a través de las notas de uno de sus estudiantes, Friedrich Theodor Rink, correspondientes a los cursos realizados entre 1776-1777, 1780, 1783-1784 y 1786-1787, y avalados por Kant.

Este texto nos permite considerar la idea que surge a través de los significantes de *cuidado*, *disciplina* e *instrucción*, los cuales dan lugar a una serie de relaciones enmarcadas en la formación, conocida como *bildung*. Así, su idea podría materializarse en la Ilustración desde su texto *Beantwortung Der Frage: Was Ist Aufklärung?* (Kant, 1784), —*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* en la traducción de Rubén Jaramillo Vélez— para comprender que la formación no es un asunto del tiempo histórico y que, al mismo tiempo, no puede ser enseñada.

Al analizar cada uno de estos significantes de forma individual —*cuidado*, *disciplina* e *instrucción*—, se entiende que no se refieren al asunto que interroga el tiempo histórico. Al realizar esta interpretación, podrían comprenderse mejor ciertos problemas relacionados entre los tres significantes. Las dinámicas entre estos pueden surgir de las relaciones, convirtiéndose en una pugna por entenderlas a partir de la pregunta, “Was ist der Mensch?” —‘¿Qué es el hombre?’—, la cual, para nosotros, está vinculada con la formación como un término en el que la realización no se da cronológicamente ni por acumulaciones, sino retrospectivamente, a través de una lógica estructural que se adquiere.

En este contexto, los conceptos de *pulsión* y *negación* elaborados por Freud (1922 a, b) son necesarios para ubicar una postura de satisfacción frente a los enunciados que podrían encontrarse en la educación. De este modo, comprometer estos conceptos desde el psicoanálisis nos ubica en un efecto y no en un resultado de la relación de los sujetos con el Otro.

Significantes

La unidad de los significantes mencionados al comienzo de *Pedagogía* (Kant, 1803) nos lleva a reflexionar sobre cómo cada uno de estos generan

distintos resultados que contribuyen con frecuencia a la extensión de posibilidades y propósitos. Esto implica una inclusión o exclusión de relaciones que podrían interpretarse como una progresión secuencial en tanto que se desarrolla el texto. Es como si el texto nos guiara paso a paso, pero para nosotros solo puede comprenderse en relación con el significante previamente presentado y sus dinámicas.

En esta dirección, es posible esclarecer que los significantes que Kant (2003) presentó pueden concebirse como un discurso que no se desarrolla de manera continua para esta interpretación, sino que se estructura en función de lo que cada uno relaciona. Se puede considerar la retroacción como un componente relevante en esta interpretación para pensar las relaciones de los significantes.

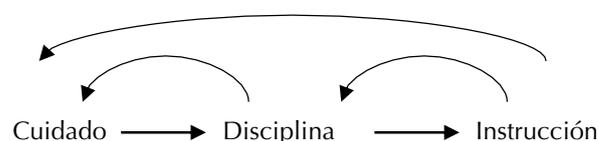


Figura 1. *Significantes en retroacción*

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en principio, la educación implica una dinámica de relaciones en las que un sujeto se desenvolverá sin poseer un saber al llegar al mundo, y, por ende, no comprende su propio nacimiento. Este hecho no está causado por el acto de nacer. Entenderíamos, entonces, que el momento en el que se constituye una falta de saber como fundamento de la vida humana.

Kant (2003) abordó el saber y el conocimiento de manera distinta. Para nosotros, esta distinción es indicativa para diferenciar lo relacionado con la cultura y la crianza, así como para distinguir entre ambas nociones en el momento en que los significantes que comprendemos se hacen un registro⁴ como actividad. Cuando Kant (2003) planteó *cuidado*, *disciplina* e *instrucción*, no pretendía que se entendieran como un manual de pasos a seguir. Más bien, lo que podríamos comprender sería la constitución de un sentido con respecto a lo anterior: la disciplina en relación con el cuidado y la instrucción en relación con la disciplina y el cuidado.

Examinemos en primer lugar el *cuidado*. Kant (2003) hizo una comparación con respecto a los animales, exponiendo que lo humano necesita un cuidado mayor que cualquier animal. Esto nos lleva

3 Es la pregunta que Kant refiere a la Antropología, que no estableceremos en este trabajo, pero nos interpela en nuestro avance.

4 Para referirnos a registro, pensamos en una marca en el espacio donde descansan asuntos que van comprendiéndose como soporte.

a pensar que, no importa el tiempo en el que el cuidado deba estar presente, siempre habrá una dependencia de *otro*. Aunque Kant (2003) señaló que el cuidado es para los niños en su estado de lactancia, nos preguntamos si incluso los adultos no dependen de *otro* en algún tipo de cuidado, ya que parece ser que siempre tenemos una relación con un *otro*, incluso en el momento en el que llegamos al final de nuestra vida.

Continuando con la definición de Kant, *cuidado* hará referencia a “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (2003, p. 29). Estas precauciones podrían sintetizarse del texto en aspectos como alimentación, temperatura y fortaleza del niño, apetito y estimulantes, y crianza relacionada a movimiento y expresión corporal.

En rigor, lo que planteó Kant (2003) nos permite considerar que la animalidad y su comparación con lo humano tienen que ver con dos aspectos fundamentales: 1) el humano se pone en peligro desde que nace y 2) centrarse en el cuidado del cuerpo busca una conciencia para generar hábitos y conductas sin apelar directamente a lo racional o un conocimiento, pero sí a un saber. Entonces, diferenciar el saber del conocimiento nos da una pauta en la cual el saber tiene una relación con la experiencia, y el conocimiento con la razón. Un saber que no tiene que ver con la dinámica en la que la ciencia hace su aparición para poder comprender el mundo circundante.

Es preciso señalar, con respecto a *Pedagogía* (Kant, 2003), que el cuidado se sustenta en un saber, no necesariamente un saber disciplinar —o científico— como fue mencionado, sino un saber que no tiene el ser humano y sí al nacer de los animales para poder sobrevivir. Esto lleva a pensar que, aunque los animales no sean cuidados por otros, ya poseen un saber instintivo que les permite sobrevivir desde el inicio.

Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está inmediatamente en condiciones de hacérselo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo por él. (Kant, 2003, p. 29)

El animal “es todo ya” por su instinto, tiene un saber que le permite sobrevivir y, a su vez, acceder a todo lo necesario para su desenvolvimiento natural. En el caso del ser humano, su desenvolvimiento natural es diferente, ya que no puede conocer o comprender sin la intervención de otro que esté con él.

No obstante, no podemos olvidar que en una relación de excesivo cuidado provoca otros efectos y Kant (2003) no lo ignoró.

Tampoco le sirve de nada el ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues más tarde no hará más que chocar con obstáculos en todas partes y sufrir continuos fracasos, tan pronto como intervenga en los asuntos del mundo. (Kant, 2003, p. 31)

En esencia, el texto sugiere que tanto el exceso de cuidado como la falta de cuidado pueden tener efectos en una persona, especialmente en un niño pequeño. Un exceso de cuidado lo puede hacer vulnerable y menos resistente a los desafíos del mundo, mientras que la falta de cuidado también puede tener un impacto en la capacidad de una persona para lidiar con los asuntos del mundo. Lo importante aquí es encontrar un equilibrio entre estos dos extremos. Interpretamos que este equilibrio se relaciona con la capacidad de un niño pequeño para expresar sus necesidades y expectativas en términos de cuidado, de una manera que sea adecuada y beneficiosa para su desarrollo. En otras palabras, se sugiere que es importante que los cuidadores encuentren un equilibrio entre satisfacer las demandas de un niño y brindar el cuidado necesario para su bienestar sin caer en un exceso de sobreprotección o negligencia.

Lo que Kant (2003, p. 71) planteó es que la negación como respuesta durante el cuidado podría representar una postura frente a las demandas del lactante, y esta negación tiene la función de establecer límites, pues no todas las demandas del lactante pueden ser aceptadas. Estos límites se refieren a cómo se manejan las peticiones y el llanto del lactante en el cuidado inicial. Sin embargo, es fundamental que estos límites no sean una imposición autoritaria. La negación se justifica cuando el lactante busca realizar una acción que podría resultar perjudicial o negativa para su vida en la sociedad y pueda ser comprendida en relación con el desenvolvimiento para el sujeto *a posteriori*.

De manera similar, en el ámbito educativo, los docentes también han de emplear el “no” como límite de manera selectiva para orientar el proceso de aprendizaje. Esto significa que se niega algo en relación con lo que el estudiante demanda cuando contribuye a promover un enfoque que se haga eficiente y productivo en su trabajo.

El *cuidado* se entrelaza con la promoción de la autonomía y la libertad, ya que implica que los individuos aprendan a cuidar de sí mismos. Como lo señaló Kant (2003, p. 43), la vida adulta no siempre será como estar en casa de los padres. Para lograr esta transición hacia la autonomía, es necesario mostrar

a los individuos que las limitaciones y desafíos que enfrentan son una parte de su desarrollo en la sociedad. Esto implica que los límites o coacciones tienen como objetivo ayudarles a comprender sus alcances y prepararlos para asumir la responsabilidad de sus propias vidas, esto significa, evitar que queden atrapados en una dependencia infantil en la adultez. A propósito, Kant (2003) recalca que dichas coacciones deben ser explícitas.

Para continuar con la *disciplina*, al analizar las particularidades que se presentan en el texto desde nuestra lectura de *Pedagogía*, Kant estableció que (2003, p. 38) se trata de “impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie”. En otras palabras, la disciplina se interpreta como la contención de la barbarie, es decir, el objetivo es domesticar la impulsividad del ser humano para que pueda convivir con las normas y las leyes de la sociedad.

La disciplina sería la obediencia de reglas y el desarrollo de habilidades que permiten al individuo ejercer su libertad de forma responsable. Comprender los límites para mantenerse en el orden y que sus comportamientos no lleguen a ser perjudiciales tanto para el sujeto mismo como para los otros.

El cuidado se establece en relación con la *disciplina*, que tiene *otro* y que también tiene un saber de esta. Por ende, la disciplina entra en el cuidado como parte del proceso de desnaturalización del ser humano para “convertir la animalidad en humanidad” como mencionó Kant (2003, p. 29). Esta desnaturalización, entendida como el proceso que distingue a los animales de los seres humanos, no solo garantiza la supervivencia sino que también se transforma en lo que podría denominarse humanidad.

A partir del *impulso* (Kant, 2003, p. 30), que surge de la condición humana como una satisfacción inmediata, se pasa por mermar con disciplina orientada a una satisfacción que implica esfuerzo. Sin embargo, esta satisfacción no es comparable a la que experimenta un estudiante al ver películas en clase, sino más bien a la búsqueda de palabras desconocidas en una lectura, utilizando el diccionario, satisfaciéndose con nuevos conceptos y enriqueciendo su léxico para el futuro.

Los animales, como señaló Kant en su texto de 1803, carecen de disciplina y actúan según su instinto. La desnaturalización por medio del cuidado abre la posibilidad de que aparezcan luego la disciplina y la instrucción, gracias a otro ser humano que ya ha padecido la forma del cuidado. Si el cuidado

es el primer significante que *otro* ofrece al recién nacido, como mencionó Kant (2003), el lactante queda marcado con respecto a este cuidado, independientemente de su edad, convirtiendo la palabra del *otro* en enunciado de *Otro*⁵ al cual el sujeto comienza a responder con afirmaciones o negaciones frente a lo que significa el cuidado para sí mismo.

Este saber vinculado al cuidado parece perdurar por mucho tiempo. Tal vez hoy la función de los ‘centros’ de educación continúa con el cuidado después de que los padres confían a sus hijos a otros, lo que posiblemente se refleja en el espacio definido como “bienestar estudiantil”. Bajo esta perspectiva, cualquier actividad de bienestar, por ejemplo, el ejercicio deportivo, requerirá en algún momento de la convergencia de un saber que desconoce sobre el cuerpo para evitar lesiones al practicar sus propias fuerzas. Aunque este saber tiene una base racional, no necesariamente permite que el sujeto se especialice cuando lo practica.

Al retomar la disciplina como la crianza, contrasta la inclinación natural hacia la libertad, entendida como el impulso de libertad, que aboga por la animalidad. Así, la restricción permitiría la formación —*Bildung*— y la creación —la cultura— como aspectos de la humanidad. Por ello, Kant (2003) destacó que la disciplina impide que el individuo se aparte de su destino y de su humanidad, contrarrestando la barbarie que pueda surgir debido al impulso natural hacia la libertad. “Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales” (Kant, 2003, p. 32). Ahora bien, al asociar la libertad con el impulso como aquella característica en la que los seres humanos buscan satisfacción, resalta que la falta de restricciones pone de manifiesto que la disciplina actúa como un mediador y un aspecto negativo: “es preciso desbistar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto” (Kant, 2003, p. 31). Entonces, lo que hace bien es una negación de la condición de satisfacer el impulso. Este no tiene límites y, por ende, no sabe a qué restringirse. Al no haber restricción, la disciplina parece negar la libertad, lo que sugiere que la libertad se opone a la disciplina, sin conducir a ninguna producción en cuanto la cultura.

5 Cuando nos referimos a otro en minúscula, hemos de posicionar un referente que encarna un semblante. Y al referirnos a Otro con mayúscula, es la cultura. Podría decirse que hay un momento en el que otro encarna a Otro.

En términos de una posición positiva y negativa, podemos distinguir: lo positivo de la disciplina radica en el sometimiento a las leyes de la humanidad y dicho sometimiento será una preparación para la vida en sociedad. En contraposición, lo negativo se vincula con la satisfacción del sujeto como lo que ubica límite ante lo impulsivo. La positividad de la disciplina se manifiesta al seguir las leyes, mientras que la negatividad surge al ignorarlas. Ahora bien, cuando Kant (2003) habla de un exceso de disciplina, se podría interpretar como algo irritante y esclavizante, lo cual resulta perjudicial al llevar al sujeto a la sumisión, impidiéndole alcanzar la libertad de responsabilidad y generando dependencia de otros. Además, la falta de disciplina conduce al salvajismo.

El despliegue de esa demanda interior, que es impulso, no puede por sí solo determinar el fundamento perdurable de la conducción del ser humano hacia la cultura, hacia lo inteligible. Así, la disciplina adquiere mayor importancia, aunque sea percibida negativamente en términos de la satisfacción individual. La disciplina podría pensarse como un crecimiento interior que se va trabajando con el tiempo, y al cual se asocia la responsabilidad. La oposición entre libertad y disciplina no es una contradicción, sino más bien un vínculo en el cual se sacrifica la libertad del impulso para ejercer la libertad de la responsabilidad. Al confrontar disciplina y libertad, se niega que el individuo se satisfaga en su impulso, permitiendo que la libertad asuma las riendas bajo la guía de la responsabilidad.

Kant (2003) destaca la coacción en la educación, señalando que al estudiante:

debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. (Kant, 2003, pp. 42-43).

Esta dificultad, la de desarrollar la capacidad para tomar decisiones autónomas, pasa por la disciplina, entonces, ¿qué se puede enseñar y qué es imposible de ser enseñado? La coacción es necesaria para la libertad de responsabilidad, para que pueda enfrentarse a los obstáculos y comprender la responsabilidad que conlleva la libertad. Por consiguiente, con la disciplina se ejercerá la aceptación de la ley social. No puede dejarse la ley como lo que no se encuentra en la disciplina, porque la ley estaría en relación con los actos y su ejecución es universal, no porque no se prefiera actuar sin la ley: actuar es con la ley (Kant, 2003).

Por tal razón, la disciplina será el significativo que posibilita evitar que la animalidad prevalezca sobre la humanidad. Esto significa la supresión de

cualquier comportamiento en favor del impulso hacia un comportamiento más civilizado, controlado y reducido. “El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje” (Kant, 2003, p. 32). La disciplina establece límites, normas y facilita el desarrollo del autocontrol y la responsabilidad. La disciplina así, sería un constante perfeccionamiento del comportamiento.

Sin embargo, este perfeccionamiento en el comportamiento no se restringe a cuestiones como sentarse a la mesa o guardar silencio; se extiende a la capacidad de enfrentar los obstáculos sociales y, ante estos, poder actuar con criterio sin socavar la existencia de los demás. La disciplina es, además, una comprensión basada en la ley y su actuación de acuerdo con la moral, la norma asumida y la creación, la cultura. Según Kant (2003) es precisa “para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo” (p. 39). Por ello, agregaríamos que

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción” (Kant, 2003, p. 45)

Así, la instrucción, que es el cultivo del pensamiento, no se lleva a cabo mediante una mera transmisión mecánica de información, aunque se soporte en ciertos aspectos mecánicos. Hay un método en el cual el docente es su propio método y tiene adosada una relación con el saber, lo que posibilitaría el camino hacia la ilustración. Siguiendo a Kant (2003), se trata de la búsqueda de una libertad controlada para pensar y poder expresar su pensamiento de manera pública. Así pues

la dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido. De ahí nace la diferencia entre el instructor (Informator), que es simplemente un profesor, y el ayo (Hofmeister), que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste, para la vida. (Kant, 2003, p. 40)

Por tanto, la disciplina con respecto a la instrucción hará que aparezca un perfeccionamiento en términos de habilidades y conocimientos prácticos, así como inteligibles, que han sido enseñados. Así, la instrucción, que ha adquirido condiciones de formación según nuestra comprensión de Kant (2003), llevaría al sujeto hacia las máximas, es decir, la moral de actuar tanto para sí mismo como para los demás, no por costumbre, sino porque el sujeto es bueno.

La instrucción se presenta, entonces, como la cultura transmitida por otros, pero que a su vez ha sido entregada mediante la construcción de toda la humanidad, el Otro. La instrucción comprende no solo la cultura en términos de conocimiento específico que pueda ser proporcionado, sino también los fines para los cuales se espera que se utilice. Como señala Kant (2023), se “puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina” (p. 42), lo que implica que la cultura es de alguna manera útil y aplicable para ciertos fines según las *inclinaciones del individuo*. Además, proporciona la formación moral a través del cultivo de las máximas que fueron inicialmente organizadas según las directrices de la escuela para luego hacerse cargo de las propias a partir de la reflexión.

De los significantes de Kant (2003) surgen algunos elementos por relaciones que entenderemos con el siguiente esquema:

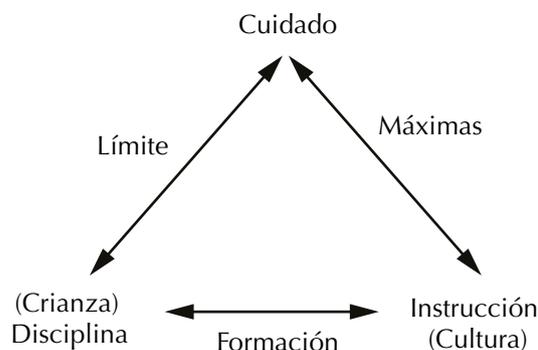


Figura 2. *Significantes en relación*

Fuente: elaboración propia.

Con este esquema de interpretación se busca esclarecer que este es una forma que acompaña lo inherente al pensamiento de Kant, aunque aún queda por exponer la especificidad singular. Tal parece ser que esto podría llevarnos a pensar en un *para todos* y dicho *para todos* es conferido a un universal, como si todos los sujetos se satisficieran de la misma manera. Es decir, las inclinaciones individuales se percibirían en una posición de homogeneidad y, por lo tanto, se formarían igual.

La exploración previa del texto de Kant de 1803 se centra en la aproximación a la comprensión de lo singular. Es necesario destacar que la importancia que se otorga a la educación puede confundirse con un registro de la exactitud de un propósito. Precisamente esto nos hace cuestionar el impulso, no porque se considere como lo negativo del ser humano, sino porque en él reside la posibilidad de la convicción de la creación.

Lo que no puede ser enseñado: Sapere Aude y Pulsión

La orientación hacia la ilustración, que en el texto filosófico indica una salida a la condición de la minoría de edad, nos permite abogar por la decisión y libertad de responsabilidad de manera particularizada. Según Kant (1984), la consideración de menor de edad es *para todos*, se aplica universalmente, ya que se es menor de edad debido a “la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro.” (Kant, 1894, p. 29). En nuestra interpretación, la singularidad del sujeto se busca en lo que *no será para todos*.

La disposición de tomar el riesgo de pensar por sí mismo, expresada en el lema “¡*Sapere Aude!* Ten valor de servirse de tu propio entendimiento” (Kant, 1984, p. 29), implica la separación de la naturaleza y un desenvolvimiento social. La escisión con la naturaleza inicia si se establece que el lenguaje nos habría de diferenciar, en cuanto sujetos que nacen sin saber, a diferencia de la naturaleza animal. Así, cuando el lactante se anticipa a la matriz simbólica, esta separación se constituye para nombrar el mundo, y por esa vía, interpretar (Lacan, 2009a). Además, evitar postergar el propio destino implica concebir el *Sapere Aude* como verificable en la esfera pública, la sociedad.

Una cosa es encarnar el *Sapere Aude*, dado que liberarse de la condición natural, tal vez del impulso, es asumir una nueva naturaleza que, consideramos, es trabajar por ilustrarse a sí mismo. En el texto de Kant (1984), la pereza y la cobardía son las causas de permanecer como menor de edad, lo que nos lleva necesariamente a considerar la satisfacción en la pereza del sujeto. Otra cosa sería enseñar el *Sapere Aude*, si se tiene.

La satisfacción en la pereza en cuanto otro hace, demuestra que se “es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le dejó hacer el ensayo” (Kant, 1984, p. 31), cuando otro es el que siempre ha hecho. Tenemos entonces que un exceso provoca la minoría de edad al evitar los desafíos, como se menciona en *Pedagogía* de 1803. Tal vez, la condición en la que Kant (1984) señaló que otros “se han cuidado muy amablemente de asumir semejante control” (p. 31), podría responder a la pregunta por el sujeto como un incapaz o carente ante los obstáculos. Así mismo, podríamos pensar que el tutor está presente porque se le solicita y no necesariamente de forma explícita.

No obstante, en el contexto de la minoría de edad, la posibilidad de aceptar un tutor se registra como una posición relacionada con el comportamiento

hacia los obstáculos. Kant (1984) enfatizó la importancia del esfuerzo propio, la ilustración personal y la propagación del espíritu ilustrado que exige libertad, un logro que se obtiene y, al mismo tiempo, se recibe de Otro. Sobre todo, porque no se trata de una libertad al servicio de la domesticación, sino de la libertad de saber y hacer.

¿Hacer con respecto a qué? A la propia razón como guía del destino de la humanidad. Vale recordar que este destino no se alcanza de inmediato, sino gradualmente, como mencionó Kant en la *Ilustración* (1984, p. 33) y en *Pedagogía* (2003), al referirse a la formación. Así, la ilustración no es para todos, puesto que la universalidad sería algo por alcanzar. Aunque puede haber sujetos ilustrados, no necesariamente encarnarán el *Sapere Aude*.

Surge entonces la pregunta: ¿se puede enseñar el *Sapere Aude* bajo los significantes de cuidado, disciplina e instrucción? Entendemos que es una condición de posibilidad, pero no una determinación. ¿Es posible enseñar a otro a pensar por sí mismo, cuando quien enseña no lo ha experimentado? Si hemos comprendido el concepto de ilustración, notamos que otro puede transmitirlo, pero no necesariamente porque quiera enseñarlo. Quien intente hacerlo quedaría en la falta de no lograrlo con todos.

Así, el *Sapere Aude* se convierte en una verdad, no una verdad que se enseñe y, por ende, la caída de lo que es la enseñanza. No se trata de desprestigiar la enseñanza ni mucho menos la producción de *Pedagogía* de Kant, sino que hay algo que no puede ser enseñado. El inicio del texto, donde se sugiere que el *Sapere Aude* es un trabajo individual, y el hecho de que en el texto de Kant (1984) la educación no es el núcleo del *Sapere Aude*, respaldan esta idea.

¿Se adquiere el *Sapere Aude* cuando otro proyecta un deseo, pero como un deseo de hacer con ese deseo? Cuando “el deseo por el objeto del deseo del otro” (Lacan, 2009a, p. 104) aparece, pero no por la imagen —no por el registro imaginario—, es decir, no es ver a otro y convertirse en él en relación con un vestuario, por ejemplo, sino por lo que encuentra en lo *simbólico* y causado por lo *Real*, según los registros de Lacan (2005). Aunque estos registros estén anudados, se puede argumentar que uno de ellos tiene supremacía en el sujeto, según lo que le hace estar causado.

Entonces, ¿sería una propagación como mencionó Kant (1984)? El deseo del otro, anticipando un posible desplazamiento en el contenido del saber en el contexto de la enseñanza, se destaca por la diferencia en la aplicación de ese saber. Si no es por una

imagen que se encuentra en quien encarna el *Sapere Aude*, según el *estadio del espejo* de Lacan (2009a), lo que se podría gestar es un vínculo con el deseo de saber, con un arreglo en el propio hacer. En resumen, marcaríamos la transición de la minoría de edad a la ilustración. Esta posición se encuentra en el registro *simbólico* y contiene un *plus*; una satisfacción que ya no es con la pereza, sino hacer con el saber.

El discurso es el que provoca el deseo. Se desea saber lo que sabe Otro, y esta unidad del discurso es una atracción para suspenderse en ese saber, en este caso el *Sapere Aude*. Sin embargo, no es solo por la palabra (Lacan, 2005); en el discurso se establece como condición permitir el trabajo con el objeto de saber, escapando así a una identificación que opera a nivel de enunciar *Sapere Aude* y la imagen de otro que lo posee. En este sentido, lo real causa en lo simbólico que la pereza deje de ser satisfactoria para que el trabajo se vuelva satisfactorio. Hacerse cargo del deseo que perteneció a otro para convertirlo en el propio deseo. El *Sapere Aude* es el *Sapere Aude* de Otro.

En este caso, la estructura que Lacan (1978) propuso en el que

Hay cuatro discursos. Cada uno se toma por la verdad. Solo el discurso analítico hace excepción. Sería mejor que domine se concluirá, pero justamente este discurso excluye la dominación, dicho de otro modo, no enseña nada. No tiene nada de universal: es por lo cual no es materia de enseñanza.

¿Cómo hacer para enseñar lo que no se enseña? He ahí aquello en lo cual Freud se abrió camino. Él consideró que nada no es sino sueño y que todo el mundo, (si se puede decir con una expresión así), todo el mundo es loco, es decir delirante. Esto es lo que se demuestra en el primer paso hacia la enseñanza. (Lacan, 1978, p. 278)

Es plausible argumentar que el *Sapere Aude* no puede considerarse como materia de enseñanza, ya este mismo pretende la no dominación y la libertad del sujeto para hacer de sí mismo. Esta condición de lo singular, sugiere que lo que se enseña, aunque parezca un rasgo *para todos*, es un *no todo*. El *Sapere Aude* es para *no todos*. Sin embargo, esta paradoja de que algo puede ser enseñado es porque recae sobre la enseñanza de un conocimiento, pero la realización sobre el *Sapere Aude* excluye la universalidad en nuestro caso. Por esta razón, consideramos que hay una satisfacción en la pereza y una anulación de esta para ser ilustrado, en el nivel Kantiano. O bien, podría ser, renunciar a la ilustración por la satisfacción de la pereza.

Figura 3. *Sapere Aude*

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si Freud se abrió camino según lo señalado por Lacan, como se citó anteriormente, debido a que el trabajo del psicoanálisis y el discurso del analista, en comparación con *Sapere Aude*, se distingue por una formalización posible por la satisfacción del sujeto para situarlo a la altura de su deseo singular.

Para exponer nuestro esquema de interpretación de los significantes en relación (véase figura 2), basándonos en *Pedagogía* (Kant, 2003) como una unidad, es preciso ubicar en el centro de esta figura aquello que nos interroga por lo que podría controlarse y a su vez lo singular: el impulso. Pero este impulso no podría rastrearse de una manera que nos ubique en lo singular según las ideas de Kant. Por consiguiente, tendremos que recurrir a la noción de *pulsión* de Freud (1992a). Al introducir esta condición, podríamos desplazarnos de un *para todos* a un *no todo*, conservando lo necesario para mantener los significantes en su unidad, dirigidos hacia la formación, y así comprender las inclinaciones individuales.

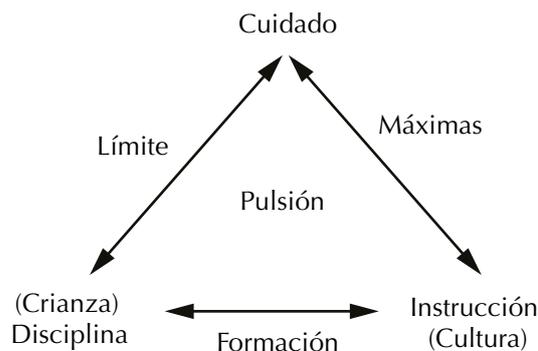


Figura 4. *Los significantes y la pulsión*

Fuente: elaboración propia.

En el ensayo de Freud (1992a), el concepto de *pulsión* será un concepto fundamental y necesario para nuestro desarrollo de la relación entre la pereza y el *Sapere Aude*. Cuando Freud (1992a) propuso aclarar la *pulsión*, nos brindó los elementos de comprensión para abordar nuestro interrogante singular. Aunque no nos detendremos en los elementos de la pulsión, es necesario acotar la distinción introducida por el psicoanalista austriaco.

Si ahora, desde el aspecto biológico, pasamos a la consideración de la vida anímica, la «pulsión» nos aparece como un concepto-frontera entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico

de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su relación con lo corporal. (Freud, 1992a, p. 117)

Esta distinción nos advierte sobre la relación de lo anímico y lo corporal. Así, la pulsión podría ser pereza, que lleva al cuerpo a satisfacerse en la inacción. Pero si se controla, como sugiere Kant (2005) por medio de la disciplina, y ubicamos el deseo, según la referencia de Lacan (2009), en lo que no sería pereza, ahora tenemos una satisfacción vinculada con el hacer. El deseo podría representar una pausa al cuerpo que se satisface plenamente en lo orgánico, dando lugar a una satisfacción anímica. Esta satisfacción ya no sería exclusivamente corporal, aunque provenga de lo corporal.

El concepto de pulsión, tal como lo hemos relacionado en la figura, nos permite comprender que aquello que satisface al sujeto puede llegar a ser el conocimiento. La formación del sujeto radica en la medida en que satisface el deseo de su *Sapere Aude*.

Si lo pulsional opera en función de una satisfacción, como un asunto en el cual el sujeto arriesga su vida, el hacer o no satisface lo pulsional. Así, el deseo sería un cierre a lo pulsional para, en cambio, asignarse un trabajo propio. Cuando consideramos la pereza y lo pulsional es porque hemos ubicado al *Sapere Aude* como un objeto que es causa y efecto de la satisfacción del sujeto. Sin embargo, esta satisfacción no se encuentra externamente en el Otro. La pereza frente a la condición de ser ilustrado implica dejar que otro se encargue, mientras que el deseo es la elección de una satisfacción derivada de hacerlo por sí mismo.

Denegación

En consecuencia, ¿cómo podríamos constatar la satisfacción? Recurrimos entonces a otro de los ensayos de Freud, *La Negación* (1992b), en el cual trataremos, a partir de un enunciado, vislumbrar las posibilidades que diferentes formas del significativo 'no' habilitan. Además, en el *Seminario III* de Lacan (2009b), encontramos un abordaje de la negación con profundidad para ubicar el 'no' en relación con el orden de la oración.

En *La Negación —Die Verneinung—* de Freud (1992b), podemos observar unas modalidades en las que el 'no' se ubica en consideración de ciertas operaciones lingüísticas, y a partir de ellas, posicionamos las condiciones de lo que se sitúa en lo simbólico. Porque, de lo pulsional no se puede dar cuenta, pero trabaja todo el tiempo.

Parecería una controversia citar a Freud (1992b) con lo que se ha trabajado hasta el momento. En esta aparente controversia, situamos la negación, especialmente para pensar un esquema que, desde nuestro punto de vista, ocurre en el fenómeno de la educación, específicamente en lo que respecta a la formación al desarrollar nuestra interpretación de Kant con el *Sapere Aude*.

El uso de la negación no implica necesariamente un debate sobre el papel central de la palabra ‘no’ con respecto a un fragmento del enunciado. A la luz de esta “aplicación”, podríamos tener algunas afirmaciones que aparentemente aportan y posicionan con respecto al enunciado, como ya se mencionó, una posición ante los obstáculos que son nombrados, pasados por la palabra. Aunque haya rasgos propios del psicoanálisis, estos no dejan de ser productivos con respecto a nuestro abordaje de lo que no se puede enseñar.

La negación se señala en una de las partes del enunciado con respecto a lo que se recibe del enunciado. La palabra ‘no’ podría estar presente o no en el enunciado. Sin embargo, tendríamos que pasar al enunciado al cual se pueda aplicar el lugar del ‘no’.

Las condiciones de la negación, a partir de la lectura de Lacan (2009b), nos hacen pensar sobre sus posibles modalidades. Podríamos interpretar cuatro modalidades: 1) negación hacia el sujeto; 2) negación hacia la acción; 3) negación hacia el objeto; y 4) negación de todo el enunciado.

Tabla 1. Negaciones

Negación	Enunciado
1. Negación hacia el sujeto.	No soy menor de edad para que otro haga el trabajo
2. Negación hacia la acción.	Soy menor de edad para que otro no haga el trabajo
3. Negación hacia el objeto.	Soy menor de edad para que otro haga no el trabajo
4. Negación de todo el enunciado.	Soy menor de edad para que otro haga el trabajo. No.

Nota. El enunciado es: *Soy menor de edad para que otro haga el trabajo.*

Fuente: elaboración propia.

Para cada tipo de negación, hay unas implicaciones que se organizarían de la siguiente manera al negar el enunciado propuesto.

Cuando nos detenemos en la negación hacia el sujeto en este enunciado: “no soy menor de edad para que otro haga el trabajo”, nos encontramos con

una afirmación y la capacidad del sujeto de asumir su responsabilidad. Aquí, el sujeto estaría aludiendo a la ilustración. Esta negación sugiere una determinación de hacerse cargo de su responsabilidad. Podría considerarse la interiorización de las máximas y la realización de la instrucción que está en su satisfacción. Pero también nos interroga, si pudiese considerarse que el *Sapere Aude* es una orden que sigue y así asume su responsabilidad.

La negación hacia la acción, expresada como “soy menor de edad para que otro no haga el trabajo”, nos lleva a considerar la complejidad de la satisfacción y decisión detrás de esta afirmación. Aquí, el sujeto reconoce su minoría de edad y elige que otro no realice la acción, pero él no lo hará. Esta negación puede ser resultado de una satisfacción con la pereza, es decir, decide hacer nada.

Al explorar la modalidad de la negación hacia el objeto, que se manifiesta como “soy menor de edad para que otro haga no el trabajo”, se introduce la idea de que la restricción de la minoría de edad se aplica específicamente a una cosa en particular, pero no necesariamente a otras actividades. Esta negación abre la posibilidad de que el sujeto esté dispuesto a trabajar en otras actividades.

En cuanto a la negación de todo el enunciado, “soy menor de edad para que otro haga el trabajo. No”, nos lleva a explorar la negación más radical de permitir que otro realice la tarea. Pero si somos congruentes con el texto de Freud (1992b), la manera de esta negación será mejor como denegación. Esta afirmación implica una decisión plena de asumir la responsabilidad del trabajo por la negación de la oración anterior en el enunciado. En su núcleo, esta negación puede reflejar el *Sapere Aude* y su satisfacción está en juego en el superar obstáculos porque se atreve hacer.

Al considerar estas modalidades de negación en conjunto, obtenemos una representación del trabajo a partir del *Sapere Aude*, ese atrevete a pensar, hacer por ti mismo. Así, el *Sapere Aude* no es un concepto estático, sino un proceso que involucra elecciones y posibilidades ante lo social, pero por una satisfacción singular.

Esta comprensión del *Sapere Aude* a partir de la negación, nos permite apreciar perspectivas en las que el *Sapere Aude*, podría ser una orden para que el sujeto asuma responsabilidad, entonces no habría un por sí mismo, sino, por Otro. Seguidamente, no podría ser enseñado, porque cuando se dirige como concepto, lo que quedaría es una referencia de lo simbólico, un saber conceptual. El *Sapere Aude* podría ser una elección sobre ciertos objetos y no todos,

porque la satisfacción con respecto al entendimiento no pasaría por la totalidad de los objetos del saber. Por último, cuando el *Sapere Aude* es de otro, la relación a la elección del sujeto por asumirlo quedará como un efecto que excluirá a ese otro, pero para que surja el *Sapere Aude* se necesita de Otro.

Conclusión

Podemos concluir parcialmente que la conjunción entre los significantes delineados en la primera parte de este texto, que se enfocan en la *Pedagogía* (Kant, 2003) y la noción de lo que no puede enseñarse, centrada en el concepto del *Sapere Aude* y su relación con la negación propuesta, ofrece una manera de concebir la diferencia entre educación y enseñanza. Ahora, hay un elemento adicional a considerar: lo pulsional.

Como se ha subrayado, el pensamiento autónomo y la asunción del *Sapere Aude* dependen del Otro encarnado. Estos aspectos son cruciales para comprender la complejidad de la experiencia de la enseñanza, pues bien señala Kant (2003), que tanto excesos como carencias producen sus efectos, de los cuales el sujeto satisface su pulsión.

No obstante, entre los aspectos señalados, como significantes y lo que no puede enseñarse, consideramos la relación con la posibilidad de comprender un asunto que parece común, el estudiante no quiere lo inteligible, porque no se satisface con eso. Se puede satisfacer con otros asuntos, en lo corporal, lo imaginario e incluso lo simbólico.

El *Sapere Aude* representa hacerse cargo del registro de lo Real a partir de los registros de Lacan (2005). Esta concepción entiende que no es un continuar con

la tradición en tanto la educación y la formación, reduciéndola a una transmisión de conocimientos y preceptos. Si lo real comienza a producir el hacerse cargo, entonces pasamos de una inclusión de sujetos, por un *para todos*, a un *uno por uno*. Por consiguiente, la formación está orientada por la experiencia ante cada modalidad frente a enunciado, y el *Sapere Aude* sería el efecto como formación, no como respuesta a los significantes que desarrollamos desde el inicio.

Referencias

- Freud, S. ([1915] 1992a). Pulsiones y destinos de pulsión. En S. Freud. *Obras completas, volumen XIV* (pp. 105-134). Amorrortu Editores.
- Freud, S. ([1925] 1992b). La negación. En S. Freud. *Obras completas, volumen XIX* (pp. 249-257). Amorrortu Editores.
- Kant, I. ([1784] 1986). *Beantwortung Der Frage: Was Ist Aufklärung? Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* Traducción de Rubén Jaramillo Vélez. Editorial Argumentos.
- Kant, I. ([1803] 2003). *Pedagogía*. Akal.
- Lacan, J. (1978). Lacan pour vincennes!. *Ornicar?*, 17-18, 278.
- Lacan, J. ([1953] 2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En J. Lacan, *De los nombres del padre: lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Paidós.
- Lacan, J. ([1949] 2009a). *Escritos 1: El estadio del espejo como formador de la función del yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1955-1956] 2009b). *El seminario de Jacques Lacan, libro III, Las Psicosis*. Paidós.

Cavilaciones no kantianas en torno a *Sobre pedagogía**

Non-Kantian Reflections Regarding *On Pedagogy*
Reflexões não kantianas a respeito de *Sobre a Pedagogia*

Emanuel Delgado-Osuna** 

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023
Fecha de aprobación: 13 de diciembre de 2023

Para citar este artículo

Delgado-Osuna, E. (2024). Cavilaciones no kantianas en torno a *Sobre pedagogía*. *Pedagogía y Saberes*, (60), 18–29. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20059>

* Este artículo es una reflexión —reexaminada, corregida y reescrita— derivada de un apartado de la tesis de licenciatura del autor que se intitula *Aportes filosóficos relacionados con la formación del hombre. Aportaciones de una lectura crítica sobre la perspectiva de lo pedagógico*. Trabajo de grado presentado en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2013.

** Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. emanueldelgado@filos.unam.mx

Resumen

El siguiente artículo de reflexión tiene como intención, además de conmemorar al filósofo prusiano Immanuel Kant y su obra *Über Pädagogik* o *Sobre pedagogía*, elucubrar de manera no kantiana o crítica sobre aquellos aportes pedagógicos y educativos que han fungido como fundamentos racionales e ilustrados para pensar tanto la educación como nuestra disciplina. Esto, con el franco objetivo de honrar la lección más importante de dicho filósofo en el marco del gran proyecto histórico llamado Ilustración, es decir, *Sapere aude* o “tener el valor de servirme de mi propio entendimiento”. Por tal motivo, en la primera parte de este escrito se desarrollan unas breves notas en torno al autor y la obra en cuestión respecto al influjo en el pensamiento pedagógico, además de dos cuadros sinópticos en los que se representan las dos partes en las que puede dividirse el tratado de pedagogía kantiano, y por supuesto, los conceptos cardinales analizados en la segunda parte del artículo. En esta última, se desarrollan los argumentos que dan forma a las llamadas cavilaciones no kantianas de *Sobre pedagogía*, esto es, aquellas que tienen la intención de provocar un ejercicio reflexivo sobre los aportes kantianos para el pensamiento pedagógico y educativo.

Palabras clave

pedagogía; educación; filosofía de la educación; teoría de la educación

Abstract

This reflective article aims not only to commemorate the Prussian philosopher Immanuel Kant and his work *Über Pädagogik* or *On Pedagogy* but also to engage in a critical examination of the pedagogical and educational contributions that have provided rational and enlightened bases for understanding both education and our discipline. This effort aligns with the core teaching of the philosopher within the significant historical movement known as the Enlightenment, encapsulated in the maxim *Sapere aude* or “dare to use one’s own reason.” Consequently, the first part of this paper offers a concise overview of the author and the discussed work’s impact on pedagogical theory, alongside two synoptic tables that outline the bifurcation of Kant’s pedagogical discourse, as well as the pivotal concepts dissected in the second part of the article. In this latter section, the discourse evolves into what are described as non-Kantian reflections concerning *On Pedagogy*, specifically designed to provoke a thoughtful engagement with Kantian contributions to pedagogical and educational reasoning.

Keywords

pedagogy; education; philosophy of education; educational theory

Resumo

Este artigo reflexivo visa não apenas comemorar o filósofo prussiano Immanuel Kant e sua obra *Über Pädagogik* ou *Sobre a Pedagogia*, mas também empreender um exame crítico das contribuições pedagógicas e educacionais que forneceram bases racionais e iluminadas para o entendimento tanto da educação quanto de nossa disciplina. Esse esforço alinha-se ao ensinamento central do filósofo dentro do significativo movimento histórico conhecido como Iluminismo, encapsulado na máxima *Sapere aude* ou “ouse usar a própria razão”. Consequentemente, a primeira parte deste artigo oferece uma visão concisa do autor e do impacto da obra discutida na teoria pedagógica, ao lado de duas tabelas sinópticas que esboçam a bifurcação do discurso pedagógico de Kant, bem como os conceitos cruciais dissecados na segunda parte do artigo. Nesta última seção, o discurso evolui para o que é descrito como reflexões não kantianas a respeito de *Sobre a Pedagogia*, especificamente projetadas para provocar um envolvimento reflexivo com as contribuições kantianas ao raciocínio pedagógico e educacional.

Palavras-chave

pedagogia; educação; filosofia da educação; teoria da educação

Immanuel Kant y *Sobre pedagogía*

Immanuel Kant nació en Königsberg, Prusia, en abril de 1724 y murió en el mismo lugar en 1804. Estudió teología y filosofía en la Universidad de Königsberg y se desempeñó como catedrático a la par que maduraba su interés por crear un sistema filosófico que le permitiera trascender su pensamiento. No hay duda alguna de esto último. El pensamiento de Kant ha ido más allá de fronteras temporales y espaciales, ya que se ha perpetuado en la historia de la filosofía como un referente indiscutible, crítico, moderno e ilustrado. Los argumentos inscritos en cualquiera de sus obras, en las que se percibe el sentir de su interés por la libertad, la ética, la crítica y la trascendencia del hombre como ser racional, son evidencia de ello. Pero tratar con Kant, sus obras y su pensamiento es casi una empresa dantesca e irracional en este breve escrito; por ello, las cavilaciones versarán en torno a una minúscula y potente obra del filósofo llamada *Über Pädagogik* —*Sobre pedagogía* en español—, la cual es una de las pocas “piedras de toque” con la que se cuenta en pedagogía para reflexionar sobre la disciplina misma.

Ahora bien, hablar de Kant y la posible relación con la pedagogía es departir indudablemente sobre la influencia que ha tenido en el desarrollo y construcción de pensamientos pedagógicos *posilustrados* o *poskantianos*. La influencia kantiana dentro del ámbito pedagógico ha estado ligada por varias circunstancias. La primera, aunque parezca ingenua, ha sido el hecho de saber que Kant, dentro del claustro profesoral de la Universidad de Königsberg, tuvo que impartir clases sobre lecciones de pedagogía desde 1770 hasta su muerte. La segunda fue un cierto rechazo de Kant a la enseñanza impartida en su época sobre religión, ya que le preocupó dicha cuestión al notar un innegable adoctrinamiento del pensamiento y de los educandos, enseñándoles y formándoles bajo un cierto yugo místico y unívoco de credo. A este aspecto, educadores y reformadores encontraron en Kant el argumento para la fundamentación de una escuela laica y una posible *educación neutral* —en el sentido religioso, es decir, de tolerancia a la conjunción de distintos credos en un espacio como las escuelas de esta índole—. La tercera circunstancia, indiscutiblemente más constante y recuperada por los pensadores en el terreno educativo, es la fundamentación de la moral kantiana, basada siempre en el texto *La metafísica de las costumbres* o el imperativo categórico llevados a la funcionalidad educativa y formativa del hombre como ser racional y cultural —aunque en ello, de manera práctica, resida una imperativa contradicción—.

En consecuencia, las posibles inquietudes kantianas en torno a la pedagogía de su época —y hasta las de ahora— fueron meramente circunstanciales en la cotidianeidad de la vida y el pensamiento del filósofo dentro de la universidad y fuera de ella. En otras palabras, no hay duda alguna de que Kant no fue pedagogo, ni mucho menos centró sus ideas en este campo. Sin embargo, la influencia del pensamiento kantiano en el devenir del ámbito pedagógico ha sido construida bajo el marco de su sistema filosófico y moral, al que se le ha utilizado como fundamento interpretativo de la educación relacionada con la educabilidad y maleabilidad del hombre dentro de la normatividad sociocultural patrocinada por la razón y, claro está, por el proyecto intelectual de la Ilustración.

Así, la influencia de las ideas y los pensamientos de Immanuel Kant en la pedagogía ha sido interpretada bajo el fundamento de la mera *funcionalidad* crítica de la moral, la cual busca replantear las formas de enseñar las normas a las que debe estar sujeto el hombre para poder convivir con los otros, siempre bajo la normatividad racional de un bienestar social —y no solo en esta esfera, sino también en el plano de la universalidad—. Por ello, es menester analizar la producción kantiana respecto a los avatares educativos que se encuentran específicamente ligados a la influencia grabada en la reflexión pedagógica desde el siglo XVIII en *Über Pädagogik* o *Sobre pedagogía*, publicada en 1803.

Sobre pedagogía es un tipo de memoria: lecciones universitarias impartidas sobre la materia que lleva el mismo nombre que la obra. Para la creación *sui generis* de este escrito, Kant se vio beneficiado de la influencia que provocaba en los demás; es decir, el texto *per se* es un ensamblaje por parte de su alumno Friedrich Theodor Rink, quien se dio a la tarea de recopilar apuntes que él y varios compañeros tenían sobre las palabras del maestro Kant cuando les impartía cátedra. Rink, al compilar en papel las palabras de su maestro, se permitió mostrarle el bosquejo del texto, cuya publicación autorizó Kant y que salió a la luz un año antes de su muerte. Por otro lado, se cuenta que el motivo para que Kant expusiera sus argumentos al respecto de la educación y de la formación del hombre, así como de la pedagogía, fue la lectura y crítica de la novela *Emilio o de la educación* del pensador ginebrino Jean Jacques Rousseau, obra parteaguas en la historia del pensamiento sobre la educación.

Ligado a todo lo anterior, en este breve escrito se toma la obra kantiana desde la posible potencialidad que su influencia ha provocado en el recinto del

pensamiento pedagógico relacionado con la educación y formación del hombre racional. En otras palabras, se cavilará sobre conceptos considerados cardinales en la obra *Sobre pedagogía* para tratar de rastrear algunas posibles condiciones de educabilidad y maleabilidad delineados desde el ideal filosófico y educativo de la Ilustración para la inacabable construcción de hombres y mujeres —condiciones intrínsecas a toda reflexión y práctica pedagógica—. Es preciso cavilar sobre ellas más allá de Kant y su texto, en otras palabras, no kantianamente, y forjar

el “*Sapere aude* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” (Kant, 2004, p. 83), lema de la Ilustración y de todo sujeto ilustrado.

Con el ánimo de contribuir a una mejor comprensión del tema, a continuación aparecen dos cuadros sinópticos que muestran de manera simple las consignas a cavilar en *Sobre pedagogía*. La decisión de situarlos antes del análisis más puntilloso tiene la intención de bosquejar un panorama general sobre las temáticas pedagógicas expuestas por Kant en su obra.

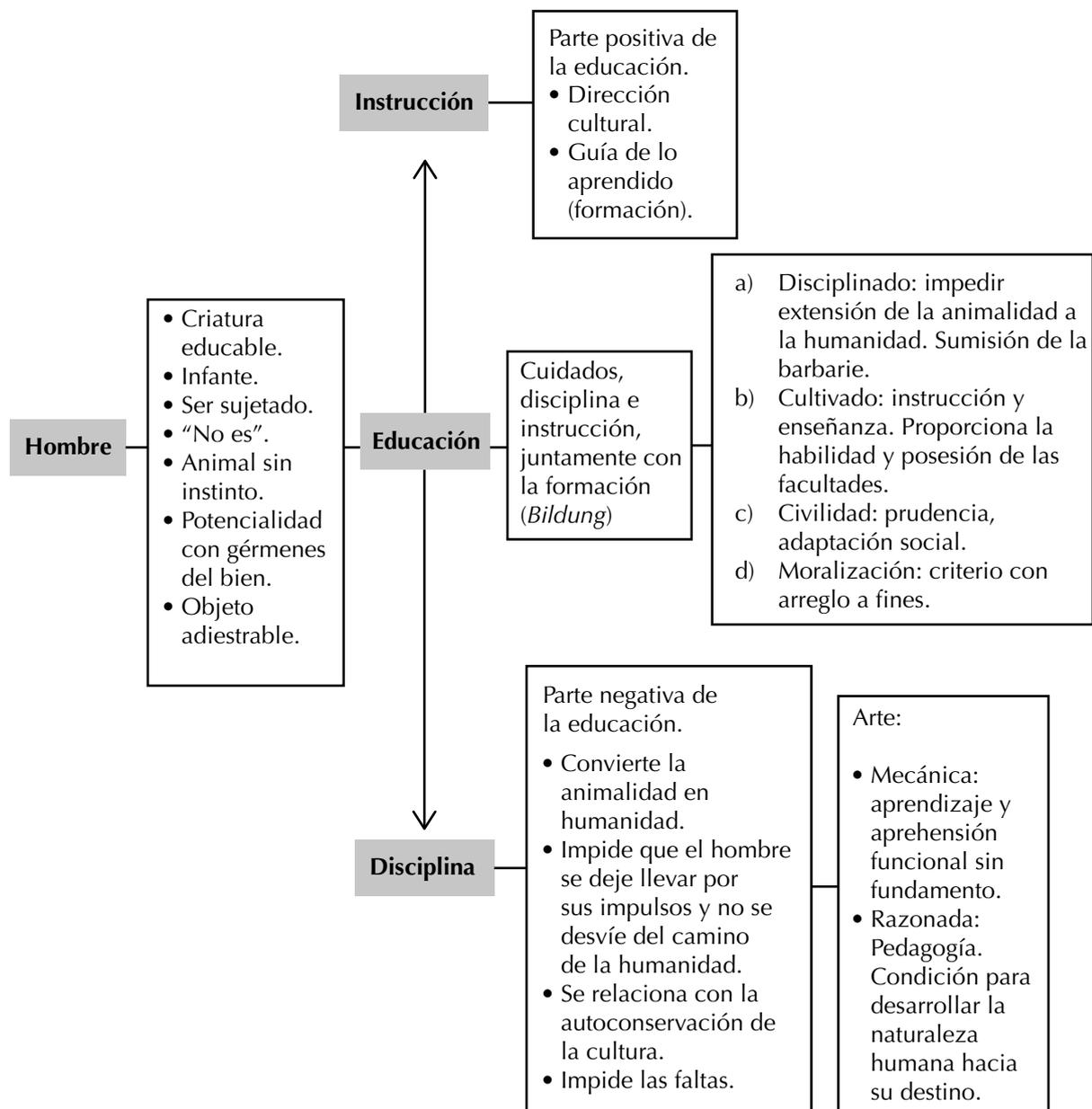


Figura 1. Relación hombre-educación a través de las concepciones kantianas en *Sobre pedagogía*

Fuente: elaboración propia.

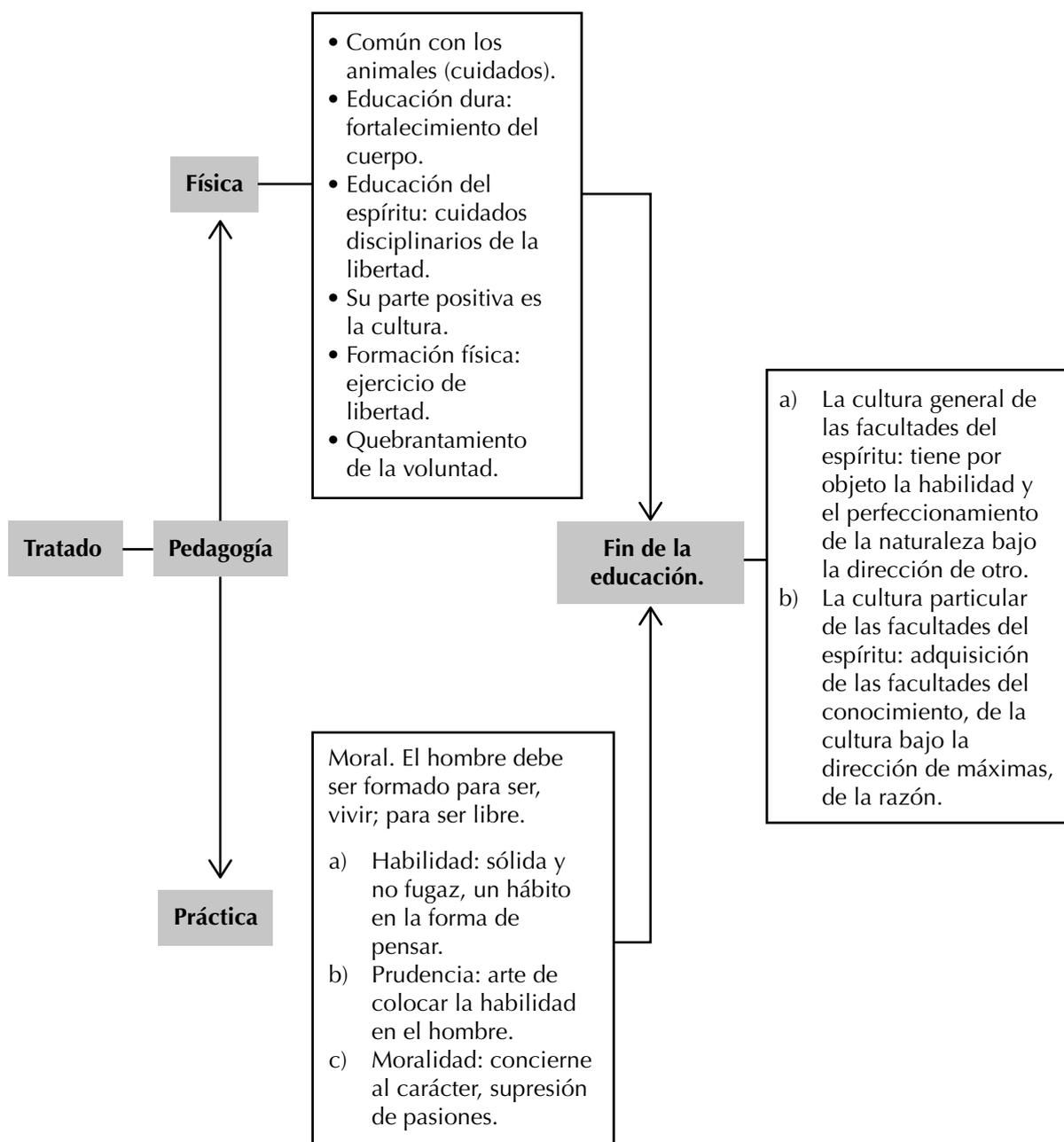


Figura 2. Tratado pedagógico propuesto por Kant en *Sobre pedagogía*

Fuente: elaboración propia.

Preámbulo en torno a las cavilaciones no kantianas

Se ha nombrado este escrito “Cavilaciones no kantianas sobre pedagogía”, sencillamente, porque se trata de un ejercicio de “pensar no kantianamente”. Esto con la idea de abrir la posibilidad para rumiar de manera paradójica lo que propone Kant en *Sobre pedagogía*. En este sentido, el cavilar o pensar *no kantianamente* no es necesariamente una reaccionaria,

sardónica o aciaga crítica en torno a los fundamentos educativos o pedagógicos kantianos. Más bien, la intención de dicho ejercicio reflexivo, amén y aunado al análisis sintético e inquisitivo sobre conceptos cardinales propuestos por el autor prusiano en el mencionado texto, es poner bajo examen y prueba aquellos principios o premisas con los cuales en pedagogía se ha pensado el quehacer educativo bajo el influjo del ideario kantiano y de la interpretación histórica de la época de la Ilustración; principios o

premisas que, al parecer, distan mucho de llevarse a cabo o siquiera pensarse en la actualidad. Así, el *ejercicio de cavilación no kantiano* planteado busca forjar aquella lección pedagógica significativa, pero velada en nuestros días por las propias luces del pensamiento kantiano e ilustrado. En palabras de Dietrich Benner,

la pedagogía moderna extrajo [...] de la Ilustración [como] conclusión de que, en consecuencia con ella, había que concebir la naturaleza del hombre a-teológicamente, pero que en lo que atañe a la causalidad de la actividad pedagógica no se podían aceptar los pensamientos ilustrados mecanicistas de la psique humana y su desarrollo: dicha causalidad había que concebirla no mecánicamente, sino en el sentido del término del griego *autómatos*. (Benner, 1998, p. 14)

Entonces, educar(se), formar(se) y forjar(se) como *autómata*, no en sentido mecánico como nuestro presente lo significa sino a la usanza helénica antigua, es decir, que se mueve *por sí mismo*, fue una de las lecciones cardinales extraídas de la Ilustración por y para la pedagogía moderna que, sin tantas luces hoy, es menester rescatar responsablemente para el aleccionamiento del otro y para el reaprendizaje constante de esta lección como principio ético. En este sentido, las *cavilaciones no kantianas* aquí propuestas y ejercitadas son una provocación que intenta forjarse como *ilustrada*, tal como el mismo Kant hubiera pensado al pronunciar el famoso *Sapere aude*; claro es, más allá del fortísimo poderío de su gigantesco y magnífico sistema filosófico, más allá del influjo que de este se detenta no solo en filosofía o pedagogía, sino en variopintas ramas del saber, y por supuesto, más allá de lo que puede o no reflexionarse *kantianamente* sobre educación y en torno a *Sobre pedagogía*.

Se hará especial hincapié sobre este último punto —bajo el marco de *cavilar no kantianamente*— para examinar las cuestiones y reflexiones que, a partir de *Sobre pedagogía*, existen en torno a la educación y sus concepciones fundamentales como el hombre —en sentido genérico—, la instrucción y la disciplina —sin las cuales no podría comprenderse la primera, ni siquiera razón de ser ni posibilidad de practicarse—. Asimismo, se examinará el *Tratado de pedagogía* postulado por Kant junto con sus características sobre la noción de lo físico, lo práctico y sus finalidades respecto al estudio de la educación desde carices pedagógicos. La intención cardinal es cuestionar el proyecto de “Ilustración con respecto a la pregunta por las funciones de la educación y formación en el proceso social de la producción y reproducción”

(Sünker, 1994, p. 99) que, en clave kantiana y por medio de la reflexión pedagógica sobre la educación y su ejercicio, forja cierta

liberación en el sujeto [a través del] duro trabajo contra la mera subjetividad del comportamiento, contra la inmediatez de los apetitos y la arbitrariedad del querer [...], es a través de este trabajo de la formación que la voluntad subjetiva gana en sí la objetividad de la que únicamente ella es digna y capaz de constituir la realidad de la idea. (Sünker, 1994, p. 99)

Así, el trabajo duro, la creación de la voluntad y la construcción de uno mismo *por sí mismo* —como *autómata*— por medio de la educación bajo potestad de la reflexión pedagógica, es, sin más, la intención del *cavilar no kantianamente* y, por ende, la provocación perfecta para ejercitar imperativa y categóricamente el coraje por educar(se) a través de la acción misma de la educación y sin referencia a ningún otro fin.

Ahora bien, teniendo presente el argumento paradójico sobre las *cavilaciones no kantianas* que justifica el sentido de intención de este escrito, y también, para no perderse entre ellas, el examen de los conceptos de la obra *Sobre pedagogía* se hará de manera esquemática. Es decir, según el orden reflejado en los cuadros sinópticos de las figuras 1 y 2 arriba plasmados con el motivo de facilitar la lógica de su análisis y provocar la *reflexión automática del lector*.

Cavilaciones no kantianas en torno a *Sobre pedagogía*

Para comenzar el análisis en torno a las concepciones kantianas sobre pedagogía y educación, es necesario reflexionar sobre el concepto del *hombre* en relación con la constante relación con la educación y la formación propuesta en el texto. Justo al inicio de *Sobre pedagogía*, Immanuel Kant ilustra el punto: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, p. 29). Con este enunciado, se arroja luz hacia el lugar que ocupa el hombre en la empresa pedagógica kantiana y, por supuesto, no kantiana, punto inicial de toda urdimbre pedagógica. En primera instancia, el hombre ha de ser pensado como *criatura* en *vías de crianza* debido a su corta edad, su ingenuidad e inexperiencia racional —y, en muchos casos, aunque carezca de la primera característica—. Entonces, ha de entenderse el concepto *criatura* como un estado natural del hombre *a priori* del ideal de este como miembro de la humanidad. En otras palabras, con el primer argumento kantiano, se percibe la condición de animalidad con la que el hombre nace y de la que “todavía no es” hombre, pero que vislumbra la

potencialidad para “llegar a serlo”; momento en el que el hombre aún es un “animal sin instinto”. Finalmente, al nombrar *criatura* al hombre, Kant remarcó la necesidad de coaccionarlo racionalmente desde su nacimiento por medio de la educación, cuidado y ejercicio hacia sí mismo que, no sin violencia,³ actúe como fuerza continua con sentido hacia un fin.

Al mirar al hombre como ser coaccionado a través de la educación, este comienza a tomar indudablemente el estatus de *criatura educable*. Al concebirlo junto con el adjetivo que lo califica como educable, Kant planteó la posibilidad de que “al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres” (2003, p. 39). Desde esta óptica kantiana sobre la posibilidad de adiestramiento, instrucción e ilustración del hombre como *criatura educable*, visión más ilustre y menos opaca respecto al tema, se vislumbra la necesidad de adaptación y al mismo tiempo la inadaptación del hombre en el mundo y consigo mismo. En otras palabras, el hombre no puede ser una criatura en su estado natural —crítica al *Emilio* del pensador Jean Jacques Rousseau—; él “no es” y no puede “ser lo que es”, sino que debe y puede “ser lo que todavía no es”. Bajo esta reflexión, es fácil asumir que Kant concibió al hombre como “ente adiestrable”, esto es, coaccionado y manipulable por y desde la educación.

Al mirarlo como ente adiestrable, coaccionado y manipulable, Kant planteó, para ello, que

el hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto. En el orden natural es bueno, pero malo en el orden moral. Debe ser formado para la virtud. Su educación no es solamente negativa. Debe sentir coacción, pues estará sometido a la coacción social. ¿Educación libre? El hombre debe ser educado, amaestrado (proceso adecuado). (2003, p. 103)

Con este planteamiento se abrió para la empresa pedagógica y, por supuesto, también para la filosófica, una especie de dicotomía racional respecto a la naturaleza del hombre que, entre líneas, Kant lanzó como una condición inherente e indispensable para la empresa filosófico-pedagógica con miras a dar los primeros pasos en el andar del hombre para ilustrarse. Condición que es el pensar reflexivamente al “hombre como criatura y a la criatura como hombre”, ejercicio de pensamiento que siempre ha de partir

de una posible convergencia filosofía-pedagogía en torno a las concepciones de educación y formación, las cuales, podrán orientar al hombre para que “no sea lo que es” (*criatura*) y “sea lo que debe de ser” (*hombre*) mientras sea coaccionado, instruido y disciplinado bajo reglas-normas racionales establecidas por otros.

Estas reglas-normas, desde la idea kantiana en *Sobre pedagogía*, deben ser utilizadas y aplicadas en, desde y por la educación y la formación que habita en la reflexión de la pedagogía —como “teoría de la educación”— dentro del contexto de la Ilustración. Por ello, y de manera reiterada, la perspectiva kantiana de educación planteó sistemáticamente las características de la condición educativa que la pedagogía tiene que aprehender, instruir y disciplinar para sí misma y en el hombre, con el objetivo claro para que este último “deje de ser lo que es y llegue a ser lo que debe ser”. En palabras del filósofo prusiano, la educación del hombre ha de estar condicionada bajo los siguientes tópicos:

- a. *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b. *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a la merced de las circunstancias.
- c. Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales puede servirse de todos los hombres para sus fines.
- d. Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe de ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos. (Kant, 2003, pp. 38-39)

De estos tópicos en el concepto de *educación* de Kant, se divisa que para lograr llevar a buen puerto dichas consignas, se debe comprender que la educación parte de los cuidados, la disciplina, la instrucción

3 Viene del latín *violentia*, cualidad de *violentus*. Esta viene de *vis*, que significa ‘fuerza’, y *lentus*, que, como sufijo, tiene valor continuo, es decir, ‘el que continuamente usa la fuerza’.

y la formación.⁴ Sin embargo, es necesario hacer una distinción importante al respecto, ya que para este pensador existe una parte *negativa* y una *positiva* de la educación. La parte negativa es la disciplina que le dará forma al proceso educativo del hombre y la parte positiva lleva consigo la instrucción y la dirección, parte directiva que guía la práctica de lo aprendido y aprehendido de la forma pedagógica que esculpe el proceso educativo-formativo en el hombre. Menester es ilustrar un poco más la parte instructiva y disciplinar de la educación.

La parte *positiva*, que es la instrucción, se encargará de guiar al hombre, siempre y cuando, como ente con potencial cultural “necesita ser lo que debe de ser”, según las condiciones y dictámenes del conjunto sociocultural al que se dirija. De manera similar, las instrucciones para convertirse en un hombre, impartidas por otros hombres, deben ser guiadas por otros a través de lo aprendido, aprehendido y entendido de las normas y leyes proporcionadas durante el proceso educativo. En este sentido, lo que el hombre aprende, aprehende y entiende durante la instrucción son saberes conductuales: mostrarse en una condición sumisa, obediente y pasiva, es decir, limitado a la mera instrucción desde una forma mecánica implementada por las consignas culturales establecidas en su contexto sociocultural correspondiente. Kant (2003) mencionó al respecto que “la educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios, ni tampoco solo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo” (p. 40).

La parte *negativa* de la educación sobre la disciplina es la instancia razonada. Con esta se busca la transformación de la animalidad a la humanidad; de mera criatura a hombre. La disciplina, al ser la parte *negativa*, se entiende como la acción que impide las faltas y los impulsos del hombre como *criatura natural*. En otras palabras, ella, a través de la disciplina, “no se deja ser lo que se es” y al mismo tiempo endereza la guía y dirección de la instrucción, al ser razonada, para “ser lo que no es pero que debe llegar a ser”. En esta dicotomía de la educación dentro del discurso kantiano, la disciplina ha de formar al hombre desde la coacción, adaptando la condición del contexto hacia la ilustración, es decir, la tarea a través de la disciplina y la pedagogía de forjar las características del movimiento racional e intelectual de la época de las Luces, tarea que trasciende a los tiempos venideros.

4 La concepción de *formación* elaborada por Kant, y usada en este escrito, referencia la palabra alemana *Bildung*, que significa, a grandes rasgos, el “cultivo de uno mismo” en relación con la cultura. Esta noción se diferencia de *Erziehung*, que propiamente significa ‘educación’.

Estas condiciones son esenciales en el paradigma de la razón que debe ser poseído y adquirido por todos los hombres por medio de la educación y para el pensamiento pedagógico, con el objetivo de encaminarse hacia el ejercicio en libertad para pensar(se), reflexionar(se) y entender(se) desde sí y para sí. Además, provocar la valentía solicitada por Kant con el famoso lema *Sapere aude* —ten el valor de servirte de tu propio entendimiento—, relacionado con la autodeterminación y autoconservación del *hombre* como concepto sociocultural y político condicionante para superar y liberarse de la animalidad que “posee por naturaleza”, que “es” —su estado de *criatura*—, llevándolo por el camino autoimpuesto e imprudente de la disciplina, que como posible fin, evitará el desvío del camino hacia la humanidad y prevenir descaros y faltas hacia ella.

Para unificar esta dicotomía “positiva-negativa” en educación, Immanuel Kant buscó conjugar sus reflexiones sobre razonables suposiciones, limitándose a una serie de condiciones, observaciones y cavilaciones. Kant (2003) planteó estas conjeturas de la siguiente manera:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: “¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti te toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tú propia dicha y desgracia”.

[...]

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. —La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto—. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial para el hombre. Todo arte de la educación que procede mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. (pp. 34-35)

Según el filósofo prusiano, la tensión entre la instrucción y la disciplina, que convergen en el concepto de *educación*, se fusiona bajo el nombre de

*arte*⁵ que ajusta las dos partes de esta última con miras hacia la virtud, la disposición y la habilidad del hombre como *mecánica*. Es decir, la parte positiva sería la instrucción que somete a coacción al hombre mediante el aprendizaje funcional sin fundamento, sujeto a circunstancias dadas en las que se encuentra como *criatura natural*. También, en la medida en que es *razonada*, la parte *negativa*, la disciplina, coacciona al hombre a través de las condiciones del aprendizaje y entendimiento proporcionados por la instrucción, pero, en este momento, sujeto a normas y leyes comunes entre los hombres y su condición sociocultural, pensadas, reflexionadas y dictadas por medio de la razón; mejor dicho, por aquello considerado razonable según las normas o leyes. Sobre esta cuestión convergen las condiciones a través de la educación, que, para Kant, debe disciplinar, cultivar, civilizar y moralizar al hombre con el fin de que este se manifieste desde su pensar y actuar con motivos desinteresados —subjetivos— para poder interpretarse y formarse desde su condición humana, lo que “debe llegar a ser”, pues ese es su destino: ser ente de y para la humanidad.

La educación, considerada como *arte* dentro del contexto de la obra *Sobre pedagogía* y la reflexión kantiana, se encuentra vinculada por un conjunto de razones y condiciones, preceptos y reglas necesarias para el posible desarrollo del proyecto de ilustración. Tomando como epítome educativo el proyecto cultural del Siglo de las Luces, la reflexión pedagógica se orientó hacia la razón, la racionalidad y la racionalización del ser humano como fin de su empresa educativo-formativa. Para lograrlo, se utilizó la educación bajo la insuficiente concepción kantiana de educación como arte, como una habilidad o astucia racional para modelar y poner a disposición de la razón ilustrada la voluntad educable y moldeable del hombre.

Esta maña o astucia proyectó en la construcción de la pedagogía una forma técnica de educación para forjar hombres voluntariosos en la implacable

búsqueda de superación de su naturaleza y, por supuesto, también de la libertad de pensamiento y entendimiento. Este último debería depender únicamente de él, siempre en relación con su condición humana: autoconservación cultural y autodeterminación racional.

En relación con esta maña o astucia racional, representada en la reflexión kantiana, el propio Immanuel ve en ella uno de los grandes problemas de la educación.

Uno de los grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente. (Kant, 2003, pp. 42-43)

A partir de la identificación de este problema, la reflexión filosófico-pedagógica kantiana sobre la educación como arte se ve cuestionada por él mismo en cuanto a su funcionalidad y viabilidad pedagógica para los hombres, así como con los deseos e intereses del contexto en vías de ilustración.

Al ver la educación como *arte*, Kant postuló la posibilidad de adquirir un sistema técnico que permitiera argumentar la coacción del hombre bajo su propia voluntad racional y en pro de su ilustración. Así, la educación como *arte* se forjó como una hipótesis que podría trascender más allá de la mera experiencia, ayudando al perfeccionamiento del hombre como ser ilustrable, pero difícilmente ilustrado.

Para la trascendencia del pensamiento pedagógico bajo el nuevo paradigma ilustrado, la educación y la formación relacionadas con la superación y libertad del hombre tenían que reflexionarse más allá de la mera experiencia coercitiva. Esta consideración fue bien comprendida por Kant en *Sobre pedagogía*. La meditación del filósofo prusiano sobre cómo cultivar la libertad por medio de la coacción lo llevó a buscar la trascendencia de la educación mediante la construcción de un *Tratado de pedagogía* que fusionaría la instrucción y la disciplina, convergiendo en la educación como *arte*. Este tratado se erigiría como un deber pedagógico para dar forma y solidez a su finalidad como técnica liberadora, emancipadora y transformadora.

5 Kant no especifica lo que entiende por *arte* de una manera clara. Nosotros relacionamos dicho concepto, en el contexto de la obra *Pedagogía*, desde su raíz etimológica. *Arte* significa, en latín, *artis*. Proviene de una raíz indoeuropea: *ar* (ajustar, hacer, colocar). Según la Real Academia de la Lengua Española, *Arte* viene del latín *ars, artis* —calco del griego *τέχνη*—. Este concepto puede asociarse con significados como ‘virtud’, ‘disposición’ y ‘habilidad para hacer algo’. Se trata de la manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. También alude al conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo. Maña, astucia y disposición personal de alguien.

En este orden de ideas,

la pedagogía tiene, entonces, dos dimensiones fundamentales: la discursiva y la práctica. El discurso pedagógico es una elaboración filosófica sobre el sentido; mientras la práctica pedagógica es un proceso de intervención sobre la humanidad, en aras de su humanización, de la consolidación de su sentido de libertad en todas las esferas de la experiencia, tanto personal como colectiva. (Vargas, 2003, p. 69)

Las dos dimensiones fundamentales del discurso pedagógico que cimentan el *Tratado de pedagogía* marcaron, por un lado, la parte teórica, donde confluye de manera directa con el discurso filosófico de la época, partiendo siempre de la crítica y reflexión sobre el sentido educativo y formativo del hombre. Por otro lado, se encuentra la parte *práctica* del discurso, en la que la crítica y reflexión del sentido teórico deben intervenir bajo un proceso coercitivo a través de métodos y técnicas que posibiliten la orientación y guía de las condiciones socioculturales provocadas por el nuevo paradigma racional ilustrado. Por este motivo, Kant propuso el *Tratado de pedagogía* desde la conjunción de la parte *física* (dimensión teórica, discursiva) y la parte *práctica* (dimensión práctica, intervención) para llegar al *fin de la educación*.

En congruencia con lo anterior, respecto al *Tratado de pedagogía* kantiano, la parte *física* de este conlleva, a primera vista, la relación común del hombre con los animales, es decir, los cuidados —la parte más natural del hombre como animal—. Dichos cuidados son meramente físicos, por ejemplo, la preocupación por la alimentación y la protección para la supervivencia. De estos se busca, a partir de la instrucción y la disciplina, una *educación dura* que impida la comodidad del cuerpo.

Kant no desarrolla esta temática profundamente; sin embargo, la menciona como fortalecimiento físico del cuerpo, ya que sin esto es más difícil someterse a la coacción sociocultural que instruya hacia la *educación del espíritu*. Sobre esta última y en relación con la “educación dura”, también ha de buscarse, mediante la disciplina, el sentido de la libertad. Esto significa que el hombre debe cuidar de sí mismo para ejercer su libertad, pero esta libertad debe estar disciplinada por la libertad de los demás. La libertad disciplinada por otros, plasmada en la parte *física* del tratado pedagógico kantiano, es inherente a la parte cultural desde la cual se instruye al hombre para poder distinguirse y superarse de su animalidad, de la naturaleza que él mismo es pero que tiene que dejar de ser.

Para *dejar de ser criatura* (animalidad), primeramente se debe educar desde lo que Kant denominó *formación física*, donde lo aprendido y entendido en la coacción sociocultural y dirigido o guiado por parte de la instrucción, debe ser disciplinado de manera pragmática rumbo al ejercicio de su libertad. En este punto, existe para Kant una división importante en el ejercicio disciplinar de la libertad. La *formación física* o también llamada *cultural*, se divide en *libre*, donde se le permite al hombre ejercer su libertad bajo la vigilancia cultural de otros, y *escolar*, donde a través de instituciones educativas que sirven como dispositivos socioculturales de disciplina, buscan de manera pragmática el cultivo del hombre bajo las normas-reglas racionales establecidas.

El tratado pedagógico kantiano, desde la parte *física*, es meramente coacción educativa a través de la instrucción normativa de la cultura en convergencia con el quebrantamiento de la voluntad del hombre libre o en proceso de libertad. Cabe mencionar que, en esta división del *Tratado de pedagogía* la coacción instructiva-disciplinaria es meramente subjetiva. De dicha convergencia instructiva-disciplinaria del discurso pedagógico, según Kant, no puede quedar en este ámbito, sino que se debe pasar a la parte *práctica* del tratado. La división *práctica* de la concepción pedagógica del pensamiento kantiano se ve como un proceso de intervención objetivo, universal y cosmopolita. Este contiene el plano *moral*, que es, fue y será el ámbito kantiano más trascendente para la pedagogía.

En este punto, dice el filósofo prusiano que el hombre debe ser formado para ser, para vivir, para ser libre. Para llegar a ese proceso práctico del tratado, la discursiva pedagógica debe dejar de ser coercitiva porque la intervención se vuelca hacia máximas de la razón, de la humanidad. En este punto, se necesita formar el cultivo del hombre bajo la *coerción educativa* para dotarlo de herramientas morales y que pueda obrar bajo las máximas de la razón.

Para lograr lo anterior, es necesario formar en el hombre una *habilidad* sólida, un hábito en la forma de pensar y entender que exclusivamente le puede ofrecer la razón y su apuesta por ella como la única facultad común entre los hombres, claro está, bajo el patrocinio del nuevo paradigma propuesto de manera mordaz por el contexto de la Ilustración. De igual manera, se necesita formar en *prudencia*. Esta ha de fungir como la cualidad en el hombre para actuar con reflexión y precaución para servirse de los otros, de sus intenciones; es la mediación de la habilidad de pensar racionalmente del hombre, relacionada con cómo obrar para

alcanzar las máximas de la razón, de la humanidad. Esta cualidad es importante para la dimensión práctica del *Tratado de pedagogía* de Kant, ya que, por medio de la educación coercitiva, se explora la posibilidad de moldear la formación del hombre hacia la *moralidad*, que indiscutiblemente dirige hacia la formación del carácter, es decir, hacia el sometimiento del sentido de libertad del hombre para la supresión de las pasiones *no racionales* por mor de la “autocoacción racional”.

Para cerrar este recorrido por la concepción ilustrada de educación y de tratado pedagógico en su obra llamada *Sobre pedagogía*, Immanuel Kant buscó a través de las dimensiones teórico-prácticas del discurso pedagógico acercarse a la posible finalidad de la educación, en otras palabras, a los para qué de la reflexión pedagógica. En torno a este fin o fines, planteó las siguientes dos consideraciones:

- a. *La cultura general de las facultades del espíritu.* Tiene por objeto la habilidad y el perfeccionamiento; no enseña en particular al alumno, sino que fortifica las facultades de su espíritu. Es:
 - O *física*, dentro de lo que todo descansa en el ejercicio y en la disciplina, sin que los niños necesiten conocer ninguna máxima; *pasiva* para el alumno, que ha de seguir la dirección de otro; otros piensan por él:
 - O *moral*, no se apoya en la disciplina, sino en máximas. Todo se pierde, si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. Se ha de procurar que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber.
- b. *La cultura particular de las facultades del espíritu.* A ella pertenece la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las *facultades inferiores* del entendimiento. (Kant, 2003, p. 67)

De estas dos consideraciones kantianas, se representan supuestos y tareas hacia la empresa pedagógica con relación a las condiciones que enmarcó

el contexto en vías de ilustración, y, por ende, en torno a la razón del hombre como señera facultad adquisitiva, creadora de conocimiento y generadora de facultades.

Más allá de la cita anterior, que se plantea como posible finalidad de la educación en la reflexión pedagógica kantiana, la educación y la formación del hombre dentro del pensamiento plasmado en la obra *Sobre pedagogía*, entonces, han de fundamentarse como tipos y tópicos de justificación sobre los cómo y los para qué de la reflexión en torno a la educabilidad y maleabilidad del hombre en vías de ilustración y entendimiento como ser autodeterminado por su razón. Lo anterior, con el objeto de autoconservarse siempre como *proyecto* inacabado de liberación de sí mismo y como fundamento para *llegar a ser lo que debe ser* dentro de la condición humana, que le exige pensarse como hombre libre de toda atadura natural, religiosa, mítica e irracional; y todo ello de “forma autómatas”, *por sí mismo*.

Conclusión

A todo esto, solo queda dejar abierta la cuestión sobre los argumentos vertidos por Kant en *Sobre pedagogía*, los cuales, fundamentados bajo la figura conceptual de tratado, provocan que el estudio o análisis de dicha obra se haga siempre bajo el cuestionamiento como ejercicio reflexivo sobre las estipulaciones en torno al hombre, la educación y la teoría educativa, mas no como mero antecedente histórico u ornato intelectual en torno a la reflexión pedagógica y educativa, ni mucho menos como simple manual o taxonomía pedagógica para justificar, apelando a la autoridad filosófica del gran filósofo Immanuel Kant, un asidero teórico con el cual pretender de manera irracional, acrítica y sosegada pensar la educación. Sin más, en el marco del nacimiento del crítico y trascendental filósofo prusiano, debe reconocerse que “el sueño de la razón produce monstruos” —retomando el título de un magnífico grabado de Francisco Goya— y con ello, que *cavilar no kantianamente* ha de permitirnos comprender que muchos de estos últimos, los monstruos de la razón, no se sueñan del todo, sino que “*contra natura* y como amonestación a nosotros mismos”, se crean y se forjan por medio de la pedagogía con razones, intenciones, deseos e ideales puestos en juego en la educación de todo ser humano.

Referencias

- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza.
- Sünker, H. (1994). Educación e Ilustración o: ¿la pedagogía vs. la posmodernidad? *Revista Educación*, (49-50), 89-109.
- Vargas, G. (2003). *Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*. *Pedagogía y Saberes*, (19), 63-74.



Título: Ave en vuelo

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Kant: la pedagogía y los peligros del narcisismo y el misticismo*

Kant: Pedagogy and the Dangers of Narcissism and Mysticism

Kant: a pedagogia e os perigos do narcisismo e do misticismo

Juan Carlos Montoya-Duque** 

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2023
Fecha de aprobación: 05 de diciembre de 2023

Para citar este artículo

Montoya-Duque, J. C. (2024). Kant: la pedagogía y los peligros del narcisismo y el misticismo. *Pedagogía y Saberes*, (60), 30–44. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20111>

* El presente texto es un artículo de reflexión no derivado de una investigación.

** Doctor en Filosofía, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Docente de Cátedra, Departamento de Historia, Universidad de Antioquia. jcarlos.montoya@udea.edu.co



Resumen

El presente artículo de reflexión expone una interpretación de la doctrina del método práctico (κρν) en Kant desde una perspectiva fenomenológica, específicamente desde el concepto de intersubjetividad. Para ello, se destacan tres rasgos esenciales del método práctico: primero, su carácter intrínsecamente pedagógico; segundo, su constitución histórica concreta; y tercero, su esencial carácter intersubjetivo. Este modo de interpretación nos permite entender los conceptos de “empirismo” y “misticismo” de la razón desde una perspectiva nueva: como los peligros que acechan las relaciones humanas (en este caso, pedagógicas), y que las hacen degenerar fácilmente en relaciones pseudointersubjetivas, más o menos narcisistas o misticadoras.

Palabras clave

formación moral; pedagogía; ilusión trascendental; típica; intersubjetividad

Abstract

This reflective article presents an interpretation of Kant's doctrine of the practical method (κρν) from a phenomenological perspective, specifically through the concept of intersubjectivity. It highlights three essential features of the practical method: first, its inherently pedagogical nature; second, its concrete historical constitution; and third, its fundamentally intersubjective character. This mode of interpretation allows us to understand the concepts of “empiricism” and “mysticism” of reason from a new perspective: as dangers that lurk within human relationships (in this case, pedagogical ones), which can easily degenerate into pseudo-intersubjective relationships, either narcissistic or mystifying in nature.

Keywords

moral education; pedagogy; transcendental illusion; typical; intersubjectivity

Resumo

Este artigo reflexivo apresenta uma interpretação da doutrina kantiana do método práctico (κρν) sob uma perspectiva fenomenológica, especificamente através do conceito de intersubjetividade. Destaca três características essenciais do método práctico: primeiro, sua natureza inerentemente pedagógica; segundo, sua constituição histórica concreta; e terceiro, seu caráter fundamentalmente intersubjetivo. Este modo de interpretação nos permite compreender os conceitos de “empirismo” e “misticismo” da razão sob uma nova perspectiva: como perigos que se escondem dentro das relações humanas (neste caso, pedagógicas), que podem facilmente degenerar em relações pseudointersubjetivas, de natureza narcisista ou misticadora.

Palavras-chave

educação moral; pedagogia; ilusão transcendental; típica; intersubjetividade

Introducción

El objetivo principal del presente artículo es elaborar una interpretación fenomenológica de la “Doctrina del método” de la *Crítica de la razón práctica* de Kant. Con este enfoque, buscamos resaltar al menos tres aspectos esenciales del método práctico: en primer lugar, este método cumple la función de regular los procesos de *formación moral*, por lo que tiene un carácter esencialmente *pedagógico*. En segundo lugar, los procesos de formación moral se emplazan *estratégicamente* en los mundos históricos y las relaciones humanas concretas. En tercer lugar, el método práctico supone, al menos implícitamente, una teoría de la *intersubjetividad* que, en cuanto tal, se ve amenazada por los peligros del *narcisismo* y la *mistificación*, que instauran “falsos” procesos intersubjetivos (pseudointersubjetividad). En conjunto, desde la interpretación que proponemos, estos tres aspectos configuran la idea de un método práctico que sirve para reflexionar sobre el carácter histórico, concreto e intersubjetivo de los procesos de formación moral, que tienen como objetivo, según Kant, el fomento de la autonomía y el desarrollo de las capacidades causales libres. En este sentido, tomando como base la segunda *Crítica*, nuestro interés se centra en el fundamento ético y filosófico de los procesos pedagógicos.

Metodológicamente, nuestra propuesta es llevar a cabo una lectura cruzada de la “Doctrina del método” con los capítulos de la “Típica de la facultad de juzgar práctica” y “De los móviles de la razón pura práctica”. Esto implica que abordamos cada uno de los capítulos no separadamente, sino como pertenecientes al conjunto. Nuestra metodología de lectura no es lineal, sino que pone en práctica resonancias y transparencias entre cada uno de los problemas abordados en estos capítulos. Por ejemplo, el método práctico deja trasparecer el procedimiento típico, y este, a su vez, deja ver la cuestión afectiva de los móviles. Sin embargo, no se trata de una lectura simplemente asociativa, sino que tiene un eje articulador: el concepto de *formación moral*. Este concepto se refiere a los procesos de inserción de la ley moral objetiva en las motivaciones subjetivas del ser humano, procesos que, para nosotros, son intrínsecamente *intersubjetivos*. Es el concepto de intersubjetividad, que para nosotros se declina en clave fenomenológica, el eje que permite integrar las tres problemáticas. Esta orientación fenomenológica de nuestro enfoque nos permitirá establecer una conexión fundamental entre la “apercepción analógica” de Husserl y el procedimiento “típico” de la segunda crítica kantiana, así como entre el concepto de “estructura de fantasma” en Marc Richir y las

complejas nociones de “empirismo” y “misticismo” de la razón en Kant. Estas conexiones, más o menos sutiles, entre los conceptos kantianos y los conceptos fenomenológicos de Husserl y Richir, serán decisivas en nuestra argumentación. Sin embargo, nuestro enfoque no busca simplemente comparar la *Crítica de la razón práctica* con algunos conceptos fenomenológicos para *traducir* a un lenguaje actual lo que Kant dijo en su época. En cambio, nuestro objetivo es desentrañar la unidad de contenido que subyace a los capítulos de la segunda *Crítica* que tratan sobre la formación moral. Esta unidad de contenido es la siguiente: los procesos de formación moral, que involucran complejos procesos de intersubjetividad, están internamente articulados por el procedimiento típico y los estados afectivos del sentimiento moral (que Kant llama *respeto*). Esta articulación típica de los procesos intersubjetivos de la formación moral se relaciona con los conceptos fenomenológicos de una intersubjetividad organizada analógicamente, y las patologías de la intersubjetividad, que Kant denomina “empirismo” y “misticismo” de la razón práctica, consueñan a su vez con el concepto de “fantasma” en el sentido del fenomenólogo Marc Richir.

El método: la posibilidad de una formación moral

La “Doctrina del método” de la *Crítica de la razón práctica* establece los lineamientos metódicos de una educación y práctica morales cuyo objetivo es la penetración de la ley moral objetiva en las motivaciones del sujeto (кpv, Ak, V, 269; Kant, 2005, p. 177). Esta doctrina señala un proceso de formación del sujeto moral a través del ejercicio continuo del juicio práctico, y en esta medida, mediante la subsunción y determinación de la máxima de su acción bajo el imperativo categórico. Este proceso de subsunción de la máxima subjetiva en la ley objetiva implica un desarrollo progresivo, un aprendizaje y la constitución de “un hábito” (кpv, Ak, V, 284; Kant, 2005, p. 186) en el juicio moral. Kant sitúa este proceso en el contexto *cotidiano* del vínculo interhumano, que tiene lugar en todo momento y es esencialmente ajeno a todo intelectualismo y refinamiento artificial.

Esto último consueña con el concepto de libertad, entendido en el contexto de la “Análisis de la razón pura práctica” como un “hecho de la razón” (кpv, Ak, V, 55; Kant, 2005, p. 35), en la medida en que este “hecho” racional penetra toda la existencia humana, antes de cualquier postura intelectual. En esta línea, el enfoque metódico práctico es situado por Kant en el contexto de la vida cotidiana, y, de manera más específica,

en el contexto de la educación moral, ya que esta debería aprovechar el interés natural que todo ser humano inscrito en el *factum* racional demuestra por juzgar el valor moral de las acciones. La estrategia metódica fundamental consiste en utilizar lo que en la naturaleza humana no formada, en la “razón humana común” (Krv, Ak, V, 275; Kant, 2005, p. 180), ya muestra una inclinación hacia lo moral, con el fin de guiar esa misma naturaleza, a través de un proceso formativo, hacia su liberación.

Sin la inclinación natural del ser humano hacia lo moral, el proyecto práctico estaría condenado a ser mecánico y policial (Krv, Ak, V, 271; Kant, 2005, p. 178), ya que la influencia de la ley sería totalmente ajena a él. Una metódica maquinal y policial es la que tiene lugar cuando se busca que las acciones presenten legalidad sin importar si tienen moralidad. Esta solo se pone en juego mediante la convicción moral y la formación de motivaciones subjetivas en un proceso gradual de adopción de la ley, es decir, solo se aplica en el contexto de la educación.

La distinción entre “legalidad” y “moralidad” (Krv, Ak, V, 271; Kant, 2005, p. 178) permite establecer una separación entre las determinantes objetiva y subjetiva de la acción, así como establecer un vínculo entre ellas a través de la noción de una *determinación* objetiva de la voluntad. Este vínculo siempre es *asimétrico*, ya que la naturaleza humana no encuentra otro camino que *someterse* voluntariamente al mandato de la ley. Aunque Kant considera que en lo práctico hay un motivo subjetivo fundamental (el sentimiento de respeto hacia la ley), evita cuidadosamente caer en la trampa del sentimentalismo moral, donde se intenta hacer pasar la ley como objeto de la propia inclinación. El motivo subjetivo genuinamente moral es la convicción por medio de la cual se considera *obligatoria* la observancia de la ley, en un movimiento de *subordinación* que solo posteriormente se convertirá en liberación. Esta última, entendida como el despertar de la propia dignidad personal y suprasensible, se convierte en el objetivo final de la formación moral. Y esta formación se pone en juego en el vínculo interhumano más inmediato y originario: aquel en donde hay alguien que enseña y alguien que aprende mediante cierta imitación. Desde la perspectiva de los “móviles de la razón práctica”, la “imitación” (Krv, Ak, V, 139; Kant, 2005, p. 93) es un concepto importante, y, en la medida en que estos móviles pasan por un proceso de formación, dicho concepto también juega un papel central en la práctica educativa (Granja, 2005).

El método de la razón práctica se fundamenta en la posibilidad de formar juicios prácticos. De hecho, se podría entender como el instrumento a través del

cual se puede realizar el juzgar moral en toda vida humana compartida intersubjetivamente. El juicio práctico encuentra en el método un instrumento para cultivar la vida humana, vivida desde su nivel más natural. De esta manera, la determinación racional de la voluntad no es simplemente un asunto de refinamientos morales más o menos intelectuales, ni tampoco la decisión heroica de una persona aislada. Más bien, es el resultado de complejas operaciones formativas que tienen lugar en el vínculo intersubjetivo. La doctrina del método permite enfocar el juicio práctico en el contexto de la relación cotidiana, en la que los seres humanos evalúan conjuntamente el valor moral de las acciones de sus semejantes. En este escenario cotidiano —coherente, como hemos dicho, con el hecho racional moral (*factum* de la razón)— se da una relación pedagógica, que abre permanentemente la posibilidad de formar el juicio práctico.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar de la “Doctrina del método” en la *Crítica de la razón práctica*? Recordemos, ante todo, que la “Doctrina trascendental del método” en la *Crítica de la razón pura* es concebida como una “Disciplina de la razón pura” (Krv, A709/B737), mediante la cual la razón se enfrenta, al menos en su “uso polémico” (Krv, A738/B766), y mediante una práctica “estratégica” (Duque, 1985, p. 116) —las metáforas militares son notables desde A756/B784— a un ámbito de la razón natural en el que predominan las ilusiones lógicas y las oposiciones dogmáticas. La disciplina de la razón pura, en su uso polémico, cumple su función *crítica* desde el combate directo, cuerpo a cuerpo, en el dominio de la razón común, donde nada está asegurado de antemano frente a la ilusión, en la que cae constantemente la razón. De la misma manera, en la *Crítica de la razón práctica*, la “Doctrina del método” designa la necesidad de implementar una práctica estratégica en la que la razón, en su dimensión moral, combata cuerpo a cuerpo en el terreno de la razón natural, en el cual, por cierta fatalidad de la ilusión —familia directa de la “*ilusión* trascendental”, “*ilusión* inevitable”, “*ilusión* natural” (Krv, A297/B354)—, la razón no puede asegurar de antemano la verdad de su uso. La razón práctica, pues, está habitada también interiormente por las ilusiones que emanan del uso natural de la razón, y es por ello que se hace necesaria una doctrina del método. Los peligros aquí, no obstante, no son los mismos que en la primera *Crítica*, sino que están bien diferenciados: el “*empirismo*” y el “*misticismo*” de la razón práctica (Krv, Ak, V, 125; Kant, 2005, p. 83), consistentes en confundir, cada uno a su manera, la ley moral con los determinantes sensibles de la voluntad.

Por lo tanto, si la formación moral se basa en un método que funciona en un ámbito estratégico de confrontación entre la razón crítica y la razón natural, este proceso formativo está constantemente amenazado por los peligros del narcisismo y la exaltación. La cuestión del método pone en evidencia el riesgo siempre presente de que la relación pedagógica se degrade, influenciada por las ilusiones de la razón natural, hacia una exaltación (*Schwärmerei*) mística o, aún peor, hacia el narcisismo.

Nuestro interés, desde este punto, recaerá en este ámbito estratégico de la razón práctica, buscando mostrar cómo la razón combate, en el proceso pedagógico moral, con toda suerte de ilusiones que emanan del suelo natural en el que crece el ser humano. Daremos a este problema un enfoque fenomenológico, buscando señalar tres asuntos fundamentales: 1. Cómo el terreno estratégico del método en la *Crítica de la razón práctica* implica, de manera evidente, una teoría de la ilusión o apariencia (*Schein*). 2. Cómo la llamada “Típica de la facultad de juzgar práctica” de la segunda *Crítica* articula internamente el proceso formativo moral, mediante la puesta en juego de una “analogía formal” (Westra, 2016, p. 2), que está vinculada directamente con el terreno intersubjetivo. Es decir, cómo el “tipo” (Крв, Ak, V, 122; Kant, 2005, p. 81) articula directa y espontáneamente la relación intersubjetiva de carácter moral, evitando los peligros del narcisismo y la exaltación mística. Este concepto se nos revela muy cercano a lo que Husserl llama “apercepción analógica”.

La apariencia, impulsora de la relación pedagógica

Teniendo en cuenta las ideas que hemos expuesto sobre el papel que cumple el método de la razón práctica en la segunda *Crítica*, debemos preguntarnos ahora por el terreno de aplicación de este método. Consideramos que para encontrar una respuesta es fundamental retomar la cuestión de la ilusión en la filosofía crítica kantiana, teniendo en cuenta que el terreno polémico en el que se desarrolla el proceso de formación moral está atravesado de principio a fin por la posibilidad de la ilusión, el desvío y el fracaso. La función del método en las dos primeras críticas es caracterizar el procedimiento que debe emplear la razón crítica en la confrontación con la razón natural, con el fin de intentar doblegar las resistencias que esta le opone constantemente. Quienes se enfrentan cuerpo a cuerpo no son un sabio y un ignorante, sino dos hombres de carne y hueso, igualmente expuestos a los desvíos que por todas partes siembra la potencia

de la apariencia. El único recurso del filósofo en este contexto es un método estratégico, no exento de matices polémicos, por medio del cual busca conducir críticamente el desarrollo de la confrontación.

La razón no puede liberarse llanamente (dogmáticamente) del poder activo de la apariencia que tiene lugar en el seno de la razón natural. Esto implica que Kant posee una concepción positiva de la apariencia, la cual, en el contexto de la segunda crítica, posibilita el vínculo pedagógico. Autores como Lebrun (1970), Duque (1985) y Ramas (2015) enfatizan el carácter crítico de la filosofía kantiana mediante una recuperación del concepto de apariencia. Siguiendo sus planteamientos, es necesario decir que, en el poder activo de la apariencia, en su función inextinguible dentro del vínculo interhumano, encuentra su justificación el ejercicio de la filosofía crítica y sus objetivos éticos. Esta necesidad de la apariencia se origina en la naturaleza humana no cultivada, y la práctica pedagógica constituye también la expresión del hecho de que la razón tiene que pasar por un proceso de formación cuyo punto de partida son las imágenes.

En este contexto, la *Crítica* en cuanto tal, no está destinada a darnos convicciones y verdades, sino a enseñarnos a pensar de manera diferente (Lebrun, 1970, p. 11). Es decir, a pensar estratégicamente en el combate cuerpo a cuerpo de la vida natural del vínculo social, del cual la práctica pedagógica constituye un aspecto fundamental. Las lecturas positivistas de Kant, que sostienen que la *Crítica* cumple una función de demolición científica de la metafísica, aportando solo los fundamentos de las condiciones de posibilidad de las ciencias, no tienen en cuenta esta función positiva de la apariencia y el carácter esencialmente crítico de la filosofía kantiana, ni su articulación necesaria con los problemas del ámbito práctico. Frente a estas lecturas, es necesario afirmar el carácter activo de la apariencia en la filosofía crítica de Kant. Teniendo en cuenta que la “ilusión trascendental”, en tanto que apariencia necesaria, se caracteriza por hacer pasar lo subjetivo por objetivo, es importante destacar que “esa falacia fundamental permite el campo de juego de la vida humana: conocimiento y acción” (Duque, 1985, p. 116). La relación entre la apariencia y el vínculo social en Kant también puede explorarse mediante la puesta en evidencia de la deuda que Marx tiene con la filosofía crítica de Kant en torno a los conceptos de fetichismo y mistificación, que son herederos de los conceptos kantianos de empirismo y misticismo de la razón práctica (Ramas, 2018). Esto último abriría un campo de investigación muy interesante en torno a la función crítico-social de los conceptos kantianos y marxistas que están relacionados.

Sin embargo, nuestro interés en este caso se centra exclusivamente en el concepto de apariencia en el método de la razón práctica, específicamente en su caracterización como relación pedagógica en la que se forman los jóvenes para el ejercicio de la vida moral.

Según Kant, el escenario del proceso de formación moral es el de “[...] las conversaciones mezcladas en sociedad, que no se componen tan solo de doctos y sutiles razonadores, sino también de hombres de negocios y de señoras [...]” (KpV, Ak, V, 273; Kant, 2005, p. 179). Sin embargo, este terreno social adulto encuentra “aguas arriba” un esencial carácter genético, y descubre unos procesos formativos de los hombres y de su vínculo social que hacen que el interés de Kant se centre en la educación de los jóvenes (KpV, Ak, V, 275; Kant, 2005, p. 180), con miras al ejercicio de la vida civil futura. De esta manera, su concepción del método práctico adquiere un claro acento pedagógico, en un sentido platónico y socrático: el terreno de aplicación del método filosófico práctico tiene un marcado interés pedagógico, una orientación esencial hacia la *polis*, hacia la formación del ciudadano y el cultivo cuerpo a cuerpo del alma humana desde sus primeras etapas. El “método” en Kant es equivalente a lo que en el pensamiento platónico se conoce como retórica filosófica, que siempre se enfrenta estratégicamente con la retórica sofística (McCoy, 2008) en el contexto de la vida social. La doctrina del método en Kant recoge el espíritu de la retórica como arte cívico, de manera similar a la concepción de los antiguos atenienses. Para Kant, el interés de los “educadores de la juventud” (KpV, Ak, V, 275; Kant, 2005, p. 180), al igual que el interés socrático, no se dirige a la positividad de un conocimiento adquirido, sino al cultivo recíproco del alma a través de la relación pedagógica. El interés de la razón práctica en el mundo social es pedagógico porque no se conforma con las realidades ya consolidadas, sino que establece las bases de los procesos formativos que preparan al ser humano para la vida en sociedad. En este sentido, la doctrina del método es un exhorto a los “educadores de la juventud” para que presenten ante los jóvenes “ejemplos de los deberes” (KpV, Ak, V, 275; Kant, 2005, p. 180). En medio de la célebre frialdad del filósofo de Königsberg, resuenan claramente, en realidad, las tonalidades inspiradas del Sócrates del *Fedro* en su concepción ética de la pedagogía.

Entonces, mi joven oyente se verá elevado gradualmente de la simple aprobación a la admiración y de esta, al asombro, para llegar finalmente a la más grande veneración y a un vivo deseo de poder ser él también un hombre semejante. (KpV, Ak, V, 278; Kant, 2005, p. 183)

Se puede decir que la doctrina del método de la razón práctica es claramente afín a una ética erótica o “ero-ética” (Mejía, 2010, p. 19) de raíz platónica. Esto es así siempre y cuando se entienda este Eros como “fecundidad del alma” (Mejía, 2010, p. 27). En Kant, este concepto adquiere el sentido de una formación moral que tiene como objetivo el sentimiento de la dignidad suprasensible del hombre, alejándose de los *empirismos* de la razón práctica de ayer, de hoy y de siempre, que intentan atar la potencia del Eros con las cadenas del mero interés corporal.

Con el fin de respaldar esta consideración, es importante examinar dos características del proceso formativo descrito en la doctrina del método en la segunda *Crítica*: 1. El *plus* de “fuerza sobre el ánimo humano” (KpV, Ak, V, 270; Kant, 2005, p. 177), y 2. La dirección de *ascenso*; ambas implicadas en el proceso pedagógico que ocurre cuando un educador y un joven se reúnen en torno a un ejemplo, con el objetivo de despertar el deseo de ascender del segundo hacia su destinación (Bestimmung) suprasensible. Estos rasgos fenomenológicos de *fuerza* y *ascenso* se describen a lo largo de toda la doctrina del método y se refieren al influjo que sobre el “ánimo” y “el corazón humano” tiene la “representación pura de la virtud” (KpV, Ak, V, 272; Kant, 2005, p. 178) o la “representación pura del deber”, que Kant afirma es “el móvil más poderoso” (KpV, Ak, V, 272; Kant, 2005, p. 179) para la acción moral. El objetivo de la relación pedagógica es elevar al joven (KpV, Ak, V, 278; Kant, 2005, p. 183) mediante una serie de pasos ascendentes que comienzan con la “simple aprobación”, pasan por la “admiración” y el “asombro”, y llegan a “la más grande veneración y a un vivo deseo de poder ser él también un hombre semejante” (KpV, Ak, V, 278; Kant, 2005, p. 183). Más adelante, Kant afirma que “por tal ejemplo sentimos nuestra alma fortalecida y elevada” (KpV, Ak, V, 283; Kant, 2005, p. 185) y que “la naturaleza humana es capaz de una elevación tan grande más allá de todos los móviles contrarios que la naturaleza pueda proporcionar” (KpV, Ak, V, 283; Kant, 2005, p. 186). Estos rasgos fenomenológicos de la práctica pedagógica, con claras raíces platónicas, describen un aumento de la fuerza del corazón humano y una elevación por encima de cualquier coacción de la naturaleza, lo que en conjunto constituye un método de *elevación* que comienza en el mundo de la sensibilidad y busca llegar, mediante la representación pura del deber, hasta la ley moral pura. Y todo esto en el contexto de una relación humana profundamente afectiva. Se podría hacer un inventario de las diferentes formulaciones del imperativo categórico, desde las más abstractas hasta las más concretas, como lo hace Wood (2006), y sin embargo, no se encontraría

la misma fuerza positiva sobre el corazón humano que tiene la ley en el encuentro pedagógico. Por lo tanto, la doctrina del método, en su enfoque psicogógico, describe de manera positiva el influjo de la ley en el alma humana, de una manera que no tiene nada que ver con un supuesto formalismo y dogmatismo morales, apologeticos del estado de cosas que se ha pretendido denunciar desde una perspectiva marxista (Fernández, 2003). En cambio, es más adecuado hablar de un Eros que está presente en la concepción del método práctico en Kant.

La doctrina del método describe el ámbito de la relación pedagógica en la que, a través de un vínculo profundamente afectivo, el maestro y el alumno se encuentran en torno a un ejemplo con el objetivo de formar moralmente. Este método se enfoca en la posibilidad de formar el “corazón humano”, a través de un proceso de elevación desde sus estadios naturales, en los que predominan las apariencias, hasta un estadio superior en el que la ley moral, de manera pura, decide íntimamente en la elección de la voluntad. Podría decirse que la relación pedagógica tiene un marcado carácter de elevación y purificación de los sentimientos morales, con el fin de culminar en el ejercicio autónomo del juicio moral. Por lo tanto, el método se refiere a la estrategia que la razón utiliza para propiciar el influjo positivo de la ley moral en el “ánimo” del hombre, a través de un proceso gradual de cultivo de sus sentimientos morales. Esto nos permite afirmar que la ley moral no es soberana, sino que debe insertarse en el corazón de cada individuo, y que su instrumento, el juicio moral, no es un simple dato de la razón disponible en todo momento, sino que tiene un carácter histórico fundamental.

La típica del juicio práctico y la cuestión pedagógica

A pesar de la importancia del breve capítulo dedicado a la “típica de la facultad de juzgar práctica” (KpV, Ak, V, 119; Kant, 2005, p. 79), no se ha prestado suficiente atención a él en la bibliografía secundaria. Además, la mayoría de los estudios dedicados a esta cuestión tienden a elaborar una interpretación del concepto a partir de la noción de “símbolo”, lo cual distorsiona el sentido de la cuestión. Nuestro propósito a continuación es doble: a. Precisar el sentido del concepto de “típica”, sin confundirlo con el de simbolismo (lo primero designa una *analogía formal*, lo segundo lo que podría llamarse una “analogía material”). b. Argumentar a favor de la idea de que el juicio práctico, regido por un “tipo”, encuentra su concreción histórica (es decir, su proceso formativo) en la relación

pedagógica descrita por el método. Queremos, pues, presentar y sustentar la siguiente tesis: desde el punto de vista de las operaciones sintéticas de la subjetividad, la relación pedagógica está articulada típicamente. Y el proceso de formación moral está vehiculizado por el procedimiento de la analogía *formal* propio de la típica. En este carácter formal de la analogía se cifra su naturaleza propiamente moral.

El tipo no es un símbolo

En primer lugar, es necesario mencionar que en la filosofía crítica kantiana, el Juicio cumple una función de enlace o transición (*Übergang*) entre las esferas de lo sensible y lo suprasensible. Según Kant, de la facultad del juicio “depende la correcta conexión de lo sensible y lo suprasensible” (Cubo, 2008, p. 52). Esta función de enlace se manifiesta por primera vez en la primera *Crítica*, a través del procedimiento trascendental del esquematismo, el cual consiste en vincular el concepto puro (categoría) con las condiciones de la intuición sensible. En el esquematismo, el “elemento” lógico se enlaza con el “elemento” sensible para formar un “esquema trascendental” (KpV, A138/B177) que pueda *recibir* una intuición empírica y así lograr una determinación objetiva del conocimiento. En la segunda *Crítica*, esta misma función de transición reviste un carácter objetivo, pero ya no desde un modo de juzgar basado en el esquematismo para el conocimiento de la naturaleza, sino desde un modo de juzgar típico en el que la naturaleza se juzga de manera sutilmente analógica. La tercera manifestación de esta facultad de enlace se da, por antonomasia, en la tercera *Crítica*, donde el Juicio cumple la función de mediar entre las esferas de la naturaleza y la libertad. En este caso, el tránsito es concebido por Kant como una forma de pensar esencialmente no objetiva, como mera *forma de pensar*, como dimensión mediadora de carácter subjetivo-trascendental que se expresa en dos tipos fundamentales de juicio: el estético y el teleológico. A continuación, nos enfocaremos en la segunda de estas modalidades del juicio.

La función de enlace del juicio práctico se produce típicamente mediante el establecimiento de un “tipo de la ley moral” (KpV, Ak, V, 122; Kant, 2005, p. 81), el cual tiene la función de exponer *in concreto* la ley moral, es decir, determinar si la regla, en *abstracto*, aplica o no *in concreto* a una acción específica. Aquí se pone en juego la capacidad del juicio para enlazar el objeto de la voluntad, lo moralmente bueno, con la intuición sensible, es decir, “se pretende aplicar una ley de la libertad a acciones en cuanto eventos que acaecen en el mundo de los sentidos, y que, por lo tanto, como tales, pertenecen a la naturaleza” (KpV, Ak, V, 121; Kant, 2005, p. 80). Lo decisivo en este

modo de enlace es que se produce mediante una aplicación típica, no esquemática, de lo suprasensible a lo sensible. La ley se expone *in concreto* en el mundo de los sentidos, “pero solo en cuanto a la forma”, solo “como ley para la facultad de juzgar” (Krv, Ak, V, 122; Kant, 2005, p. 81). El esquema enlaza la categoría y el fenómeno porque constituye un “tercero” que permite relacionarlos “en homogeneidad” (Krv, A138/B177). Sin embargo, en el ámbito moral, el tipo no establece esta homogeneidad, ya que enlaza dos dominios esencialmente heterogéneos: la naturaleza y la libertad. La única forma de enlazarlos es mediante una analogía que no establece una relación de semejanza, sino una indicación indirecta de la ley moral (suprasensible) en el dominio de los sentidos.

En esta *indicación indirecta* de la ley en el mundo de los sentidos reside la clave para comprender cómo funciona el juicio práctico y, como argumentaremos a continuación, también el proceso pedagógico de formación del juicio moral. Sin embargo, esta indicación ha generado confusión en la bibliografía secundaria en torno al importante concepto de “tipo”. La aplicación indirecta de la ley en lo sensible ha sido interpretada como simbolismo, lo cual pierde el sentido genuino de lo que Kant designa aquí como tipo. Bielefeldt, desde la perspectiva del liberalismo, hace una interpretación del juicio moral en Kant basándose en el concepto de una “representación simbólica”, la cual “apunta indirectamente a una dimensión que permanece fuera del ámbito de las ciencias objetivantes” (2003, p. 5). Autores como Shell (1980) y Paton (1947) interpretan el tipo como “imagen sensible (*Sinnbild*)” (p. 82) y “prefiguración simbólica” (p. 160) respectivamente. Paton asocia además esa forma de “prefiguración simbólica” con el contexto de la exégesis de las escrituras, dándole al concepto de tipo una orientación hacia un simbolismo bíblico que no es claramente el interés de Kant. El error de Shell, por su parte, consiste en interpretar el tipo como una modalidad de la imagen, cuando la intención de Kant es mostrar que, por el contrario, se trata de una estructura representativa abstracta y formal, no visible. Esto lleva a confundir el tipo con el símbolo, ya que este último es, como lo dice Kant en la *Crítica del juicio*, “solo un modo del intuitivo” (KU, § 59). El problema de estas lecturas es que, al interpretar el tipo como símbolo, descuidan rápidamente su rasgo específico, es decir, que es una representación abstracta y formal, no sensible como una imagen (visible), aunque quizás sí a la manera del *τύπος* (*typus*, tipo) griego, entendido como “carácter grabado”. En este sentido, creemos que se trata de un modo de representación más cercano a la escritura, pero tampoco confundible con ella. Si decimos que

se trata de la inscripción de la ley moral en el ánimo del hombre, sería, a lo sumo, una manera metafórica de hablar, aunque no por ello sin valor heurístico.

Más recientemente, Westra (2016), en línea con nuestro enfoque, propone aclarar el concepto de tipo eliminando cualquier simbolismo, enfatizando que se trata de una “representación de una estructura relacional abstracta” (p. 70). De esta manera, el autor interpreta lo que Kant llama “la forma de la legalidad en general” (Krv, Ak, V, 124; Kant, 2005, p. 82). Esta manera de entender las cosas hace justicia al énfasis de Kant en que el tipo no es una imagen, es decir, que *no es nada figurable*. No otra cosa quiere decir Kant cuando distingue explícitamente el esquema del tipo. El primero se refiere al modo en que la imaginación trascendental enlaza con el fin de unir el concepto puro con las condiciones de la sensibilidad, mientras que el segundo se refiere al modo en que el entendimiento une el concepto puro de una naturaleza con la razón. En resumen, el esquema une el concepto puro de causalidad con las condiciones de la naturaleza sensible,³ mientras que el tipo “liga el concepto de causalidad con condiciones totalmente distintas de las que constituyen la conexión de la naturaleza [sensible]” (Krv, Ak, V, 121; Kant, 2005, p. 81), esto es, el tipo une el concepto de causalidad ya no con una naturaleza sensiblemente condicionada sino con un concepto de naturaleza que no tiene nada de sensible. En el primer caso, la naturaleza se presenta bajo las condiciones fenoménicas, mientras que en el segundo, se presenta como una naturaleza que no está sujeta a esas condiciones, como una naturaleza que es objeto de una causalidad libre y nouménica. En pocas palabras, el juicio práctico, como ejercicio de la voluntad moral, juzga la naturaleza no como *es*, sino como *debe ser*, no como objeto sensible (objeto de los sentidos), sino como objeto suprasensible (objeto de la acción) en el que debería realizarse el bien supremo. En esta nueva forma de juicio, la naturaleza ha perdido todos sus rasgos sensibles y se ha convertido en el objeto formal de una legislación pura de la voluntad. Como señala Westra, la síntesis del juicio aquí es “intelectual” (2016, p. 70). Ahora bien, el procedimiento del juicio es el siguiente: se establece una *analogía formal* entre la naturaleza suprasensible (*natura archetypa*), que sirve como modelo, y la naturaleza sensible (*natura ectypa*) (Krv, Ak, V, 75; Kant, 2005, p. 51), o naturaleza-copia. Esta analogía consiste en juzgar mi acción en el mundo, así como la de todos los demás seres humanos, *como si* fuera una ley universal de la naturaleza, es decir, como si mi

3 Mediante el concepto dinámico de sucesión de los fenómenos, por ejemplo (Cfr. Krv, A189/B232).

acción y la de mis congéneres tuviera la misma constancia universal y la misma necesidad que la causalidad de una ley de la naturaleza. De esta manera, juzgo la acción moral (la mía y la de *todos* los seres humanos) como si fuera universal y válida necesariamente en todo momento y lugar, de la misma manera que en el mundo natural todos los acontecimientos tienen una causa. Esto es claramente una especie de “reducción intersubjetiva”, a través de la cual me descubro como “parte” de una “ley de la naturaleza” (KpV, Ak, V, 123; Kant, 2005, p. 82). Esta reducción intersubjetiva está implicada por el carácter formal de la analogía, que consiste en que el concepto de causalidad no se refiere al mundo sensible, sino que sirve como guía para, analógicamente, determinar puramente (de manera intersubjetiva) la voluntad. Se trata, por lo tanto, de un *uso intelectual* del concepto de causalidad, referido no a la sensibilidad a través del esquematismo, sino a la razón a través del tipo. Como analogía formal que subyace a la relación intersubjetiva, el tipo del juicio moral coincide con lo que Husserl llama “apercepción analógica” [*analogische Apperzeption*] (Hua I, p. 138) y, en general, con la “parificación” [*Paarung*] (Hua I, p. 141), conceptos que buscan describir la “modificación por el otro” que tiene lugar en el yo en el auténtico encuentro intersubjetivo.

Ahora bien, hay dos cosas que Kant quiere evitar al introducir el concepto de tipo: 1. El *empirismo* de la razón práctica, que consiste en hacer que lo decisivo en el actuar sean las determinaciones sensibles. 2. El *misticismo* de la razón práctica, que consiste en “hacer un esquema de aquello que solo servía como símbolo”, fundando “la aplicación de los conceptos morales en intuiciones reales y, sin embargo, no sensibles (de un reino invisible de Dios)” (KpV, Ak, V, 125; Kant, 2005, p. 83). El empirismo hace que lo sensible (inclinaciones, placer, búsqueda del beneficio económico, la fama, la fortuna, etc.) determine la acción (narcisismo). Por otro lado, el misticismo, siendo un concepto más sutil y complejo, consiste en tomar los símbolos del reino de Dios (figuraciones del cielo, representaciones de Dios, etc.) como si fueran esquemas, es decir, como si correspondieran objetivamente a algo real, perdiendo así el sentido representativo y heurístico de esos símbolos religiosos. El misticismo de la razón previene contra la injerencia indebida del simbolismo religioso en el juicio moral. En ambos casos, el interés de Kant es evitar toda confusión entre lo sensible y lo inteligible. La forma de evitar esto no es, como hemos dicho, preservando el sentido de la “representación simbólica” (*Bielefeldt*), lo cual reduciría la cuestión a una mera crítica liberal de la religión, sino a través del concepto de tipo. Este busca erradicar de la determinación de la voluntad,

primero, todo elemento sensible, y segundo, todo elemento que haga pasar subrepticamente el simbolismo religioso (cuyo valor ilustrativo y alegórico Kant no desprecia) como esquema, es decir, erradicar todo lo que quiera hacer pasar como intuición real lo que en realidad es una intuición simbólica. Si se tienen en cuenta estas dos vertientes del error del juicio práctico, se evitará considerar la cuestión moral en Kant como un simple asunto formalista. Además, se podrá advertir la inmensa complejidad de la situación pedagógica o de la formación moral. Para exponerlo, digamos que la formación moral, como proceso de formación del juicio, se ve cercada por estos dos peligros: el empirismo y el misticismo de la razón. El pedagogo no solo debería *conocer* estos dos peligros, sino también saber cómo evitarlos en la *práctica*. Para ello, se requieren sutiles distinciones y una amplia sensibilidad humana y moral.

La intersubjetividad y sus peligros: el empirismo y el misticismo

La doctrina del método demuestra que la razón práctica no se limita a un conocimiento objetivo inmune a los errores, sino que se encuentra en un terreno estratégico en el que debe luchar contra las ilusiones de la razón natural. Con lo mencionado anteriormente, estas ilusiones se perfilan de manera específica y sutil: el empirismo y el misticismo de la razón. El emplazamiento de la razón es lo que la coloca en una situación pedagógica en la que se produce la formación del alma a través de los vínculos cotidianos y cercanos entre seres humanos, en los que se moldean unos a otros en complejos procesos de intercambio cognitivo y emocional, dependientes de cada época histórica, cultura y carácter individual. En este sentido, la doctrina del método representa la instancia genética del juicio moral, en la que se entrega a los procesos históricos (personales y colectivos) de formación del hombre por el hombre. Este proceso histórico de formación del juicio moral se ve amenazado por los peligros del empirismo de la razón, que no es más que el narcisismo pedagógico conocido desde la antigüedad⁴ y en el que, por ejemplo, el maestro *intercambia* virtud por favores sexuales.⁵ Esta figura del error nos conduce directamente

4 Por ejemplo, criticado por Platón en el *Banquete* a través de la sutil crítica socrática de la pedagogía guerrera de raíz arcaica. (Cfr. Garagalza, 2014, p. 186).

5 Concepción latente en el discurso de Pausanias en *Banquete* (Cfr. Mejía, 2010).

a la figura del intercambio pedagógico, donde el maestro se convierte de manera más o menos refinada en mercader. Más difícil de entender resulta el misticismo de la razón práctica, pues no se logra advertir fácilmente cómo él se expresaría en el contexto pedagógico de la formación moral. Toda su sutileza reside en que el misticismo de la razón, consistente en hacer pasar por esquema un símbolo, alude en primer lugar a un contexto religioso en el que se hace *como si* el símbolo (representaciones de Dios, de la virtud, del reino de los cielos, etc.) fuera una intuición real, es decir, como si el símbolo representara un estado de cosas efectivo, por medio de cierta videncia supra natural. Pero esta situación del misticismo aplica, en un segundo momento, también para la relación intersubjetiva de la formación moral. Estamos aquí frente a un complejísimo *simulacro* que surge de una fe mistificada, pero que inerva íntimamente la relación pedagógica. Este simulacro consiste en que la relación intersubjetiva, que debería llevar hacia la purificación del sentimiento moral, se convierte en un vínculo *fantasmático* en el que maestro y alumno tienden a reducirse a una situación de elogio recíproco, en una situación de mutua mistificación que impide que se produzca una verdadera transferencia de sentido. A continuación, proponemos analizar esta compleja situación a partir de algunos conceptos fenomenológicos.

Como hemos mencionado, el objetivo de Kant al establecer el tipo de juicio práctico es evitar el empirismo y el misticismo de la razón. A través del tipo se establece un tránsito entre la naturaleza suprasensible (*natura archetypa*) y la naturaleza sensible (*natura ectypa*), de manera que la naturaleza resultante, la naturaleza típica, solo se considera en su aspecto formal o legal, es decir, excluyendo todo lo que pertenece al ámbito de la figura y de lo figurable. Tanto el empirismo como el misticismo marran esta situación típica: el empirismo, al reemplazar la naturaleza suprasensible por las intuiciones de la naturaleza sensible, es decir, al sustituir la determinación pura de la voluntad por la determinación sensible de la misma; y el misticismo, por su parte, al trasladar a la naturaleza sensible las intuiciones de la naturaleza suprasensible, a través de una videncia supranatural, en un proceso paradójico que podría denominarse *mistificación* de las intuiciones sensibles. Según Kant, en el misticismo se intenta “esforzar la imaginación hasta llegar a intuiciones suprasensibles” (KpV, Ak, V, 126; Kant, 2005, p. 84). Esto nos permite afirmar que se trata de una percepción *fantasmática* de un objeto sensible, en la cual se ha evaporado en la indeterminación imaginativa el sentido efectivamente compartido e intersubjetivo, siendo reemplazado por

la estructura del “fantasma: [que es una] estructura intersubjetiva de significatividades *sin otro [sans autrui]*” (Richir, 2012, p. 356), es decir, una pseudointersubjetividad. Esta estructura del fantasma, tal como la concibe Richir, implica una serie de “significatividades imaginativas” (2012, p. 356) que se superponen, como “pantallas”, al objeto percibido y al otro ser humano. Estas significatividades imaginativas, al desanclarse del vínculo intersubjetivo, dan cuenta de cierto tipo de narcisismo, no tanto en el sentido de “amor propio”, sino de encantamiento y “exaltación” (*Schwärmerei*) (KpV, Ak, V, 125; Kant, 2005, p. 83), en el cual el otro en su verdadera alteridad tiende a evaporarse, debido a la mistificación imaginativa que se produce de él.

De esta manera, creemos que debería entenderse el difícil concepto de misticismo de la razón. Como se ha intentado mostrar, se trata de una estructura intersubjetiva fantasmática que, si bien encuentra su génesis en el misticismo religioso, no es ajena a las relaciones humanas cotidianas. Entre ellas, se encuentra el vínculo pedagógico, en el que fácilmente se interpone la figura pseudointersubjetiva del fantasma.

Intersubjetividad: entre la mimesis especular y la mimesis crítica

La ventaja de leer la “Doctrina del método” y la “Típica de la facultad de juzgar” de manera cruzada, como lo hemos hecho, reside en que de esta manera se hace evidente que el terreno estratégico de la razón, es decir, el terreno de la relación pedagógica en su historicidad esencial, cuenta con un instrumento fundamental proveniente de las estructuras subjetivo-trascendentales: el procedimiento típico. A través de este procedimiento, el juicio, ejercido correctamente, impide caer en las trampas del narcisismo y del misticismo. Sin embargo, este ejercicio “correcto” del juicio no consiste en la simple aplicación de reglas objetivas, sino que requiere un conocimiento práctico templado en las exigencias de las relaciones intersubjetivas y su historicidad constitutiva. El objetivo central tanto de la típica del juicio práctico como de la doctrina del método es establecer un procedimiento de purificación moral de las relaciones interhumanas mediante la implementación de una especie de reducción intersubjetiva. Esta reducción consiste en que cada individuo se pregunte “si la acción que tienes en mente ocurriera según una ley de la naturaleza de la que tú mismo fueras una parte, ¿podrías considerarla como posible por tu voluntad?” (KpV, Ak, V, 123; Kant, 2005, p. 82).

Esta pregunta lleva al agente moral a entenderse a sí mismo como *parte* y no como todo de una naturaleza, a pensarse a sí mismo como parte de una comunidad humana universal, en la que deberían desaparecer todas sus arbitrariedades subjetivo-patológicas, al determinar su voluntad como si fuera una ley natural (universal). Sin embargo, como señala Westra (2016):

Uno permanece consciente, cuando emplea el procedimiento típico, de que se está construyendo un *escenario contrafáctico, como-si*, bajo condiciones estipuladas, y no que se está pronosticando cómo el mundo debería ser probablemente si se pusiera universalmente en práctica una cierta forma de actuar. (p. 83)

Es evidente, como señala el autor, que se trata de un procedimiento consciente que, en cierto sentido, crea el escenario supuesto de una intersubjetividad universal, y que en esta medida podría calificarse como un “experimento de pensamiento” (2016, p. 83). Nosotros entendemos este “experimento de pensamiento” como una especie de reducción intersubjetiva, pero si se tiene en cuenta la “Doctrina del método” como lo hemos hecho, se revela un carácter histórico y estratégico que el autor no menciona. Por lo tanto, el procedimiento típico, leído a través de la “Doctrina del método”, deja de ser un proceso meramente “mental” para convertirse en una práctica intersubjetiva que solo requiere la aplicación de una regla formal, sino también un conocimiento concreto de las emociones y procesos cognitivos humanos en su plena historicidad. Este conocimiento concreto del hombre, exigido por el vínculo pedagógico, no se limita a la aplicación de una regla mediante un procedimiento mental, sino que también requiere un saber estratégico, un dominio retórico y una lógica de la apariencia, a través de los cuales se pueda generar el proceso de elevación moral. En este sentido, el “arte” pedagógico consiste en utilizar un *procedimiento típico encarnado*, mediante el cual el educador, evitando los sutiles peligros del empirismo y el misticismo, es decir, del narcisismo y del vínculo fantasmático, promueve el movimiento por el cual el alumno se siente guiado hacia una comunidad intersubjetiva universal en un movimiento de elevación.

En este sentido, el procedimiento típico que da forma al juicio no se ejecuta de manera solitaria ni constituye un simple “experimento mental”. La prueba de que es un procedimiento intersubjetivo reside, primero, en la doctrina del método y la situación pedagógica que hemos descrito, y segundo, en el capítulo “De los móviles de la razón pura práctica” (KpV, Ak, V, 127; Kant, 2005, p. 85), en el cual Kant

expone cómo la ley práctica, objetiva, se convierte en motivo subjetivo, en móvil de un sujeto inserto en una relación intersubjetiva, todo ello mediante el “sentimiento moral” de “respeto” (KpV, Ak, V, 133; Kant, 2005, p. 89).

Como muestra Kant en el capítulo sobre los “móviles”, el influjo de la ley moral sobre el sujeto es, en un primer momento, *negativo*, ya que “humilla”, “debilita” y “constriñe” la naturaleza del sujeto, su “amor propio” (KpV, Ak, V, 130; Kant, 2005, p. 87). Sin embargo, al rebajar todo lo que en el sentimiento del sujeto es naturaleza, la ley moral muestra un carácter *sublime* fundamental, por medio del cual el sentimiento de humillación *se convierte* en un sentimiento positivo de respeto. Todo esto se logra, mediante cierta ilusión trascendental que lleva a “confundir” lo negativo y lo positivo, el deber y el placer (Duque, 1985, p. 119). Esto demuestra cuán necesaria es la ilusión en la configuración del mundo humano de la acción. El respeto a la ley, entendido como auténtico móvil moral, pone en juego un paradójico movimiento del ánimo entre la humillación y la elevación, resumido en la expresión “sumisión libre” (KpV, Ak, V, 143; Kant, 2005, p. 95). Ahora bien, este sentimiento moral no es empírico, sino que tiene un puro fundamento intelectual, a saber, el ejercicio moral de la libre causalidad. No tiene nada de “*patológico*” (KpV, Ak, V, 133; Kant, 2005, p. 89) porque su fundamento no es material, sino la mera forma de la ley que influye en el ánimo. Lo que en principio es un rebajamiento de la naturaleza del sujeto, se convierte en un segundo momento, mediante cierta ilusión necesaria, en un incremento de sus capacidades causales libres.

Este movimiento paradójico, por medio del cual la ley moral se convierte en un móvil del sujeto, conlleva tres elementos: 1. El proceso pedagógico descrito por el método, 2. El establecimiento de un tipo de ley moral, y 3. La relación intersubjetiva. Esto significa que el influjo de la ley moral en las motivaciones del sujeto (es decir, el sentimiento moral de respeto) no tiene lugar de manera aislada ni inmediata, sino que se desarrolla en un proceso de formación que hunde sus raíces en las complejas dinámicas de la vida intersubjetiva. Esta vida intersubjetiva, como hemos señalado, consiste fundamentalmente en la búsqueda de un tipo de ley moral por medio del cual se reduzcan las determinaciones de una voluntad individual a criterios de estricta universalidad. La reducción intersubjetiva, universalizante, tiene como objetivo elevar los motivos subjetivos de la acción a niveles morales, para lo cual es necesario un proceso de purificación de sus condicionantes materiales, es decir, una purificación de toda intención narcisista y de toda pasión mistificadora.

En este sentido, la orientación pedagógica tiene como objetivo producir esta reducción intersubjetiva por medio de la formación del sentimiento moral del alumno, para lo cual deberá fomentar, inicialmente, un sentimiento de humillación y de rebajamiento de su amor propio, y en un segundo momento, buscar producir el despertar de su dignidad suprasensible (su autonomía). Este movimiento anímico se produce exclusivamente en el contacto intersubjetivo, pues, como dice Kant, “[e]l *respeto* solo se refiere a las personas y no a las cosas” (KpV, Ak, V, 136; Kant, 2005, p. 91). Que un ser humano sea objeto de respeto significa que el sentimiento que me produce tiene un fundamento moral, suprasensible, y que, por ello mismo, se convierte para mí en un objeto de “imitación” (KpV, Ak, V, 139; Kant, 2005, p. 93), en la medida en que él representa un ejemplo vivo de la ley moral, la “*posibilidad de practicarla*” (KpV, Ak, V, 136; Kant, 2005, p. 91). La ejemplaridad del otro para la propia acción en el mundo se ve articulada por un elemento suprasensible que, primero, rebaja mi narcisismo natural, y después incrementa el deseo de perfección moral mediante la imitación. Cuando este elemento modélico, mediante la presencia del otro, no tiene una fuente suprasensible, es decir, cuando no se basa en el *respeto* a la dignidad de la persona, la relación intersubjetiva degenera de maneras más o menos refinadas en *cosificación*. Esta se caracteriza por un predominio de la *inclinación*, ya sea positiva, como el *amor*, o ya sea negativa, como el *temor*, el *miedo*, e incluso la *admiración* (KpV, Ak, V, 136; Kant, 2005, p. 91). Al afecto despertado de esta manera, mediante la inclinación, lo denomina Kant *patológico* (KpV, Ak, V, 143; Kant, 2005, p. 96). En este caso, el vínculo con el otro no se ve articulado por el carácter formal del elemento típico, el cual es el único capaz de fortalecer la reducción intersubjetiva y la autonomía del sujeto por medio del ejercicio libre del juicio, sino que deriva de una forma de mimesis cuyo resorte interno es la inclinación. Lo patológico designa el estado afectivo que deriva de una forma truncada de intersubjetividad, aquella por medio de la cual el otro tiende a cosificarse. La distinción entre miedo, temor y amor, por un lado, y la admiración y el respeto, por otro, corresponde a la fundamental distinción kantiana de afectividad patológica y afectividad moral. Por medio de esta distinción se destaca el carácter moral de las formas de afectarse los seres humanos los unos a los otros en los vínculos cotidianos, a saber, aquellas que se basan en el respeto a la dignidad de la persona. Y a la vez se separa este modo moral de la intersubjetividad de todas aquellas formas de afeción interhumana marcadas por un interés cosificador. Las formas de interacción

humana que derivan de una auténtica relación moral se dirigen, mediante complejos procesos de imitación, hacia un elemento *típico* (suprasensible) que expresa un vínculo humano universal. Por su parte, las formas cosificadas de interacción humana se dirigen, también mediante complejos procesos de imitación, hacia intereses sensibles que tienden a obliterar el movimiento ascendente, formativo, de las relaciones humanas. En el primer caso se pone en juego un tipo de imitación ascendente, crítica, autónoma, mientras que en el segundo caso se pone en juego una imitación especular, dirigida al interior de los propios sujetos, obstaculizadora de la autonomía, fortalecedora de la dependencia y el dominio; todo ello en procesos intersubjetivos predominantemente narcisistas o misticadores.⁶

Conclusión

El capítulo “Doctrina del método” de la *Crítica de la razón práctica* dirige un exhorto a los “educadores de la juventud” para que presenten ejemplos de virtud a sus alumnos, con el fin de producir en ellos la elevación anímica, el fomento de la autonomía, el ejercicio del juicio y la acción libre en el mundo. En un primer momento, hemos mostrado cómo este método de la razón práctica conlleva un carácter estratégico y pedagógico, ya que la razón práctica no se ejerce de manera soberana y aislada de las relaciones humanas naturales, concretas e históricas. En cambio, se enfrenta a la razón natural en su propio terreno, combatiendo cuerpo a cuerpo las ilusiones que constantemente emanan de ella. También hemos demostrado que este carácter estratégico del método de la razón práctica encuentra en la apariencia trascendental, entendida como una ilusión necesaria, un elemento impulsor. En cierto sentido, podría decirse que la apariencia trascendental cumple una función racional, expresada al menos en el vínculo pedagógico en el que se ponen en marcha los procesos de formación de la humanidad.

6 La mimesis crítica, que constituye el corazón de los procesos de formación moral, se acerca de manera fundamental a la antigua concepción platónica de la mimesis y se aleja de concepciones contemporáneas de la “mimesis” como la de, por ejemplo, René Girard, para quien este concepto consueña con el de “violencia” (2006, p. 202). Girard piensa una mimesis que es instauradora de la rivalidad, de lo “conflictivo”, de la “apropiación” (2006, p. 204), y desencadenadora de relaciones intersubjetivas violentas. En este sentido, su pensamiento antropológico ubica la mimesis en un contexto que no es pedagógico y puede ofrecer un contraste interesante con respecto a la concepción kantiana.

En un segundo momento, hemos mostrado que el “tipo” del juicio práctico, lejos de ser una “imagen” o un “símbolo” como sostienen a menudo los intérpretes, constituye más bien una *representación abstracta* y formal. Esta *síntesis intelectual* permite al juicio realizar una reducción intersubjetiva y universalizante de los vínculos con los demás y con el mundo. El procedimiento básico del juicio práctico es la operación típica, que hemos caracterizado como una *analogía formal*, defendiendo abiertamente el carácter formal de la ley moral en Kant. Sin embargo, este carácter formal de la analogía típica, que es el único que garantiza su contenido moral, no debe ser interpretado como moralismo sacerdotal, formalismo dogmático o defensa descarada del *status quo* político y económico. El formalismo moral kantiano, que es un hecho y por tanto no debe ser disimulado, no significa otra cosa que una reducción de las relaciones humanas a su elemento universal. Este elemento no se refiere a un universalismo abstracto ni a un sujeto ideal, económica, política e históricamente privilegiado, ni tampoco a la universalidad del hombre burgués que extrae su presunta soberanía de la posesión del fetiche que es la mercancía. Más bien, se trata de un índice de la pureza suprasensible del Eros que inerva la existencia humana. Hemos hecho referencia a la concepción platónica del Eros para mostrar que, al menos en una de sus líneas, la filosofía moral kantiana se inspira en esta tradición antigua, aunque no se reduce a ella. De esta forma, intentamos demostrar que el carácter formal de la ley moral está relacionado con una tradición filosófica antigua que pone lo moral (“el Bien”) por encima de lo sensible (“el ser”) (Hadot, 2006, p. 39), sin que esto implique una huida de ningún género de la vida concreta. Por el contrario, hemos tratado de mostrar que el procedimiento del juicio práctico, la operación típica, encuentra su expresión concreta, viva e históricamente determinada, en la relación pedagógica. Esta relación es, entendida como una interacción intersubjetiva en la que los seres humanos se afectan, influyen y forman mutuamente.

En un tercer momento, hemos propuesto el concepto de intersubjetividad para pensar, a partir de él, no solo en la dimensión típica de la ley moral, sino también en los “móviles” de la razón práctica. El sentimiento moral de *respeto*, que no tiene nada que ver con asumir posturas tibias y timoratas en lo político y en la crítica social, articula interiormente la relación intersubjetiva, más allá de cualquier interés cosificador, narcisista y mistificador. En este sentido, la filosofía moral kantiana es, de manera fundamental, crítica de todo fetichismo y mistificación, ya sea

de índole mercantil o religiosa. El “respeto”, en su sentido preciso y técnico, designa un estado *afectivo pero autónomo* del sujeto moral, una disposición afectiva (el *sentimiento moral* por excelencia) purificada de las inclinaciones sensibles (“patológicas”) que marran el encuentro intersubjetivo auténtico. El sentimiento de respeto está más cerca del *eros* platónico y de la virtud estoica que de una actitud reaccionaria.

Finalmente, diremos que el concepto de intersubjetividad, con una clara afinidad fenomenológica, nos ha permitido pensar lo que la doctrina del método práctico pone en juego de manera implícita: la articulación concreta y viva del carácter formal del juicio práctico con la dimensión compartida, histórica y afectiva de los procesos de formación moral.

Referencias

- Bielefeldt, H. (2003). *Symbolic Representation in Kant's Practical Philosophy*. Cambridge University Press.
- Cubo, U. (2008). *Juicio y reflexión en la filosofía crítica de Kant*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Duque, F. (2006). La ilusión y la estrategia de la razón. En *Teorema*, Vol. xv/1-2. Universidad Complutense.
- Fernández, M. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Garagalza, L. (2014). *El sentido de la hermenéutica. La articulación simbólica del mundo*. Anthropos.
- Girard, R. (2006). *Literatura, mimesis y antropología*. Gedisa.
- Granja, D. (2005). Estudio preliminar. *Crítica de la razón práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Trad. de Javier Palacio). Siruela.
- Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen* (Hua I), Martinus Nijhoff, Den Haag.
- Kant, I. (1922). *Kritik der Urteilkraft*. Verlag von Félix Meiner.
- Kant, I. (1952). *Kritik der praktischen Vernunft*. Verlag von Félix Meiner.
- Kant, I. (1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Verlag von Félix Meiner.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*. Traducción de Manuel García Morente. Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de Dulce María Granja Castro (edición bilingüe alemán-español). Fondo de Cultura Económica.

- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Traducción de Mario Caimi. (edición bilingüe alemán-español). Fondo de Cultura Económica.
- Lebrun, G. (2008). *Kant y el final de la metafísica. Ensayo sobre la Crítica del juicio* (Trad. Alejandro García Mayo). Escolar y Mayo.
- McCoy, M. (2008). *Plato on the rhetoric of Philosophers and Sophists*. Cambridge University Press.
- Mejía, J. (2011). *Banquete de Platón: una ero-ética*. En *El Banquete*. Universidad de Antioquia.
- Paton, H. (1947). *The Categorical Imperative: A Study in Kant's Moral Philosophy*. Hutchinson's University Library.
- Ramas, C. (2015). *Hacia una teoría de la apariencia. Feticismo y mistificación en la Crítica de la Economía Política de Marx* [Memoria doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Ramas, C. (2018). *Fetichismo y mistificación capitalistas. La crítica de la economía política de Marx*. Siglo XXI.
- Richir, M. (2012). Leiblichkeit y Phantasia. *Investigaciones fenomenológicas*, 9, 345-361.
- Shell, S. (1980). *The Rights of Reason: A study of Kant's philosophy and politics*. University of Toronto Press.
- Westra, A. (2016). *The typic in Kant's Critique of practical reason. Moral judgment and symbolic representation*. De Gruyter.
- Wood, A. (2006). *The Cambridge Companion to Kant and Modern Philosophy*. Cambridge University Press.

El desafío kantiano: pensar la paz

The kantian Challenge: Think about Peace
O desafio kantiano: pensar na paz

Carlos Jilmar Díaz-Soler* 

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2023
Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2023

Para citar este artículo

Díaz-Soler, C. J. (2024). El desafío kantiano: pensar la paz. *Pedagogía y Saberes*, (60), 45-57.
<https://doi.org/10.17227/pys.num60-20129>

* Doctor en Educación con énfasis en conocimiento, lenguaje y arte, Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Brasil. Magíster en Educación con énfasis en historia de la educación y la pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. cjdiazs@udistrital.edu.co



Se ha de reconocer que las mayores desgracias que afligen a los pueblos civilizados no son acarreadas por la guerra y, en verdad, no tanto por las guerras actuales o las pretéritas, cuanto por los preparativos para la próxima, por ese rearme nunca interrumpido e incesantemente incrementado que tiene lugar por temor a una guerra futura. A tal efecto se aplican todos los recursos del Estado, todos los frutos de su cultura que también podrían emplearse en acrecentar esta.

La guerra constituye un medio indispensable para seguir haciendo avanzar la cultura; y solo después de haberse consumado una cultura —sabe Dios cuándo— podrá hacernos provechosa una paz perpetua, que además solo sería posible en virtud de aquella.

IMMANUEL KANT - “Probable inicio de la historia humana” (1786)

Resumen

En sus respuestas a la pregunta en torno a la guerra, algunos representantes de la llamada “investigación educativa” dejan de lado uno de los aspectos fundamentales de la discusión: que la guerra es efecto de la misma condición humana, según Kant (1724-1804). Al decidir pasar por alto este aspecto, no solo se deja sin esclarecer la densidad de las dimensiones cultural y social, sino también las implicaciones que ello acarrea en los desafíos investigativos propios de la comprensión de la pedagogía. En un intento por proporcionar elementos para analizar las respuestas elaboradas en la actualidad a esta incómoda pregunta, este artículo trabaja dos de los opúsculos de Kant: “Sobre la paz perpetua” (1795) y “Probable inicio de la historia humana” (1786), y examina el singular horizonte de discusión planteado por él con respecto al problema de la guerra. Esta postura nos alerta, a 300 años de su natalicio, sobre una poderosa coyuntura: asumir un uso operacional de este problema que no se distingue del uso corriente que se le puede dar a cualquier asunto. Coyuntura demasiado seductora para no ceder a la tentación de abandonar el análisis y la reflexión para hacerlas reposar sobre propósitos imaginarios de “función operacional” asignada por quien la emplea.

Palabras clave

Kant; guerra; violencia; condición humana; investigación en educación

Abstract

In their examination of war-related inquiries, several scholars in the domain of “educational research” omit a crucial aspect of the discourse: the notion, as posited by Kant (1724-1804), that war is inherently tied to the human condition. This oversight leads to a lack of depth in exploring the cultural and social dimensions, as well as the research challenges involved in the pedagogical understanding. To address this gap, this article delves into two of Kant’s works: “Perpetual Peace” (1795) and “Conjectural Beginning of Human History” (1786), to scrutinize the distinctive discourse he introduces on the issue of war. Reflecting 300 years after Kant’s birth, it highlights a pivotal moment: the shift towards an operational approach to this issue, which does not differ from the conventional treatment of other subjects. This enticing prospect tempts one to forsake thorough analysis and reflection, relegating them to the imagined realms of an “operational function” as defined by the user.

Keywords

Kant; war; violence; human condition; research in education

Resumo

Em sua análise de investigações relacionadas à guerra, diversos acadêmicos no domínio da “pesquisa educacional” omitem um aspecto crucial do discurso: a noção, conforme proposto por Kant (1724-1804), de que a guerra está inerentemente atada à condição humana. Esta omissão leva a uma falta de profundidade na exploração das dimensões culturais e sociais, bem como os desafios de pesquisa envolvidos na compreensão da pedagogia. Para abordar essa lacuna, este artigo se aprofunda em duas obras de Kant: “À Paz Perpétua” (1795) e “Começo conjectural da história humana” (1786), para examinar o discurso distintivo que ele introduz sobre a questão da guerra. Refletindo 300 anos após o nascimento de Kant, destaca um momento crucial: a mudança em direção a uma abordagem operacional para esta questão, que não difere do tratamento convencional de outros assuntos. Esta tentadora perspectiva leva a abandonar a análise e reflexão aprofundadas, relegando-as aos propósitos imaginários de uma “função operacional” conforme definido pelos usuários.

Palavras chave

Kant; guerra; violência; condição humana; pesquisa em educação

Punto de partida

Asumir como objeto de indagación dos opúsculos: “Sobre la paz perpetua” (1795) y “Probable inicio de la historia humana” (1786) no significa considerar agotado lo planteado en ellos. Pretende, tan solo, penetrar en el núcleo de lo elaborado por Immanuel Kant y recoger la singularidad de su discusión ante el inquietante problema de la guerra y su incómoda relación con la pregunta en torno a la *condición humana*.²

Dado que el pensamiento de Kant (1724-1804) está abierto a revisión, asumo que estos artículos contienen respuestas a preguntas que él se planteó. Por lo tanto, estamos ante su manera de proceder, en el horizonte de alguien que indaga sobre un fenómeno particular que le inquieta: “la facilidad de llevar a cabo una guerra, que parece ser inherente a la naturaleza humana, unida a la inclinación que tienen hacia ella los poseedores del poder, lo cual es un gran obstáculo para la paz perpetua” (Kant, 1795, pp. 46-47). Más adelante, precisa:

El estado de paz entre hombres que viven juntos no es un estado natural (*status naturalis*), sino más bien un estado de guerra, es decir, a pesar de no comprender siempre un estallido de las hostilidades, sí es la continua amenaza de las mismas: el estado de paz debe ser instaurado; pues la omisión de las hostilidades no significa aún garantía de seguridad, y sin proporcionar esta un vecino al otro (lo cual solo puede suceder en un contexto legal), puede el uno tratar al otro, a quien le haya exigido esta seguridad, como enemigo. (Kant, 1795, p. 53)

Kant señala cuatro problemas que merecen nuestra atención: en primer lugar, la oscura expresión de que la guerra es inherente a la *condición humana*. En segundo lugar, el estado de paz entre los seres humanos que conviven no es un estado natural. En tercer lugar, esa sugestiva teoría de la cultura que esboza al plantear que, tanto la angustia y el dolor de la guerra como la anhelada paz, son posibles en virtud de la misma cultura y, en cuarto lugar, la enigmática y elusiva pregunta sobre la Ley y su función. Dado el alcance de este artículo, me enfocaré en algunos planteamientos elaborados por Kant respecto a los tres primeros problemas, reconociendo la necesidad de comprender la función de la Ley y la autoridad en el mundo humano.

El análisis de estos breves escritos se basará en la relevancia de sus preguntas y buscará mantener el estilo propuesto por Kant. Por lo tanto, no se trata de hacer una historia del pensamiento y afirmar que Kant vivió en un siglo que experimentó el surgimiento de la ciencia, en términos contemporáneos, ya que esto solo sería una aproximación a lo que una lectura sobre su contexto histórico podría revelarnos. Reducir su pensamiento a palabras gastadas, que carecerían de actualidad, dadas “posibles y mejores” respuestas recientes, sería un error.³

De entrada, frente al problema de la guerra y ante la apremiante pregunta por la *condición humana*, Kant organiza su respuesta planteando dos escenarios posibles. Uno de ellos está relacionado directamente con aquellas suposiciones que buscan el asentimiento mediante maniobras que, fruto de la imaginación y la razón, buscan el entretenimiento y la distracción del ánimo, sin pretender —según nos dice— ser algo serio.

Dado que las suposiciones no pueden elevar demasiado sus pretensiones de asentimiento, teniendo que anunciarse únicamente como una maniobra consentida a la imaginación —siempre que vaya acompañada por la razón— para recreo y solaz del ánimo, más en ningún caso como algo serio, tampoco puede rivalizar con esa historia que se ofrece sobre el mismo suceso y se torna como información genuina, cuya verificación se basa en fundamentos bien distintos a los de la mera filosofía natural. (Kant, 1786, p. 170)

Kant se depara con un problema: cómo comprender aquello que cotidianamente se le presenta, no solo como susceptible de detección y verificación empírica,

2 Del texto “Probable inicio de la historia humana” (1786), tomo las referencias de la versión en castellano editada por Roberto R. Aramayo (2004) y, para el artículo “Sobre la paz perpetua” (1795), tomo la edición de Kimana Zuleta Fülcscher (2012); ambas obras de la Editorial Alianza.

3 Este artículo hace parte de los compromisos académicos asumidos en el desarrollo del proyecto interinstitucional de investigación entre las Universidades: Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, titulado: “Proceso formativo y uso de las Tecnologías de la información y de la comunicación. A propósito de la urgencia sanitaria a causa del Covid-19”, con vigencia 2024-2026. Recoge, en consecuencia, aspectos del programa de investigación “Teoría de campo y procesos de recontextualización”, que analiza la especificidad de ciertas manifestaciones de lo humano, como la ciencia, la técnica, el arte o la política, además de tener por objetivo el análisis de sus condiciones semiótica y tecnológica (uso universal del signo y de la técnica). Con esto, procuramos la intelección de la estructura subyacente a la complejidad y pluralidad del “mundo social”; la determinación de las propiedades y las leyes que organizan cada campo de producción simbólica, además de los diferentes mecanismos gracias a los cuales se recontextualizan y circulan en el espacio social los productos obtenidos de dichos campos (esferas de la praxis), más concretamente, la manera como se insertan en el proceso educativo.

también frente a lo que ya se le presenta enmarcado en una variedad de *explicaciones* producto de relatos diversos.

Frente a las mismas preguntas formuladas en el pasado y las respuestas construidas y establecidas (religión, mito, arte: fábulas, novelas, poesía...), Kant señala otro escenario posible. Indica que es necesario asumir el desafiante reto de construir una explicación en torno a la *condición humana*, sometiendo los argumentos a ciertos criterios cuyos fundamentos configuren un escenario susceptible de diferenciación, muy *distinto* de aquellos establecidos desde la llamada *filosofía natural*.

Una serie de precauciones afloran, evidenciando así el camino que se quiere recorrer al tomar distancia de otras formas posibles de explicación, como los mitos, los relatos con características de novela o las fábulas conocidas. También busca alejarse de aquellas historias que se basan únicamente en el vector fenoménico, atando su narrativa al transcurso de la cronología. “Hacer que una historia resulte única y exclusivamente a partir de suposiciones, no parece distinguirse mucho del proyectar una novela [...] correspondiéndole más bien al de simple fábula” (p. 169).

Comprendiendo los criterios que fundamentan y diferencian los distintos productos que surgen del “funcionamiento de la razón”, Kant (1786) toma precaución y destaca con prudencia que una inferencia teórica es necesaria para evitar que las deducciones queden atadas a ideas provenientes de causas remotas o precedentes, que no necesariamente están conectadas: “Si no queremos dejar vagar nuestra fantasía entre suposiciones, habremos de fijar el principio en aquello que no pueda ser deducido mediante la razón a partir de causas precedentes” (p. 171). Posteriormente acentúa su perspectiva al plantear que: “Una historia del primer despliegue de la libertad a partir de su disposición originaria en la naturaleza del hombre no tiene, por tanto, nada que ver con la historia de la libertad en su desarrollo que —esta sí— solo puede basarse en informes” (Kant, 1786, p. 170).

Asume que cualquiera de las numerosas explicaciones disponibles sobre el origen del hombre y sus raíces inmemoriales se nos presentan mediadas por la cultura y reestructuradas. Por lo tanto, es importante diferenciar entre una historia cuyo horizonte se enmarca en una “filosofía basada en conceptos” y otra que sigue el “camino de la filosofía natural”.

Anuncia que comprender el “origen de las acciones humanas” hace necesario, en consecuencia, plantear una serie de presupuestos que no se enmascaren en la cadena causal: “Pues lo antecedente —en tanto que causa remota— y lo consecuente —como

efecto— pueden suministrar alguna guía para el descubrimiento de las causas intermedias haciéndose así comprensibles las transiciones entre unas y otras” (Kant, 1786, p. 169).

Kant pone en su mira analítica lo que denomina “causas intermedias”. Para su análisis, no asume lo que podrían ser las causas remotas, es decir, lo que podría denominarse “antecedentes”. Tampoco toma partido por los posibles efectos consecuentes, frágiles derivados de esa manera de proceder en la tarea que se impuso: comprender; esta manera de proceder le suscita desconfianza y no podría ostentar “ni siquiera el título de historia probable”. En consecuencia, toma distancia de explicaciones que, mecánicamente, asumen algunos hechos como antecedentes y los articulan rápida y con poco rigor como origen y fundamento de *ciertos* aspectos, que luego denominan consecuencias, haciendo pasar esta maniobra retórica por una “explicación”.

Apunta a establecer diferencias entre el camino que, gracias a la fantasía, conduce al establecimiento de suposiciones que luego se manifiestan a través de distintos formatos (como el mito, la religión y el arte, incluyendo novelas, fábulas y poesía) y, por otro lado, aquel que, a través de la construcción y el establecimiento de ciertos presupuestos, deducidos mediante un uso específico de la razón (criterios), se basa en causas anteriores pero que no queda determinado por ellas. Propone un camino a seguir: desarrollar una “filosofía con base en conceptos”, mediante la elaboración de una inferencia teórica.

A la pregunta sobre la “humanidad” y su posible origen, Kant propone, entonces, este segundo escenario. Su respuesta sigue el camino de las implicaciones de uno de los posibles usos de la *razón*, inédito por aquel entonces. Esto implica asumir una *discontinuidad* entre aquellos discursos que tienen como objetivo construir una novela o una fábula, y otros cuyo trabajo se enfoca en establecer criterios que permitan una discusión sistemática en el marco de ciertos presupuestos y basados en conceptos. Escenario que no es similar a la forma como anteriormente se dio respuesta a la pregunta por lo propio del hombre.

Puntualiza Kant (1786):

Si no queremos dejar vagar nuestra *fantasía* entre suposiciones, habremos de fijar el principio en aquello que no pueda ser deducido mediante la razón a partir de causas precedentes, por tanto, tendremos que comenzar con la existencia del hombre y, ciertamente del hombre adulto —pues ha de prescindir del cuidado materno— y emparejado, para poder procrear su especie; asimismo ha de tratarse de una única pareja, para que no se origine de inmediato la

guerra —lo que suele suceder cuando los hombres están muy próximos unos a otros siendo extraños entre sí— O también para que no se le reproche a la naturaleza el haber renegado esfuerzos mediante la diversidad del origen en la organización más apropiada para la sociabilidad en tanto que objetivo principal del destino humano, puesto que la unidad de esa familia —de la que habrían de descender todos los hombres— era sin duda la mejor disposición en orden a conseguir ese objetivo. (p. 171)

Kant propone recorrer un camino en el cual se hace necesario tomar precauciones sobre las conjeturas basadas en la fantasía. Fija su derrotero en ciertos *principios* no deducidos a partir de causas precedentes. Toma distancia de aquellos relatos que señalan que el origen del hombre radicaría en la benevolencia de un Dios o de aquellas otras historias que contemporáneamente hablando lo colocan como fruto de procesos evolutivos o del mero desarrollo social o cognitivo.

Tal inicio no tiene por qué ser inventado, nos plantea “[...] ya que puede ser reconstruido por la experiencia, suponiendo que esta no haya variado sustancialmente desde entonces hasta ahora: un presupuesto conforme con la analogía de la naturaleza y que no conlleva osadía alguna” (Kant, 1786, pp. 169-170).

Su *razón* lo lleva a cuestionarse sobre el “hombre” y a deducir su respuesta mediante la construcción de ciertos criterios. Señala que, desde su origen, la *condición humana* debe ser asumida con las mismas características que le distinguen de las otras criaturas, como los animales. Esto implica considerar, que tanto el origen como el mismo destino de los humanos, se encuentran dentro del propio marco de su cultura y su sociedad.

Asume, por lo tanto, que el mecanismo distintivo de lo humano no tiene un origen innato, nos dice, que no se transmite a través de la herencia genética. No está en el instinto. Esto contradice la experiencia, ya que el mundo humano está constantemente en un estado de interrogación. Un dilema moral siempre acompaña a los hombres en sus acciones.

El mundo animal se inscribe en un mecanismo —el instinto— y Kant lo nombra como una “voz de Dios”, a la cual obedecen todos los animales, que no lo pueden contradecir, ni encuentran en ello motivos para sentir insatisfacción frente a ello: inevitablemente atados a este mecanismo están.

Kant interroga y trabaja para precisar el lugar respectivo de lo innato como horizonte que prescribe las leyes que regulan el comportamiento de los animales, como punto de contraste frente a la discusión que le interesa: aquella “disposición originaria en la naturaleza del hombre”. Se trata de un particular

mecanismo que vislumbra en sus múltiples manifestaciones, y que se impone comprender en el *espacio de la misma cultura*.

Kant afronta su pregunta mediante el trabajo que le implica elaborar dos niveles para su discusión. En el primero, plantea una idea llamativa: nos dice que la pregunta por el “hombre” puede ser hecha siempre y cuando se reconstruya la experiencia, “suponiendo que esta no haya variado sustancialmente desde entonces hasta ahora”. Esto nos lleva a una sugerente y productiva idea: desde que el “hombre” es “hombre”, sus características no han variado: nivel de análisis en el que plantea la existencia de un “algo” invariable, que se articularía a otro nivel, este sí, con evidente variabilidad.

Kant asume una postura en la que pretende ubicar y articular estos dos niveles que posibilitan comprender lo propio del mundo humano: la diacrónica (historia) y la sincrónica (estructura). Proporciona un camino para responder a sus preguntas al considerar los hechos históricos como un aspecto importante, pero no como el fundamento de su perspectiva. Al poner en primer plano la estructura, por encima de la hipótesis de la historia, él enfatiza en los elementos que dan lugar a la historicidad. Por lo tanto, su análisis se centra en lo que él denomina “causas intermedias”.

Desafiado por la pregunta por el “hombre”, señala que se hace necesario considerar en su discusión un aspecto que podríamos denominar “tranhistórico”, en pocas palabras, un nivel de análisis *estructural* que convoca y da lugar y hace posibles, a la vez, todas las historias.

Con este punto de partida, Kant postula que en los distintos informes que podrían dar visos a la pregunta sobre el “origen del hombre” queda consignado, posiblemente, lo sucedido y lo que fue considerado importante, por lo tanto, los documentos podrían ser portadores de ciertas *evidencias* y alguna información sobre las transformaciones ocurridas en el entorno de los humanos, presentadas como relevantes. No obstante, recuerda, en consecuencia, que la historia no es el pasado, sino que es un pasado historizado en el presente, ya que fue vivido en ese pasado. Esto nos lleva a tomar precaución y, por lo tanto, diferenciar y resaltar aquella “disposición originaria en la naturaleza del hombre”, que da origen y fundamento a, esa sí, la historia, que puede ser, entre otras cosas, de la libertad en su desarrollo, como señala Kant, que solo puede basarse en los informes, en los documentos.

El camino es novedoso, incluso para nosotros en la actualidad. Sin embargo, aún es necesario indagar: ¿a qué se refiere cuando habla de una “disposición originaria en la naturaleza del hombre”? Y, además, ¿qué hace que los humanos sean entidades susceptibles de diferenciación?

La disposición originaria, en sus palabras, se relaciona con el ambiguo uso de la palabra “Naturaleza” cuando es asumida para tratar de responder a la pregunta por lo propio del hombre, en otras palabras, por la condición humana. En otros términos, se cuestiona: ¿qué hace que los humanos sean diferenciables de los animales? Esto sugiere que al hablar de origen no se refiere a un origen histórico, ya que sería imposible establecerlo, sino a una fuente. Es decir, ¿cuál es la fuente de la que proviene la “historia humana”? Por lo tanto, la fuente sería sinónimo de origen y, a pesar de las diferentes formas en que se nos presenta la humanidad —ya sea histórica o contextualmente—, siempre surge, emerge y se manifiesta lo que es propio y específicamente humano.

La pregunta por la condición humana: el caso Kant

En estos dos ensayos, Kant presenta el aspecto que considera característico de la *condición humana*: “la razón”. Al preguntarse por su “origen”, dado que evidencia su presencia en todas partes, elabora su noción de razón vinculándola no solo como la dimensión constitutiva del ámbito humano, sino también postulando que gracias a ella se configuran las condiciones de posibilidad en sus diversas manifestaciones.

Razón como facultad que puede sobrepasar los límites donde se detienen todos los animales, algo muy importante y decisivo para el *modus vivendi* del hombre [...] capacidad para elegir por sí mismo su propia manera de vivir y no estar sujeto a una sola forma de vivir como el resto de los animales. (Kant, 1786, p. 174)

Esta noción de razón en Kant contribuye a la elaboración de su respuesta, operación que, plantea, no conlleva ninguna osadía. Apelando a su denominada “filosofía con arreglo a conceptos”, nos dice que en la comprensión del mundo humano estamos desafiados a trabajar dos niveles *inconmensurables*: por un lado, lo fenoménico, su historicidad y su variabilidad; por otro lado, los presupuestos y criterios desde donde —enfatisa— se haría posible la inteligibilidad de esos fenómenos.

En pocas palabras, Kant toma precaución frente a aquellas historias que “comprenden un largo periodo del tiempo, dado que se darían demasiadas presuposiciones” (p. 172); asume su discusión sobre el origen de la historia humana en el marco del esfuerzo que implica, además de la delimitación de su problema, el desafío que atañe el trabajo de construcción de inteligibilidad.

La noción de razón en Kant implica, por lo tanto, suponer una relación de semejanza entre distintas cosas. Por ello, se hace necesario establecer una

analogía, según nos dice. Por un lado, delimitamos los fenómenos para poder vislumbrar sus transformaciones; por otro lado, se requiere la organización de un aparato conceptual que posibilite el camino de su inteligibilidad.

Con estos presupuestos, Kant plantea su discusión y presenta sus argumentos. Parte de la existencia del hombre adulto, ya que debe prescindir del cuidado materno. Además, considera que el hombre debe estar emparejado con una única pareja, no solo para procrear su especie, sino también para evitar la guerra, las agresiones y el conflicto, que suelen ocurrir cuando los hombres están en proximidad y son extraños entre sí. También asume que los hombres están a salvo del ataque de las fieras y tienen suficientes alimentos, lo que les permite utilizar plenamente todos sus recursos.

En el cotidiano vivir de la humanidad, los presupuestos que Kant plantea como punto de partida para orientar su razonamiento sobre “el origen del hombre” son inexistentes. Sin embargo, él los considera esenciales para colocarse en el camino de la comprensión. Asume, en consecuencia, que, desde que el “hombre” es “hombre” está, tal y como hoy le conocemos: erguido, bípedo y, sobre todo, en condiciones de pensar, mediante su discurrir con el habla.⁴

4 El lenguaje, en toda cultura, es constitutivo del *conjunto de los sistemas simbólicos* y, a su vez, constitutivo de la realidad social mediante las posibilidades que se producen con el uso de la lengua. Comprendemos, gracias a Ferdinand de Saussure (1916), como punto de referencia metodológico, que lo singular, atañe a lo propio del sujeto (habla), en el marco de la particularidad de su lengua y de cara a la especificidad (lenguaje), en tanto humanos (universal). El lenguaje, objeto reciente de la lingüística como ciencia moderna, impregna todo el espacio de la cultura. En el orden de los fenómenos sociales, nada puede existir sin él. Si bien es cierto que postulamos cierta complementariedad entre las dimensiones psíquica y social, es necesario advertir, también, que esta complementariedad no es estática; deriva su dinamismo de la condición simbólica y tecnológica que caracteriza lo humano (Cfr. Freud (1915; 1915a; 1932), Saussure (1916); Lacan (1949; 1953), Benveniste (1952; 1965; 1969), por señalar algunos. El esfuerzo de Saussure y sus desarrollos frente a la discusión sobre la sociedad y la cultura —y, por ende, de la educación y la pedagogía— posibilita asumir un punto de vista: se trata de aprender a pensar, desde la ciencia, al hombre fusionado con su sociedad, con el fin de vislumbrar al mismo hombre y su sociedad, pero ahora, al interrogar su historia, trascender los límites del mero recuento de hechos y fechas, o del catálogo de personajes representativos, aspectos todos —sin lugar a dudas— relevantes; no obstante, insuficientes a la hora de organizarlos en el marco de una analítica que permita comprender el funcionamiento de la sociedad, de la cultura y, allí instalar, el marco de la pregunta por el sujeto, de aquel que requiere ser educado. Kant hace alusión a este problema indirectamente; advertimos que sus presupuestos toman el camino de considerar el hombre en su cultura. Una sola vez en estos dos opúsculos menciona la palabra ‘habla’.

Es decir:

Habilidades que el hombre hubo de adquirir integralmente por sí solo (pues de haber sido innatas también serían hereditarias y esto es algo que contradice la experiencia); pero ahora le supongo ya provisto de tales habilidades, con el fin de tomar en consideración simplemente el desarrollo de la moral en sus acciones, lo cual presupone necesariamente esa habilidad. (Kant, 1786, p. 172)

Contrariando ideas en boga —también en aquel momento— Kant (1786) asume que, desde que el hombre es hombre, está en posesión de las mismas características con las que se nos presentan los humanos hoy. “Mientras este discurso de las cosas representa para la especie un progreso de lo peor hacia lo mejor, no supone exactamente lo mismo de cara al individuo” (p. 180).

El marco de su perspectiva le lleva a realizar un movimiento analítico que le obliga a desagregar al individuo de su sociedad, aspecto que, obviamente, no se encuentra en el cotidiano vivir de los sujetos.

Asume que cuestionar el “origen de la humanidad” implica dejar de lado la imaginación que nos lleva a creer en un pasado idílico (un Edén como paraíso sin dolor ni sufrimiento, donde la existencia humana fue resultado de un acto bondadoso de los dioses), o asumir que en el origen no éramos humanos y, poco a poco, adquirimos esa condición (un lento proceso evolutivo que nos llevó a alcanzar la cima de la humanidad y, sucesivamente, siempre en constante desarrollo y perfeccionamiento en niveles de desarrollo cultural, social y cognitivo cada vez más elevados).

Llegó a la conclusión de que la “disposición originaria en la naturaleza del hombre”, su condición humana funciona a través de un mecanismo diferente al que opera en los animales. Para Kant, no hay continuidad entre los mecanismos que rigen el mundo animal (naturaleza) y aquellos que hacen posible la condición humana (cultura).

Presenta, en consecuencia, una imagen del hombre, en el marco de una propiedad de la razón: paradójica y característica:

[...] puede fingir deseos con ayuda de la imaginación, no solo sin contar con un impulso natural encaminado a ello, sino incluso en contra de tal impulso, tales deseos reciben en un principio el nombre de concupiscencia, pero en virtud de ellos se fue tramando poco a poco todo un enjambre de inclinaciones superfluas y hasta antinaturales que son conocidas bajo la etiqueta de voluptuosidad (Kant, 1786, pp. 173-174).

Cita que nos coloca frente a varios aspectos que Kant resalta a lo largo de sus dos opúsculos. No nos dice que el mundo humano opera en el marco de lo que él denomina “instintos” o “impulsos naturales”. No, otro mecanismo opera en ellos. Comprender esta diferenciación implica asumir su discusión sobre la base de ciertos elementos.

A diferencia del mecanismo que hace funcionar el mundo humano, en el mundo animal no existen mandatos fuera de los establecidos por un mecanismo innato, que funciona en el marco de los instintos, adosados a la propia carga genética. Por consiguiente, en el mundo animal no existe la transgresión de las normas.

Aspecto diferente en el mundo de los humanos en el cual están a la orden del día inimaginables vicios y transgresiones.

Antes de que se despertara la razón no existía ningún mandato ni prohibición y, por consiguiente, tampoco transgresión alguna; mas tan pronto como emprendió su tarea y se marchó débil cual es con la animalidad y las fuerzas de esta, tuvieron que originarse males y, lo que es peor, junto a una razón cultivada surgieron vicios que eran totalmente ajenos al estado de ignorancia y, por lo tanto, a la inocencia. (Kant, 1786, p. 180)

Esta noción de razón, con la cual Kant busca elaborar su concepción del hombre es, también, asociada a la posibilidad de sobrepasar los límites, aspecto distintivo del particular mecanismo con el que opera el mundo animal.

El motivo para renegar de los impulsos naturales pudo ser una insignificancia, pero el éxito de este primer intento, es decir, el tomar conciencia de su razón como una facultad que puede sobrepasar los límites donde se detienen todos los animales fue algo muy importante y decisivo para el modus vivendi del hombre. (Kant, 1786, p. 174)

Así, enfatiza que, en el mundo humano, la fantasía es uno de sus rasgos característicos y gracias a ella también les es posible “fingir deseos”. Además, indica que evidencia proclividad a conducirse de tal manera que se hacen daño a sí mismos, lo que pone en aprietos la idea en boga de que sus inclinaciones se adecuan y realizan con arreglo a explícitos fines. Al mismo tiempo, señala que estas inclinaciones son superfluas y antinaturales. La concupiscencia y la voluptuosidad son asuntos que solo se encuentran en el mundo de los humanos, según advierte Kant, quien también menciona los “desordenados placeres y complacencias en los deleites sensuales”.

“Fingir deseos con ayuda de la imaginación” y “obrar en contra de la misma razón” son aspectos característicos del mundo humano que Kant señala

en relación al problema de la guerra. La respuesta que propone sugiere una noción paradójica de razón, en la que incluye un elemento llamado “impulso” que operaría como parte de la paradójica noción de razón que funcionaría en cada sujeto y que, con fines de clarificar la idea, puede esquematizarse de la siguiente manera:

sujetos (impulso)	=	Razón: deseos
⏟		⏟
Dimensión intelectual		Dimensión fenoménica

Sugiere, además, que en el *mundo humano* y para cada sujeto este *mecanismo* está en el marco de cierta orientación que produce efectos y que denomina “deseos”, evidentes al singular comportamiento de los sujetos, es decir, a la particularidad de lo que persiguen y con las respectivas implicaciones en el funcionamiento del mundo social.

Ahora bien, Kant señala que, para el mundo humano, en cada sujeto *opera cierta disposición* de los elementos que lo colocan en la posibilidad de elegir su propia manera de asumir su vida y no estar sujeto a una sola forma de vida, como ocurre en el mundo de los animales.

A la satisfacción momentánea que pudo provocar el advenir ese privilegio debieron seguir de inmediato el miedo y la angustia: cómo debía proceder con su recién descubierta capacidad quien todavía no conocía nada respecto a sus cualidades ocultas y sus efectos remotos. Se encontró, por decirlo así, al borde de un abismo pues entre los objetos particulares de sus deseos [...] se abría ante él una nueva infinitud de deseos cuya elección le sumía en la más absoluta perplejidad; sin embargo, una vez que había saboreado el estado de la libertad, ya le fue imposible regresar. (Kant, 1786, pp. 174-175)

En su discusión sobre la condición humana, Kant resalta el papel que juega la imaginación, ya que en su esfuerzo intelectual le posibilita imaginar un cierto “objeto” en la construcción de su noción de razón, que le permite precisar su funcionamiento; no obstante ello no forma parte del mundo sensible, pero que se corresponde con el esfuerzo. Gracias a ese “objeto” cada sujeto experimenta su cometido con mayor moderación, pero también con mayor duración y regularidad, según dice Kant. “Cuanto más sustituido a los sentidos se encuentre el objeto”, se evitaría el tedio y la pereza. Surge aquí una pregunta: ¿qué entiende por objeto? dado que forma parte de la estructura que está organizando. Si asumimos la diferenciación que estableció con el mundo animal, la condición humana estaría operando con arreglo a este “objeto” que no proviene del contexto, que no forma parte del mundo sensible. El “objeto” del que

nos habla forma parte del mecanismo que operaría en cada sujeto y que sería parte sustancial de su noción de razón.

Pronto descubrió el hombre que la excitación sexual —que en los animales depende únicamente de un estímulo fugaz y por lo general periódico— era susceptible en él de ser prolongada e incluso acrecentada gracias a la imaginación, que ciertamente desempeña su cometido con mayor moderación, pero asimismo con mayor duración y regularidad, cuanto más sustituido a los sentidos se halle el objeto, evitándose así el tedio que conlleva la satisfacción de un mero deseo animal. (p. 175)

Al estar a merced del “objeto”, es decir, a merced de una profunda y permanente inclinación que no responde a la exaltación exterior de los sentidos, su noción de razón asume connotaciones distintas a una capacidad de prestar servicios con fines preestablecidos de alcance. Esta noción de razón es contraria al sentido común imperante.

Kant vislumbra cierto “impulso” en los humanos que los llevaría a la disolución de la sociedad misma. La idea sobre el “impulso” que nos expuso en párrafos anteriores, ahora se ve ampliada y contendría, además, otra fuerza de igual magnitud, pero con la capacidad de disolver la cultura y a la sociedad misma. Esta fuerza requiere ser moderada desde la cultura misma, nos dice con insistencia.

Esta sugestiva idea, relacionada con ese inevitable conflicto entre la cultura y los sujetos, Kant (1786) se la atribuye a Rousseau. Señala, incluso, que sus escritos, tan a menudo tergiversados:

Sobre el influjo de las ciencias y sobre la desigualdad de los hombres, muestra muy cabalmente el inevitable conflicto de la cultura con la naturaleza del género humano, como una especie física en la que cada individuo debiera alcanzar plenamente su destino; pero en su Emilio, en su Contrato social y en otros escritos vuelve a intentar solucionar un problema bastante más complicado: cómo ha de progresar la cultura para desarrollar las disposiciones de la humanidad conforme a su destino en cuanto especie moral sin entrar en contradicción con ella en tanto que especie natural. (pp. 180-181)

Para desarrollar las *disposiciones de la humanidad* en conformidad con su destino como especie moral (con arreglo a cierto orden social deseado), Kant introduce una hipótesis adicional que no entre en contradicción con la noción de razón previamente mencionada. Esta hipótesis sugiere que hay “algo” que operaría en cada sujeto que se opone a la misma cultura.

La historia de la libertad comienza por el mal, pues es obra del hombre. Para el individuo, que en el uso de su libertad solo se considera a sí mismo, este cambio vino a significar una pérdida; para la Naturaleza, que orienta hacia la especie su finalidad para con el hombre, representó sin embargo una ganancia. Por consiguiente, el individuo tiene motivos para autoinculparse de todos los males que padece y atribuirse asimismo toda la maldad que comete; pero al mismo tiempo también los tiene para admirar y alabar la sabiduría y regularidad de ese orden en tanto que miembro de la totalidad (de la especie). (Kant, 1786, p. 180)

Como resultado del funcionamiento de este mecanismo que operaría en cada sujeto, Kant (1786) ahora presenta dos ideas que no habían sido expresadas previamente, la primera se relaciona con un sentimiento de culpa que cada sujeto experimentaría y, la segunda, novedosa y, también, poco desarrollada, está vinculada a la maldad:

[...] junto a una razón cultivada surgieron vicios [...] por consiguiente, el individuo tiene motivos para autoinculparse de todos los males que padece y atribuirse asimismo toda la maldad que contiene, pero al mismo tiempo también los tiene para admirar y alabar la sabiduría y regularidad de ese orden en tanto que miembro de la totalidad. (p. 180)

Sugestivas y novedosas ideas que requieren mayores desarrollos, ya que nos enfrentamos a la poderosa pregunta planteada por Kant: ¿Cómo puede progresar la cultura para desarrollar las disposiciones de la humanidad tomando en consideración su destino como especie moral, en tanto sujetos, en pocas palabras, sin entrar en contradicción con su especificidad humana (maldad)?

Es posible esquematizar el mecanismo propuesto por Kant, que operaría en cada individuo (sujeto) así:

Impulso 1 (positivo)

“objeto” - culpa = Razón // efectos.

Impulso 2 (negativo)



 Dimensión intelectual Dimensión fenoménica

Esta paradójica noción de razón que Kant esquematiza, que la hace nada coincidente con la voluntad, requiere ser investigada, dado que no armonizan.

Ahora bien, un cierto impulso de esa noción de razón lo hace propenso a promover, como ideal, un trato hacia sus semejantes en el que ahora se promueve la no utilización de los semejantes como medios para fines personales. A pesar de ser un

ideal político de la época —libertad, igualdad y fraternidad—, que se promueve como constitutivo del vínculo social contemporáneo, también enfrenta a las poderosas fuerzas internas que en cada sujeto luchan por prevalecer y que Kant intenta comprender a través de su singular noción de razón. Algo en esa razón no alcanza a esa voluntad que, a su vez, se resiste a *entrar en razón*:

Y así se colocó el hombre en pie de igualdad con todos los seres racionales, cualquiera que sea su rango, en lo tocante a la pretensión de ser un fin en sí mismo, de ser valorado como tal por los demás y no ser utilizado meramente como medio para otros fines. En esto, y no en la razón considerada como un mero instrumento para la satisfacción de las distintas inclinaciones, está enraizado el fundamento de la absoluta igualdad de los hombres incluso con seres superiores que les aventajen de modo incomparable en manera de disposiciones naturales, para esta circunstancia no le concede a ninguno de ellos el derecho de mandar caprichosamente sobre los seres humanos. (Kant, 1786, p. 178)

Para Kant el problema de la guerra merece consideraciones particulares, que no se quedan en fórmulas mágicas e ilusorias para su tratamiento, dado que: “También hizo su aparición la desigualdad entre los hombres, ese rico manantial de tantos males, pero asimismo de todo bien, desigualdad que se fue acrecentando en lo sucesivo” (p. 186). Kant (1786) señala que:

No le es lícito a los hombres tratar a sus congéneres como animales, sino que habría de considerar a todos ellos como copartícipes iguales en los dones de la naturaleza; una remota preparación para las limitaciones que en el futuro debía imponer la razón a la voluntad en la consideración de sus semejantes, lo cual es mucho más necesario para el establecimiento de la sociedad que el afecto y el amor. (pp. 177-178)

En consecuencia, su discusión destaca tres niveles: el primero, qué se debe entender por “disposición en la especificidad del hombre”; el segundo, las modalidades en las que es posible, entre otras, tramitar esa “disposición en la especificidad del hombre”: la política (orden jurídico y administrativo...), la artística (novela, fábulas...), y la ciencia (la “filosofía con arreglo a conceptos”). Como tercer nivel de su discusión se encuentra lo que podríamos llamar el *drama vital* en cada sujeto, que profusamente destaca: vicios, sufrimiento, angustia, miedo, aflicciones, desazón, incertidumbre, discordias, cuitas, preocupaciones, ambiciones, avaricia, envidia, soberbia, lujuria, pereza, dolor, temor, descontento, dudas,

perplejidad, insatisfacción, ilusión, deseos, anhelos, rivalidad... Este nivel de efectos posibles, también inquieta a Kant, y ubica la guerra como efecto de esa disposición propia de la “especificidad del hombre”, no obstante, lanza su desafío: pensar la paz.

Esta noción de razón que Kant (1786) está elaborando la caracteriza, también, en el marco de la inquietud por el tiempo, planteado como “*la reflexiva expectativa de futuro*”:

Esta capacidad de gozar no solo del momento actual, sino también del venidero, esta capacidad de hacerse presente un tiempo por venir; a menudo muy remoto, es el rasgo decisivo del privilegio, de aquello que le permite trabajar en pro de los fines más remotos con arreglo a su destino —pero al mismo tiempo es asimismo una fuente inagotable de preocupaciones y aflicciones que suscita el futuro incierto, cuitas de las que se hayan exentos todos los animales— (p. 176).

Trabajar en pos de los fines más remotos —con arreglo a cierto destino— es fuente de malestares, preocupaciones y aflicciones también; como fuente inagotable en el trasegar de los humanos la pregunta por el tiempo hace parte de esa teoría de la cultura que está elaborando, en la que la misma noción de *uso de razón* es interrogada:

Anticiparon con temor, como telón de fondo para una vida tan fatigosa, algo que sin duda también afecta inevitablemente a todos los animales, pero no les preocupa en absoluto: la muerte; por todo ello les pareció que habían de proscribir y considerar delictivo ese uso de la razón que les había ocasionado todos los males. (Kant, 1786, p. 177)

Si a los animales no les preocupa en absoluto la muerte, ¿cuál sería, en consecuencia, la función de los límites en el funcionamiento humano? Parece ser una pregunta que Kant se plantea a propósito del uso de la razón y de sus implicaciones; la noción de razón, que está siendo elaborada, interroga este uso y su relación con la vida en sociedad.

Esta paradójica noción de razón que Kant está elaborando lo lleva a plantear sospechas sobre la vida en sociedad. Concibe a los individuos imbricados en su sociedad y resalta una curiosa idea que merece atención. Nos dice que es necesaria: a) “preparación para las limitaciones que en el futuro debe imponer la razón a la voluntad en la consideración de sus semejantes”; b) “el establecimiento de la sociedad necesita mucho más que el afecto y el amor”.

Como efecto de esa particular “disposición en cada sujeto”, en el marco de su discusión, Kant (1786) no vislumbra un paraíso terrenal.

Cuando se pone a calcular los males que afligen al género humano con tanta frecuencia y, a lo que parece, sin esperanza de una mejora, aunque nos haya trazado un camino tan penoso sobre la tierra. En parte para cobrar ánimo en medio de tantas penalidades y, de otro lado, para evitar la tentación de responsabilizar por completo al destino, no perdiendo de vista nuestra propia culpa, que acaso sea la única causa de todos esos males, con el fin de no desaprovechar la baza del auto perfeccionamiento. (p. 188)

Percibimos en Kant una perplejidad, una desvalorización de lo que podría esperarse del mundo humano. Una cierta desconfianza y una depreciación muy particular de lo que le ofrece el mundo contemporáneo frente a la *materia humana*.

No obstante, no queda claro a qué se refiere cuando plantea la importancia de una cultura basada en verdaderos principios de educación. ¿Cómo se puede proteger a los hombres de los estragos de la guerra? ¿Qué medidas se pueden tomar para defender a la humanidad de los efectos devastadores de los conflictos armados?

Dado que la cultura con arreglo a verdaderos principios de educación dirigidos simultáneamente al hombre y al ciudadano quizá no se haya comenzado todavía a aplicar de un modo conveniente; surgen cuantos males afligen a la vida humana, así como todos los vicios que la deshonran. (Kant, 1786, p. 181)

A la incertidumbre sobre el futuro se le asocia, ahora, un necesario trabajo de contención de la misma *noción de razón* que ha venido exponiendo Kant y que él considera “mucho más necesario para el establecimiento de la sociedad que el afecto y el amor”. Esta idea presupone una cierta preparación para las limitaciones que en el futuro la razón deberá imponer a la voluntad en la consideración de los demás.

De esa contradicción de la cual (dado que la cultura con arreglo a verdaderos principios de educación dirigidos simultáneamente al hombre y al ciudadano quizá no se haya comenzado todavía a aplicar de un modo conveniente) surgen cuantos males afligen a la vida humana, así como todos los vicios que la deshonran. No obstante, las incitaciones a los vicios —que suelen ser culpabilizadas— son en sí mismas buenas y adecuadas en tanto que disposiciones naturales, si bien al estar tales disposiciones ajustadas al mero estado natural se ven perjudicadas por el progreso de la cultura y viceversa, hasta que el arte en su perfeccionamiento se torna nuevamente naturaleza: lo que constituye el fin último del destino moral de la especie humana. (Kant, 1786, pp. 181-182)

Al retomar el inveterado problema de la guerra, recurre, además de las consideraciones esbozadas, a plantear el problema:

Una rápida mirada a la historia humana puede evidenciar una incesante serie de conflictos y rivalidades entre, por ejemplo, uno o varios grupos sociales, entre comarcas, pueblos y municipios, entre linajes y reinos que, podríamos decir, casi siempre se deciden mediante la confrontación de fuerzas que, incluso desembocan en una guerra. (Kant, 1795, p. 41)

[...]

Discordia y envidia entre los hombres que, como efecto, no solo produjo la escisión en diversas formas de vida y su dispersión sobre la tierra, también la violencia de unos sobre otros y viceversa. (Kant, 1786, p. 184)

No advierte, tampoco, que al interior de los grupos todo sea armonía:

Cada grupo humano en confrontación, no solamente se caracteriza por sus rasgos particulares, encontramos allí, también, en su interior aspectos que evidencian relaciones disímiles de poder: hombres y mujeres, padres e hijos, ricos y pobres y, por supuesto, a consecuencia de los conflictos y de la guerra, el sometimiento: vencedores y vencidos que, sabemos, se transforman en amos y esclavos. (Kant, 1786, p. 185)

¿Qué puede hacerse para defender a los hombres de los estragos de la guerra? Se plantea Kant como pregunta, ya que las relaciones de poder son desiguales y prevalecen en los grupos humanos. Por lo tanto, avizora una discusión y señala rápidamente que se requiere la configuración de una Ley y una autoridad como expresión de acuerdos. Con esto, se intenta generar condiciones para disolver los conflictos de intereses que puedan surgir:⁵

También surgió cierta disposición para la constitución civil y la justicia pública, en principio con las miras puestas únicamente en la enorme

violencia cuya venganza no queda ya en manos del individuo, como ocurría antaño, sino en las de un poder legal que se ve respaldado por el conjunto de la sociedad, constituyéndose una especie de gobierno sobre el que no cabe ejercer violencia alguna. (Kant, 1786, p. 186)

Paradójica noción de Razón que inquieta a Kant y sobre la que trabaja, ya que podría sentir una desazón que daría lugar a la desmoralización:

[...] cuando se pone a calcular los males que afligen al género humano con tanta frecuencia y —a lo que parece— sin esperanza de alguna mejora. Sin embargo, es de suma importancia el estar satisfecho (aunque la providencia nos haya trazado un camino tan penoso sobre la tierra), en parte para cobrar ánimo en medio de tantas penalidades y, de otro lado, para evitar la tentación de responsabilizar por completo al destino, no perdiendo de vista nuestra propia culpa, que acaso sea la única causa de todos esos males, con el fin de no desaprovechar la base del auto perfeccionamiento. (Kant, 1786, pp. 188-189)

No obstante, al señalar que la guerra es un medio indispensable para seguir avanzando en la cultura, y que solo después de haber alcanzado una determinada cultura podremos obtener una paz perpetua, no desiste de su advertencia: somos los culpables nosotros mismos de los males sobre los que nos quejamos amargamente. Añade que, por esta razón, los hombres son responsables de sus propios males: “se hicieron indignos, incluso de su existencia, ya que se trata de una especie destinada a dominar sobre la tierra y no a gozar como las bestias o a servir como los esclavos” (Kant, 1786, p. 188).

Llegados a este punto, Kant (1786) coloca sobre el tapete otra de sus paradojas que, además, como desafío la coloca para aquellos que deseen trabajar en su comprensión:

Cada individuo, arrojado al vasto mundo, en donde le esperan tantas preocupaciones, fatigas y males desconocidos [...], en el marco de su paradójica razón, le incita a aceptar pacientemente la fatiga que detesta, a perseguir el oropel que menosprecia y a olvidar la propia muerte, que tanto le horroriza, superponiendo todas aquellas menudencias cuya pérdida teme todavía más. (pp. 178-179)

En consecuencia, su noción de razón se enmarca en la introducción de un *orden de determinaciones* en la existencia humana, en cada sujeto. No plantea la idea del sentido, sino que lo circunscribe a un horizonte en el que su noción de razón y la voluntad están en pugna: algo de la razón se contrapone a la

5 A partir de allí hay en la comunidad dos fuentes de movimiento en el derecho, pero también de su desarrollo. En primer lugar, los intentos de ciertos individuos entre los dominadores para elevarse por encima de todas las limitaciones vigentes, vale decir, para retrogradar el imperio del derecho al de la violencia; Y, en segundo lugar, los continuos empeños de los oprimidos para procurarse más poder y ver reconocidos esos cambios en la ley, vale decir para avanzar, al contrario, de un derecho desparejo a la igualdad de derecho. Esta última corriente se vuelve particularmente sustantiva cuando en el interior de la comunidad sobrevienen en efecto desplazamiento de las relaciones de poder, como puede suceder a consecuencia de variados factores históricos (Kant, 1795, p. 69).

voluntad y viceversa. Mediante la explicitación de este mecanismo distintivo, Kant busca intensamente comprender “el obrar del hombre”.

Kant trabajó en la senda de construir condiciones (criterios) para comprender el “obrar en los humanos” y cómo allí, en ese mundo humano, operan *los límites*, de manera que, mediante el horizonte propio del razonamiento, basado en conceptos, intuye la posibilidad de comprender algo que se vislumbra como un anhelo: la intelección de la particular organización de ciertos diques que contribuyan a morigerar la perenne inclinación hacia la guerra. Kant propuso una teoría de la cultura.

Ante el inevitable conflicto entre la cultura y la “especificidad del género humano”, cada individuo, en el ejercicio de su libertad, está tentado a pensar solo en sí mismo. Sin embargo, en el marco de su cultura, plantea Kant la necesidad (en sentido lógico) de que se prepare y se eduque, ya que, aunque la razón cultivada es esencial, también es propenso a los vicios. Por lo tanto, no está exento de ambición, avaricia, envidia, soberbia, lujuria, pereza, sufrimiento, dolor, miedo, temor, o dudas.

El inevitable conflicto entre la cultura y los individuos (sujetos) del género humano requiere ser asumido en el marco de una perspectiva investigativa que incluya, así mismo, ámbitos relacionados con la educación y la pedagogía, que hacen parte del inevitable conflicto entre la misma cultura y los individuos (sujetos).

A modo de cierre

Kant se impuso no caer en el dominio especulativo, al cual su *condición humana* lo inclinaría. Se sometió a la disciplina que implicaba la elaboración de sus respuestas: cuidó el *sentido* de las palabras establecidas y abordó el problema planteado para trabajar en una respuesta de acuerdo a ciertos criterios.

De antemano, presupone que existe un sentido establecido y que asumir el trabajo de discutir sobre la “disposición de la especificidad del hombre” requiere cuestionar lo ya establecido y aceptar que hay algo que no está suficientemente claro. Este es un terreno desafiante por explorar.

Dado que su interés se circunscribe a trabajar a favor de lo que denomina una “filosofía con arreglo a conceptos”, asumida como la posibilidad de construir un orden lógico que cuestione aquellas suposiciones establecidas, sobre la base de ciertos criterios, no asume, en consecuencia, que los conceptos provienen —como efecto— de la experiencia

propia. Si así fuera, los consideraría, de antemano, como bien contruidos y, por tanto, no requerirían de su trabajo.⁶

Comprende que las denominaciones surgen de las palabras mismas y se constituyen en instrumentos para delinear las cosas. Esto nos indica que toda ciencia permanece largo tiempo en la oscuridad, enmarañada en el lenguaje. Además, ante su preexistencia, nos servimos de un lenguaje acabado, como si fuera una mala herramienta para aquellos que asumen un tipo de trabajo similar al que él encarnó. Herramienta que, como todo instrumento, es preciso aprehenderlo para comprender sus usos, cómo funciona y, con fines investigativos, sus límites y sus posibilidades.⁷

La raíz de la dificultad a la que se enfrentan quienes realizan el tipo de trabajo que Kant enfrentó, radica en que solo pueden introducirse símbolos —ya sean matemáticos u otros— a través del uso del lenguaje, por lo que se requiere una explicación precisa no solo de cómo se van a utilizar, sino también de una “vigilancia epistemológica” en relación a la forma en que se asumen (Bachelard, 1948).

Si el obrar en los humanos no está al nivel de la *naturaleza*, ya que no se trata de instintos y, nos dice Kant, que su mecanismo funciona mediante el influjo de los *impulsos* que, además, operan frente a la misma cultura, el desafío kantiano continúa vigente: ¿cómo, a través de la cultura y sus productos, es posible trabajar en generar escenarios de paz?

Referencias

- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1948).
- Benveniste, É. (1971). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1952).

6 No imaginemos que, en su discusión sobre el mundo humano, Kant se refiere, exclusivamente, a problemas, conflictos e incluso guerras de orden político, también está pensando, por ejemplo, en los conflictos e intereses que se suscitan gracias a las opiniones que alcanzan hasta el máximo grado de la abstracción y que parecen requerir, también, atención, dada la relevancia que contemporáneamente adquiere las discusiones de la ciencia que requieren, también, criterios y mecanismos para resolverse.

7 Las hipótesis de trabajo que Kant presenta en estos dos opúsculos son asumidas investigativamente desde el psicoanálisis, entre otros, por ejemplo: Sigmund Freud (1856-1939), *cfr. Pulsiones y destinos de pulsión* (1915); *cfr. El porvenir de una ilusión* (1927); *cfr. Malestar en la cultura* (1929). Jaques Lacan (1901-1981), *cfr. Los cuatro principios fundamentales del psicoanálisis* (1964). Jacques – Alain Miller (1944), *Freud y la teoría de la cultura* (1988).

- Benveniste, É. (1977). *El lenguaje y la experiencia humana*. En *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1965).
- Benveniste, É. (2014). *Últimas lecciones: Collège de France, 1968-1969*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1969).
- Kant, I. (2013). Probable inicio de la historia humana. En *¿Qué es la ilustración?*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1786).
- Kant, I. (2021). *Sobre la paz perpetua*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1795).
- Freud, S. (1992). *De guerra y muerte*. Amorrortu. (Vol. XIV, Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (1990). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas*. (Vol. XIV, Amorrortu). (Trabajo original publicado en 1915a).
- Freud, S. (1990). Malestar en la cultura. En *Obras completas*. (Vol. XXI, Amorrortu). (Trabajo original publicado en 1929).
- Freud, S. (1992). ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud). En *Obras completas*. (Vol. XXII, Amorrortu). (Trabajo original publicado en 1933).
- Lacan, J. (1984). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1949).
- Lacan, J. (2007). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En *De los nombres del padre*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1953).
- Lacan, J. (1974). Los cuatro principios fundamentales del psicoanálisis. *Seminario 11*. Barral. (Trabajo original publicado en 1964).
- Miller, J. A. (1998). Freud y la teoría de la cultura. En *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1988b).
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Lozada. (Trabajo original publicado en 1916).



Título: Principio

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución*

Pedagogy, Education and Research: Field
in Dispute, Field of Constitution
Pedagogia, educação e pesquisa: campo
em disputa, campo de constituição

Oscar Espinel-Bernal** 

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 05 de junio de 2023

Para citar este artículo

Espinel-Bernal, O. (2024). Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución. *Pedagogía y Saberes*, (60), 58-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-17609>

* El presente artículo forma parte del trabajo de revisión y fundamentación inicial del proyecto DSI-614-23-*Procedencias y resonancias de la educación popular y las pedagogías críticas* desarrollado en el marco de la Convocatoria Interna de Investigación realizada en el 2023 por el CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. oscar.espinel@yahoo.com

Resumen

La cercanía con otras disciplinas, saberes, problemáticas y campos de acción hacen de la pedagogía un escenario siempre móvil, en permanente reconstrucción, así como en un continuo proceso de reconceptualización. Con esto en mente, el presente artículo de investigación propone adelantar un mapa en torno a los debates contemporáneos en el ámbito colombiano para, desde allí, retomar la pregunta por la pedagogía. El diagrama que se plantea hace ver la pedagogía como un campo en (re)constitución dado su carácter plural, dinámico y heterogéneo, a la vez que propone que la pedagogía es un campo de constitución tanto de sujetos como de prácticas, discursos y relaciones. En este artículo serán aspectos fundamentales el lugar que ocupa la investigación, la formación y la enseñanza dentro de la acción pedagógica.

Palabras clave

pedagogía; educación; investigación; formación; campo de constitución

Abstract

The proximity to other disciplines, knowledge(s), issues, and fields of action makes pedagogy an always moving scenario, in permanent reconstruction, as well as in a continuous process of reconceptualization. Having this in mind, this article intends to map the contemporary debates in the Colombian context in order to retake the question regarding pedagogy. The proposed diagram highlights pedagogy as a field in (re)constitution due to its plural, dynamic and heterogeneous nature, while also suggests that pedagogy serves as a field of the constitution of subjects, practices, discourses, and relations. In this article, key aspects such as the place of research, training, and teaching within pedagogical action will be included.

Keywords

pedagogy; education; research; training; field of constitution

Resumo

A proximidade com outras disciplinas, saberes, problemáticas e campos de ação fazem da pedagogia um cenário em constante movimento, em permanente reconstrução, bem como em um contínuo processo de reconceitualização. Tendo isso em mente, este artigo propõe-se adiantar um mapa ao redor dos debates contemporâneos no âmbito colombiano para, desde então, retomar a questão pela pedagogia. O diagrama que se propõe permite fazer ver à pedagogia como um campo em (re)construção, dado seu caráter plural, dinâmico e heterogêneo e, por sua vez, sugere a pedagogia como um campo de constituição tanto de sujeitos quanto de práticas, discursos e relações. Neste artigo, aspectos fundamentais incluem o lugar que ocupa a pesquisa, a formação e o ensino dentro da ação pedagógica.

Palavras-chave

pedagogia; educação; pesquisa; formação; campo de constituição

Pedagogía se dice de muchas maneras; el problema de dicha pluralidad de expresiones es que comulga fácilmente con la disolución, la indeterminación y la confusión. Ante la proliferación de lenguas y lenguajes sería prudente, cuando menos, tener claro que, aunque cercanas, algunas palabras no significan lo mismo ni pretenden lo mismo. La confusión no resulta de la multiplicidad, sino de la ausencia de límites a partir de los cuales pueda esclarecerse, entre otras cosas, las relaciones que allí se tejen. Establecer o identificar los límites significa reconocer las regiones que son propias, recorrerlas y habitarlas, teniendo en consideración tanto los linderos propios como los ajenos.

Inicialmente —y solo a manera de provocación—, podrían señalarse unas cuantas maneras de referirse a la pedagogía dentro del lenguaje corriente y, por tanto, unas cuantas maneras de acercarse a la pregunta por esta. La primera de ellas ostenta una preocupación epistemológica toda vez que responde a la inquietud por la pedagogía en cuanto saber. Desde este ángulo de la pregunta resulta imperativo dilucidar el tipo de saber que constituye (ciencia, disciplina, saber), así como la legitimidad y validez que la sustentan como reflexión sobre el acto educativo o cuerpo teórico-conceptual. Una segunda manera de aproximarse a la pregunta por la pedagogía es aquella que la observa como práctica centrada en la enseñanza. Esta es la preocupación que acompaña la docencia y las posibilidades de la enseñanza en contextos concretos, con sujetos específicos y en sintonía con los ritmos, temporalidades e intencionalidades propias de cada escenario educativo. Allí es clara la relación directa con la esfera de la didáctica. Una tercera manera es la que se cruza con cierta perspectiva ético-política relacionada, *grosso modo*, con el acto de formar, de conducir conductas; en otras palabras, con el acto de incidir en la configuración de sentidos, modos, lugares, sujetos e implicaciones. Se trata de la pedagogía entendida como proyecto ético-político y del *pedagogizar* —su forma verbalizada— como modulación de subjetividades. En este orden de ideas, en cuanto dispositivo de subjetivación, se acerca también al conjunto de prácticas de socialización promovidas con el fin de tramitar el ingreso y la interacción de segmentos poblacionales con determinados universos simbólicos, culturales y políticos.

Un cuarto sentido que se encuentra de manera recurrente en el uso del término tiene que ver con las formas de proceder asociadas a determinados sujetos. Es así que la pedagogía se toma como atributo o cualidad de alguien; es decir, como si fuese algo que alguien (un docente, por ejemplo) tuviese o exhibiese en el desarrollo de su activi-

dad o en el intento de explicar algo a alguien (“¡qué buena pedagogía tiene!”). Este sentido vincula el atributo pedagogía con el arte de educar y con el hacer del maestro.¹ La pedagogía tendrá que ver entonces, desde esta óptica, con la conducción o direccionamiento de otros de manera cualificada. Por su parte, un quinto modo de hablar de la pedagogía se refiere al cúmulo de técnicas empleadas para hacer más eficientes los procesos de entrenamiento, capacitación y masificación. Esta mirada tecnicista² pone como cimientos de la pedagogía principios de eficiencia, eficacia y rendimiento confundiéndola, por ejemplo, con manuales de acción, y a la didáctica con metodologías. Por último, aunque con gran reserva, puede encontrarse en el lenguaje común un acercamiento a la pedagogía desde su cualidad comunicativa. Tal vez el sentido con mayor resonancia en ámbitos legos en medio de su expansión a otros escenarios, intereses y cuestiones mediáticas, informacionales y coyunturales. Esta última se usa de manera desprevenida en el sentido de hacer conocer políticas, campañas o direccionamientos, avisar sobre ciertos usos o situaciones o, en general, transmitir cúmulos de información procurando que el mensaje cale masivamente en los sujetos. Quizás este sea el sentido que más desdice de la reflexión propiamente pedagógica por minimizarla a una técnica e instrumento de transferencia de información.

Como es de notar en el rápido sobrevuelo expuesto, circula por doquier toda una amalgama de sentidos y significados, unos más próximos que otros, en torno a la pedagogía. Una compleja red tejida a partir de los usos diarios, los imaginarios y las comprensiones frente a esferas tan diversas como la educación, la socialización, la instrucción, la comunicación, la formación y la pedagogía. Es de subrayar que cada perspectiva o ubicación de la pregunta por la pedagogía, como ha de esperarse, conduce por lugares distintos y horizontes disímiles dado que expresan formas distintas de comprender e interrogar. Parafraseando un viejo problema referido a la situación docente en Colombia durante la

1 Andrés Klaus Runge hace ver este sentido que se da a la pedagogía como atributo en la conferencia titulada “Estatuto disciplinar de la pedagogía en Colombia: La pedagogía como disciplina científica y el actuar docente como actuar profesional”, realizada el 26 de febrero del 2021 en el marco de la Lcción Inaugural del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente (Medellín, Colombia).

2 Alberto Martínez-Boom, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro (2003) hacen un profundo recorrido por este desplazamiento que involucra, entre otros aspectos, la tecnología educativa, el enfoque sistémico y el paradigma curricular.

segunda mitad del siglo xx, se trata del movimiento pendular entre la cuestión pedagógica y la pedagogía en cuestión.³

A continuación, nos situaremos en el ángulo más epistemológico de la cuestión para desde allí diagramar el mapa de algunos de los debates contemporáneos alrededor de la pedagogía, con el ánimo de reconocer el terreno, sus recorridos, pasajes y regularidades. Para ello nos apoyaremos, inicialmente, en el trabajo de Ana Cristina León (2016), *Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión* y en algunos de los abordajes realizados en el libro *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia* de Runge *et al.* (2018). A partir de esta primera aproximación nos detendremos en la noción de campo⁴ como operador de agrupamiento para, desde allí, prestar especial atención a la pregunta por la investigación en la esfera de la pedagogía.

Diagramar los debates pedagógicos contemporáneos

Mapear es reconocer el terreno, las geografías andadas y los linderos trazados. En este sentido, diagramar es el intento de dar cuenta de los juegos complejos generados entre sujetos, escenarios y relaciones entre ellos. Una de las opciones para dar cuenta de los debates contemporáneos en torno a la pedagogía y la educación es la de rastrear las clasificaciones o agrupamientos que han surgido como modos de organizar las discusiones y perspectivas.

Una clasificación es siempre arbitraria. Un agrupamiento es cuestión de perspectiva. De ello ya nos da cuenta *El idioma analítico de John Wilkins* de Jorge Luis Borges (1974) al registrar la división de

los animales atribuida a la Enciclopedia China o al presentar la parcelación del universo adjudicada al Instituto Bibliográfico de Bruselas. Guiada por esta misma percepción, Ana Cristina León (2016) realiza una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía partiendo de la aclaración que toda clasificación, además de caprichosa, incluye, excluye y diferencia (León, 2016). El asunto se hace aún más complejo en un ámbito como el de la pedagogía en el que son protagonistas la falta de consenso, la movilidad de las fronteras y el carácter borroso de sus objetos y conceptos, así como la continua interacción con disímiles disciplinas, contextos y sujetos. A todo ello hay que sumar la ausencia en la región y, de manera particular en nuestro país (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019), de una disciplina consolidada que aloje, discuta y congrege la creciente producción en este ámbito. Ello explicaría, entre otras cosas, la proliferación de conceptos clasificatorios que intentan relacionar y reconocer la producción discursiva y conceptual en torno a la pedagogía y la educación en las últimas décadas.

Según León, una manera de dar cuenta de los agrupamientos es atender al criterio empleado en la clasificación. Uno de los primeros agrupamientos identificados es el correspondiente a las tendencias pedagógicas. Los autores que integran el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (Cepes) emplean el término *tendencias pedagógicas contemporáneas* para designar un

[...] conjunto de ideas relativamente sistematizadas que han tenido influencia significativa en el terreno educativo durante el siglo xx y que a partir de una concepción de hombre han elaborado una propuesta acerca de la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus finalidades y modo de realización. (Cepes, 2000, p. 3)

Precisan los autores del colectivo cubano que estas tendencias nunca se presentan acabadas ni aisladas unas de otras pues, por el contrario, aparecen en continua interacción, entrecruzadas por elementos comunes y, por tanto, en permanente reconfiguración. De este modo, dentro del horizonte contemporáneo los autores distinguen, entre otras, la pedagogía tradicional, la Escuela Nueva, la tecnología educativa, la pedagogía liberadora, el constructivismo e, incluso, la investigación-acción como tendencia pedagógica junto con la teoría crítica de la enseñanza.

En el ámbito colombiano, y siguiendo esta misma línea de agrupamiento, se encuentra el trabajo de Alfonso Tamayo. Como criterio de selección, Tamayo ha tenido en cuenta para identificarlas como

3 Jorge Orlando Castro, Oscar Pulido, Diana Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez (2007) dedican el libro *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2020* al estudio de la cuestión docente dentro del espectro colombiano.

4 La noción de campo es trabajada por Bourdieu (1983) en textos como *Campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Mario Díaz (1993) retoma la noción en *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Igualmente, Piedad Ortega, Diana Peñuela y Diana López (2009) retoman la noción para abordar lo que consideran el campo emergente de las pedagogías críticas, mientras que Runge, Hincapié, Muñoz, D. y Ospina (2018) la retomarán para referirse al campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Solo para referenciar otro de los trabajos en los que se emplea la noción en términos metodológicos, Espinel (2013) pone a dialogar las formulaciones de Mario Díaz en su lectura de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein con la noción de práctica discursiva de Michel Foucault para explorar el campo de la educación en derechos humanos en Colombia.

tendencia pedagógica, “que estén fundamentadas, que tengan producción escrita de suficiente consistencia, que involucren grupos de investigadores e instituciones, y que hayan impactado en trabajos posteriores de quienes investigan en este mismo campo” (Tamayo, 2003a, p. 14). Criterios de selección que resaltan tanto el acento dinámico y articulador del término *tendencia*, como su impacto dentro de las investigaciones en el campo. Tamayo se concentra en cuatro tendencias: el campo intelectual de la educación, propuesto desde la lectura que hace Mario Díaz de la noción de campo de Bourdieu, la arqueología de Foucault y la perspectiva sociolingüística de Bernstein. Desde esta tendencia, la pedagogía es vista como dispositivo de control, distribución y agenciamiento de los discursos y saberes (León, 2016; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019; Tamayo, 2003a). La segunda tendencia es la del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) liderado por Olga Lucía Zuluaga. Con la intención de brindar a la pedagogía un campo propio y a los maestros un lugar teórico de enunciación —y conceptualización—, se considera la pedagogía como disciplina en torno a la función articuladora del concepto de enseñanza (Zuluaga *et al.*, 2003). El propósito es rescatar la historicidad de la pedagogía para lo cual sería necesario construir todo un entramado teórico-metodológico que permitiera historiar la *práctica pedagógica* y dar cuerpo al *saber pedagógico*. A este respecto, afirma Zuluaga: “entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (1999, p. 11). La tercera tendencia responde a la identificación de la pedagogía como disciplina reconstructiva a partir de la apropiación de los planteamientos habermasianos por parte del Grupo Federici en el intento de convertir el *saber-cómo* cotidiano y domeñado de los docentes en un *saber-qué* reflexionado y fundamentado (Mockus *et al.*, 1996). Por último, menciona Tamayo el trabajo del profesor Rómulo Gallego-Badillo (2001) en su análisis de la expansión del constructivismo en el campo educativo. En el marco de esta cuarta tendencia la pedagogía es vista a la luz del constructivismo y se caracteriza por la aplicación de los planteamientos epistemológicos —provenientes de la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje— dentro de los procesos escolares y la enseñanza de saberes específicos. El constructivismo, más que una pedagogía propiamente dicha, resalta Tamayo (2003b), es una posición epistemológica con consecuencias didácticas.

Por su parte, Martín Suárez (citado por León Palencia, 2016) se dispone a organizar la producción pedagógica actual desde la noción de *corrientes pedagógicas contemporáneas* entendiéndolas como líneas

de investigación en conformación con implicaciones en los procesos formativos y la labor docente (Suárez, 2000). Las “líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa” que representan las corrientes pedagógicas recortan, exponen, posibilitan, orientan y reconfiguran comprensiones en torno a lo pedagógico en conexión con las exigencias del contexto (Suárez, 2000, p. 42). De esta manera, en cuanto líneas de pensamiento e investigación con cierta consistencia conceptual alimentan, alientan y direccionan la producción teórico-práctica en el campo pedagógico y educativo. Asimismo, en cuanto pedagógicas, las corrientes incorporan y gravitan alrededor de una concepción particular de formación de lo cual, como se ha señalado, se derivan “implicaciones en la profesión docente, en la escuela, en el currículum y en el aula de clase” (Suárez, 2000, p. 43). El autor resalta tres corrientes pedagógicas contemporáneas en su trabajo: el paradigma ecológico, las pedagogías críticas y el constructivismo. Igualmente, señala la calidad de la educación, la globalización y transversalidad curricular, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación como tendencias que influyen en el proceso de reconfiguración de dichas corrientes.

El *paradigma ecológico o emergente* entiende la escuela como un ecosistema social humano, es decir, “como un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal” (Suárez, 2000, p. 43). Esta convergencia entre elementos y relaciones, además de configurarse en ambientes concretos, es dinámica y produce circuitos comunicativos y redes de significaciones a través de los cuales sus miembros interactúan entre sí y su medio. La escuela, en su calidad de ecosistema, interactúa con otros ecosistemas como la familia, la sociedad, los medios de comunicación, al tiempo que se compone de microsistemas como el aula, el patio de recreo, la sala de profesores, etc. Las finalidades expositivas del presente mapeo no permiten ahondar demasiado, pero baste con mencionar, por último, la acción del currículo no solo como articulador de los elementos que componen el ecosistema de la escuela, sino como “medio o correa enlazante de cultura” (Suárez, 2000, p. 44). El currículo produce tecnologías que dan forma concreta al ambiente escolar con arreglo a determinados fines relacionados con la formación y, simultáneamente, dinamiza y renueva los contenidos culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, las pedagogías críticas emergen como resistencia a los conflictos sociales, económicos y políticos derivados tanto de los proyectos totalitarios

de la modernidad como del sistema capitalista en su más reciente etapa neoliberal. Autores como P. Freire, H. Giroux, M. Apple, S. Kemmis, W. Carr, P. McLaren, A. Hargreaves y Th. Popkewitz encuentran en la educación las posibilidades para la transformación, la emancipación y el pensamiento crítico. Sus enfoques, planteamientos y derivas son plurales, pero en todas ellas se encuentra como denominador común el potencial político de la educación y la concepción del maestro como intelectual transformador de la cultura. De manera sintética, podría señalarse que las pedagogías críticas se movilizan en torno a cuatro ejes: 1) Educación-Escuela-Sociedad; 2) Conocimiento-Poder-Subjetivación; 3) Institucionalización-Hegemonía; y 4) Vínculos entre teóricos y prácticos (Suárez, 2000, p. 45). Respecto al constructivismo, tercera corriente que propone Suárez, ya se han mencionado algunas ideas generales, pero baste con subrayar por ahora que el constructivismo surge de la pregunta respecto a ¿cómo aprenden los seres humanos?; de ahí el vínculo estrecho entre los planteamientos epistemológicos y la didáctica (general y específicas). Ya hemos mencionado a Rómulo Gallego y la conjugación en el constructivismo de las teorías cognitivistas, epistemológicas, lógicas, pedagógicas y didácticas (Gallego-Badillo, 1996). Piaget y Vigotsky son los referentes básicos de corrientes constructivistas como las de Novak, Driver, Postner, Porlán, Ausubel, Coll, Castorina, Camilloni y Carretero, entre otros.

Una tercera apuesta de agrupamiento trabajada por León (2016) es la propuesta por Marco Raúl Mejía (2011), que conjuga paradigma, corriente, enfoque y línea metodológica en una suerte de red conceptual. La noción principal sería la de *paradigma*, cada uno de los cuales estaría constituido por una tradición educativa (León, 2016). De acuerdo con Mejía (2011), cuatro serían los paradigmas históricamente configurados: el alemán, el francés, el anglo-americano y el latinoamericano. Dentro de los paradigmas se desarrollan corrientes que responden a la pregunta por los sentidos de la educación. “Estas, con base en una mirada de corte más conceptual y teórico, realizan dichas definiciones desde lecturas de mundo particulares, que ubican la pregunta por el nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad” (León, 2016, p. 95). Dentro de esta dinámica, Mejía plantea tres corrientes que actuarían sobre los paradigmas provocando su continua renovación: corriente clásico-tradicional, corriente modernizadora-renovadora, y corriente crítica-transformadora. En medio de esta interacción entre paradigmas y corrientes se encuentran los enfoques, los cuales abordan

conceptualmente cuestiones directamente relacionadas con el quehacer docente tales como los procesos de aprendizaje, las mediaciones, las relaciones intergeneracionales, los ritmos y tiempos de la educación. Mejía identifica tres enfoques entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: la pedagogía frontal o transmisionista, la pedagogía activa o nueva y la pedagogía de la tecnología educativa. A lo largo del siglo XX emergerán otros enfoques como el constructivista piagetiano, el socio-histórico de Vigotsky y el enfoque crítico liberador. Y, por último, dentro de este entramado conceptual se encontrarían las rutas metodológicas asociadas a las perspectivas didácticas encauzadas hacia la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, retomando a Popkewitz y Schriewer, Carlos Noguera (2012) opta por la noción de *tradiciones pedagógicas* para dar cuenta del proceso de configuración del discurso pedagógico moderno y contemporáneo. De manera sucinta y quizás en exceso esquemática, puede señalarse que la preocupación de la tradición francófona pone en el centro el “concepto de ‘educación’ y la constitución, no de una disciplina, sino de varias ciencias de la educación” (Noguera, 2012, p. 212). Allí serán piezas fundamentales la sociología (con los desarrollos de Durkheim) y la psicología (en las apropiaciones de Compayré y su filosofía pedagógica o pedagogía filosófica) para tratar el problema de la educación. La educación se aborda entonces como un hecho social que debe ser analizado en términos de causalidad y eficacia (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019, p. 33), mientras la formación (más tarde traducida o reducida a aprendizaje) se aborda como un fenómeno interno (*psiqué*). Los planteamientos de Rousseau en su *Emilio*, respecto al niño, la libertad, el interés y el medio serán fundantes para esta tradición y, desde allí, para el pensamiento pedagógico moderno.

La segunda tradición, la germánica, no hablará de ciencias de la educación (en plural), sino de la pedagogía (en singular) como la ciencia de la educación con lo cual, a su vez, allana el camino para entender la pedagogía en cuanto “campo disciplinar de estudio e investigación” (Runge, 2008, p. 30). Esta tradición pone en el centro de indagación la cuestión de la *Bildung* o formación (diferente de educación e instrucción) recuperando los lazos con la *paideia* griega en la que se conjugan cultura y formación (Jaeger, 1994). En este orden de ideas, es capital tener presente la diferenciación entre pedagogía (*Pädagogik*), más interesada en la educación en general, y didáctica (*Didaktik*) ocupada más de la enseñanza y la instrucción. Desde la perspectiva de la *Bildung*, que tiene como pilares a autores como

Herbart y Kant, la formación permite tanto el acceso al mundo de la cultura como su engrandecimiento. La formación, asumida como empresa compartida y responsabilidad individual, contribuye al progreso de la humanidad. Allí nuevamente puede percibirse su vínculo con la *paideia* helénica en la que la pertenencia al género humano prevalece sobre la individualidad (Espinel, 2014).⁵

Por último, identifica Noguera la tradición anglosajona, de gran expansión a lo largo del siglo xx. Su preocupación se centra en el currículo, el cual, contrario a su reducción como plan de estudios, se entiende como “organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje (*learning*)” (Noguera, 2010, p. 10). La preponderancia del principio de utilidad dentro de la teoría curricular permite explicar la centralidad que fueron asumiendo tanto el aprendizaje como la eficacia, eficiencia, calidad, rendimiento y la misma evaluación (control y medición). De hecho, siguiendo en ello a Laval y Dardot (2013), la noción de competencia tiene su fundamento en el *darwinismo social* acuñado por Spencer, el mismo en quien Noguera sitúa la procedencia del principio de utilidad dentro de la organización curricular (2012). De este modo, poco a poco, “en una suerte de *darwinismo social*, la educación empieza a operar como mecanismo de selección y optimización del recurso humano, mientras el capital cultural y la habilidad para rentabilizar toda experiencia en aprendizaje se transforman en capital (acumulable e intercambiable)” (Espinel y Pulido, 2021b, p. 36).

Ciertamente, a pesar de sus diferencias, las tres tradiciones intelectuales o culturas pedagógicas (Noguera, 2010) darían lugar, en sus interacciones, a la emergencia de un universo más amplio y, por tanto, común: la pedagogía moderna, de la cual derivarán las discusiones y conceptualizaciones contemporáneas. Hasta aquí, un rápido recorrido por algunas de las discusiones en torno al carácter y trayectoria de la producción pedagógica en el marco de lo que se ha propuesto como diagrama de los debates pedagógicos contemporáneos.

La noción de campo como operador

Como es de notar a partir del mapeo inicial, es amplia la producción discursiva, las posturas y recorridos de las disímiles perspectivas, lo cual dificulta posicionar un agrupamiento sobre los demás pues, dada la com-

plejidad, cada uno permite resaltar o enfocar aquello que otros dejan de lado. No obstante, lo que parece obstáculo o defecto, actúa como riqueza. La tensión alienta el movimiento, de la misma manera que la diferencia posibilita el aprender y la experiencia.

Los lenguajes y gramáticas se nutren de la resistencia a la homogeneidad, a las definiciones absolutas y a las rígidas taxonomías; de ahí que Borges señale, de manera categórica, que “no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural” (1974, p. 708). Las estrategias de agrupamiento son eso, estrategias en medio de la dispersión y pueden ayudar en la navegación siempre y cuando no se olvide su carácter incompleto, operativo y conjetural. Sin embargo, es claro que una estrategia de agrupamiento o perspectiva implica, en todo caso, una opción, una alternativa, un rumbo a tomar. Tal vez, en medio de la creciente proliferación de discursos, posturas y enfoques, la noción de campo funcione estratégicamente para dar cuenta de tales recorridos, reconocer los trayectos y tradiciones, y pueda operar como mecanismo ordenador, por supuesto, en el sentido de ser orientador, ofrecer una racionalidad, un modo de interlocutar e interpelar; más que imponer estándares, definiciones o cánones podría ofrecer una grilla de inteligibilidad desde la cual pensar, interrogar y examinar cuestiones como la formación docente, la investigación y la misma configuración o actualización del campo.

La noción de campo, entendida como metáfora espacial, permite hacer referencia “al dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (Díaz, 1993, p. 10). Además de constituirse como escenario de luchas internas entre agentes e instituciones por la hegemonía, la noción de campo muestra el carácter convulsionado, complejo y activo de la educación y la pedagogía. No solo Díaz (1993) ha empleado la noción para tematizar el campo intelectual de la educación, sino que autores como Echeverri (2015; 2016; 2020) proponen referirse al campo conceptual y narrativo de la pedagogía, Martínez-Boom y Orozco (2015) hablan del campo de agenciamiento de la educación y Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019) desarrollan la noción de campo discursivo para desde allí interrogar a la pedagogía; esto solo por referenciar algunos de los usos de la noción dentro del espectro discursivo colombiano (además de los ya citados).

Ahora bien, aunque desde la décadas de 1980 y 1990 se ha presenciado un avivamiento del debate pedagógico a partir de la emergencia del Movimiento Pedagógico, la posterior Expedición Pedagógica, el

5 Esta es una cuestión ampliamente trabajada por Jaeger (1994) y Marrou (2004), entre otros.

trabajo del GHPP y las propuestas de Mario Díaz y el Grupo Federici, Runge *et al.* (2018) advierten que es muy difícil hablar abiertamente de una tradición pedagógica colombiana debido a cierta “actitud adánica” reinante en el país según la cual “todo el que se plantea hablar sobre pedagogía y educación imagina inaugurar un *campo* y pronunciar su primera palabra” (Garcés, 2001; Runge y Garcés, 2011, citados en Runge *et al.*, 2018, p. 30), lo cual, continúan los autores, “tiene varias consecuencias, entre ellas, la imposibilidad de desarrollar una tradición, la ausencia de diálogos críticos entre académicos en torno a problemas comunes y la descalificación de la pedagogía en el concurso de los debates filosóficos y de las ciencias sociales y humanas” (Runge *et al.*, 2018, p. 30).

Ante esta situación se propone pensar la pedagogía como campo disciplinar y profesional que “busca ser la aclaración del campo mismo” (Runge *et al.*, 2018, p. 232). ¿Cómo entender la pedagogía para evitar que quede encerrada en la práctica de aula y confinada a los procedimientos? ¿En qué sentido hablar de investigación en pedagogía y cómo entender su relación con la investigación en educación? ¿Cómo dotar a la pedagogía del componente disciplinario y académico que ostentan otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas? ¿Cómo evitar que el carácter “académico-universitario” y disciplinar opaque el carácter práctico y profesional del docente? Algunas de estas inquietudes, sobre todo las dos últimas, son recogidas por la propuesta de un campo disciplinar y profesional de la pedagogía (Runge *et al.*, 2018).

Un campo disciplinar se consolida, advierten Runge *et al.* (2018), en la medida en que se legitimen su estructura y funciones, se definan sus límites y relaciones con otros campos, se construyan métodos de investigación y enseñanza acordes a su especificidad, se fortalezcan paradigmas y tradiciones desde las que se cimienta y, sobre todo, desde la posibilidad de definir su objeto de estudio. Lo interesante es que esta consolidación es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la maduración del campo. Allí radicaría, por ejemplo, la importancia de prácticas como la investigación en las que, además de formar a los nuevos agentes (re)productores del campo, permiten su institucionalización y legitimación, así como la proliferación de bienes simbólicos generados por dichos agentes.

Acto seguido, los autores aclaran que el campo disciplinar (científico) no es sinónimo del campo profesional. En su opinión, el campo científico puede entenderse como un (sub)campo que abarca al (sub) campo de acción profesional o, en todo caso, un

(sub)campo paralelo. Existiría cierta diferencia entre la labor del docente, entendida como campo profesional, y la producción de conocimiento (científico) delegada al campo disciplinar y académico. Esta postura abre múltiples interrogantes, lo cual, además de coherente con el carácter dinámico de la noción de campo (de procedencia bélica), es ya un gran aporte en medio de la intención de movilizar, agitar y activar las fuerzas en juego en medio de la lucha conjunta.

De este modo, con el ánimo de ampliar el diálogo con los planteamientos de Runge *et al.* (2018), varios de estos interrogantes y tensiones pueden dirigirse al ejercicio docente y a la formación misma de los licenciados. Una pregunta por la formación a la que se pasará rápidamente ante los límites que exige este texto. Así pues, retomando el recorrido hecho desde el mapeo de los debates y emergencias discursivas contemporáneas —locales— en torno a la pedagogía, las apuestas de agrupamiento y la exploración de la noción de campo como criterio ordenador (u organizador), se procederá a indagar por el lugar de la investigación, o, si se prefiere, la función de la investigación dentro del ejercicio docente y la pedagogía. Desde el ángulo de discusión que procura el presente artículo, la pedagogía —como la investigación— no solo implica cuestiones relativas al saber y la producción teórico-metodológica, puesto que involucra al sujeto y sus modos de constitución. Con este reto en mente, se proponen a continuación algunos temas y cuestionamientos que, de manera sucinta, tienen la intención de avanzar en la tarea de dar forma a las preguntas y, ante todo, dejar abierta la provocación.

Campo de constitución y formación

La investigación se constituye en uno de los escenarios por excelencia desde el que se consolidan los campos pedagógico y disciplinar a partir de los cuales el docente proyecta su práctica; pero también se ofrece —el ejercicio investigativo— como escenario de constitución tanto de sujetos como de prácticas y relaciones. Mediante la investigación, el sujeto se configura como agente cultural e intelectual. En este orden de ideas, la investigación (o el acercamiento a ella) posibilitaría al sujeto-docente *hacer-se* desde la reflexión sobre su práctica a la vez que lo inserta en los procesos de producción y reconstrucción de los lenguajes, gramáticas y problemáticas de su campo de acción, tanto pedagógico como disciplinar.

El desafío reside, entonces, en establecer el vínculo entre enseñanza e investigación; la primera (la enseñanza), según Runge *et al.* (2018), referida al ámbito de la acción profesional y la segunda (la investigación) referente, desde esa misma perspectiva, al ámbito disciplinar. En consecuencia, la apuesta por enlazar enseñanza e investigación tensiona, necesariamente, la pretensión de escindir el campo disciplinar y el profesional dentro del ser y hacer docente. Justamente porque, en una dirección contraria a los planteamientos de dicha perspectiva, dentro del ejercicio docente se conjugan continuamente el ser, el hacer y el hacer-se.⁶ Aquí tomarían forma, por ejemplo, las preguntas por las distinciones entre investigación formativa, formación para la investigación e investigación propiamente dicha; a esto podríamos añadir el intento de hacer del aula un escenario de investigación (o acercamiento a ella) y de producción de conocimiento. Esta faena incluye, por supuesto, la pregunta por sus condiciones de posibilidad y por la misma noción de investigación (en sus diferentes estratos, modos y objetos). En el aula, además de circulación de discursos, saberes y entramados conceptuales, también pueden registrarse mecanismos de producción de conocimiento. Quizás —es necesario insistir en ello— no se trate del mismo conocimiento, pero eso no elimina la posibilidad de su construcción en ámbitos diversos y con alcances e intencionalidades heterogéneas. No hay razón para exigir su homogeneidad; de hecho, en la diversidad encuentra su riqueza y posibilidad de contrastación, sobre todo, en registros como las ciencias humanas, la educación y la pedagogía.

Pensar que el conocimiento solo se produce en lugares especializados y que luego es trasvasado a escenarios como el aula, además de caer en la ilusión de la reproducción de lo mismo para permanecer en lo mismo, mina las posibilidades de reconfiguración del conocimiento; aún más, termina por desconocer la capacidad irruptora, desestabilizante y creadora de la acción humana (incluyendo su inteligencia). En este sentido, el docente en su ejercicio no puede ser considerado un simple reproductor de conocimientos elaborados por otros y en otros lugares. Su acción también requiere inteligencia, reflexión y reapropiación en escenarios distintos a los centros especializados. Un movimiento, si se quiere, de re-territorialización, apropiación y re-formulación.

6 Algunas notas respecto al ejercicio han sido desarrolladas en Espinel y Pulido (2020; 2021a) a partir de los planteamientos de Peter Sloterdijk (2012).

De hecho, el aula sería otro tipo de espacio especializado en el que un tipo particular de conocimiento se va produciendo a la vez que se pone a prueba... a la vez que se pone en práctica. Para empezar, se trata de la conjugación del saber experto de las disciplinas objeto de enseñanza con el saber pedagógico y didáctico que exige el aula. Un diálogo del que, en cuanto confrontación, resultan renovados tanto el saber disciplinar como el saber pedagógico y didáctico. Esta dinámica solo es posible bajo el acto del enseñar y la reflexión que propicia un espacio como el aula. Pero, claro, esta es apenas una provocación que queda insinuada.

Lo que sí es evidente, por lo dicho hasta aquí, es que uno de los “productos” de la investigación sería el docente mismo, quien se rehace como maestro desde sus ejercicios investigativos, desde sus preocupaciones de cara a la enseñanza del objeto particular que le ocupa y, por supuesto, desde la reflexión sobre su práctica. Es así como la investigación se hace, efectivamente, escenario de formación, de constitución. Todo un despliegue de técnicas de cuidado de sí en las que el profesor resulta renovado, fortalecido y reinventado. En este orden de ideas, afirma Pulido Cortés (2010), cuestiones como la renombrada innovación estarían de manera preponderante en el lugar del sujeto, del docente. De ello da muestra la creciente preocupación por la formación permanente y la cualificación de las prácticas. Justamente, de ello trataría la pedagogía, la acción pedagógica. Más que amalgama discursiva o teórica, estaríamos frente a un campo de constitución, el de la pedagogía, permanentemente renovado a través del vaivén entre la cuestión pedagógica y la pedagogía en cuestión. Campo de constitución de sujetos, pero también campo de constitución de prácticas, discursos y relaciones.

Al cierre, algunas variaciones a la pregunta inicial

Continuando con esta línea de discusión al cierre de esta exposición, podría advertirse que la formación, como muchos de los conceptos y nociones que usamos a diario, parece nutrirse de al menos dos dimensiones: una que podríamos identificar por su proveniencia desde la exterioridad y otra que partiría desde el lugar del sujeto. Usualmente, como también sucede en el juego de nuestras creencias, acciones y situaciones, tiende a desdibujarse la segunda en función de la primera. Una confusión que tiende a la reducción y a la instrumentalización que termina por poner en otros la tarea que corresponde a cada quien; o, lo que es peor, el asumir a los individuos

como objetos pasivos, manipulables y maleables dispuestos a dejarse moldear de manera homogénea y sin la menor resistencia. Materia prima en manos de un operador distante y autómatas. En este punto, la formación se asemeja a la ya conocida metáfora de la fábrica que Francesco Tonucci nos presenta en uno de sus trabajos más conocidos, *La máquina de la escuela* (1970/2008) y que Philippe Meirieu nos vuelve a recordar en su libro *Frankenstein educador*; allí se le oye decir: “‘Fabricar un hombre’ es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también una tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos ‘construir un sujeto sumando conocimientos’ o ‘hacer un alumno apilando saberes’” (Meirieu, 2010, pp. 17-18).

Pues bien, de acuerdo con esto, podemos plantear que la formación tiende a aproximarse con bastante peligro a la fabricación, la cual también se acerca, a su vez, al adiestramiento. Ante esta posibilidad, sin duda, adquiere nuevamente sentido la pregunta de Philippe Meirieu: “¿se puede ser un educador sin ser un Frankenstein?” (2010, p. 1) ¿Podemos ser educadores sin asfixiar la vitalidad propia de la relación con el conocimiento en tanto empresa humana? ¿Se puede educar sin restringir la fuerza de la inquietud resultante de la relación consigo mismo, propósito último de la educación, la constitución de sí y la formación? ¿Puede proyectarse una formación de maestros y maestras descentrada de los manuales, métodos y modelos para orientarse hacia una práctica vital, existencial, íntima y personal? ¿Cómo entender la pedagogía y la acción (o función) de los maestros y maestras dentro de ella? ¿Cómo abordar y poner en escena la pedagogía como campo de saber y constitución dentro de los procesos de formación de maestros?

En este punto nos encontramos con la segunda dimensión de la formación no siempre bien cuidada ni muy tenida en cuenta dentro de las prácticas instrumentales y mecánicas de la formación entendida como fabricación. Es la formación entendida como experiencia. Aquella formación que involucra la complejidad del sujeto y no solo su carácter más maleable. Por supuesto que la formación requiere de la acción de otros sobre el sujeto; por supuesto que requiere de espacios en los que se propicia la modificación que implica la formación; también requiere de instrumentos, modelos y recorridos por las construcciones conceptuales y paradigmas; pero nada de ello es suficiente si no hay un sujeto dispuesto a la formación, un sujeto expuesto a la modificación; en otras palabras, un sujeto en condiciones de salir de sí, abandonar lo que ya es, para ser de otra forma, para hacerse. La formación es, en últimas, un asunto de

sí consigo. Un asunto, recurriendo a un autor como Michel Foucault, de cuidado de sí en el que se despliega toda una serie de tecnologías que procuran la modificación del sujeto.

Pasando a otro tema para ver la cuestión desde otro ángulo y con la intención de enlazar estas últimas derivas del texto, un docente es alguien que amando el estudio invita a otros a estudiar (Espinell, 2021). Bien se podría plantear que antes que el enseñar, es el estudio aquello que subyace al ejercicio docente. Noguera (2020), en otro texto, formula cierta puja o diferenciación entre el estudiar y el investigar, en medio de la cual presenta al GHPP como un grupo de estudios. Hay cierto apuro en la investigación que la pausa del estudio calma, tramita e, incluso, sustenta. Una relación muy similar a la que se propone entre la enseñanza y el estudio. Ello permite vislumbrar cierto vínculo entre la investigación y el tiempo del estudio y, de cierta manera, entre la investigación y la enseñanza. Desde luego que no son lo mismo, pero tampoco necesariamente contrarios, antónimos o excluyentes (tal como ya se ha retratado en un escenario similar). Desde esta óptica, ¿puede pensarse el aula como laboratorio, taller o, si se prefiere, como “ensayo”? ¿Puede ser habitada como un particular campo de práctica? ¿Qué hace o produce un aula, qué hace con quienes la habitan y con lo que la transita? Los espacios también producen, no son solo producidos, usados o recorridos. Por supuesto, estas son derivas que arrojan, cada una a su manera, a grupos disímiles de interrogantes pero que, en definitiva, se entrecruzan con la pregunta transversal por la pedagogía, el hacer del maestro y su constitución como sujeto. A fin de cuentas, la intención del presente ejercicio escritural es incitar, movilizar, problematizar, dar forma a nuevas inquietudes. No se trata de un texto para cerrar discusiones o dogmatizar; por el contrario, su intención es *pensar con*, provocar desde el gesto filosófico-pedagógico que le inspira.

El ejercicio investigativo no tiene que estar distante de la formación (de hecho, difícilmente lo está), ni la formación desconectada de la investigación; del mismo modo que un salón de clase no es, necesariamente, un sitio de reproducción, ni el docente un simple transmisor de información, comunicador o mediador. Quizás en ello haya un acuerdo medianamente generalizado, las diferencias se encontrarían en el *cómo, de qué manera y hasta qué punto*, es decir, en los medios, los modos y los alcances. Sin duda, el espacio del aula no se rodea de las mismas condiciones o rasgos de los centros especializados, pero tampoco tiene que estar al margen. El espacio de formación que significa puede aportar, por ejemplo, condiciones, interrogantes y miradas que los centros

especializados no contemplan. Tanto docente como estudiante, sin desconocer sus lugares, posiciones y experticias, estarían arrojados a un proceso de construcción conjunta como sucede en los grupos investigativos de mayor renombre. Los alcances, gramáticas y registros son distintos, pero el ejercicio permanece.

De allí el lugar que ocupa la reflexión sobre la práctica como uno de los terrenos más fértiles dentro de la pedagogía, la investigación en educación y la formación docente. El aula, el escenario educativo, siguiendo a autores como Stenhouse (1984), está en posibilidad de convertirse en escenario de investigación continua, reconstrucción y reconceptualización. La reflexión *sobre, en y a partir de* la práctica (Fonseca y Orjuela, 2015; Schön, 1992; 1998), así como la explicitación de saberes comprometidos en el hacer docente, resultan siendo estrategias potentes dentro de la investigación pedagógica y el ser y hacer docente. Vuelta a las preguntas iniciales ¿De qué pedagogía se trata cuando hablamos de pedagogía? ¿Qué tipo de preguntas, perspectivas u horizontes habilita? ¿Quiénes son los sujetos de la pedagogía? ¿Qué tipo de relaciones implica? ¿Qué territorios transita y qué regiones configura? ¿Qué significa abordarla como campo de constitución?

Referencias

- Borges, J. L. (1974). Otras inquisiciones. En *Obras completas 1923-1972* (pp. 633-778). Emecé Editores.
- Bourdieu, P. (1983). *El campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Folios.
- CEPEs-Colectivo de autores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial Universitaria Universidad Juan Misael Saracho.
- Castro, J. O., Pulido, O., Peñuela, D. y Rodríguez V. (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri, A. (2016). Imágenes que Fernando González dona al pensamiento de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (Coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 197-221). Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeverri, A. (2020). Los maestros que me habitan: Rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio (Comps.), *Genealogía de la pedagogía* (pp. 19-57). Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos: Una aproximación desde sus prácticas y discursos*. Uniminuto.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 8(2), 1-16.
- Espinel, O. (2021). Escribir, leer, estudiar... o sobre el ser docente. *Utopía Pedagógica*, 2, 21-24.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2020). Sobre el enseñar y el aprender filosofía: Una lectura desde Sloterdijk. En O. Espinel (Comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo: Práctica, experiencia y educación* (pp. 257-282). Uniminuto.
- Espinel, O. y Pulido-Cortés, O. (2021a). Antropotécnica y ejercicio como categorías teórico-metodológicas. En O. Pulido-Cortés y O. Espinel (Coord.), *Pensar con Sloterdijk: Antropotécnica, ejercicio y educación* (pp. 15-24). Editorial UPTC.
- Espinel, O. y Pulido-Cortés, O. (2021b). Universidad del capital humano: Desplazamientos neoliberales dentro de la educación. *Dialecticus*, 10(22), 26-41.
- Fonseca, G. y Orjuela, G. (2015, 13 de noviembre). *De las sombrillas al aula: La reflexión como forma para comprender la práctica pedagógica* (ponencia). IV Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía. Pedagogía y Reflexión sobre la Práctica.
- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Magisterio.
- Gallego-Badillo, R. (2001). *Saber pedagógico: Una visión alternativa*. Magisterio.
- Garcés, J. F. (2001). Hermenéutica y pedagogía: Una propuesta y presentación crítica de algunas tendencias pedagógicas en Colombia. En D. Restrepo Cardona (Comp.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Región.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-103.

- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio Editorial.
- Martínez-Boom, A. y Orozco, J. H. (2015) Educación: Un campo de agenciamiento. En A. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 99-120). Siglo del Hombre.
- Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: (Cartografías de la educación popular)*. CEAAL.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1996). *Las fronteras de la escuela: Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Magisterio.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. (2020). Presentación. Un grupo de estudio(s). En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio (Comps.), *Genealogía de la pedagogía* (pp. 10-17). Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Editorial El Búho.
- Pulido Cortés, O. (2010). ¿Innovaciones educativas o pedagógicas? *Praxis & Saber*, 1(2), 9-12.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional-Museo Pedagógico Colombiano.
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Okcham*, 9(2), 13-25.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropológica*. Pre-Textos.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1 y 2), 42-51.
- Tamayo, A. (2003a). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Acción Pedagógica*, 30.
- Tamayo, A. (2003b). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Acción Pedagógica*, 31.
- Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de documentación Crítica. [Obra original publicada en 1970].
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiçeno, H. (2003). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Lo único necesario de Comenio como testamento pedagógico. Algunas claves de lectura

Comenius' *The One Thing Necessary* as Pedagogical Testament. Some Reading Keys
O Único Necessário de Comenius como testamento pedagógico. Algumas chaves de leitura

Roberto Espejo-Leupin* 
Karin Cárdenas-Artigas** 

Para citar este artículo

Espejo-Leupin, R. y Cárdenas-Artigas, K. (2024). *Lo único necesario* de Comenio como testamento pedagógico. Algunas claves de lectura. *Pedagogía y Saberes*, (60), 71–80. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19944>

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador asociado a la Facultad de Educación, Universidad San Sebastián. roberto.espejo@gmail.com

** Doctora en Derecho y Administración de Empresas. Directora de Posgrado, Facultad de Ingeniería, Universidad ADolfo Ibáñez. karin.card@gmail.com

Resumen

Este artículo resulta de la revisión del escrito *Lo único necesario* de John Amos Comenius, entendido como su testamento pedagógico. Se identifican tres mitos centrales: el mito del laberinto de Creta, de las rocas de Sísifo y de las necesidades de Tántalo. Estas imágenes se articulan para mostrar la problemática existencial de los seres humanos y la necesidad de plantearse lo que es realmente necesario en su camino en la vida. Comenio aboga por la centralidad de la trascendencia, en un marco cristiano, a la cual se llega a través del estudio del conocimiento pansófico, en un proceso que implica el autoconocimiento y el desarrollo de la libertad y voluntad, expresadas en los esfuerzos del ser humano por el mejoramiento de la humanidad.

Palabras clave

Comenius; pansofía; filosofía de la educación; pedagogía

Abstract

This paper results from the review of the text *The One Thing Necessary* by John Amos Comenius, which is understood as his pedagogical testament. In this way, three central myths are identified: the myth of the Cretan labyrinth, the myth of the rocks of Sisyphus, and the myth of the needs of Tantalus. These images are articulated to show the existential issues of human beings and the need to consider what is really necessary in the path of life. Comenius advocates for the centrality of transcendence, within a Christian framework, which is reached through the study of pansophical knowledge, in a process that considers self-knowledge and the development of freedom and will, which are expressed in the activity of human in his efforts for the betterment of humanity.

Keywords

Comenius; pansophy; philosophy of education; pedagogy

Resumo

Este artigo é o resultado de uma resenha do escrito *O Único Necessário* de John Amos Comenius, que é entendida como seu testamento pedagógico. Desta forma, três mitos centrais são identificados: o mito do labirinto de Creta, das rochas de Sísifo e das necessidades de Tântalo. Essas imagens são articuladas para mostrar os problemas existenciais dos seres humanos e a necessidade de considerar o que é realmente necessário em seu caminho na vida. Comenius defende a centralidade da transcendência, dentro de um quadro cristão, que se alcança através do estudo do conhecimento pansófico, em um processo que considera o autoconhecimento e o desenvolvimento da liberdade e da vontade, que se expressam na atividade do ser humano no seu esforço de aperfeiçoamento da humanidade.

Palavras-chave

Comenius; pansofia; filosofia da educação; pedagogia

Introducción

Jan Amós Comenio (1592-1670) es usualmente asociado al estudio de la didáctica. Sin embargo, como ya señalaba Piaget (1993), y como ha sido claramente expuesto por Aguirre (2009, 2017) y Runge-Peña (2012), entre otros, su obra debe ser vista desde una perspectiva más amplia, que engloba disciplinas como la filosofía, la teología, la literatura y la física. Sin olvidar, por cierto, su preocupación por la reforma social.

Comenio fue contemporáneo de figuras relevantes como Bacon (1561-1626), Galileo (1564-1642), Descartes (1592-1650), Newton (1642-1747), Robert Fludd (1574-1637) y Jakob Böhme (1575-1624), entre otros, y pertenece a una época donde los esfuerzos de muchos pensadores se centraron en construir sistemas de pensamiento (Aguirre, 2009) caracterizados por su complejidad y su tendencia a explicar el orden del mundo o de algunas de sus partes.

En esta amplitud de disciplinas, es importante evocar la idea de pansofía utilizada por Comenius, que puede ser entendida como el intento de unificar filosofía y teología, y que, sin ser un saber enciclopédico, tiene vocación de un saber universal que permite al hombre llegar a su perfección más elevada (Runge-Peña, 2012). Esta sabiduría universal constituye una búsqueda de conciliación con el todo, donde se plantea “la unicidad del conocimiento, sustrato filosófico-teológico del vasto proyecto de enmienda social de Comenius” (Aguirre, 2009, p. 31). Esta noción no es exclusiva de Comenio y tiene que ver con la construcción de sistemas unificados, como se comentó anteriormente. De acuerdo con Cizek (2019), el término pansofía se encuentra en trabajos de filósofos antiguos como Platón y Filón de Alejandría, pero popularizado hasta los siglos XVI y XVII. Durante la vida de Comenio, círculos ligados al misticismo alemán, en particular en torno a la figura de Jakob Böhme, desarrollaron esta noción y seguramente lo influenciaron. Se trata de un concepto central constante en distintas obras, como *El pódromo de la pansofía* —publicado en Londres por Samuel Hartlib, sin el consentimiento de Comenio (Jaume, 2014; Limiti, 1983 citado por Piaget, 1993)— o la *Consulta general para el mejoramiento de las cosas humanas* (Cauly 1995; González y Perera, 2021). Así, si bien es cierto que la didáctica es un elemento central, esta aparece en el marco de la búsqueda por articular distintos aspectos del conocimiento, dejando claro que su finalidad no es un saber por el saber, sino que su objetivo es el perfeccionamiento del ser humano. Por ejemplo, Sitarska (2020) ha

argumentado que es posible relacionar la pansofía con la educación a lo largo de toda la vida. En efecto, Comenio creía que —más allá de estar asociado a la escuela o a los jóvenes— las personas debían intentar conocerse a sí mismas a lo largo de toda su vida con el fin de alcanzar la felicidad y la perfección; meta que implica esfuerzo y creatividad en el desarrollo de la persona (Sitarska, 2020).

Para Comenio, el perfeccionamiento humano permite que el hombre reconozca su relación con lo divino. Como lo indica Jaume (2014): “La sabiduría o el conocimiento es algo necesario para el hombre tanto desde un punto de vista práctico como soteriológico. No solo nos permite desenvolvernos en el mundo, sino también alcanzar a Dios, fin último, según Comenius, de nuestras vidas” (p. 159).

De esta manera, si bien es innegable que la educación fue una preocupación central de este autor, esta tiene un sentido que va mucho más allá que la transmisión de un conocimiento libresco. Según Piaget (1993), en Comenio se genera una tensión importante entre una base sistemática para la educación y la especulación filosófica, a tal punto que el epistemólogo suizo afirma que Comenius busca “una filosofía basada en la educación” (Piaget, 1993, p. 3).

En este contexto, parece relevante analizar el escrito de Comenio: *Lo único necesario*, publicado en 1668 en Ámsterdam en latín, dos años antes de su muerte. Esto lo transforma en una suerte de testamento pedagógico, que Fleischl (2009) no duda en denominar testamento espiritual.

En nuestro análisis hemos utilizado la traducción al inglés realizada por Vernon Nelson en 1958 y la traducción al francés realizada por Christian Fleischl en 2009. Para las citas del texto nos referiremos a los capítulos y las secciones identificadas por Comenio. De esta manera, (I, 3), por ejemplo, significa que se trata de la sección 3 del capítulo I de la obra.

Tres mitos centrales en *Lo único necesario*

Siguiendo a Piaget (1993), el sistema de Comenio es internamente consistente y su significación para nuestro tiempo se debe buscar identificando ciertos ejes. Esto es particularmente interesante en *Lo único necesario* dado que fue escrito al final de la vida del autor, de modo que es posible inferir que englobe elementos de una importancia particular.

Hay tres imágenes recurrentes y que el autor evoca a partir de su definición de la felicidad. Desarrollemos primero este punto. Tres serían los deberes del

ser humano sobre la tierra: a) examinar las cosas para conocerlas; b) trabajar sobre ellas haciéndolas útiles; y c) utilizarlas y disfrutarlas (I,1). Podríamos decir que se trata entonces del conocimiento del mundo (episteme), de la creación (poiesis) y de la acción en el mundo a través de las cosas creadas (la praxis, utilizando lo creado). Así, a partir de esta tríada, el autor identifica lo que sería la felicidad: a) poseer un intelecto claro; b) el logro en el desarrollo de sus obras; y c) disfrutar sanamente de los bienes de la vida para la satisfacción y la tranquilidad de su mente. De esto se deduce también una triple infelicidad, puesto que: a) la razón no está protegida de la alucinación, del error y la confusión; b) las acciones son muchas veces inestables, dudosas y poco rigurosas; y c) existe frustración por las necesidades de las cosas, al padecer hambre y sed de ellas (I,2).

De esta manera, Comenio nos indica tres fábulas o alegorías de origen griego que reflejan estas mismas reflexiones, o “viejas leyendas”, tal como menciona el autor (I, 4), que permiten comprender nuestros propios sufrimientos y guiarnos en la búsqueda de su solución. A saber: a) el laberinto de Creta; b) las rocas de Sísifo; y c) los placeres de Tántalo. Estas aparecerán a lo largo de todo su escrito y son utilizadas por el autor como representaciones del drama humano.

El laberinto

Comenio nos recuerda la historia del laberinto que el rey Minos había hecho construir en Creta para encerrar al Minotauro. Este fue concebido por su esposa Pasifae, quien había mantenido relaciones con un toro. Allí eran enviados jóvenes para que sirvieran de alimento al monstruo. Solo Teseo, hijo del rey de Atenas, logró salir ileso gracias a la madeja de hilo que le entregó Ariadna, hija del mismo rey Minos. Esta historia legendaria, nos dice Comenio, es comparada con la vida humana, en la que se nos presentan problemas incomprensibles de los que solo por la sabiduría divina podemos escapar (I, 6). De hecho, indica el autor, es posible interpretar el mito identificando al rey Minos como Dios, a Pasifae como el hombre y al Toro como Satán; al Minotauro como la sabiduría terrestre, resultado de la mezcla entre la semilla divina y la infernal; y al laberinto como el mundo en donde los hombres debemos peregrinar (I, 6).

Como ya se comentó, la imagen del laberinto fue utilizada por Comenio desde su escrito de juventud *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, publicado por primera vez en 1631, y también ha sido analizada frecuentemente (Aguirre, 2009, 2021;

Cagnolati, 2009). Aguirre (2009) llama la atención sobre este escrito pues contiene imágenes a las que el autor vuelve insistentemente a lo largo de su vida: en estas se entreteje la crítica social y sus proyectos de reforma, sin olvidar la relevancia que da al desarrollo del hombre interior y espiritual, como eje de estos procesos sociales.

Dado que se relaciona directamente con *Lo único necesario*, vale recordar algunos de sus elementos centrales. En la obra, se describe la alegoría del camino de un peregrino, quien ingresa a un laberinto que refleja las relaciones entre distintos estratos sociales, ocupaciones y lugares. Como indica Cagnolati (2009), el escrito de Comenio nos muestra cómo el Peregrino —que potencialmente somos todos nosotros— se enfrenta a un “mundo al revés” en la búsqueda de su vocación o lugar en la existencia.

Desde el inicio de su viaje, el Peregrino es acompañado por dos guías: el Fisgalotodo Omnipresente, quien recorre y explora todos los rincones del mundo informándose de las palabras y pensamientos de los hombres, y el Espejismo, figura que se presenta ominosamente con una capucha y rodeada de niebla. Esta última figura se presenta como la “traductora de la reina del mundo”, la cual no es otra que la sabiduría. Notemos, eso sí, que se trata de la sabiduría mundana, pues Comenio señala que otro nombre de esta sabiduría es la vanidad, tal como la nombra el Fisgalotodo en el segundo capítulo de la obra (Comenius, 2009).

Por otra parte, estos dos personajes entregan al Peregrino un arnés “zurcido con tiras de cuero de la vana curiosidad”, el bozal, “forjado con el hierro de la obstinación” (Comenius, 2009, p. 103) y unas gafas que le entrega Espejismo a través de las cuales deberá contemplar la realidad. Con estas gafas, dice, “uno veía hermoso lo feo y lo feo hermoso; lo negro blanco y lo blanco negro, y así todo [...] Más tarde me di cuenta de que estas gafas estaban biseladas con el vidrio de las creencias, y su montura tallada en la asta conocida por el nombre de costumbre” (Comenius, 2009, p. 104). A pesar de esto, el Espejismo le pone las gafas un poco torcidas, lo que le permite, moviendo la cabeza de cierta manera, contemplar las cosas al natural. De esta manera, el Peregrino reflexiona y lo expresa al inicio de su viaje: “aunque me amordacéis la boca y me hayáis nublado los ojos, confío en mi Dios, que no enturbiará mi entendimiento ni mi corazón” (Comenius, 2009, p. 104), lo que se puede entender como su búsqueda de la verdad.

Nuestro autor presenta distintos ámbitos del mundo de su época, siempre teñido por la idea de la vanidad y el sin sentido de las cosas. Examina el

mundo familiar y de los oficios; el estamento de los artesanos, los filósofos, los médicos, los juzgados, los maestros y docentes, etc., y no encuentra la respuesta a su búsqueda de una vocación que dé sentido. Sobre todo, cuando es consciente de que la muerte aniquila a todos, que “a cada cual lo echaba del mundo de un modo muy peculiar” (Comenius, 2009, p. 213). Luego, sus guías lo llevan al Castillo de la sabiduría, donde tampoco encuentra respuesta, incluso es testigo de cómo el rey Salomón es derrotado junto con sus seguidores, sin antes dejar de proclamar que en el mundo todo es vanidad de vanidades. Finalmente, frente a todo este horror, escucha una voz profunda que le muestra la clave de su búsqueda: “Date vuelta al lugar de donde saliste, regresa a la casa de tu corazón, y cierra la puerta detrás de ti” (Comenius, 2009, p. 241). Entonces, el Peregrino se entrega completamente a Cristo y encuentra el sentido que buscaba al deambular por el laberinto del mundo. Así, de acuerdo con Comenio, el verdadero cristiano goza de sobreabundancia, seguridad, paz y alegría.

Como señala Aguirre (2009), el laberinto se recrea simbólicamente en la Edad Media: pasa de ser un lugar donde el transeúnte se desvía por un conjunto de encrucijadas que le dificultan llegar al centro donde se encuentra un monstruo o un misterio, a ser una alegoría del hombre viajero que debe encontrar su camino en medio del caos, la confusión y el desorden del mundo. De hecho, en algunas representaciones antiguas, el laberinto y el inframundo aparecen como idénticos (Kerenyi, 2006). De acuerdo con Bologna (2006), somos y nos movemos en el laberinto, entendido como una condición de existencia y un proyecto de supervivencia que proporciona una representación de nosotros mismos en nuestra condición existencial.

Para Comenio, el peregrinaje en el laberinto se resuelve al encontrar en el centro lo trascendente, que ordena y da sentido a la confusión reinante. Esta trascendencia toma en el moravo una forma cristiana, lo que debe ser entendido en el contexto biográfico del autor. Así, con respecto a la centralidad del cristianismo en su obra, es pertinente recordar su relación con la organización de la Unidad de Hermanos. Este grupo surge del movimiento del reformador Jean Hus (1370-1415), quien antecede a la reforma alemana de Lutero (1483-1546) y que por sus ideas fue condenado por herejía y quemado, dando origen al movimiento husita. Dentro de este se identifica la Iglesia de la Unidad de Hermanos, *Unitas Fratrum* como una corriente moderada y pacifista (Aguirre, 2009). Comenio frecuentó la escuela primaria de esta organización entre 1604

y 1605, hasta que la región fue invadida y quemada por los húngaros en 1605, después de esto retornó a Nivnice para vivir con un tío y dedicarse al oficio molinero, allí Comenio tuvo un acercamiento a la vida campesina y a los artesanos (Cauly, 1995; Runge-Peña, 2012). Entre 1608 y 1611 asistió a la Escuela de Gramática de Prerov, dirigida también por la Unión de Hermanos. En 1611 es enviado a estudiar teología a la Universidad de Herborn en Nassau (Gómez, 1992) y posteriormente, en 1613, viaja a la Universidad de Heiderberg, donde estudió durante un año teología (1613-1614). Una vez terminados sus estudios, Comenio vuelve a la Escuela de Prerov, esta vez como profesor de latín y rector. Trabaja de 1614 a 1616, en este último año recibe la orden sacerdotal y es enviado al norte de Moravia por esta misma organización.

Cabe señalar que al interior de la Unión de Hermanos la educación era central. De hecho, a partir de la segunda mitad del siglo XVI implementan un verdadero sistema escolar, creando tres clases de escuelas: elementales (lectura, escritura, religión); menores (formación elemental y latín); y mayores (artes liberales, latín, griego y hebreo), siendo estas últimas preparatorias para la universidad (Gómez, 1992). Para esta organización se trataba de un aspecto importante que iba más allá de la instrucción, ya que permitía llevar a las almas a la verdad y a la salvación, concentrándose en la personalidad del individuo en su relación con Dios y el mundo (Cauly, 1995). Podemos ver cómo estos elementos marcarán hondamente el trabajo y la vida de Comenio.

Las rocas de Sísifo y la sed y hambre de Tántalo

Sobre Sísifo, Comenio nos recuerda que, habiéndose ganado la ira de los dioses, fue condenado a los infiernos y a hacer rodar una gran roca hasta la cima de una montaña. Cuando llegaba a la cima, la roca bajaba por la otra ladera, por lo que debía volver a comenzar este trabajo. Y así por toda la eternidad. Comenio señala que este mito se refiere al trabajo de los infelices inmortales, que cuando terminan una tarea deben comenzar otra, agotándose. “¡Todos nos hemos convertido en Sísifos!” (I, 7).

Robert Graves relata que Sísifo había vivido del robo y el asesinato de viajeros confiados, también había traicionado los mismos secretos del dios Zeus (Graves, 1985). Otras tradiciones lo presentan como un sabio (Camus, 1981) y el más astuto de los mortales, aunque el menos escrupuloso (Grimal, 1989). Como sea, el hecho es que la imagen de su castigo ha llegado a nuestros tiempos y resuena en nuestras

propias historias. Recordemos también que, en su viaje al inframundo, Ulises se encuentra con el alma de muchos personajes de la mitología, entre ellos Sísifo (La Odisea, Capítulo XI).

Camus ve en Sísifo que “no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza” (Camus, 1981, p.157). En particular, piensa Camus, es en el movimiento de descenso, cuando Sísifo se devuelve por la roca, donde la consciencia se hace patente (Camus, 1981). En ese instante, indica el escritor francés, hay consciencia de la tarea, hecho análogo a la experiencia del obrero actual que trabaja todos los días de su vida: “Esta hora que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desdicha, es la hora de la consciencia [...] no es trágico sino en los raros momentos en que se hace consciente” (Camus, 1981, p. 159). Camus realiza una relectura importante de este mito, ligando la experiencia del castigo al sinsentido existencial, lo cual parece estar más cercano de la idea de Comenio.

Finalmente, el caso del mito de Tántalo, quien es condenado a sufrir de hambre y sed eternamente, es ubicado entre deliciosas frutas, árboles y agua pura, que no puede alcanzar y, por lo tanto, no se puede saciar. Comenio nos recuerda que a “Tántalo, su glotonería lo perdió [...] debe soportar el hambre y la sed, en medio de un jardín lleno de árboles frutales apetitosos. Un agua clara como el cristal retrocede cada vez que llega a sus labios” (I, 8). En efecto, según Graves (1985b), Tántalo era amigo del dios Zeus, quien lo admitía en los banquetes de los dioses en el Olimpo, pero lo traicionó revelando sus secretos y robando los manjares divinos que comían para compartirlos con sus amigos mortales. Además, ya había despedazado a su propio hijo para darlo de comer a los dioses. Por sus faltas fue condenado al infierno, donde cuelga de una rama de un árbol frutal sobre un lago pantanoso. Cada vez que quiere beber, el agua retrocede; y cada vez que quiere comer una fruta, la rama se retira, haciéndolo padecer hambre y sed eternas.

Para Comenio, Tántalo es la imagen de la humanidad, siempre ávida de gloria y de placeres, que desconoce la saciedad: “Todos los buscadores de placeres, los ambiciosos, los avaros que existen sobre la tierra, son Tántalos, condenados al hambre y a la sed perpetuas. Pero ya que todos, en menor o mayor grado, somos atribulados por nuestros deseos, y como nadie está nunca satisfecho en esta vida, somos todos miserables Tántalos” (I, 8).

Lo único necesario como respuesta

El laberinto nos habla de la pérdida de referencias en medio de la complejidad del mundo. Sísifo nos recuerda el vacío existencial y Tántalo la frustración

a la que nos lleva la búsqueda de la satisfacción de los deseos. Los filósofos —cita, por ejemplo, a Teleseo, Campanela, Bacon y Descartes— han buscado antídotos a los errores de la mente y a los sufrimientos de la vida (I, 11). Esta idea es importante ya que parece indicar que el autor considera que la salida del laberinto del mundo tiene que ver con una comprensión adecuada de las cosas. En esta línea, nos dice el moravo, los esfuerzos de los filósofos y sabios no han sido fructíferos, pues al intentar encontrar respuestas, a través de la dialéctica, se han ido creando otros laberintos de los cuáles se hace más difícil salir. Comenio cree que esta problemática también existe en la especialización, ya que a medida que el conocimiento se ha ido desarrollando y se han ido configurando disciplinas como la astronomía, la geografía, la historia, la medicina, etc., han ido apareciendo nuevos laberintos (I, 13). No es extraño, por lo tanto, que reconozca que sus esfuerzos didácticos tienen como objetivo permitir que los estudiantes salgan de los “laberintos escolásticos”, donde se pierde la juventud, ayudándolos así a avanzar en el conocimiento (X, 3).

Para Comenio, la política secundada por las ciencias del derecho, debería permitir mantener los asuntos humanos en orden, paz y tranquilidad, pero dista mucho de hacerlo (I, 14). Asimismo, la religión, que debería ser la cadena de comunicación entre la mente creada y lo increado, y traer consuelo al mundo, se ha transformado, incluso el cristianismo, en el laberinto más perplejo de todos los del mundo (I, 15).

No obstante, el educador moravo no se queda con esa concepción pesimista de la realidad, por el contrario, busca reflexionar y así entregar algunas soluciones. Afirma que debemos “levantar nuestra cabeza, llenos de alegría, esperando encontrar una salida fuera del laberinto de la vida. Para esto debemos buscar concienzudamente el hilo de Ariadna” (I, 22). Este se encuentra al identificar las causas de estos males, una es, por ejemplo, que los hombres no saben distinguir lo preciado de lo sin valor, lo necesario de lo no necesario, lo útil de lo inútil y dañino (II, 2). Hay muchas personas que buscan la verdad, pero desperdician sus fuerzas y se mantienen en el error (II, 3). Se refiere a los relatos bíblicos y argumenta cómo, en el comienzo, lo único necesario para el hombre era servir al Creador, mas cae en esos laberintos, despreciando lo imprescindible y pensando, hablando y haciendo lo que es inútil (II, 19). El ser humano se desgasta buscando lo que no es esencial. A veces con suerte un hombre anciano vuelve a la cordura y, junto con Salomón, puede decir adiós a las vanidades superfluas y dedicarse a lo único realmente necesario en la vida (II, 21).

El arte de las artes, el alfa y el omega (el principio y el fin) de toda la inteligencia humana es, según Comenio, la capacidad de elegir lo necesario en lugar de lo inútil (II, 1). Durante la historia del ser humano esto se ha hecho cada vez más difícil, ya que los laberintos se han multiplicado, así como la cantidad de caminos ilusorios. Sin embargo, y en consecuencia con su optimismo, el autor cree posible identificar esto único necesario, que permite guiar la vida evitando los laberintos, las fatigas sisifeanas y las ilusiones tantálicas (III, 4).

Comenio era consciente de que la tarea no es sencilla. Por ejemplo, es evidente que las cosas no necesarias se pueden dividir en útiles, que no pertenecen a la esencia de las cosas, pero que las mejoran como, por ejemplo, el sabor de una comida; dañinas, las que pervierten la esencia de las cosas como, por ejemplo, los venenos; y las inútiles, aquellas que nos son indiferentes (III, 9). Aparece entonces el problema de encontrar lo necesario dentro de lo útil. Esta pregunta es importante, perderla de vista es perdernos en los laberintos sin fin, ocasiona que terminemos empujando rocas infinitamente y que tengamos siempre “hambre” de las cosas (III, 12). La simplicidad es el hilo de Ariadna que conduce fuera de los laberintos (IV, 6).

Para el autor el elemento esencial de liberación es el conocimiento de uno mismo, que el hombre pueda dominarse y sepa poner en práctica sus talentos (V, 2); debe gobernarse a sí mismo, como un rey gobierna a su reino (V, 3). Por otra parte, debe aprender a buscar la felicidad en sí mismo, en lo que constituye su ser y no en las cosas externas y accesorias (V, 5). De este modo, nos invita a valorar las partes constituyentes del ser humano y, al mismo tiempo, plantea una antropología pedagógica que distingue cuerpo, alma y espíritu (V, 5). Esta manera de ver al ser humano surge de entenderlo como creado a la imagen de Dios, por lo que en su interior existiría una imagen primordial que impulsa nuestros anhelos de perfeccionamiento y formación (V, 7). Asimismo, Comenio identifica la libertad como “la estrella que nos guía en todas nuestras acciones”, siendo esta “dote de la naturaleza humana, el sello de la imagen divina en nosotros” (VII, 2). Como lo indica Cizek (2016), la antropología de Comenio sufre variaciones a lo largo de sus distintos trabajos; pues no está exenta de contradicciones, se identifica en *Lo único necesario* con la libertad innata y la voluntad humana. Por otra parte, Hábl (2017) nos señala la importancia que tiene la actividad humana en la visión antropológica de Comenio, en el sentido de su vocación como parte del remedio de los problemas del mundo, que continúa y complementa la actividad creativa de la divinidad.

Por otra parte, con respecto a la juventud, Comenio considera esencial instruir a los jóvenes en las necesidades de la vida y mantenerlos protegidos de las cosas innecesarias (V, 22). Esto incluye la perspectiva del *memento mori*, la cercanía de la muerte y la propia finitud (V, 23). Para que la vida de adultos no sea una vida en el laberinto, es necesario eliminar las cosas no necesarias, reducirlas a un mínimo y priorizar (V, 27, 29). Hay que huir de los vicios que uno porta en sí mismo (V, 37), ya que para tener una buena muerte hay que haber tenido una buena vida (V, 40).

La humanización del hombre a través de la filosofía, la política y la religión

El hombre necesita adaptarse a las cosas impersonales en este mundo de apariencias, tanto hacia los otros hombres como hacia la divinidad. En consecuencia, con el uso que hace de imágenes trídicas (Runge-Peña, 2012), el autor relaciona al ser humano con las cosas, los otros hombres y la trascendencia (Dios). De esta manera, el trato con las cosas se denomina filosofía; el trato con los hombres se denomina política; y el trato con Dios, religión (VI, 1). Este triple desarrollo, que se puede denominar sabiduría, humaniza al hombre, lo saca de un estado de animalidad y le permite no seguir ciegamente a aquellos que han estado antes de él, sino que ve con sus propios ojos la vida, puede avanzar prudentemente mientras recuerda el pasado: conoce conscientemente el presente y mira hacia el futuro (VI, 1). De acuerdo con nuestro autor, esta sabiduría se logra a través de: a) la conciencia de la semejanza con Dios, a la que cada uno debe aproximarse con respeto y humildad, la *imago dei* (Runge-Peña, 2012); b) la oración, que da cuenta de dicha aproximación; y c) el estudio de tres libros que contienen la triple palabra de Dios: en cada ser humano en la luz de la razón, en las criaturas corporales que habitan el mundo y en las escrituras proféticas. De esta manera, el camino hacia la sabiduría es el discernimiento iluminado por la razón, el estudio del mundo y sus criaturas y el estudio de las escrituras sagradas (VI, 2).

Los libros deberían ser los antídotos del error y los directores de la naturaleza humana, pero pueden ser un laberinto sin un buen consejo. Tantos libros pueden desviar al que busca la sabiduría si sólo tienen una función decorativa (VI, 8). Comenio indica que no es necesario leer muchos libros, sino buenos libros. Estos se deben leer con atención y tomar notas sobre lo esencial, repitiendo su

contenido para que la memoria se impregne y se pueda así hacer una aplicación práctica de la lectura. Esto permite nutrirse de lo esencial de la sabiduría, la que no estará solo en las notas, sino que también en el corazón y en la cabeza del lector (VI, 9).

Estas palabras nos recuerdan las ideas que posteriormente defenderán otros educadores, entre ellos, Pestalozzi con su conocida síntesis entre cabeza, corazón y mano.

Desde un punto de vista epistemológico, el moravo señala que hay tres directrices que nos pueden llevar a la sabiduría. Primero: si se quiere encontrar algo se debe buscar donde está. Si es en sí mismo, en sí mismo; si está en el mundo, en el mundo; y si concierne a lo divino, en lo divino. Segundo: se deben utilizar los órganos adecuados. Para el mundo, la luz de la razón y los sentidos; para la mente, la luz del discernimiento; y para Dios, la luz de la fe. Tercero: debe haber armonía mutua entre estas tres directrices. No debe haber disonancia entre los sentidos, la razón y la fe (VI, 12).

Por otra parte, el hombre posee desde el nacimiento ciertas ideas innatas que encienden el intelecto, ciertos instintos que lo hacen preferir el bien al mal, y ciertas facultades y órganos que lo llevan a buscar el bien. Si estos tres elementos estuvieran en armonía, el hombre no experimentaría el laberinto. (VI, 14). Poder de discernimiento, voluntad y poder de acción, son a veces denominadas conocimientos, instintos y competencias humanas (VI, 14).

Desde un punto de vista religioso, Comenio nos indica que lo único necesario es saberse ligado a Dios con toda su fuerza, en sus pensamientos y su razón, por su voluntad, deseos y esperanzas (VIII, 2). Nuevamente, vuelve a una analogía geométrica que nos recuerda el desenlace de su obra de juventud *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*: “porque el mundo se ha alejado de su centro, Dios, y moviéndose en la circunferencia de las cosas, erra en laberintos sin salida, hace rodar piedras sin descanso, busca sus deseos sin satisfacerlos” (VIII, 3). El camino para volver a este centro es necesario. La religión por la que aboga Comenio es la cristiana y aclara: un verdadero cristiano es “un discípulo e imitador de Cristo, es decir, uno que cree en lo que Cristo enseñó, hace lo que comandó, y espera lo que prometió” (VIII, 4).

Comenio, citando el ejemplo de sabios como Solón, Sócrates, Pitágoras, Epicuro y Galeno, aboga por una vida de necesidades reducidas al mínimo necesario, modelo que la vida filosófica nos impone. Hoy en día podemos ver propuestas similares en

movimientos como el decrecimiento o la simplicidad voluntaria. Siguiendo esta idea, Comenio se adhiere a la tradición antigua y transmite un mensaje que en nuestros días es más que relevante.

A propósito, citamos este pasaje:

Ciertamente nos reímos del ridículo animalito, la ardilla, que, encerrado en una jaula móvil, por el perpetuo correr se mueve continuamente a sí mismo y a ella y, sin embargo, nunca se mueve de su posición, y no se entristece por ello, porque no comprende su cautiverio. Pero que el género humano, destinado a la eternidad, se haya encerrado de tal manera en la cueva del tiempo, que en tal falta de tiempo y brevedad de vida preste mucha atención a las fábulas y a las bagatelas, casi nada a sí mismo y a Dios, esto sí que hay que deplorarlo seriamente. (IX, 5)

Volver a lo simple huyendo de lo que no es necesario se puede observar en distintos ámbitos de la vida. En la filosofía, no se debería afirmar nada definitivamente, sino solo lo que es claramente posible, fácil y valioso. La política tendría un aspecto muy distinto si su meta fuera la felicidad de toda la sociedad humana. Lo mismo ocurriría con la religión si adoráramos a la divinidad más alta que nos entrega su infinita misericordia, como los rayos del sol que son para todos (IX,6).

En efecto, Comenio nos recuerda que si el hombre pasa su vida buscando incansablemente las cosas que no son necesarias, se encontrará con necesidades sin fin; si desea involucrarse en los inagotables laberintos del mundo, se encontrará en un caos interminable del cual no podrá escapar; si desea empujar su piedra de Sísifo *ad infinitum*, esta le caerá encima, consumiendo su vida, su fuerza y a él mismo; si alguien piensa que es placentero estar incesantemente inflamado y encendido de los deseos de Tántalo, terminará por ser consumido en las llamas; y si alguien encuentra placer tontamente construyendo sobre arena en vez que sobre roca, construirá hasta que la lluvia descienda y el río inunde su casa, y el viento sobre hasta que se produzca un gran derrumbe (IX, 7). Hoy, nos dice Comenio, el mundo se ha quedado sordo a los gritos de Dios y de sus servidores. Para salir del laberinto es necesario pasar de la rotación en la circunferencia al centro de la quietud, del torbellino del mundo a Cristo (IX, 9). Esta imagen del centro nos recuerda su obra *El centro de la seguridad*, publicada en 1633, escrita en un período en el que Comenio tuvo que dejar a su familia (y en el que su esposa y dos hijos morirán por causa de la peste), escondiéndose en distintos lugares de Moravia como consecuencia de la derrota del ejército de Bohemia por parte de

los Hausburgo en la batalla de la Montaña Blanca (Gómez, 1992, Hábl, 2017). Así, nos dice Comenio, Dios nos guía a través de los pasajes de los laberintos con el fin de que encontremos la sabiduría y que ella nos permita llegar a Él que es la fuente de todo bien (X, 2).

Debemos tornarnos hacia el mundo e incitar a la humanidad a que actúe de manera razonable, esto debe ser proclamado a todas las personas, ya que todos nos sentamos juntos en el gran teatro del mundo y somos una sola humanidad. A medida que las personas se acercan a la sabiduría buscan el bien del otro (X, 6).

Conclusiones

Un elemento que debemos recalcar y que ha sido señalado por otros investigadores es que las ideas pedagógicas de Comenio se insertan en un marco más amplio, que establece reflexiones sobre la finalidad de la educación, sobre la naturaleza humana, el conocimiento y sobre la organización de la sociedad. Desde este punto de vista, como nos indica Moore (1980), se puede establecer una teoría de la educación, que muestra una evolución a lo largo de la vida del autor (Hábl, 2017; Cizek, 2016). Así, su obra, y en particular este escrito, que recoge sus reflexiones hacia el final de sus días, busca reformar los asuntos humanos a través de la educación y el conocimiento, entendidos desde dimensiones religiosas, pedagógicas y políticas (Jaume, 2014). Específicamente, este escrito apunta a la problemática de la finalidad de la educación, alejándose de un acercamiento instrumental y estableciendo la centralidad de la trascendencia en el ámbito educativo.

Al concebir *Lo único necesario* como su testamento, es interesante observar cómo se liga directamente con su escrito de juventud *El laberinto de mundo y el paraíso del corazón*. Podemos, en efecto, utilizar la alegoría del laberinto como hilo conductor entre ambos polos de su biografía. Esta imagen puede ser leída en distintos planos, por ejemplo, uno vocacional, lo que lo transforma en una suerte de *Bildungsroman* (Cagnolati, 2009) o uno que podríamos denominar existencial, entendiendo que el peregrino busca dar sentido a su propia existencia. Recordemos lo que indicaba Cirlot en su diccionario de símbolos: relaciona el laberinto con la idea del abandono del “dios en nosotros”, que nos hace sentir como peregrinos, fenómeno proyectado en el sentimiento de extravío, caracterizada por una situación existencial (Cirlot, 1992). Considerando este vacío, Comenio claramente plantea una solución que tiene como eje central la trascendencia. El mismo Cirlot

cita las palabras de Mircea Eliade: “[...] la misión esencial del laberinto era defender el centro, es decir, el acceso iniciático a la sacralidad, la inmortalidad y la realidad absoluta, siendo un equivalente de otras pruebas, como la lucha contra el dragón” (p. 266). Comenio identifica este centro con Cristo, diciendo explícitamente que “Cristo es todo para él” y que “ha encontrado un cielo bajo el cielo”, pudiendo ver con mayor claridad cuáles son los peldaños que llevan a ese cielo (X, 10).

Lo único necesario incorpora otras dos alegorías míticas, agregando valor al primero, profundizando la idea del laberinto y subrayando la problemática del sentido a través de los mitos de Sísifo y de Tántalo. Con Sísifo, el moravo nos pone frente a la realidad de la repetición y del fruto de nuestros esfuerzos, dentro del laberinto. Tántalo nos muestra que los deseos del hombre son infinitos, y que son puertas para ingresar a nuevos laberintos. Comenio argumenta entonces que, para salir, o tal vez dar sentido a esta realidad, el ser humano debe buscar este único necesario. No se trata de una posición pesimista, donde el laberinto incluso puede ser visto como un inframundo (Kerenyi, 2006), sino más bien una optimista, en la que el ser humano toma un rol de aventurero, que aprende a recorrer la maraña de posibilidades sin fin, buscando el camino hacia el centro (Bologna, 2006).

Comenio señala explícitamente que el punto de partida es el autoconocimiento (V, 2) y el desarrollo de los propios talentos, sin perder de vista el desarrollo de la libertad, la voluntad humana, y aprendiendo a gobernarse a sí mismo (V, 3). Comenio creía fuertemente que el conocimiento y la educación podían mejorar el mundo, no solo las estructuras exteriores, también las personas, para lo cual era fundamental entender que la transformación se da con autoconocimiento (Sitarska, 2020).

Con la premisa del ser humano creado “a imagen y semejanza” de su creador, el moravo exhorta a no depender de las cosas externas, sino a buscar en sí mismo. De hecho, en el relato de su libro de juventud, la llegada al centro del laberinto puede ser vista como el paso del conocimiento terrenal, exterior al conocimiento de sí mismo y de su lugar en el mundo (Aguirre, 2009).

En este camino, el conocimiento es importante, pero no el libresco, sino el global, que permite que el ser humano se acerque a una dimensión trascendente (la pansofía). Como lo señala Jaume: “El concepto de pansofía es equivalente al de sabiduría en grado sumo y perfecto. Por pansofía debemos entender el conocimiento perfecto de todo, de Dios mismo incluso” (2014, p. 158). Esta dimensión no se debe desconocer

al referirnos a Comenio como didacta, enfatizando en el acercamiento instrumental (el método) de sus propuestas, sino reconocer que para él lo fundamental era la búsqueda de la trascendencia, la que incluye una organización social y una visión del conocimiento particular: “Comenius declara que la sabiduría total, es decir, la sabiduría universal o pansofía, ayudará a encontrar el camino y a hacerlo accesible a todas las personas en el mundo que quieran conocer y seguir al creador” (Cizek, 2019, p. 212).

La pansofía, en forma de filosofía, se articula con la política y el derecho —la forma en que organiza la sociedad— y la religión, siendo vehículos de la humanización del ser humano.

El camino anterior lleva, según Comenio, a una disminución gradual de las necesidades por las cosas externas, buscando una vida sencilla y emulando así a los sabios y filósofos del pasado. Sin embargo, esta regla de vida no es un fin en sí mismo, sino que parte del camino de orientar los objetivos de la vida hacia lo trascendente. Este último punto abre una puerta al debate sobre la lectura de Comenio desde puntos de referencia distintos al cristianismo, con el fin de acercar las propuestas del autor a otras tradiciones y públicos.

Referencias

- Aguirre, M. (2009). Para releer al Gran Moravo. Notas para un estudio introductorio sobre El laberinto del mundo y el paraíso del corazón. En J. A. Comenius, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (pp. 19-84). Biblioteca Nueva.
- Aguirre, M. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 2-13. <https://doi.org/10.24215/23468866e019>
- Aguirre, M. (2021). El laberinto comeniano o el anhelo de una gran transformación social (1623). *Pedagogía y Saberes*, (54), 9-21. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11580>
- Bologna, C. (2006). Un hilo de Ariadna para el lector español. En K. Kerenyi, *En el laberinto* (pp. 9-47). Siruela.
- Cagnolati, A. (2009). Las vías de fuga del laberinto: razón y libertad en el pensamiento de Comenio. *Foro de Educación*, 7(11), 123-132.
- Camus, A. (1981). *El mito de Sísifo*. Alianza.
- Cauly, O. (1995). *Comenius*. Éditions du Félin.
- Cirlot, J. (1992). *Diccionario de símbolos*. Labor.
- Cizek, J. (2012). Johann Heinrich Alsted: A Mediator between Francesco Patrizi and Jan Amos Comenius? *Acta Comeniana (International review of Comenius studies and early modern intellectual history)*, 26, 69-87.
- Cizek, J. (2016). *The Conception of Man in the Works of John Amos Comenius*. Peter Lang.
- Cizek, J. (2019). From Pansophia to Panorthosia: The Evolution of Comenius's Pansophic Conception. *Erudition and the Republic of Letters*, 4(2), 199-227.
- Comenius, J. (1958). *The One Thing Necessary* (V. H. Nelson, trad.). *Moravian Theological Seminary*. <https://moravianarchives.org/images/pdfs/Unum%20Necessarium.pdf>
- Comenius, J. (2009). *L'unique nécessaire*. L'Harmattan.
- Fleischl, C. (2009). *Avant Propos*. En J. A. Comenius. *L'unique nécessaire* (pp. 9-47). L'Harmattan.
- González, A. y Perera, P. (2021). Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>
- Gómez, F. (1992). La vida de Juan Amos Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 205-226.
- Grimal, P. (1989). *Diccionario de mitología griega y romana*. Paidós.
- Hábl, J. (2017). *On Being Human(e): Comenius' Pedagogical Humanization as an Anthropological Problem*. Pickwick Publications.
- Graves, R. (1985a). *Los mitos griegos I*. Alianza.
- Graves, R. (1985b). *Los mitos griegos II*. Alianza.
- Jaume, A. (2014). Pansofismo y conocimiento en el “Prodomus Pansophiae” de J. A. Comenius. Una exposición e interpretación de sus presupuestos epistemológicos. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 47, 155-167. https://doi.org/10.5209/rev_ASEM.2014.v47.45806
- Kerenyi, K. (2006). *En el laberinto*. Siruela.
- Limiti, G. (1983). Chronology of the life and works of Jan Amos Comenius. En J. Piaget, *Jan Amos Comenius. Prospects*, 13(45), 138-143.
- Moore, T. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23, 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Runge-Peña, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amos Comenius: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y Saberes*, (36), 93-107. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys93.107>
- Sitarska, B. (2020). Pansophism as John Amos Comenius' idea of lifelong learning. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne seria Pedagogika*, 7, 231-276.



Título: Principio 2

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Metáforas sobre la existencia de la escuela

Metaphors about the Existence of School
Metáforas sobre a existência da escola

Leidy Daniela Acevedo-Vásquez* 

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2022
Fecha de aprobación: 11 de agosto de 2023

Para citar este artículo

Acevedo-Vásquez, L. D. (2024). Metáforas sobre la existencia de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (60), 81–99.
<https://doi.org/10.17227/pys.num60-17973>

* Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Doctoranda del programa Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia. ldaniela.acevedo@udea.edu.co

Resumen

Este artículo reflexiona en torno a los usos que algunas posiciones hacen de la metáfora fabril y carcelaria para elaborar un discurso legitimante de la objeción a la escuela colombiana, cuyos fundamentos, direcciones, efectos y fuentes se constituyen en objeto de análisis. Se problematiza que tal discurso circule ligeramente en los medios de comunicación colombianos a modo de información dirigida, principalmente, a los maestros(as) y directivos docentes, bajo naturalizaciones que se instalan en el sentido común de muchos, toda vez que impera el silencio y no la discusión ni la deliberación pese al impacto nocivo que tal perorata contra la escuela tiene en la profesión docente, en la praxis educativa y en las dinámicas escolares. Así, este trabajo es producto de la revisión de la literatura que motivó una investigación doctoral¹ orientada bajo el diseño cualitativo, el paradigma hermenéutico y el enfoque estudio de caso múltiple. Se profundiza en cómo dichas metáforas explican las condiciones históricas del surgimiento y funcionamiento de esta institución social y se propone el estudio de la *experiencia escolar* como camino fértil en la búsqueda de referentes, metáforas, imágenes y figuras que permitan re-imaginar otras narrativas posibles para la comprensión y revitalización de sus sentidos de existencia.

Palabras clave

escuela; experiencia escolar; enseñanza pública; educación

Abstract

This article reflects on the uses that some positions make of the factory and prison metaphor to develop a legitimizing discourse of the objection to the Colombian school, whose foundations, directions, effects and sources become the object of analysis. Thus, this study stems from the literature review that motivated a doctoral research oriented under the qualitative design, the hermeneutic paradigm, and the multiple case study approach. It is problematic that such discourse circulates lightly in the Colombian media as information directed, mainly, to teachers and educational directors, under naturalizations that are established in the common sense of many, since silence and not discussion or deliberation despite the harmful impact that such a tirade against the school has on the teaching profession, on educational praxis and on school dynamics. This work delves into how these metaphors explain the historical conditions of the emergence and functioning of this social institution and proposes the study of the *school experience* as a fertile path in the search for references, metaphors, images, and figures that allow re-imagining other possible narratives for the understanding and revitalization of their senses of existence.

Keywords

school; school experience; public teaching; education

Resumo

Este artigo reflete sobre os usos que alguns posicionamentos fazem da metáfora fabril e da prisão para desenvolver um discurso legitimador da objeção à escola colombiana, cujos fundamentos, direções, efeitos e fontes passam a ser objeto de análise. É problemático que tal discurso circule levemente na mídia colombiana como informação dirigida, principalmente, a professores e diretores educacionais, sob naturalizações que se estabelecem no senso comum de muitos, já que o silêncio e não a discussão ou deliberação apesar do impacto nocivo que tal O discurso contra a escola tem na profissão docente, na práxis educativa e na dinâmica escolar. Assim, este trabalho decorre de uma revisão da literatura que motivou uma pesquisa de doutorado orientada sob o desenho qualitativo, o paradigma hermenéutico e a abordagem do estudo de casos múltiplos. Neste estudo, aprofunda-se como essas metáforas explicam as condições históricas de surgimento e funcionamento desta instituição social e propõe o estudo da *experiência escolar* como um caminho fértil na busca de referências, metáforas, imagens e figuras que permitam reimaginar outras narrativas possíveis para a compreensão e revitalização de seus sentidos de existência.

Palavras-chave

escola; experiência escolar; ensino público; educação

1 Titulada *Modos de configuración de la experiencia escolar en cuatro instituciones educativas de Antioquia. Un estudio sobre los sentidos de existencia de la escuela en Colombia*. Inscrita en la línea de Estudios en Pedagogía, Educación y Didáctica del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

La institución escolar en tiempos de extrañeza: nuevas miradas a un viejo problema

Dios ha muerto. Dios sigue muerto. Y nosotros lo hemos matado. ¿Cómo podríamos reconfortarnos, los asesinos de todos los asesinos? El más santo y el más poderoso que el mundo ha poseído se ha desangrado bajo nuestros cuchillos: ¿quién limpiará esta sangre de nosotros? ¿Qué agua nos limpiará? ¿Qué rito expiatorio, qué juegos sagrados deberíamos inventar? ¿No es la grandeza de este hecho demasiado grande para nosotros? ¿Debemos aparecer dignos de ella?

FRIEDRICH NIETZSCHE (1882), *LA GAYA CIENCIA*

El escenario que contextualiza la problematización de la que parte este artículo es el de los efectos de una pandemia² que paralizó al mundo en el 2020 y llevó a accionar frenos de emergencia para activar una inevitable desaceleración, la cual desencadenó un movimiento de inflexión hacia la escuela como uno de los puntos coyunturales de los debates educativos. El proyecto escuela fue interpelado por las brechas de desigualdad que se reafirmaron con tal contingencia, por el modelo de la educación virtual y en casa que, incluso desde antes del cierre de las escuelas, ya venía cuestionando el sentido del currículo, de la organización de la enseñanza, de las prácticas escolares y, en general, de la existencia misma de esta institución.

La construcción del estado del arte mostró que las discusiones académicas en este orden no emergieron con la pandemia, esta solo erosionó los síntomas de un viejo problema: ¿qué tan necesaria es la escuela? Este cuestionamiento situó el debate en un plano histórico donde la pregunta por el sentido de la existencia y permanencia de esta institución, conllevó a identificar discursos deslegitimadores en torno a esta, soportados en dos metáforas: la fábrica y la cárcel escuela.

En este trabajo, analizamos los fundamentos y efectos de un conjunto de discursos de corte internacional y nacional que han usado estas metáforas para atacar la esencia de la escuela misma y proponer su reinención —o bien, su total desaparición— como parte de una perspectiva neoliberal. Para ello,

2 La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 30 de enero de 2020 la existencia de un riesgo de salud pública de interés internacional derivado de la pandemia de covid-19 que, bajo las regulaciones del Reglamento Sanitario Internacional, obligó a cerrar las escuelas.

proponemos, como plan de escritura, un primer momento descriptivo de los discursos que son foco de análisis; luego, argumentamos los ejes desde los cuales los problematizamos; y proponemos en un tercer momento, la *experiencia escolar* como ángulo fértil para resignificar el relato sobre la escuela desde fundamentos pedagógicos que habiliten comprensiones más democráticas acerca de sus sentidos de existencia.

Usos de la metáfora fabril y carcelaria. El punto de partida

Los discursos en cuestión hacen vehementes críticas a la escuela, fundamentadas en la relación de semejanza que existe entre esta y algunos componentes prácticos, temporales, materiales, arquitectónicos y simbólicos de dichas figuras metafóricas, los cuales describimos a continuación:

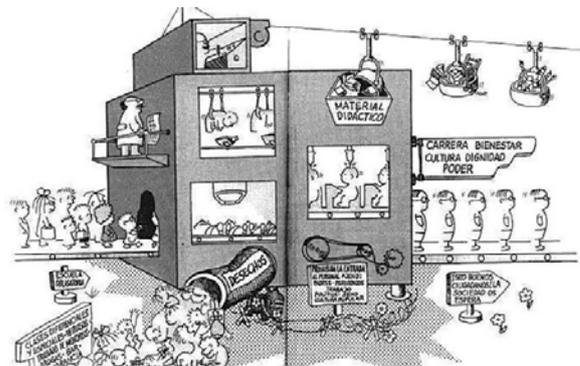


Figura 1. La metáfora fabril

Fuente: adaptado de Tonucci, 2008.

El modo en que se ilustran tales elementos (véase figura 1) equipara las prácticas escolares con las prácticas de producción que tienen lugar en una fábrica. En un primer momento, se observan niños y niñas (materia prima), con características diversas, entrar al edificio escuela (fábrica) y, durante su permanencia en los espacios escolares (plantas industriales), son sometidos a procesos de homogenización y estandarización, a través del uso de tecnologías y mediaciones escolares (maquinarias), que coartan sus singularidades; al salir, el resultado es la producción de sujetos que responden al ideal de ciudadano que el Estado y la sociedad le encargan a la escuela; los desechos de la producción son aquellos que no se acomodan a los estándares de los modelos hegemónicos.



Figura 2. *La metáfora carcelaria*

Fuente: adaptado de López y Enrique (2020).

En la metáfora carcelaria (véase figura 2) también persisten los tres elementos temporales de entrada, permanencia y salida en relación con las materialidades que se hacen presentes: niños y niñas entran a un edificio separado por rejas y muros, elementos que —cuando se asocian a la arquitectura de las cárceles— cumplen una función de aislamiento, encierro y privación de la libertad; esta vez se equiparan las prácticas escolares con aquellas prácticas de individualización, masificación y hacinamiento que se promueven en estas instituciones, mediante un régimen de disciplinamiento y vigilancia que busca moldear las conductas que todo buen ciudadano (buen alumno) necesita para insertarse e integrarse a la sociedad.

En el ámbito internacional, Reimer (1973), Illich (1974) y Goodman (1976) ya habían decretado la muerte de la escuela desde los años setenta, promovían la *des-educación* y desescolarización obligatoria por considerar a esta institución un efectivo instrumento de control social y cómplice de los intereses meritocráticos, competitivos y consumistas de la promesa de progreso que hacía la sociedad capitalista. Veían como causa de su ineficiencia el tener que soportar a la vez cuatro funciones sociales: la de la custodia de los niños(as), la de la selección del papel social, la doctrinaria (promover valores) y la educativa (desarrollo de destrezas cognitivas); planteaban que, por cumplirlas, olvida la función de fomentar la capacidad de invención y, por tanto, imposibilita el trabajo creativo.

Posteriormente, disertaciones como las de Tonucci (1997, 2008),³ Zavalloni (2011), Robinson y Aronica (2015);⁴ Bazarra y Casanova (2016) y

3 Ver también: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAEE) (2019); Otras voces en educación CII-OVE (2020); Educación Bogotá (2020); El Mostrador (2020); Ministerio de Educación Nacional (2020); Sarmiento (2020).

4 Ver también: Condori (2019); Martínez (2020).

Menchén (2022) se suman a estas posiciones y la denuncian por carecer de técnicas educativas idóneas para desarrollar las actitudes naturales de los niños y las niñas y por no responder a sus talentos individuales; por el contrario, aseguran que la escuela mata la creatividad con programas educativos que, en analogía con lo que sucede en una fábrica, producen sujetos mutilados de cualquier rasgo de diversidad.

En nuestro ámbito nacional, planteamientos como los de Carvajal (2019)⁵ resuenan con estas críticas, incluso abogan por el cierre de la escuela al acusarla de violenta y criminal, atributos que cultural y socialmente se han asociado a las prisiones; también en el documental *Un crimen llamado educación* (Klaric, 2017) y la película *La educación prohibida* (Doin, 2012), se difunden posturas de profesionales colombianos que asocian los rasgos de producción (fábrica) y criminalidad (cárcel) con los del formato escolar, para soportar sus cuestionamientos acerca de lo que —según sus puntos de vista— ha dejado de tener sentido en la educación del siglo XXI.

El común denominador de estos discursos es que declaran el fracaso de la escuela, y el crimen por el cual la sentencian es el de no encajar con las exigencias de la sociedad y la economía contemporáneas; concluyen que esta ya no es un lugar con sentido y para recuperarlo vuelcan su potencial en los conceptos de aprendizaje e innovación. Los argumentos que exponen los agrupamos en tres acusaciones principales:

La primera es al modelo escolar. Lo conciben como un modelo vertical, inflexible, desigual, autoritario, disciplinario, jerárquico, esterilizante y nefasto, de ningún modo, democrático; más bien, de obediencia, sometimiento, idealización y adoctrinamiento; en este, la imagen del maestro la plantean como la de una caricatura con la que hay que romper, por sostener durante años la tradición de pararse frente a un tablero y dar la clase; persiste un fuerte rechazo a la estructura tradicional de la escuela, por lo que la señalan de superflua e insostenible.

La segunda es al componente temporal de la escuela. La acusan de lenta, monótona, estática y haberse quedado estancada, por no moverse en sintonía con los ritmos vertiginosos de cambio del conocimiento, la tecnología y la innovación; no conciben que, en su estructura, permanezcan rituales, prácticas y materialidades que corresponden al formato arcaico de su surgimiento, se rehúsan a la idea de continuidad de sus viejas y constantes formas. La describen, además, como un espacio de tedio y

5 Ver también: Revista Semana (2019).

aburrimiento, pues afirman que durante el tiempo que los niños y las niñas permanecen tras sus rejas y altos muros no son felices, pues se producen agresiones, sufrimientos, desmotivación y violencia emocional.

La tercera acusación tiene que ver con el incumplimiento a las funcionalidades y demandas de éxito educativo. Insatisfechos con los resultados de la escuela tradicional, deslegitiman el currículo que guía las prácticas de enseñanza y las nombradas “clases magistrales” por no responder a los principios de utilidad y autonomía del aprendizaje; cuestionan su efectividad al asegurar que se aprende mejor fuera de la escuela, en contacto directo con el medio y los expertos, pero no debido a esta.

Lo problemático: entre direcciones, efectos, fuentes y articulaciones metafóricas

Las metáforas fabril y carcelaria no son nuestro objeto de crítica, no es nuestro interés reseñarlas como buenas o malas metáforas de la escuela, situamos el foco de análisis en los usos que las posiciones del estado de discusión reseñado hacen de estas para elaborar un discurso que denigra, deslegitima y condena a la escuela; el cual circula ligeramente en los medios de comunicación colombianos a modo de información dirigida, principalmente, a los maestros(as) y directivos docentes, este es aceptado por muchos e instalado en el sentido común, toda vez que impera el silencio y no la discusión ni la deliberación pese al impacto nocivo que tiene en nuestra profesión, en la praxis educativa y en las dinámicas escolares en medio de las cuales la ejercemos.

Sin el ánimo de establecer conclusiones absolutas, nos permitimos presentar las interpretaciones desde las cuales problematizamos sus fundamentos, a partir de cuatro ejes analíticos clave: sus direcciones, sus efectos, sus fuentes y sus articulaciones metafóricas; esto con el fin de habilitar otros ángulos desde los cuales es preciso, también, mirar, pensar, disertar y tomar decisiones en y a propósito de la escuela.

Sus direcciones

Con todo pronóstico de muerte —lo predijo Nietzsche (1882)— sobreviene para algunos un destino trágico y desventurado, para otros la supuesta liberación de las formas anquilosadas en las que estaban atrapados; con el de la escuela acaece el rompimiento de la fe y confianza en sus órdenes autónomas y clásicas, el rechazo y la negación del valor de su existencia.

Para reconfortarse y aparecer dignos de tal aniquilamiento, quienes han intentado privarle de su derecho a existir inventan juegos que sacralizan la idea de dar forma a una educación sin escolarización.

O de reemplazarla “por redes de objetos educativos, modelos de habilidades y grupos de colegas” (Reimer, 1973, p. 132) que operativicen alternativas diferentes a la escuela tradicional, donde los educandos puedan, entre otras cosas, “elegir, [por ejemplo], qué habilidades quieren aprender, a qué edad utilizar los recursos educativos y cómo hacerlo” (p. 140); toda esta es la justificación que respalda el *boom* de su transformación en escuelas creativas, productivas, eficientes, expandidas, abiertas e innovadoras que sirvan de chivos expiatorios y logren, de una vez por todas, motivar a los estudiantes, beneficiar el desarrollo humano y formar en competencias de liderazgo para el progreso de la sociedad, la economía y la ciencia.

Para promocionarlas, los discursos que están bajo análisis citan, de manera explícita, nociones inscritas en el paradigma económico actual: desarrollo humano, progreso social, innovación en ciencia y tecnología, eficiencia, productividad, éxito, competencias individuales y utilidad del aprendizaje; alinean, así, su concepción de escuela y educación con los pilares básicos del neoliberalismo: privatización, desregulación, liberalismo progresista, reducción de lo público y globalización.

De ahí que sus fundamentos persigan propósitos de reinención para la escuela, pues tras su hipotético colapso esperan, a través de estos, alcanzar los ideales progresistas: le exigen renunciar a su tradicional estructura para reinventarse bajo los parámetros de la innovación, es decir, eliminar o modificar los antiguos elementos del formato escolar para introducir otros totalmente nuevos que permitan dirigir la educación al cumplimiento de las metas del modelo económico del siglo XXI. Brailovsky (2018; 2019)⁶ advierte que esta oposición nueva-tradicional no muestra un debate pedagógico transparente, sino el camuflaje de una simplificación brutal de la escuela en cuanto que empresa privada que sesga su razón de ser a la satisfacción de las exigencias de los modelos gerencialistas que le imponen.

Esta es la actualización de la fábrica moderna a la concepción de escuela que promueve el Banco Mundial, inspirada en lo que este autor cita como “el (pseudo)escolanovismo de mercado” (2019, p. 43), una de las corrientes que se asumen como críticas

⁶ Ver también: Filosofía entre paréntesis (2020), Daniel Brailovsky (2022).

de lo tradicional; la otra está inspirada en el escolanovismo del siglo XX, en la vieja escuela nueva que impulsa principios plasmados en las pedagogías críticas y el constructivismo. Ambas ponen de relieve el supuesto efecto deshumanizante de la burocracia institucional, para mimetizar “la novedad como disfraz” (p. 31) en los discursos de modernización liberal, que ponen en el centro el aprendizaje, en cuanto que meta individual de los modelos cientificistas que están al servicio del mercado laboral.

De hecho, la crítica que las posiciones objeto de nuestros análisis hacen al comparar la escuela con la fábrica no parece defender una imagen de escuela neutra frente a las direcciones que le traza la política de mercado actual, sino que, por el contrario, la fundamentan en la poca correspondencia que perciben entre los fines del modelo escolar y los del modelo económico; esto se evidencia cuando reconocen expresamente que “la escuela heredó el modelo de la revolución industrial de la segunda mitad del siglo XVIII para que las personas aprendieran cómo trabajar en las fábricas, pero hoy en esta nueva economía no está funcionando” (Klaric, 2017, 2:30s).

El problema de fondo cuando afirman que la estructura de la escuela está mal planteada no es, entonces, su formato tradicional —como insisten— sino que este no sirva a los propósitos y las direcciones del sistema económico, por esto intentan persuadir con su argumento de una escuela en déficit, para mostrar, como panacea a sus carencias, el formato innovador que amparan sus acusaciones. Tal como lo anotan Martínez *et al.* (2020), no hay que perder de vista que esta idea de reinvencción es una de las formas en que el neoliberalismo modula y aprovecha la idea de una escuela en crisis para organizar y poner a funcionar los dispositivos escolares alrededor del proyecto escolarizador de la época.

Los de la actual operan y validan, por ejemplo, tendencias de privatización educativa como el *homeschooling* y los entornos de autoaprendizaje de la era digital que, de acuerdo con Dussel (2018ab; *et al.*, 2020),⁷ erigen como autoridades discursivas cuyos supuestos vale la pena desmontar; toda vez que parecen tener la pretensión de sustituir la escuela presencial con la promesa de ofrecer las libertades que esta coarta. De lo que nos alerta esta autora es de los costos que imponen los nuevos modos de sujeción que traen esos supuestos liberalismos, los cuales resultan ser equiparables con los cuestionados por la crítica antiescolar.

Así, a través de discursos que niegan la escuela, el sistema neoliberal pone a circular “imperativos normativos del cambio” (Álvarez, 2016, p. 78), que le señalan como problema el mantener una imagen obsoleta para, de esta manera, promover propuestas restauradoras de su modelo convencional, cuyo afán reformista termina incidiendo en las políticas educativas a modo de directrices de cambios y mejoras graduales. En este punto, lo que percibimos problemático no es que ciertas formas de su funcionamiento sean sometidas a crítica para que mejore como institución social, tampoco es esta una apología de la escuela en resistencia a toda posibilidad de transición o variabilidad.

Sus efectos

Por supuesto que las críticas son necesarias en tanto nos ponen en estado de alerta frente a prácticas que merecen ser pensadas, pero, ¿reinventarla? repensarla sí, ¡todo el tiempo!, de lo que sospechamos es del tinte apocalíptico y alternativo, aparentemente irrefutable, con el que estas posiciones de reinvencción seducen para incorporar las lógicas de mejoramiento en la escuela, a través de las cuales el mecanismo de mercado contemporáneo solapa sus direcciones. Con esto no estamos diciendo que la escuela no pueda contribuir a una mejor sociedad en cualquiera de sus esferas: económica, cultural, política, etc.; claro que como institución social la sostiene una proyección al bienestar colectivo.

Lo que invitamos a problematizar son los efectos de naturalización que estos discursos producen; nos resulta cuestionable, por ejemplo, cómo se han difundido en el periodismo colombiano y se han normalizado en las comunidades educativas sin discrepar de sus aseveraciones, más bien validándolas como verdades absolutas. Lo que este tipo de posiciones realizan, en principio, es la operación de reproducir los lugares comunes de toda una perorata contra la escuela que reduce sus posibilidades y sentidos en tanto institución social.

Lo primero que se normaliza es una única concepción de escuela posible: renovada, exitosa e innovadora que legitima una imagen de excelencia a alcanzar como ideal del deber ser, al punto que ya no podemos pensar la escuela de otra manera; en consecuencia, se produce una retórica dicotómica que polariza las instituciones educativas en *ranking* comparables de las mejores y las peores, en función del cumplimiento o incumplimiento a las exigencias que estas posiciones le adjudican. Lo segundo que se nos volvió una verdad naturalizada fue el lenguaje

7 Ver también: Canal ISEP (2020ab).

tecnocrático de la calidad, a través del cual los llamados “expertos” internacionales venden sus remedios para elevar los estándares.

Así pues, las críticas a su supuesto fracaso no están fundamentadas en lo que la escuela es en sí misma, sino en los pedidos que le hacen de acuerdo con los criterios desde donde la conciben; de modo que no es la institución escolar la que ha muerto —por fortuna se resiste a hacerlo— más bien, ha sido la idea e imagen que sus detractores tienen en mente, y el motivo de defunción no es otro que el de un listado de requerimientos no cubiertos. Lo expuesto nos permite clarificar que la escuela colombiana está de cara a un problema de concepción más que de modelo, estructura, formato y sentido, como lo afirma la crítica demoleadora, pues, en resonancia con Hunter (1998), se le juzga desde perspectivas que habitualmente la conciben como producto de grandes principios, funciones y finalidades, en otras palabras, como expresión de altos valores trascendentes y universales.

Concebirla de este modo trae consigo sus propios costos e implicaciones, por lo menos para quienes habitamos la escuela y disertamos académicamente sobre esta en el campo pedagógico-educativo. El primer costo tiene que ver con la intensificación del trabajo y malestar docente, el cual repercute en consecuencias severas de agotamiento laboral e incremento del estrés de los maestros, pues, finalmente, es sobre estos que recae gran parte de la responsabilidad de conseguir o no los objetivos de mejoramiento; se les mide en función de resultados que deben ser, además, cuantificables y observables. Esto, tal como lo refuerza el autor, se produce porque las teorías liberales que soportan la crítica burocrática han ignorado la realidad histórica de la escuela y, por tanto, de la subjetividad de quien ha desempeñado la práctica de la enseñanza desde los inicios de su institucionalización.

Ya señalaba Álvarez (1991) la necesidad de abordar este viejo dilema desde el reconocimiento de la historia que hizo posible la aparición del maestro durante el siglo XIX, esto ayudaría a comprender su configuración como sujeto en relación con un saber que le es propio, más allá de seguirlo juzgando infructuosa y obstinadamente por sus omisiones a la multiplicidad de encargos y obligaciones que le sobrevienen de todos lados. Saldarriaga (2014, 2016) ha enfatizado, también, en que estas fueron las problematizaciones que abanderaron la lucha del Movimiento Pedagógico Colombiano de los años ochenta,⁸ comprometido con

la visibilización de la racionalidad que han construido estos sujetos en términos de modos de ser y de hacer escuela en medio de la hibridación de las matrices clásica, moderna y contemporánea en que llevan a cabo su labor; este, aún hoy, cobra vigencia ante el estatuto subalterno que le asignan las propuestas renovadoras que instrumentalizan y mercantilizan su ejercicio profesional.

Asimismo, Runge y Murillo (2018) se apoyan en la concepción de este sujeto como intelectual reflexivo, ensalzada por Giroux (1990), en un horizonte emancipador de la pedagogía crítica, para argumentar cómo una postura que afirme la naturaleza política y autónoma de un trabajo que encarna su identidad o estatuto profesional, habría de actuar como una barrera frente a dicho proceso de proletarización o de precarización laboral que lo convierte en autómatas o programador. Plantean que el conocimiento práctico que produce a medida que enseña, es el que le otorga la capacidad de juicio o razonabilidad necesaria para tomar decisiones que le permiten hacer frente a las contingencias de la vida diaria y resistir, de este modo, a los embates de las posturas que intentan desplazarlo “como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro” (p. 404).

Y justo este es el segundo costo, ya que, como otro de los efectos, se produce un “desplazamiento” —en el sentido que da Echeverri *et al.*, (2015, p. 149) al término— del lugar que ocupa este sujeto y, por tanto, de la enseñanza, pues ante supuestas metodologías impertinentes de los maestros y de escuelas que no están cumpliendo bien con las tareas que se le asignan, desde hace algunas décadas se vienen implementando programas para la “transformación de la calidad e innovación educativa” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, 2018),⁹ inspirados en iniciativas como las del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), empeñadas en destinar libros guía a los maestros que pautan cómo debe ser el ABC de la planificación a seguir.

En estos se identifica una reducción de su rol a la de un mero operador, técnico y administrador de contenidos y recursos didácticos, que deviene de la visión de la escuela como aparato ideológico del Estado, inspirada en las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1977); la cual avala un currículo estándar diseñado por “expertos” para alcanzar las metas que se trazan en los planes de desarrollo de cada gobierno de turno. En las guías se les entrega objetivos

8 El cual “emergió en la década de 1980 y lanzó una lucha por la recuperación de la Pedagogía como espacio identificador del oficio de maestro, y acuñó dos conceptos: el de saber pedagógico y el de práctica pedagógica” (Saldarriaga, 2016, p. 11).

9 Por ejemplo, los del Programa Todos a Aprender como uno de los programas de desarrollo profesional situado implementados desde el 2012 para la enseñanza de la lectoescritura y la matemática inicial.

de aprendizaje ya establecidos y se especifican sus funciones: “acompañar a los estudiantes motivando y promoviendo el aprendizaje” (p. 10), “verificar las fuentes, validar si las metodologías han sido puestas a prueba [por estos] y si los resultados son consistentes” (Ministerio de Educación, 2018, p. 11).

Tales programas, y el material que promueven en las escuelas, se presentan articulados al discurso centralizado del aprendizaje útil e independiente y al desarrollo de competencias individualizadas, no contienen el tratado de la enseñanza sino su total ausencia teórica. Cuando se nombra es para aludir a un concepto cooptado y reducido a un conjunto de rasgos estructurales de un modelo instruccional ajeno a todo tipo de variaciones y matices; el cual, incluso podría ser aplicado por una persona que, foránea al acto de enseñar, se entrene en capacitaciones como las que reciben los maestros —a manera de *coaching*—, como mecanismos de regulación y monitoreo de su praxis y de las escuelas, aun cuando el mismo discurso de la calidad educativa promulga el hipotético respeto a la autonomía profesional e institucional.

Venden la quimera de que mejoran la enseñanza simplemente haciendo que los maestros transformemos nuestra práctica, pero implícitamente lo que conservan es la simplificación de una imagen en tanto instructores, supervisores e inspectores, solo que ahora bajo el nombre de “facilitadores del aprendizaje” (MEN, 2018, p. 12), bien capacitados en la utilización e implementación de programas prescriptivos, más que en su creación u objeción crítica y reflexiva. En efecto, con el declive de la escuela en cuanto que espacio para aprender y no para enseñar, aumenta la demanda de educadores-facilitadores, pero lo que parece tornarse prescindible es su concepción y presencia como sujetos profesionales de la enseñanza.

Con lo dicho, lo que queremos dejar ver son las implicaciones de las sumisiones con que viene camuflado el engañoso discurso de novedad, las cuales se evidencian en que a pesar de las cooptaciones conceptuales que este efectúa, muchos maestros(as) y directivos docentes no solo aplican los nuevos recursos como si no hubiera pasado nada, sino que, además, terminan posicionándose en los nuevos lugares a los que hemos sido desplazados, donde parece ser más cómodo padecer las presiones por el aumento de los controles impuestos, que someterlos a la reflexión crítica y la discusión pedagógica. Esto más que un señalamiento es un llamado de atención a percatarnos del recorte de las libertades con que viene el preocupante cambio paradigmático que

hay de fondo, y una invitación a llevar a la discusión pedagógica las decisiones que cotidianamente tomamos para sortear las necesidades, situaciones de incertidumbre y tensiones en que se debate nuestra praxis profesional.

Por esto, insistimos en que lo riesgoso de aquellas propuestas, que se presentan como novedosas, es la perspicacia con que se encubren elementos estructurales de los mismos asuntos que son el objeto de crítica de las posiciones detractoras, en este caso, lo innovador de los programas que buscan la calidad educativa y que dicen responder a las necesidades individuales de los estudiantes, por soportarse en las teorías psicológicas del aprendizaje y los presupuestos didácticos de la innovación metodológica, y que conservan de fondo un modelo escolar de idealización y moldeamiento, esta vez, a los estándares de aprendizajes acordados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). ¿Acaso es esta correspondencia la que soluciona su supuesto carácter superfluo? También, la vieja práctica de un maestro que se para frente al tablero a dictar la clase, ¿acaso no persiste la misma caricatura con la que quieren romper? Lo que pasa es que, ahora, lo “innovador” parece ser el contenido de los materiales actualizados al nuevo orden global y las “estrategias efectivas” (MEN, 2018, p. 21) que nos entregan a modo de recetario para “garantizar el éxito académico” (p. 10), pero perdura —por suerte— la imagen tradicional con la que han querido romper.

Las propuestas renovadoras conservan, también, las exigencias que, por casi cincuenta años, han medido a la escuela bajo la fórmula: a instituciones más innovadoras, mejores resultados en las pruebas externas estandarizadas. ¿Acaso la promesa de la revolución educativa del siglo XXI ha redundado en el alcance de los más altos estándares a los que aspiraba? Las mismas estadísticas muestran que los parámetros con los que se le ha venido midiendo no mejoran; lo obsoleto parece ser, entonces, el indicador de calidad que se convirtió, para muchos, en el horizonte de sentido de la escuela.

Sus fuentes

En otras palabras, parece que el problema no es que la existencia de la escuela colombiana en su esencia y forma escolar haya dejado de tener sentido, más bien, lo ha dejado de tener para las perspectivas que la conciben y la miden en función de sus propias motivaciones. Esto nos lleva directamente a indagar por las fuentes de donde provienen tales posiciones;

muchos de sus alegatos están motivados por la mirada al objeto de estudio propio de las disciplinas y ciencias que constituyen el campo de su formación profesional, así, se identificaron cuatro fuentes principales:

En la primera están las voces de psicólogos, psicopedagogos, psicoeducadores, psicoanalistas, neuropedagogos, neurocientíficos y psiquiatras interesados en los procesos mentales, cognitivos, comportamentales, terapéuticos y de aprendizaje del ser humano, en relación con sus interacciones en entornos físicos y sociales. En la segunda, las voces de antropólogos estudiosos de los aspectos biológicos, sociales y culturales de las comunidades humanas. En la tercera, las de periodistas con sus opiniones acerca de la educación, de representantes del gobierno con las visiones de sus planes de desarrollo en el marco de la política educativa y de inspectores escolares, “líderes-expertos” en innovación y consultores que se ocupan de asesorar y revisar la implementación de la misma. Por último, las de conferencistas, educadores y directores de fundaciones que soportan sus argumentos en las mismas expectativas que tienen de la escuela los profesionales mencionados.

Aquí lo cuestionable no son las reflexiones que otros campos disciplinares hacen alrededor de los fenómenos educativos; en correspondencia con Runge *et al.* (2018), entendemos que la historicidad de las teorías de otras disciplinas científicas aportan a la exploración y profundización de los problemas del campo pedagógico-educativo, cuyos contornos flexibles y dinámicos hacen posible cierto régimen de diálogos, continuidades, rupturas, quiebres, semejanzas y vínculos con saberes de otros campos disciplinares. Lo que percibimos preocupante es que en los nexos que hacen posible tal pluralidad conceptual se pierda la identidad pedagógica, toda vez que los efectos de naturalización que producen los discursos que son nuestro foco de análisis, traspasan las fronteras de conocimiento que ha consolidado la producción académica-pedagógica sobre la escuela y la praxis educativa.

Reconocemos que el conjunto de interacciones entre las teorías psicológicas, las perspectivas innovadoras, por ejemplo, —desde las cuales se posicionan algunos críticos de la escuela para emitir sus juicios sobre esta— y las pedagógicas —desde las cuales posicionamos nuestras reflexiones— dan cuenta de “relaciones complejas y objetivas de alianza y conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan” (Runge *et al.*, 2018, p. 236).

Si partimos de entender al campo, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2005), como un espacio jerárquico, social e histórico, de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder, entendemos que como toda postura dentro de este, tanto la de aquellos profesionales —por defender una educación acorde con las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas— como la de los representantes de la política educativa —por apuntar al mejoramiento de la calidad educativa— está movida por sus propios intereses; pues se ponen en juego bienes, reglas y las prácticas mismas de las ciencias, disciplinas académicas y del campo político en el que participan.

Tampoco la que aquí exponemos se presenta exenta de intereses, los ocupantes de las diversas posiciones acerca de la escuela detentamos el derecho a hablar sobre esta en virtud de las representaciones y concepciones que nos habilitan el lugar desde el cual la pensamos y habitamos, en servicio de los intereses que nos mueven. Es más, retomando las palabras de Runge *et al.* (2018), “en esa lucha por los posicionamientos hay un interés por salir airoso, por posicionarse; ¡pero no de cualquier manera!” (p. 232), es decir, no desprestigiando y reduciendo el sentido de la escuela ni, mucho menos, invisibilizando el trabajo intelectual que ha dado sustento a la tradición académica desde la cual se ha indagado por el sentido de su histórica existencia.

En nuestro país, la cronología bibliográfica del Grupo Federici (Arango, 2015), desde su visión de la pedagogía como disciplina, ofrece fuentes para pensar las fronteras necesarias de la escuela en relación con la coexistencia en el currículo de un saber escolar y extraescolar. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) ha historiado las tensiones que se producen al interior de la escuela, a partir de las fuentes de conocimiento que Zuluaga *et al.* (1988), Echeverri *et al.* (2015) y demás integrantes han estudiado para construir una concepción de la pedagogía en tanto “campo conceptual y narrativo” que, en su diálogo con otros campos de las ciencias, la visibiliza como lugar por excelencia donde el maestro hace posible la enseñanza y se constituye en intelectual productor de saber pedagógico.

Por su parte en el grupo de investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), Runge (2006; *et al.*, 2015; *et al.*, 2018; Runge y Muñoz, 2012; 2018) y su colectivo, movidos por sus intereses hacia una complejización del saber, se sitúan en el punto de tensión entre la historia y las ciencias humanas, para introducir a estos debates la reflexión por la formación en clave de una antropología histórico-pedagógica, mediante esfuerzos

inter y transdisciplinarios por poner en relación: la historicidad, culturalidad y relatividad social de los fenómenos. Comprenden la pedagogía como un “campo disciplinar y profesional”, que habilita la reflexión sobre la praxis educativa y la sitúan en un lugar estratégico para volver la mirada sobre la escuela desde fuentes conceptuales que permiten enfrentar las tensiones entre las dinámicas de su institucionalización y el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente.

Las distancias y los asuntos de debate que no se han despejado entre unos grupos y otros no son menores, de hecho, han posibilitado la configuración de distintas líneas para las investigaciones contemporáneas, los traemos a la conversación como clave para comprender las diferenciaciones conceptuales que son necesarias al momento de analizar el panorama actual de la escuela colombiana; pues encontramos en sus tradiciones elementos articuladores que convergen en un interés común por pensar la escolarización desde el rechazo a una interpretación excluyente, instrumental y reducida del maestro, la enseñanza y la institucionalidad que la ha hecho posible.

Con estas contextualizaciones queremos dejar ver que, como otro de sus efectos, las posturas de reinención validan una idea de borrón y cuenta nueva que obedece a una suerte de lo que Rockwell y Caruso (en Ministerio de Educación, 2020a) llaman “amnesia histórica”, desde la cual se desconocen, o se referencian convenientemente, las circunstancias que históricamente la han hecho necesaria. Si de lo que se trata es de legitimar las posiciones en medio de las relaciones de dominación que se establecen entre unos campos y otros, lo que hemos buscado en este trabajo —y en la investigación de la que parte— es hacerla con la vigilancia discursiva, epistemológica y conceptual a la que nos habilita la autonomía del campo pedagógico-educativo. Es por esto que nos posicionamos dentro de este para desnaturalizar las posiciones que han dado por sentado una única concepción de escuela posible, y así mostrar otros lugares desde los cuales es preciso, también, situarse para concebirla y desvelar sus sentidos.

Producción académica a propósito de sus articulaciones metafóricas

Estudios que han hecho parte de la producción del capital simbólico y social sobre la educación en Colombia durante los últimos cuarenta años, han aportado a la comprensión del fenómeno de la

escolarización en relación con las metáforas en cuestión. Detengámonos un momento a esclarecer la configuración histórica de los rasgos que llevan a establecer dichas articulaciones:

López *et al.*, (1993), Palacio y Salinas (1995), Noguera (1997), Buitrago y Herrera (1999) y Palacios (2013) muestran cómo la escuela surge en nuestro país hacia la segunda mitad del siglo XVIII dentro de la estrategia iluminista de una reforma de las costumbres, para civilizar la población a través de un dispositivo de instrucción pública; el cual, en los años treinta del siglo XX, organiza las prácticas escolares alrededor de los principios de utilidad, rendimiento, tecnologización y producción propios de la taylorización educativa¹⁰, la cual significó el control estandarizado de procedimientos industriales que garantizaban la optimización del trabajo para obtener productos competitivos.

En este contexto, la institución escolar amalgamó su funcionalidad en las lógicas meritocráticas, instrumentales, tecnicistas y eficientistas del sistema productivo que orientó el proceso de modernización; luego, a partir de la masificación de la educación, por acción del Estado desarrollista,¹¹ se introduce una preocupación por su calidad. Álvarez (2023ab) ha incidido en las discusiones de la esfera pública para mostrar cómo este concepto, asociado al control que requería todo proceso de producción en serie (toyotismo)¹², llevó —para el siglo XXI— a asemejar la escuela a un proceso que podía ser controlado y medido por indicadores de logro, objetivos instruccionales, estándares curriculares y resultados de aprendizaje; se consolida, así, la teoría de las competencias como vía para medir y verificar los resultados a los que se esperaba llegar.

Para garantizarlos, se generaliza en la política educativa un discurso sobre el desarrollo, justificado en la supuesta necesidad de cambiar la forma de enseñar con herramientas tecnológicas que incentiven y motiven las supuestas nuevas formas de aprender. Así, con el afán de innovar a toda costa se espera de las escuelas que persigan la excelencia, a través de un currículo ya dado y agenciado en el criterio de cualificación propio de lo que el mismo autor nombra como la era del aprendizaje permanente.

10 Proveniente del Taylorismo, entendido como la teoría de la administración científica del trabajo industrial.

11 Forma de organización económica y política, por la cual se combina la coordinación estatal y del mercado en las economías capitalistas.

12 Modo de producción en cadena que reemplazó al fordismo en los primeros años de la década de 1970.

Esto explica que en el marco de la revolución educativa se expidan reformas para transformar la totalidad del sistema educativo, las cuales presentan la ciencia y la tecnología como base de los procesos de innovación y conciben la escuela como facilitadora del cambio.

Saldarriaga (2016) y Barragán (2017) exponen cómo la masificación y la homogenización, en cuanto que elementos estructurales de la matriz moderna de la escuela, configuran procesos de subjetivación en medio de las relaciones tensionales, que se generan entre las formas de dominación, a través de las cuales se busca cumplir con la función de producir —tal como lo haría una máquina— sujetos idénticos y competentes económicamente, y formas de resistencias institucionales y cotidianas.

Este panorama muestra que en el marco de su historicidad, la metáfora fabril (volver a Figura 1) ha sido conceptualmente útil en el trabajo académico sobre la escuela para entender sus dinámicas de conservación y cambio, pues le otorga un valor terrenal en términos de misiones sociales, al mostrar cómo esta hereda atributos simbólicos del modelo industrial para suplir la necesidad social que había en aquel entonces: unificar la práctica escolar en una simultaneidad generalizada. Utiliza la imagen de la época para representar cómo el dispositivo de producción educativa pone en marcha acciones que conducen a la escuela a realizar la tarea que le encomiendan: formar el capital humano necesario para ser “mejores” permite, de esta manera, representar una concepción de escuela como máquina de acreditación centralizada en el (auto) aprendizaje útil, productivo y basado en competencias.

Por su parte, la metáfora carcelaria (volver a Figura 2) alude a la figura arquitectónica que ideó Bentham a partir de planos de las fábricas de finales del siglo XVIII, la cual es considerada por Foucault (1983) para explicar, desde la teoría del panóptico, los procesos de disciplinamiento, control, domesticación y normalización de la sociedad, fenómenos que pululan en el seno del desarrollo de las tecnologías que requiere el sistema económico-político de la época moderna. Representa una máquina que concentra su eficacia en la disociación del ver y el ser visto, por tanto, sirve para mostrar los modos en que la vigilancia se institucionaliza como dispositivo de regulación de la producción del capital económico y social.

Aquí, las articulaciones metafóricas escuela-en-cierro parten de los rasgos institucionales que connotan rigidez, restricción, represión, castigo y pérdida de intimidad; el panóptico es útil a trabajos como los

de Rojas (2008) Álvarez (2009), Herrera (2013), Chavarriaga y Ochoa (2015), Palacios y Herrera (2013), Martínez (2018) y Di Deo (2018) para explicar cómo el poder omnipresente y centralizado opera en la estructura de la escuela, a través de un dispositivo de disciplinamiento y normatización para mantener el orden y escolarizar la infancia, categoría que, siguiendo a Sacristán (2003), emerge como otra de las invenciones de la modernidad.

Este dispositivo produce formas de gobierno que configuran la geografía normativa sobre la que se perfilan sus contornos, en la medida en que establecen qué es y qué no es normal en la escuela, qué se debe o no hacer en esta; se materializan en tupidas redes de vigilancia y moldeamiento del ser niño(a) en su devenir alumno(a) y, posteriormente, en su constitución como ciudadano apto para estar en la sociedad; y se institucionalizan bajo un modelo generalizable de comportamiento e individualización, que emite prescripciones para la regulación del tiempo, el espacio y el cuerpo, las cuales son constitutivas de los sujetos sociales.

Entender sus modos de funcionamiento en relación con los fenómenos de conflicto y violencia escolar, fue objeto de interés de investigaciones¹³ como las de Cajiao (1996, 2005, 2019) y Murcia (2004), las cuales parten de análisis macro y microsociales de las cotidianidades y coyunturas que atravesaban los agentes en la escuela moderna, para reflexionar sobre asuntos como la justicia, la autoridad, la disciplina, la cultura del adolescente escolar, la homogeneidad, la segmentación social, la diversidad cultural, la convivencia y la formación ciudadana.

En especial, las de Parra (1986, 1996; *et al.*, 1997; *et al.*, 2006) dan cuenta de la manera como la institución escolar, en medio de la dinámica frenética de la modernidad, cumple su papel de difundir valores de libertad y autonomía y formar individuos para la convivencia y participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. En uno de sus libros usa la nominación “escuela violenta” (1992), no con la connotación peyorativa con que la usan las posiciones que la acusan por reproducir violencias físicas y simbólicas, sino con el ánimo de llamar la atención sobre la violencia que afectó a la sociedad colombiana en las décadas de los ochenta y noventa, y comprender sus efectos en la historia de lo educativo.

13 Auspiciadas por la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo Social (FES), el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y por proyectos como el Atlántida.

Particularmente, al mostrar los orígenes de las formas de violencia que desde la sociedad se introducen a la institución escolar, propone concebirla y comprenderla inserta en un contexto social, económico y cultural del cual es reflejo y recibe influencias, pero al que contribuye con su especificidad. Sus trabajos, junto con los de De Tezanos *et al.*, (1983), de fuerte tradición sociológica y pedagógica respectivamente, han aportado conocimiento teórico al estudio de la relación escuela-sociedad y escuela-comunidad; constituyen antecedentes etnográficos para documentar la realidad escolar en su devenir diario y amplían las posibilidades explicativas de la diversidad, multiplicidad y complejidad de la escuela colombiana al proporcionar argumentos de su sentido y pertinencia.

En este horizonte, lo que proponemos entender es que, en la tradición intelectual colombiana, varios de los autores que elaboran o trabajan con alguna de las metáforas citadas, de ninguna manera arriban a conclusiones que pongan en cuestión el sentido de la escuela y exijan su reinención, como sí lo hacen las posturas detractoras. Sus estudios han permitido comprender que estas metáforas sirvieron de imagen para movilizar mucho más que expectativas y concepciones, estas ilustraron lo que significó la emergencia de esta institución en tanto proyecto moderno, y su funcionamiento acorde con los encargos que le hizo la sociedad de la época.

Las articulaciones metafóricas con la fábrica y la cárcel han sido medios para comprender, en perspectiva histórica, el surgimiento de eso que llamamos escuela —con todos sus ires y venires, vicisitudes y tensiones— y los modos en que sus dispositivos modernos de producción y disciplinamiento organizaron su formato escolar e hicieron posible su institucionalización. Así las cosas, el hecho de que hoy sean otros los modos de operar que estos agencian, y otras las tareas que le encargan quienes declaran la desaparición de la escuela por no estar respondiendo a la concepción que tienen de esta, no significa que el uso de aquellas articulaciones metafóricas justifique la negación de sentido que proclaman.

Quizá hoy otras metáforas productivas acorde con los componentes del modelo económico vigente y de los intereses de su campo profesional les haría más sentido; no obstante, para hablar de la escuela desde viejas o nuevas metáforas es indispensable —insistimos— clarificar los límites entre las elecciones y exigencias intrínsecas a peticiones de principios de conservación del orden social, institucional, económico, científico y disciplinar propios de cada perspectiva desde donde se le mira, sin reproducirlos como

naturalizaciones de deseos caprichosos del deber ser; para ello consideramos importante salirnos de los lugares cómodos de la crítica burocrática para atender a las condiciones materiales e históricas de su constitución e institucionalización.

Conclusión

Las metáforas sobre la existencia de la escuela han servido a la comunidad académica e intelectual para explicar los dispositivos de funcionamiento de esta institución de acuerdo con las condiciones históricas que han sido posibilidad de su existencia; son los usos que se hacen de estas los que reducen su significado o amplían sus sentidos a partir de los intereses y las motivaciones de las perspectivas desde las cuales se posicionan quienes disertan sobre esta. En nuestro contexto colombiano, los usos metafóricos que exigen su condena muestran agotamientos y reducciones problemáticas; necesitamos continuar sumando argumentos en su defensa, fundamentados no en idealizaciones o romanticismos, sino en conceptualizaciones y comprensiones pedagógicas de sus realidades cotidianas, por lo menos, más justas, democráticas y esperanzadoras.

La experiencia escolar es uno de los posibles caminos fértiles para tal cometido. Invitamos a seguir teorizando acerca de su riqueza y amplitud conceptual desde tradiciones de pensamiento, campos científicos, disciplinares y profesionales que contribuyan a provocar más rupturas en los sobreentendidos circundantes sobre la escuela colombiana. Tanto los académicos del campo de la educación, como los maestros que habitan su escuela desde la reflexión y que buscan espacios formativos para pensársela o que están interesados en la investigación educativa, pues tienen mucho que aportar a las conversaciones que aquí dejamos abiertas.

Referencias

- Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Magisterio.
- Álvarez, A. (2015a). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29. <https://bit.ly/3JCYwc2>
- Álvarez, A. (2015b). La escuela funciona con la dinámica de las instituciones sociales (Editorial). *Nodos y Nudos*, 4(38). <https://doi.org/10.17227/01224328.4325>

- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Álvarez, A. (2020a). La gramática del saber escolar. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(4), 820-836. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660138>
- Álvarez, A. (2020b). La pandemia y el oficio de enseñar. *Magazín Aula Urbana*, 118, 12-13. <https://bit.ly/426Mxe6>
- Álvarez, A. (2021). Escuela, política y pedagogía. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 140-157. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.140-157>
- Álvarez, A., Ríos, R., y Martínez, M. (2020). Cultura, saberes y disciplinas escolares en Iberoamérica. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(4), 787-792. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8657761>
- Álvarez, A., Unda, M. del P., García, N. y Orozco, J. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, 41, 19-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2633>
- Álvarez, A. (2023a). Columna del rector: la educación en el gobierno del cambio. *El Espectador*. <https://acortar.link/gPNyt3>
- Álvarez, A. (2023b, mayo 24). ¿Medir la calidad o garantizar el derecho a la educación? *El Espectador*. <https://acortar.link/gRPfml>
- Álvarez, J. (2009). Del disciplinamiento a la indisciplina: una lectura de la escuela desde la concepción Foucaultiana de liberalismo. *Escritos*, 17(38), 170-198. <https://acortar.link/vS7MAx>
- Arango, A. (2015). Cronología bibliográfica del Grupo Federici. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19-20), 103-112. <https://acortar.link/c4wvWY>
- Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3ZLRfw6>
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE. [AMEIcuentosanimados]. (23 de mayo de 2019). *Franco Tonucci: La escuela que queremos*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/m8JE7z>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Barcena, F. (2021). *La vida estudiosa, o el estudio como una forma de vida*. [Presentación en papel]. Universidad Complutense de Madrid. <https://acortar.link/0jL11A>
- Bárcena, F. (2022). La casa en la casa: Meditación sobre el lugar del estudio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 148-157. <https://acortar.link/ky30MJ>
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. (2020). *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.
- Barragán, B. (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://acortar.link/eTElFR>
- Bazarrá, L. y Casanova, O. (2016). *La escuela ya no es un lugar. La revolución metodológica está creando el futuro*. Arcix Formación.
- Benjamin, W. (1998). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos* (pp. 167-173). Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Buitrago, B. y Herrera, C. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. *Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 99-129. <https://bit.ly/3yCOYaA>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens.
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: Una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 161-178. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc Perfiles.
- Brailovsky, D. (2020a). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Educación en Córdoba*, 15(37), 1-7. <https://bit.ly/3J6eQ3C>
- Brailovsky, D. (2020b). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Noveduc.
- Brailovsky, D., Alliaud, A., Antelo, E., Narodowski, M., Báez, L., Brailovsky, N., Wisniacki, F. y Passarotto, A. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Noveduc Libros.

- Cajiao, F. (1996). Atlántida: Una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Nómadas*, 4, 1-13. <https://acortar.link/gPNyt3>
- Cajiao, F. (2005). Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 37(2), 37-27. <https://acortar.link/EckiGs>
- Cajiao, F. (2019). *¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio? Institucionalidad y convivencia*. [Presentación en papel] Serie Investigación IDEP. Ciudadanía y Convivencia. Memorias del Seminario Internacional. <https://acortar.link/rX9bsZ>
- Canal ISEP. (23 de abril de 2020a). *“La clase en pantuflas” Conversatorio virtual con Inés Dussel*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/KOLLOY>
- Canal ISEP. (9 de septiembre de 2020b). *El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/OJvldu>
- Carvajal, G. (2019). *Creando talentos*. Tiresias Internacional.
- Chavarriga, L. y Ochoa, N. (2015). *Efectos del disciplinamiento en la escuela en la configuración de la subjetividad* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://acortar.link/YIzMuL>
- Condori, J. (2019). La educación en tiempos líquidos: esbozos a partir de las disertaciones de Ken Robinson. *Alétheia*, 7(1), 19-23. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2019.n7.2148>
- Daniel Brailovsky Unipe. (18 de marzo de 2022). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas pedagogías? Daniel Brailovsky en la Universidad Nacional de Salta*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/fv1eoh>
- De Tezanos, Araceli, A. de, Muñoz, G. y Romero, E. (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto.
- Di Deo, A. (2018). La escuela, esa joven tecnología de poder. Escuela y medicalización de las infancias como dispositivos de disciplinamiento social. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 235-243. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1852>
- Doin, G. (Director). (2012). *La educación prohibida*. [Película]. Eulam Producciones. <https://acortar.link/ukpeuK>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. <https://acortar.link/1Xwqu7>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Dussel, I. (2018a). La politización y la popularización como domesticación de la escuela: Contrapuntos latinoamericanos. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 139-147). Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2018b). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 76, 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I. y Páez, Y. (2022). Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus* 21, 275-292. <https://doi.org/10.22136/korpus212022111>
- Echeverri, J., Saldarriaga, O., Caruso, M., Martínez, A., Orozco, J., Quiceno, H., Runge, A., Gárces, J., Muñoz, D. y Yarza, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri, J. (2020, octubre 15). *Los silencios de la escuela*. [Discurso principal]. VII Foro Educativo: Respuestas de la escuela en escenarios de crisis. IE Héctor Abad Gómez. <https://acortar.link/Rj9hPe>
- Ediciones Deceducando. (24 de septiembre de 2020). *Conversación con Jorge Larrosa*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/WLuFOM>
- Editorial Aula de humanidades. (21 de septiembre de 2020). *Presentación de libro: Confinados en las pantallas*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/dKLdG0>
- Educación Bogotá. (12 de junio de 2020). *La educación en tiempos de pandemia: una charla con Francesco Tonucci*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/dvjuCT>

- El Mostrador. (26 de mayo 2020). *Francesco Tonucci: La cuarentena no hace más que dejar al descubierto que la escuela no funciona*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/DRYfw5>
- El Parche Maestro. (9 de septiembre de 2020). *Charla de Carina Kaplan, conversación con Anna Ivette Rodríguez y presentación de materiales*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/AbP30b>
- Facultad de Ciencias de la Educación UMA. (30 de noviembre de 202). *"En la casa del estudio" Conferencia de Fernando Bárcena*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/LdRLf3>
- Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. (24 de febrero de 2020). *La Gramática del saber escolar por Alejandro Álvarez Gallego*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/HVOZMa>
- FILO UBA. (julio 1 de julio de 2020a). *La escuela como máquina de educar. Nuevas lecturas de un viejo problema*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/1EHBru>
- FILO UBA. (21 de octubre de 2020b). *Carina Kaplan: La cultura afectiva escolar en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/CkbsUz>
- Filosofía entre paréntesis. (28 de octubre de 2020). *Daniel Brailovsky: escuela: entre novedades y tradiciones*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/hk5Y7k>
- Fiorucci, F., y Bustamante, J. (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE Editorial Universitaria. <https://acortar.link/haSvSE>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fundación Santillana. (14 de mayo de 2020). *El sentido de la escuela. Conversaciones con Daniel Brailovsky, Inés Dussel y Sofía Deza*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/tSuJUb>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una crítica del aprendizaje*. Traducción de Isidro Arias. Paidós.
- Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Fontanella.
- Granda, O. (2017). Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 219-243. <https://acortar.link/j7JD38>
- Gutiérrez de Álamo, P. (23 de octubre de 2020). Carlos Skliar: «Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro». *El Diario de la Educación*. <https://acortar.link/UcnPB1>
- Hub Yachana. (13 de abril de 2020). *La escuela va a pasar una prueba muy importante por Alejandro Álvarez*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7T35oi>
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Traducción de Pablo Manzano. Morata
- Herrera, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista iberoamericana de educación*, 62, 69-87. <https://acortar.link/9XpPmX>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares Corredor. <https://bit.ly/3FkW1sd>
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 9, 117-128. <https://acortar.link/F64Cpd>
- Kaplan, C. (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2020). *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. y Sulca, E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación*. 91(1), 64-73. <https://acortar.link/lxcOXm>
- Kaplan, C., Szapu, E., y Hernández, I. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Voces de la educación.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO. <https://acortar.link/h3R9XW>
- Klaric, J. [Jürgen Klaric]. (20 de noviembre de 2017). *Documental: Un crimen llamado educación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/mWWW4>
- La Pedagogía que Vendrá. (19 de mayo de 2020a). *Carina Kaplan: La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/lhzyCV>
- La Pedagogía que Vendrá. (30 de junio de 2020b). *Carina Kaplan: Emociones y trama escolar en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/4zWXEZ>
- La Pedagogía que Vendrá. (30 de junio de 2020c). *Carina Kaplan: La escuela como horizonte de posibilidad*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/uh6hGB>

- López, A., Saldarriaga, O. y Obregón, J. (1993). Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia 1905-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, 10-11, 147-155. <https://acortar.link/exJUGI>
- López, C. (2020). *Disciplinamiento social: el panóptico* [imagen]. Sociología Necesaria. <http://www.sociologianecesaria.com/2020/08/disciplinamiento-panoptico.html>
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42. <https://acortar.link/0LwhZp>
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J., Rechia, K. y Jaques, C. (2020). *Elogio del profesor*. Miño y Dávila.
- Liotard, (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Traducción de Mariano Antolín Rato. Cátedra.
- Martínez, A., Álvarez, A., Barragán, B., Rubio, D., Quiceno, H., Echeverri, J., y Orozco, J. (2020). *Confinados en las pantallas. La escuela viral*. Editorial Aula de Humanidades.
- Martínez, J. (2020). Ken Robinson. Una mirada al interior del modelo educativo fomentando la creatividad. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 2(3), 16-17. <https://acortar.link/tR2wuR>
- Martínez, L. (2018, septiembre 14). *La escuela y los dispositivos de disciplinamiento reflexiones en torno a la noción de cuerpo docil*. [Presentación en papel]. Portal de eventos y memorias UPTC. <https://acortar.link/UuaRw0>
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo (Trad. B. A. Morantes, y J. G. Díaz). *Praxis y Saber*, 10(24). <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018a). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Miño y Dávila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018b). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la Escuela* (pp. 42-62). Miño y Dávila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2019). Bringing more “school” into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In *Unterrichtsentwicklung macht Schule Forschung und Innovation im Fachunterricht* (pp. 11-30). Springer. <https://bit.ly/3Je3SZY>
- Masschelein, J., Simons, M. y Larrosa, J. (2019). The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable. (135-153). In R. Mayer et al, *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Springer VS. <https://bit.ly/42dKAwj>
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (2022). *Lo que la escuela puede hacer todavía por la democracia*. Editorial Popular.
- Meirieu, P. (2020, abril 22). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Espacio Pedagógico*. UNLP. <https://acortar.link/F5aQ5k>
- Menchén, F. (2022). *La escuela galáctica: Prototipo de escuela creativa transformadora*. Editorial Círculo Rojo.
- Meta Librería (11 de junio de 2022). *Estudio y vida filosófica Fernando Bárcena y Fernando Fuentes*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/EinBjV>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (21 de mayo de 2020a). *Elsie Rockwell y Marcelo Caruso exponen: ¿reinventar la escuela? Reflexiones desde una perspectiva histórica*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/Sm8gUs>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (21 de mayo de 2020b). *Jornadas de formación docente. Inés Dussel y Flavia Terigi: el desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7m18di>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Todos a aprender: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. *Prensa*. <https://acortar.link/YpVkhL>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Aprendamos todos a leer: Guía para el docente*. Una Tinta Medios S. A. S. <https://acortar.link/QGp9Zt>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (29 de mayo de 2020). *Charla con maestros: por una buena escuela en tiempos del coronavirus*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/XbH6MN>
- Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Guillermo de Ockham*, 2(1), 29-41. <https://doi.org/10.21500/22563202.445>
- Murillo, G. (2002). Por una microfísica de la cultura escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 139-159. <https://acortar.link/tgNftf>
- Museo Pedagógico Colombiano. (14 de febrero de 2022). *Pieza del mes de febrero de 2022: manual de enseñanza mutua*. Museo Pedagógico Colombiano. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/3dFlza>
- Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia*. Tecnos.
- Noguera, C. (1997). Educación y democracia: Más allá de la escuela y el maestro. *Educación y Ciudad*, 3, 30-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n3.249>

- Palacio, L. y Salinas, M. (1995). Notas para una reflexión sobre la escuela. *Educación y Pedagogía*, 6(12 y 13), 23-40. <https://acortar.link/rIFyPe>
- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.21.11>
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437.
- Parra, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza y Janés.
- Parra, R. (1992). *La escuela violenta*. Tercer Mundo Editores.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Fundación para la Educación Superior (FES), Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Castañeda, E., Camargo, M., Tedesco, J., y Cajiao, F. (1997). *La innovación escolar y el cambio social*. Fundación para la Educación Superiores (FES) Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación en la Argentina*. Galerna. <https://acortar.link/rsvHyB>
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela como plataforma de la patria*. Clacso. UNIPE Editorial Universitaria. <https://acortar.link/qbfCsj>
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 53-67. <https://acortar.link/22pwUE>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores.
- Revista Semana. (25 de mayo de 2019). "La escuela murió y hay que cerrarla": Guillermo Carvajal. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/jpleGC>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rojas, M. (2008). Sobre la disciplina y las aparentes fracturas en los preceptos de disciplinamiento escolar. *Hologramática*, 5(8), 51-69. <https://acortar.link/tB1a5Q>
- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, 13-39. <https://acortar.link/ilUXED>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Runge, A. (2006). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Revista Educación y Pedagogía, [Separata]*. <https://acortar.link/7Y843s>
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores. <https://acortar.link/JTZgeA>
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <https://acortar.link/pytvlv>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://acortar.link/vTiIJZ>
- Runge, A. y Murillo, G. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 397-415. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p397-415>
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Saldarriaga, J. (2016). Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1389-1404. <https://acortar.link/Yvl0gb>
- Saldarriaga, Ó. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 479. <https://acortar.link/O7SSW2>
- Saldarriaga, Ó. (2016). La "escuela estallada": diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 2-12. <https://acortar.link/uZaLNQ>
- Sarmiento, G. (17 de mayo de 2020). Francesco Tonucci: "Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela". *Tiempo Argentino*. <https://acortar.link/5b11kO>

- Secretaría de Educación Almirante Brown. (3 de septiembre de 2020). *Daniel Brailovsky: ecos del tiempo escolar. Congreso Internacional de Educación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7KpqQZ>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35. <https://acortar.link/YlbKNE>
- Southwell, M. (2011a). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), 67-78. <https://acortar.link/4AFJAY>
- Southwell, M. (2011b). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En M. Arroyo, *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 28-37). Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2020a). *Hacer posible la escuela: vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Southwell, M. (2020b). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/nyPiqf>
- Southwell, M., y Dussel, I. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*. <https://acortar.link/5eW5Rd>
- Tenti, E. (1995). *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Losada.
- Tenti, E. (2000a). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41. <https://doi.org/10.17227/01203916.7772>
- Tenti, E. (2000b). *Una escuela para los adolescentes*. Losada.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. <https://acortar.link/QOYdKS>
- Terigi, F. (5 de mayo de 2020). Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario. *Noticias UNGS*. <https://acortar.link/tAxB7r>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G., Arroyo, M., Southwell, M. M., Llinás, P., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M., Tobeña, V., y Ziegler, S. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Revista Investigación en la Escuela*. 33, 5-16. <http://hdl.handle.net/11441/59824>
- Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de Documentación Crítica. <https://acortar.link/3tPLew>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. GRAO.
- Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiçeno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura (Fecode)*, 14. <https://acortar.link/CPheCK>

Educar e cuidar: percepção de profissionais da Educação Infantil*

100

Educating and Caring: Perception of Early
Childhood Education Professionals

Educar y cuidar: percepción de
profesionales de la Educación Infantil

Vanilda Divina Almério Bistaffa** 

Regina de Cássia Rondina*** 

Ana Maria Klein**** 

Para citar este artículo

Almério Bistaffa, V. D., Rondina, R. y Klein, A. M. (2024). Educar e cuidar: percepção de profissionais da Educação Infantil, *Pedagogia y Saberes*, (60), 100–115. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18861>

Fecha de recepción: 03 de marzo de 2023
Fecha de aprobación: 23 de octubre de 2023

* Artigo como resultado da pesquisa utilizada como embasamento para a dissertação de mestrado intitulada: “Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil” (Bistaffa, 2022) — UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, Brasil.

** Doutoranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista — UNESP/São José do Rio Preto, Brasil. vanilda.bistaffa@unesp.br

*** Doutora em Psicologia (Universidade de São Paulo), Professora da UNESP/Marília, Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, Brasil. regina.rondina@unesp.br

**** Doutora em Educação (Universidade de São Paulo), Professora da UNESP/São José do Rio Preto, Departamento de Educação, Brasil. ana.klein@unesp.br

Resumo

Este artigo de pesquisa aborda o cuidar e o educar como funções integrantes da Educação Infantil. Neste sentido, é necessário romper a dicotomia entre essas funções, considerando-as indissociáveis no cotidiano escolar. Assim, o estudo pesquisou as percepções de professoras da educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACD), sobre as funções de educar e cuidar das crianças, na faixa etária compreendida entre 18 meses a 3 anos de idade. Portanto, participaram da pesquisa, profissionais de três centros de educação infantil; dos quais, vinte e cinco profissionais responderam um questionário enviado sob formato online, o qual foi usado como instrumento de pesquisa. Os relatos das professoras e das auxiliares de cuidados diários sugerem conhecimento sobre a legislação brasileira na área de Educação Infantil. Contudo, as participantes, por exemplo, não mencionam aspectos como a relevância de se estabelecer brincadeiras com intencionalidade pedagógica. Desta forma, o estudo aponta para a importância deste tema na formação docente.

Palavras-chave

educação infantil; criança; ensino; creche

Abstract

This research article addresses caring and educating, as integral functions of Early Childhood Education. In this sense, it is necessary to overcome the dichotomy between these functions, considering them inseparable in the daily school routine. Thus, the study investigated the perceptions of early childhood education teachers and daily care assistants (DCAs), regarding the functions of educating and caring for children aged between 18 months and 3 years old. Therefore, twenty-five professionals from three early childhood education centers participated in the study, answering a questionnaire in an online format, which was used as a research instrument. The professional's reports suggest knowledge about Brazilian legislation in Early Childhood Education area. However, the participants, for example, do not mention aspects such as the relevance of establishing games with pedagogical intention. Therefore, the study highlights the importance of this topic in teacher training in Brazil.

Keywords

early childhood education; child; teaching; daycare

Resumen

Este artículo de investigación aborda cuidar y educar como funciones integrales de la Educación Infantil. En este sentido, es necesario romper la dicotomía entre estas funciones, considerándolas inseparables en la vida escolar cotidiana. Así, el estudio investigó las percepciones de profesoras de educación infantil y de auxiliares de cuidado diario (ACD), sobre las funciones de educación y cuidado en niños con edades entre 18 meses a 3 años. Por lo tanto, en este estudio participaron profesionales de tres centros de educación infantil; de los cuales, 25 profesionales respondieron a un cuestionario, el cual fue usado como instrumento de investigación. Los informes de las profesoras y de auxiliares de cuidado diario (ACD) sugieren conocimientos sobre la legislación brasileña en el área de Educación Infantil. Sin embargo, las participantes, por ejemplo, no mencionan aspectos como la importancia de establecer juegos con intención pedagógica. De esta forma, el estudio señala la importancia de este tema en la formación docente.

Palabras clave

educación infantil; niño; enseñanza; guardería

Introdução

Os documentos que embasam a educação nacional — Constituição da República Federativa do Brasil, (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional — LDB (Lei n. 9.394, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI, (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI, (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica — DCNGEB (2013) e Base Nacional Comum Curricular — BNCC, (2017) demonstram sucessivas conquistas relacionadas ao direito das crianças brasileiras à Educação Infantil, bem como ao entendimento de que esta etapa da educação pressupõe a atenção, planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas ao cuidar e ao educar.

Por meio dos movimentos sociais, historicamente, observou-se a luta pelos direitos humanos, o que inclui a reivindicação por uma educação de qualidade. Neste sentido, essa luta não se encerra com o reconhecimento dos direitos; trata-se de um movimento que visa a contínua promoção e garantia dos mesmos. Ainda que tenham sido observados avanços notáveis na legislação e na produção científico/acadêmica sobre a educação infantil, algumas instituições que atendem a esta etapa de educação continuam compreendendo que as necessidades das crianças são basicamente relacionadas ao cuidar e, com isso, os direitos relacionados à primeira infância acabam por ser negligenciados.

Mesmo com a inclusão das creches no sistema educacional, na prática muitas vezes existe uma concepção sobre cuidado ainda que se pauta apenas na dimensão de tomar conta ou zelar, denotando uma concepção de que é possível educar sem cuidar ou cuidar sem educar. É imprescindível entender que o cuidar é inerente ao educar e que ambos devem ser entendidos como indissociáveis.

O presente artigo de pesquisa parte do reconhecimento que todas as crianças devem ter assegurado o direito de acesso à Educação Infantil e para tanto, apresenta os marcos históricos e legais para sua implantação no Brasil. Igualmente, destaca o educar e o cuidar, bem como as funções da professora e da auxiliar na Educação Infantil brasileira, tomando por base documentos-referência como a Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), o ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990), a LDB (Lei n. 9.394, 1996), o RCNEI (1998), as DCNEIS (2010), as DCNGEB (2013) e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2017). Nesta perspectiva, a pesquisa de campo levantou as percepções de profes-

ras e auxiliares atuantes em três creches do município de Barretos/SP, Brasil, que atendem crianças na etapa compreendida entre 18 meses e 3 anos de idade.

Marco Teórico: Educação Infantil, um Direito

No Brasil, com a promulgação da LDB (Lei n. 9.394,1996), as creches públicas migraram da Secretaria de Assistência Social do Estado para a Secretaria de Educação do Município, fortalecendo sua perspectiva educativa e rompendo com o enfoque assistencial, que historicamente foi voltado a atender às famílias das camadas sociais e econômicas menos favorecidas (Lima, 2018). O processo de escolarização obrigatório destinado às crianças pequenas, por meio da LDB (Lei n. 9.394,1996), deve possibilitar à criança o acesso à cultura e sua cidadania como um sujeito de direitos (Abramowicz, 2016).

A partir disso, é necessário entender o que significa ter direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 1º, define que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 1). A inclusão no sistema educacional é um direito fundamental das crianças, possibilitando condições para que exerçam o devir-crianças. Esta visa principalmente, afastá-las do trabalho infantil e da miséria (Abramowicz, 2016). Deste modo, a demanda em prol universalização do direito à educação infantil, conduzida por lutas sociais de movimentos feministas, políticos e populares em geral, vem se pautando por essa garantia e gerando conquistas nas últimas décadas (Rehem e Faleiros, 2013). O direito à Educação Infantil no país, portanto, é resultado de uma produção histórica e social, perpassando o direito da família, da mulher trabalhadora e, tornando-se também, o direito da criança. Mas a garantia por meio da legislação não significa necessariamente, que a efetivação desses direitos ocorra na prática e que o acesso esteja sendo assegurado a todas (Rehem e Faleiros, 2013).

Documentos referência para a Educação Infantil Brasileira

No decorrer da década de 1980, houve o fim da ditadura e a redemocratização do Brasil; com isso, houve uma reorganização da sociedade civil, fortalecimento das organizações populares e a constituição de centrais sindicais, mostrando a força da sociedade em reagir aos ataques neoliberais desta época (Rehem e Faleiros, 2013).

Como resultado, esse período culmina com a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, (1988).

A Constituição Federal (1988), retratou essa conexão de forças. Assim, o Art. 227 preconiza:

O direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 355)

Também, afirma o reconhecimento da educação como direito social, o que foi confirmado no Art. 205, indicando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 123). Esse artigo estabelece que a criança tenha seus direitos assegurados, e que a família e as instituições de atendimento não procedam de forma negligente, desrespeitosa e/ou discriminatória. Semelhantemente, o Art. 208 afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I — Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e [...] IV — educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 109)

É importante destacar que a legislação passou por emendas; entre elas, estabeleceu a idade compreendida entre zero a 5 anos para matrícula na Educação Infantil, sendo a mesma de responsabilidade dos municípios (Emenda constitucional n.59, 2009). No ano 1990, foi aprovado o ECA, (Lei Federal n. 8.069, 1990), preconizando direitos para uma vida digna e plena das crianças e dos adolescentes.

Para superar a dicotomia entre as funções de cuidar e educar nas creches e à caracterização do profissional que atua nessa instituição, em 1994 o Ministério da Educação (MEC) criou o documento “*Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*”, na qual, são viabilizadas reflexões sobre o fazer pedagógico. Em 1996, foi aprovada a LDB (Lei nº9.394/1996), pormenorizando a educação na primeira infância. Esse documento regulamenta

o funcionamento do ensino em âmbito público e privado, estabelecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei n. 9.394,1996). A partir da LDB, a profissional atuante com crianças de zero a 5 anos é reconhecida como professora¹ e, diante disso, deve ter a qualificação necessária e os mesmos direitos das professoras que atuam no Ensino Fundamental. Assim, as figuras de pajem, crecheira ou monitor deixam de existir, pois diante da lei, a definição, quem deve atuar junto à Educação Infantil é a professora (Santos et al., 2015). A obrigatoriedade da formação superior para professoras da educação infantil é, portanto, uma exigência da LDB. Consequentemente, um dos grandes avanços relacionados à educação das crianças foi a adoção do conceito “educação infantil” para nomear as instituições voltadas para a faixa de idade atendida nessa etapa do ciclo escolar.

Em seguida, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil—RCNEI, (1998), destinado às instituições e aos profissionais das creches e pré-escolas. O documento é dividido em três volumes, apresentando-se como uma guia de orientações para os profissionais da Educação Infantil e concebendo o cuidar e o educar como funções unificadas. Similarmente, enfatiza a relevância da aprendizagem orientada, mostrando que o desafio para a educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer as particularidades das crianças de ser e estar no mundo (Amorim e Dias, 2012). As DCNEI (2010) consideram a importância de vincular as experiências e saberes da criança aos conhecimentos socialmente construídos. Contudo, houve numerosos questionamentos. No que diz respeito ao RCNEI, destaca-se que não houve consenso, quanto à pertinência/adequação da elaboração de um referencial curricular para essa etapa de ensino. A versão final do documento foi apresentada sem a anuência dos pareceristas, que solicitaram mais tempo para debates. Outra crítica a esse documento foi a de ter sido publicado antes das DCNEI, contradizendo orientações do MEC. Na verdade, as diretrizes têm caráter mandatário e o referencial curricular, caráter orientador.

Em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação — PNE (Lei n. 13.005, 2014), com vigência de dez anos, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para municípios e estados. O PNE trouxe como meta a universalização da Educação Infantil até 2016 para crianças 4 e 5 anos de idade na pré-escola; bem

¹ Este trabalho adotou o termo *professora* no feminino, pois reconhece que na educação infantil essa função vem sendo desempenhada majoritariamente pelas mulheres.

como a expansão da oferta nas creches para, no mínimo, 50% para crianças de zero a 3 anos de idade, até o final de 2024. Em 2017, foi promulgada a nova BNCC (2017), documento normativo das propostas curriculares relativas a Educação Básica. A BNCC contempla a educação infantil e é considerada fundamental para sua evolução histórica, integrando-a à educação básica. Apresenta como direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se em seu desenvolvimento. A criança deve ser então considerada um ser ativo, que questiona, pensa, interpreta o mundo e opina. Desse modo, os direitos foram embasados em valores éticos, estéticos e políticos.

Adicionalmente, é importante mencionar a Lei Complementar nº 246/2015, promulgada no município em que foi realizado o presente estudo (Barretos/SP, Brasil). O documento apresenta especificações para o cargo dos auxiliares que exercem atividades no âmbito da Educação Infantil. Este prevê que as mesmas devem auxiliar a professora, quanto à higiene e alimentação das crianças. Já a Lei nº 300/2016 do município, versa sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, prevendo as atribuições para as/os professoras/es que atuam na educação infantil, como a higiene, alimentação e promoção de atividades que desenvolvam os aspectos físicos, intelectual, afetivo, moral e cognitivo das crianças. Quando comparadas essas duas funções, professora e auxiliar, percebe-se a dissociação entre as funções de cuidar e educar, especificadas por meio dessas Leis Complementares. Nesse sentido, é possível notar sua incompatibilidade com o que preveem os documentos norteadores da Educação Infantil no país, como RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017), referente ao trabalho com crianças bem pequenas.

Os documentos referência e a literatura como um todo sugerem que é necessário promover a indissociabilidade, rompendo a diferenciação de papel entre as profissionais e superando a perspectiva, segundo a qual, quem educa são as professoras e quem cuida são as auxiliares (Santos et al., 2015).

Papéis da Professora e da Auxiliar na Educação Infantil Brasileira

No Brasil, as professoras estiveram presentes nas instituições desde a implantação dos primeiros jardins de infância no país; no entanto, sem a exigência de formação específica. Isso ocorreu, parcialmente, devido ao fato de que as funções de cuidar e educar não eram concebidas anteriormente como responsabilidades educacionais, mas apenas como um direito de assistência às famílias (Moletta, 2018). A

formação superior obrigatória para professoras/es da educação infantil, foi estabelecida através da LDB (Lei n. 9.394, 1996). Porém, na prática, ao contrário do que prevê a legislação, em muitas instituições ainda persistem os primeiros modelos de creche que existiram no Brasil, os quais oferecem a prática de somente cuidar. É possível afirmar que a creche ainda é concebida — por muitos gestores, professoras/es e demais profissionais na área de educação — sob uma visão limitada à prática de assistência; um lugar destinado a cuidar de crianças, observar, alimentar e higienizar. O desafio contemporâneo do profissional nessa instituição é compreender que o ato de cuidar é inerente ao educar e que essas duas dimensões estão intrinsecamente relacionadas. Da mesma forma, é necessário superar essa dicotomia, promovendo uma relação indissociável entre as práticas de cuidados e de aprendizagem (Santos *et al.*, 2015; Souza, 2019).

Nas creches, as professoras têm responsabilidades por um grupo de crianças; essa responsabilidade, algumas vezes é compartilhada com outra professora ou auxiliar. Geralmente, a auxiliar não é titulada em educação infantil, tendo apenas a formação em nível de ensino médio e a professora titular fica responsável pela ação educativa, devendo promover o desenvolvimento das crianças que estão sob sua responsabilidade. Por outro lado, a função da auxiliar consiste em acompanhar a professora titular e as crianças no dia a dia, para dar suporte ao desenvolvimento das atividades (Mosti, 2018). A literatura preconiza, contudo, que a tarefa da professora titular não pode ser um trabalho isolado, e sim, deve ser vinculada ao projeto educativo e curricular da creche como um todo (Bassedas et al., 2007). Assim, o papel da professora e da auxiliar devem estar alinhados às necessidades das crianças, com foco em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A essas profissionais, cabe oferecer experiências diversas para a criança, em local estruturado para a construção de sua autonomia. A professora, em seu planejamento, deve considerar como eixo ou estrutura da prática pedagógica, as interações e a ludicidade. À vista disso, as crianças, por meio das interações, devem ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as relações sociais, troca de saberes e construção de novos conhecimentos (Moletta, 2018).

No Brasil, as auxiliares que atuam na Educação Infantil exercem atividades com os alunos; porém, na prática, nem todos pertencem a cargos relacionados ao magistério (Côco, 2010 como citado em Mosti, 2018). Segundo o Ministério da Educação (Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 12.796, 2013), essas profissionais não podem exercer a docência e a exigência de

formação para os que prestaram concurso público ou passaram por processo de seleção varia entre os municípios. A auxiliar deve exercer funções de atendimento às necessidades das crianças, em termos de alimentação, higiene e acompanhamento em várias atividades, auxiliando a professora. Na prática, a hierarquia das funções pode acabar resultando, muitas vezes, em um trabalho não unificado no que se refere a cuidar e educar (Côco, 2010 citado por Mosti, 2018). Essa dissociação pode induzir a uma dicotomia de atuação entre professoras e auxiliares, onde as primeiras acabam se tornando responsáveis por educar e as últimas pelo cuidado (Fonseca et al., 2019). Supõe-se que a superação dessa dicotomia exige, necessariamente, que as profissionais tenham conhecimento sobre a fundamentação teórica que norteia o trabalho nessa etapa do ensino. Apesar dos avanços na legislação e na produção acadêmica sobre educação infantil, a criança ainda hoje é percebida, muitas vezes, como objeto apenas de cuidado; e não como sujeito de direitos (Monção, 2017).

Desta forma, as pesquisas sobre o assunto ainda são necessárias no Brasil, para retroalimentação dos cursos de formação de professores em cursos de graduação e também em nível de pós-graduação na área de Educação e outras áreas afins. Nesse sentido, este estudo apresenta uma proposta direcionada a este propósito. O problema central que orientou a pesquisa é: Quais as percepções das professoras e auxiliares que atuam em creche, no atendimento a crianças bem pequenas, sobre as funções de cuidar e educar? O objetivo consiste em investigar e comparar as percepções de professoras de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDS), sobre as funções de cuidar e educar. Buscou-se averiguar em que medida, as percepções estão de acordo com documentos referência dessa etapa da educação básica.

Metodologia

Neste estudo, foi utilizado um enfoque qualitativo por meio da pesquisa de campo, a qual será aprofundada nos itens a seguir.

Participantes e Procedimentos Éticos

Os participantes foram Professoras de Educação Infantil e Auxiliares de Cuidados Diários (ACD), atuantes em três creches da rede municipal de ensino da cidade de Barretos, Estado de São Paulo, Brasil, no atendimento às crianças de dezoito meses a três anos de idade. A escolha das creches e da amostra de participantes foi por critério de conveniência. Para preservar o anonimato, serão adotadas as nomen-

claturas A, B e C. Assim, as instituições A e B estão localizadas em bairros da periferia e são destinadas a crianças com idades entre zero e 5 anos, que são provenientes de famílias pertencentes aos estratos socioeconômicos inferiores. A instituição C está localizada nas proximidades da área central da cidade e atende a crianças da mesma faixa etária que as demais, porém provenientes da classe média. Igualmente, todas funcionam em período integral. É importante destacar que, a instituição A possui oito turmas, a instituição B possui treze turmas e a instituição C, oito turmas.

Os critérios para a seleção amostral foram: profissionais efetivos e assíduos. Como critério de exclusão, não foram selecionados profissionais que desempenham a função temporária. Complementarmente, o projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), por meio da Plataforma Brasil, Resolução nº 510/2016/UNESP, São José do Rio Preto (parecer nº 4.310.287; aprovação no CAEE 35080920.9.0000.5466). Por fim, participaram do estudo, profissionais que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário, contendo 11 questões abertas e 9 fechadas, via Google Formulário. O questionário foi enviado às gestoras das creches por meio de um *link* no *Whatsapp*, que encaminharam o instrumento para professoras e auxiliares. As questões fechadas tiveram como finalidade descrever o perfil socioprofissional das participantes; as questões abertas abordaram suas percepções sobre as funções de educar e cuidar, bem como seu papel no desenvolvimento da criança. Nesta pesquisa, abordamos as percepções das participantes sobre aspectos como: o que é educar na creche, o que é cuidar na creche e qual é a importância do educar/cuidar no desenvolvimento da criança na creche.

Procedimentos

Após o aceite das instituições, o questionário foi enviado às professoras e auxiliares. As respostas foram apuradas e analisadas, para identificação e agrupamento de tópicos comuns em categorias. As categorias foram estruturadas *a posteriori*, isto é, a partir das respostas (Bardin, 1977). Deste modo, os resultados foram ilustrados através de trechos de relatos. As respostas no questionário estão apresentadas em tabelas comparativas sobre os percentuais de relatos das professoras e auxiliares, segundo cada categoria.

Resultados e Discussão

Perfil e Caracterização dos Participantes

Ao todo, 25 (vinte e cinco) profissionais responderam ao questionário, sendo 13 (treze) professoras (52%) e 12 (doze) auxiliares (48%). A Tabela 1 apresenta o perfil, segundo a função, gênero, faixa etária, formação e tempo de atuação na função.

Tabela 1. Perfil dos Participantes

	Professor (N=13)		Auxiliar de Cuidados Diários (N=12)		Total (N=25)		
	F	%	F	%	F	%	
Sexo	Feminino	12	92%	12	100%	24	96%
	Masculino	1	8%	0	0	1	4%
Faixa etária	18 a 23 anos	0	0	1	8%	1	4%
	24 a 29 anos	0	0	3	25%	3	12%
	30 a 35 anos	2	15%	1	8%	3	12%
	36 a 41 anos	4	31%	1	8%	5	20%
	42 a 47 anos	6	46%	3	25%	9	36%
	48 anos ou mais	1	8%	3	25%	4	16%
Formação	Magistério	5	38%	3	25%	8	32%
	Pedagogia (completo)	7	54%	6	50%	15	60%
	Pedagogia (cursando)	1	8%	4	33%	5	20%
	Outro curso superior	2	15%	4	33%	6	24%
	Pós-graduação Lato sensu (Especialização)	10	77%	5	42%	15	60%
Tempo na função	1 ano ou menos	1	8%	2	17%	3	12%
	entre 2 e 5 anos	4	31%	8	67%	12	48%
	entre 6 e 9 anos	2	15%	0	0	2	8%
	entre 10 e 13 anos	3	23%	0	0	3	12%
	entre 14 e 17 anos	1	8%	1	8%	2	8%
	entre 18 e 21 anos	2	15%	0	0	2	8%
	mais de 22 anos	0	0	1	8%	1	4%

Fonte: Elaborada pelas autoras, (2021).

A maioria dos profissionais são do sexo feminino, o que é compatível com os resultados encontrados em uma pesquisa similar, recentemente publicada (dos Anjos e Locatelli, 2023). Historicamente, observou-se predominância de mulheres no magistério brasileiro; tudo leva a crer que esse papel é percebido pela sociedade como uma função social ou vocação. Essa noção surgiu no Brasil com a colonização portuguesa e possivelmente reflita, pelo menos em parte, a visão de mundo patriarcal (Rabelo e Martins, 2006).

A maioria das participantes se concentra na faixa etária entre 42 a 47 anos, levando a crer que possivelmente, essas pessoas se formaram há algum tempo e que talvez seja necessário fomentar aperfeiçoamento/atualização em Educação Infantil, por meio de cursos na área.

Em ambos os grupos, mais da metade das profissionais já cursou ou ainda cursa Pedagogia, denotando que as auxiliares têm formação compatível para o trabalho com crianças bem pequenas. Quase a

metade das auxiliares buscaram avançar os estudos e 38% das professoras cursaram somente o magistério. A maior parte das professoras cursou especialização, sugerindo uma possível preocupação em continuar os estudos após a graduação.

A LDB (Lei n. 9.394, 1996), artigo 62, destaca a necessidade do preparo da professora através de formação superior em licenciatura para o exercício da docência, orientando a formação continuada. Do mesmo modo, chama a atenção que o maior percentual dos que cursaram pós-graduação foi encontrado entre professoras. Portanto, é interessante perceber que docentes e auxiliares buscam por mais qualificação via formação acadêmica; ou que talvez busquem um salário melhor. Professoras e auxiliares devem ter entendimento sobre as perspectivas teóricas e conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, que deve ser construído com as crianças (Mosti, 2018). É esperado que isso favoreça o entendimento de que a criança é um sujeito de direitos, e não somente de cuidados na educação infantil. Adicionalmente, o tempo de atuação dos profissionais foi separado em sete períodos distintos (Tabela 1). Mais da metade das professoras (54%) e a maioria das auxiliares (84%) têm menos de 10 anos de atuação, sugerindo que as auxiliares tiveram uma formação mais recente.

Conforme explicitado, a análise qualitativa buscou descrever a percepção das professoras e auxiliares sobre a relação entre as funções de cuidar e educar. Em cada questão, as respostas foram organizadas segundo as categorias formuladas. Para as professoras, foi designada a identificação (P) e para as auxiliares, (ACD).

As Percepções das Profissionais

Percepções sobre Educar e Cuidar.

As categorias formuladas foram: Desenvolvimento, Conhecimentos Escolares, Socialização, Afetividade e Respeito à individualidade.

Categoria Desenvolvimento

As respostas nessa categoria apresentam a percepção das entrevistadas sobre a relação entre o desenvolvimento infantil e as funções de cuidar e educar. Vários relatos sugerem um entendimento de que o ato de educar e o de cuidar na creche, devem favorecer o desenvolvimento da criança de forma global/multidimensional, sendo que algumas respostas ressaltam a importância do estímulo e das descobertas no processo:

É cultivar a semente para que se torne uma planta. (P2, 2021)

Educar é propiciar experiências e situações significativas de aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento da criança. (P7, 2021)

Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender (ACD4, 2021)

O RCNEI pressupõe que o ato de cuidar deve ser compreendido também como educação. Da mesma forma, o educar deve garantir condições de cuidado e de aprendizagens orientadas para proporcionar o desenvolvimento integral da criança (RCNEI, 1998). Nessa etapa do ciclo escolar, devem ser propostas atividades com intencionalidade pedagógica; por isso, a importância de se elaborar um planejamento prévio, com vistas a trabalhar conteúdos de modo a atingir o objetivo de forma intencional, visando o desenvolvimento infantil integral (Reis, 2018). É importante notar, contudo, que os dois grupos de profissionais não mencionam a necessidade de prover atividades com intencionalidade pedagógica, como prevê a literatura (Santos *et al.*, 2015).

Categoria Conhecimentos Escolares

As respostas nessa categoria fazem referência à função/importância dos conteúdos escolares nessa etapa da escolarização:

É o ato de construir conhecimento do eu em construção como base para a criança estar preparada para o ensino fundamental. (P4, 2021)

Ensinar as crianças desde cores, letras, números a noções básicas de higiene. (ACD7, 2021)

Algumas aludem à escolarização precoce da criança, refletindo a percepção de que a Educação Infantil é uma fase de preparação para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental. Contudo, a LDB transcende essa visão, preconizando que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei n. 9.394, 1996, p. 22).

Por outro lado, respostas como “*Ensinar as crianças desde cores, letras, números a noções básicas de higiene*” são em parte, compatíveis com a literatura. Para Dal Coletto (2014), é essencial que a criança, para o seu pleno desenvolvimento, participe de atividades ao ar livre, com músicas, jogos, livros, sendo ativa em seu desenvolvimento. Contudo, relatos como esses sugerem também a percepção de que o ensino nessa etapa deve limitar as ações educativas a determinadas atividades, como “*cores, letras, números*”.

Em 2013, a LDB (Lei n. 9.394, 1996, p. 22), teve sua redação alterada por meio da Lei nº 12.796 (Lei n. 12.796, 2013), Art. 29, no qual a educação infantil, primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos[...] (p. 2)”, tornando obrigatório o ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade; o que ampliou a faixa etária para o ingresso nessa etapa de ensino e, conseqüentemente, reduziu a idade para a Educação Infantil. Assim, a partir daí, a legislação passou a prever que a criança pequena tenha direito ao pleno desenvolvimento. A BNCC (2017) prevê na seção campo de experiência, “traços, sons, cores e formas” (p. 28), que a criança tenha a possibilidade de interagir em um ambiente que possibilite seu acesso a uma diversidade de manifestações artísticas, culturais e científicas, favorecendo o desenvolvimento de aspectos como a sensibilidade e a sua criatividade.

Relatos como os de P4 e ACD7 possivelmente denotam a necessidade de aprofundamento teórico — prático sobre o assunto. As respostas de algumas professoras sugerem que o trabalho desenvolvido por elas possa estar centrado somente no cumprimento de conteúdos da pré-escola. Por outro lado, respostas como a de ACD4 “*Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender*” (2021), são compatíveis com que prevê a BNCC, onde se pressupõe que as crianças podem construir conhecimentos agindo e interagindo com outras crianças e adultos, de modo a favorecer seu desenvolvimento e socialização (BNCC, 2017). Desta forma, enfatiza-se que a Educação Infantil envolve a construção de brincadeiras, reconhecimento de si e do outro, construção da autonomia da criança, construção de amizade e valores como o respeito (Dal Coletto, 2014).

Categoria Socialização

As respostas que compõem essa categoria, fazem referência ao papel da educação, no tocante a levar a criança a conhecer o mundo, a se socializar e à formação para a cidadania:

Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro. (P1, 2021)

Ensinar e educar a criança como um todo, para exercer sua cidadania. (P13, 2021)

Relatos como esses vão ao encontro do que prevê o segundo volume do RCNEI (1998). O documento salienta a importância da interação da criança com

o meio ambiente, com os outros e com ela mesma; também, envolve o eixo de trabalho “identidade e autonomia”. Esse volume prevê que as creches devem proporcionar a construção da identidade e da autonomia às crianças, possibilitando a interação com outras crianças e com os adultos (Amorim e Dias, 2012). O relato “*Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro*” (P1), está de acordo também com o terceiro volume do referido documento, que engloba o campo Conhecimento de Mundo, no qual são contemplados os conhecimentos sobre: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e Sociedade e Matemática. O documento orienta a ação educativa das professoras em relação ao estabelecimento/elaboração de objetivos, preparo de conteúdos e procedimentos de ensino para crianças (RCNEI, 1998).

Neste aspecto, essas respostas refletem conceitos preconizados por documentos brasileiros anteriores. Contudo, é importante notar que atualmente, o documento norteador para a Educação Infantil é a BNCC.

Categoria Afetividade

Dentro desta categoria, as respostas fazem referência ao papel do afeto e sentimento, na relação entre professoras e crianças:

Transmitir afeto em primeiro lugar, distribuir seus conhecimentos e aprender a lidar com cada criança. (ACD3, 2021)

Estimular a criança com responsabilidade e consciência e muito amor. (P3, 2021)

Segundo Monção (2017), é imprescindível resgatar os aspectos éticos do cuidado, reconhecendo que a criança nessa fase do ciclo escolar necessita também de atenção e de afeto durante a educação. O relato de ACD3 “*Transmitir afeto em primeiro lugar...*”, é compatível com essa concepção. Assim, ao se considerar o cuidado em sua acepção ética, compreende-se a educação em sua integralidade, no qual o cuidado é indissociável do processo educacional (Monção, 2017). A função das profissionais, nessa etapa, é o desenvolvimento integral da criança, contribuindo na formação de seu caráter e sua personalidade; o que requer o estabelecimento de vínculos afetivos em seu processo de aprendizagem, “A afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (Castro, 2018, p. 28).

O relato da ACD3 “[...] *aprender a lidar com cada criança*”, salienta que a interação com as crianças deve ser estimulada. Historicamente, os pais passam

o maior tempo de suas vidas no trabalho; assim como a criança passa por um longo período no ambiente escolar. A criança, muitas vezes, interage mais com os profissionais dessas instituições do que com os pais. Dessa forma, é essencial que o ambiente dessas instituições seja acolhedor (Castro, 2018).

Categoria Respeito à Individualidade

Essa categoria apresenta as percepções dos profissionais sobre o papel das características individuais das crianças. Desta forma, os profissionais mencionam aspectos a serem observados na interação com as crianças:

Primeiramente saber que cada criança é um ser único, e que se deve respeitar sua individualidade.
(ACD5, 2021)

É respeitar a criança do jeito que ela é, independente de raça, cor, religião, condição social. (ACD6, 2021)

Respostas como essas, vão ao encontro de aspectos da legislação brasileiras. As DCNEI (2013) versam sobre o currículo da educação infantil, prevendo que a criança deve ser acolhida e respeitada pelos profissionais que a atendem, tendo como base os princípios da individualidade.

A tabela 2, apresenta, comparativamente, os percentuais de relatos dos dois grupos de profissionais nas categorias referentes às funções de educar e cuidar na creche:

Tabela 2. Percepções sobre educar e cuidar na creche

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25	
	F	%	F	%	F	%
A1- Desenvolvimento	6	46%	6	50%	12	48%
A2- Conhecimentos escolares	3	23%	1	8%	4	16%
A3- Socialização	3	23%	1	8%	4	16%
A4- Afetividade	1	8%	2	17%	3	12%
A5- Individualidade	0	0	2	17%	2	8%

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2021).

Os dados da categoria conhecimentos escolares sugerem que a noção de que é essencial prever conhecimentos escolares; assim, essa percepção tende a ser mais presente nos relatos de professoras (23%) em relação às auxiliares (8%). A Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), o ECA (Lei Federal nº 8.069, 1990) e a LDB (Lei n. 9.394, 1996) preconizam que a criança tem direito ao desenvolvimento integral por meio da educação. Possivelmente, esse resultado sugere uma preocupação maior por parte de algumas professoras, em comparação às auxiliares, no tocante ao preparo das crianças para o ensino fundamental.

Temas referentes à categoria socialização foram mais frequentes nos relatos das professoras (23%), em comparação às auxiliares (8%). Portanto, para interagir socialmente, é necessário que o indivíduo internalize normas sociais, como as maneiras de pensar, de agir e se comportar (Piletti, 1986). O conjunto dos relatos denota que algumas professoras

entendem a relevância do processo de socialização no espaço da creche. Por outro lado, na categoria afetividade, a percepção sobre a importância dos sentimentos é mais frequente nas respostas das auxiliares (17%), em comparação às professoras (8%); sendo que os relatos como um todo, destacam a relevância da amizade, dos sentimentos e emoções.

Importância do Educar para o Desenvolvimento

Elencou-se as categorias: Desenvolvimento global/habilidades e Ser protagonista/autonomia.

Categoria Desenvolvimento Global/Habilidades

As respostas desta categoria fazem referência à percepção das profissionais, sobre o papel/importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança como um todo. Os relatos apresentam percepções distintas:

E através da Educação Infantil, que você começa a moldar as habilidades da criança, coordenação fina, grossa etc. (P5, 2021)

Educar é amplo, vai muito além de simplesmente cuidar e não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento, deve estar entrelaçado com o cuidar. É criar situações significativas de aprendizagem levando em conta as reais necessidades das crianças. (ACD12, 2021)

O documento RCNEI (1998) prevê o cuidar e o educar como funções indissociáveis. Este reconhece a importância do educar e do cuidar no desenvolvimento das crianças e salienta a relevância da aprendizagem orientada, mostrando que o desafio para a Educação Infantil é identificar, compreender e reconhecer as particularidades das crianças de ser e estar no mundo. Portanto, o relato de ACD12 é compatível com essa premissa. As respostas permitem inferir ainda que as profissionais compreendem, em maior ou menor grau, que o desenvolvimento da criança abrange aspectos neurológicos, físicos, cognitivos, afetivos, comportamentais e sociais, o que denota conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano tem início na vida intrauterina e a maturação contribui para o progressivo

desenvolvimento de habilidades diversas, ao longo de todo o ciclo vital (Cole e Cole, 2004; Halpern et al., 2002; Papalia e Martorell, 2022).

Categoria Ser Protagonista/Autonomia.

As respostas nessa categoria fazem referência ao papel da Educação Infantil na formação da autonomia da criança. As percepções das profissionais são compatíveis com o que preveem os documentos referência:

É importante para sua autonomia, socialização, preparando para o convívio em um ambiente escolar saudável e estimulante. (P4, 2021)

É fazer com que a criança possa ser a protagonista de seu aprendizado, construindo seus próprios conhecimentos e desenvolvendo autonomia e independência (ACD11, 2021)

As respostas refletem aspectos previstos no volume 2, do RCNEI (1998, p. 13). O documento discute a autonomia e a identidade das crianças, em que um dos objetivos das ações educativas na Educação Infantil é fomentar a autonomia, caracterizada como a “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI, 1998, p. 14).

Tabela 3. Percepções sobre a importância do educar para o desenvolvimento das crianças

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25	
	F	%	F	%	F	%
B1- Desenvolvimento global/habilidades	10	77%	8	67%	18	72%
B2-Ser protagonista/ autonomia	3	23%	4	33%	7	28%

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2021).

Em Desenvolvimento global/habilidades, os percentuais denotam certo consenso entre as percepções das professoras (77%) e auxiliares (67%). Nesse sentido, o mesmo ocorre em Ser protagonista/autonomia, na qual os percentuais são aproximados.

Categoria Percepções sobre Cuidar no Contexto da Creche

Dentro deste item, as categorias formuladas foram: Afetividade, Saúde Física e Mental, Desenvolvimento e Brincar.

Categoria Afetividade

As respostas fazem referência ao papel dos sentimentos na relação com as crianças. Neste sentido, alguns relatos denotam que os profissionais percebem a afetividade como um aspecto central nessa etapa do ciclo escolar:

Cuidar é estar presente, dar afeto, transmitir conhecimento e ter empatia com as dificuldades da criança. (P1, 2021)

É zelar sempre pelo bem-estar da criança. Dar carinho, proteção e bastante atenção. (ACD6, 2021)

Essas percepções são semelhantes aos dados encontrados em pesquisa similar recente (Santiago e Machado, 2021). No referido estudo, foi observado que a temática da afetividade na relação com a criança, permeia representações sociais de auxiliares de cuidados atuantes nessa fase da educação infantil. Por conseguinte, a BNCC (2017), prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; assegurando oportunidades, por meio de situações sociais diversas, no qual a criança tenha um papel ativo e a possibilidade de vivenciar desafios, recebendo estimulação para resolvê-los. Esses direitos apresentam uma visão da criança como um ser que participa, questiona, sendo capaz de elaborar hipóteses e conclusões. Prevê auxílio ao seu desenvolvimento nas dimensões física, social, cognitiva, cultural, emocional e afetiva; sendo implícita a afetividade nesse documento.

No presente estudo, os dois grupos de profissionais percebem a afetividade propulsora do desenvolvimento e aprendizagem, evidenciada em respostas como “*ter empatia, zelar, dar atenção*”, o que denotam a percepção de que a afetividade exerce um papel fundamental na Educação Infantil, indo ao encontro a essa perspectiva. A dimensão afetiva permeia a percepção, o pensamento, a memória, a vontade e as ações, sendo um fator essencial para o equilíbrio da personalidade (Krueger e Kovács, 2003).

Categoria Saúde Física e Mental

As respostas deste grupo fazem referência aos cuidados com a saúde física, biológica e mental da criança:

Cuidar diz mais respeito às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e até mesmo saúde mental e física. (P4, 2021)

É cuidar como um todo, corpo e inclusive mente. O educador precisa desse olhar. (ACD8, 2021)

Em vários aspectos, os relatos dessa natureza são compatíveis com o que prevê o RCNEI, (1998). Cuidar pressupõe estar atento e comprometido, no sentido de promover os avanços da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivo, motor, social e afetivo; além dos cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde e seu crescimento (Dal Coletto, 2014). Nesse sentido, a maioria das profissionais demonstram, em maior ou menor grau, conhecimento/embasamento teórico sobre aspectos da legislação e dos documentos referência sobre Educação Infantil no país.

Contudo, é importante notar que as respostas não mencionam, especificamente, a importância de promover atividades com intencionalidade pedagógica

— um aspecto considerado essencial para promover a indissociabilidade entre as funções de cuidar e educar de crianças (Santos et al., 2015; Souza, 2019). Possivelmente, seja necessário maior aprofundamento teórico sobre o assunto nos cursos de licenciatura e/ou de aprimoramento em geral, na área de Educação. É fundamental que as profissionais que trabalham com crianças bem pequenas entendam, por exemplo, que escovar os dentes ou tomar banho não são atos somente relacionados à higiene; mas que é preciso também estimular a criança a pensar sobre o corpo humano em diversos aspectos (Santos et al., 2015). No momento da refeição, é importante mostrar à criança a relevância de uma alimentação saudável para o corpo, por meio dos jogos e brincadeiras, proporcionando concomitantemente, a interação e socialização. Cabe às profissionais realizar as atividades educacionais previstas no currículo, sem desassociá-las das atividades de cuidados (Santos et al., 2015).

Um estudo recente sobre as representações sociais de auxiliares em creches, revelou dicotomia entre as funções de educar e cuidar na Educação Infantil. Os relatos dos profissionais nas entrevistas denotam que, embora os mesmos apresentem domínio teórico da literatura sobre educação infantil, suas respostas nas entrevistas sugerem que a prática fica restrita ao cuidar (Santiago e Machado, 2021).

Professoras e auxiliares necessitam refletir sobre suas ações. Desta forma, docentes e auxiliares devem conhecer a importância de seu papel e atuação junto às crianças, tendo em mente que a educação é uma prática social, pressupondo intencionalidade (Torres, 2020). As DCNEI ratificam que o cuidar e educar são indissociáveis (DCNEI, 2010). O RCNEI (1998) e as DCNEI (2010), ratificam que as instituições de educação infantil não podem ser exclusivamente espaços de cuidados. Na verdade, cuidar e educar devem estar presentes desde o início da vida das crianças.

Portanto, em alguns momentos, as respostas das participantes deste estudo denotam a necessidade de aprofundamento teórico sobre aspectos essenciais da função de cuidar. O mesmo foi observado em pesquisas similares recentes (Santiago e Machado, 2021; dos Anjos e Locatelli, 2023).

Categoria Desenvolvimento

Esta categoria se refere a promover a autonomia e os valores:

É possibilitar à criança se reconhecer como indivíduo, possibilitando a ela desenvolver sua autonomia. (P10, 2021)

Dar amor, dar carinho, ensinar o que é certo e errado, ensinar as crianças a ter autonomia. (ACD5, 2021)

Relatos como esses sugerem a percepção de que atuar na Educação Infantil pressupõe mediar, de alguma forma, o processo de desenvolvimento da criança. No tocante ao desenvolvimento da autonomia da criança, refletem aspectos do que prevê o segundo volume do RCNEI (1998), que versa sobre a Formação Pessoal e Social e envolve o eixo de Trabalho, Identidade e Autonomia. O documento refere-se às experiências que contribuem para a construção do sujeito, compreendendo a interação da criança com o meio, com os outros e com ela mesma. Esse volume enfatiza que as creches devem promover a formação da identidade e da autonomia, possibilitando às crianças a interação com outras crianças e com os adultos (Amorim e Dias, 2012).

Categoria Brincar

As respostas fazem referência ao direito da criança de participar em brincadeiras ou à ludicidade:

Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene. (P9, 2021)

É preservar o direito da criança de brincar, alimentar-se, higienizar-se e expressar-se da forma que conseguir. É também dar o amor, o carinho e a atenção que toda criança precisa. Cuidar não é só dar banho e alimento, mas também compartilhar afeto, demonstrar interesse e deixar que a criança se sinta acolhida e livre para demonstrar esse afeto de volta (ACD4, 2021).

A legislação prevê que o trabalho de cuidar não deve se resumir somente à higiene e alimentação das crianças, mas que elas devem também receber estímulos por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades (Reis, 2018). Nessa perspectiva, o ato de cuidar também deve ser compreendido como educar. A indissociabilidade deve permear o projeto pedagógico das creches, a começar pela oferta de estrutura física com salas de leitura, brinquedos, atividades pedagógicas, descanso, mobiliário, banheiro adequado, área de lazer. O projeto político-pedagógico deve explicitar que quem educa — cuida e quem cuida — educa, sendo professora ou auxiliar, pois são funções indissociáveis (Reis, 2018).

Contudo, relatos como “*Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene*” (P9), levam a crer que as professoras, embora revelem entendimento acerca da fundamentação teórica em maior ou menor grau, não atentam para a relevância de propor brincadeiras com intencionalidade pedagógica. As diversas situações de aprendizagem podem e devem ser oferecidas pelas instituições por meio de jogos e brincadeiras, através de atividades com intencionalidade pedagógica; por isso, a importância de se planejar os conteúdos visando atingir o objetivo proposto de forma intencional e superando a dicotomia cuidar/educar (Reis, 2018). Assim, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas ao cuidar e educar, por meio do planejamento da organização do espaço, do tempo e dos materiais e da rotina, como alimentação, higiene, brincadeiras, entre outros.

Tudo leva a crer que, embora as respostas das professoras revelem embasamento teórico sobre educação infantil, na prática, possivelmente ainda não se efetive a indissociabilidade entre as funções de educar e cuidar. Os resultados aqui encontrados são compatíveis com pesquisas brasileiras similares. Em estudo envolvendo auxiliares em creches, por exemplo, Santiago e Machado (2021) consideram que por mais que as entrevistadas tenham ressaltado a indissociabilidade entre o educar e o cuidar “as representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no cuidado com as crianças, no suprimento de suas necessidades de alimentação, higiene e segurança” (p. 18). Ao que tudo indica, elas “cuidam das crianças (alimentam, acalentam, higienizam, protegem etc.)”, enfatizando a dicotomia entre o educar e o cuidar (Santiago e Machado, 2021, p. 18). Nessa pesquisa, as representações sociais denotam que na prática, o trabalho das auxiliares se limita ao cuidar e que no ato de cuidar da criança, elas não identificam que estão educando. Os resultados do referido estudo como um todo, portanto, levam a crer que a atuação dos profissionais não resulta em ações articuladas; dissociando ao invés de aproximar as funções de educar e cuidar (Santiago e Machado, 2021).

A seguir, a tabela 4 apresenta os percentuais de relatos em cada categoria.

Tabela 4. Percepções sobre cuidar na creche

Categorias	Professores N= 13		Auxiliares N= 12		Total N= 25	
	F	%	F	%	F	%
C1- Afetividade	5	38%	5	42%	10	40%
C2- Saúde física e mental	4	31%	4	33%	8	32%
C3- Desenvolvimento	3	23%	1	8%	4	16%
C4- Brincar	1	8%	2	17%	3	12%

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2021).

Na categoria afetividade, os percentuais são semelhantes. Também, os percentuais na categoria saúde física e mental denotam semelhança entre as percepções de professoras (31%) e as auxiliares (33%), sugerindo preocupação com o cuidado com a saúde física, como alimentação e higiene, e saúde mental. Por outro lado, o percentual de participantes que abordaram temas pertinentes à categoria desenvolvimento foi maior entre professoras (23%), em relação às auxiliares (8%). Isto sugere que entre as professoras, possivelmente exista maior preocupação com o preparo da criança para o Ensino Fundamental. Por outro lado, o percentual de participantes que abordaram temas pertinentes à categoria brincar foi maior entre os auxiliares (17%), em comparação às professoras (8%). À vista disso, a BNCC (2017) contempla o brincar como direito de aprendizagem, destacando sua importância para o desenvolvimento. Igualmente, nota-se que as auxiliares dão mais importância ao brincar, em comparação às professoras. Possivelmente, isto seja reflexo de uma maior preocupação das professoras, no sentido de preparar a criança para o ingresso na etapa seguinte.

Considerações Finais

O objetivo central deste estudo foi investigar as percepções de professoras de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACD), sobre as funções de educar e cuidar de crianças entre dezoito meses a três anos de idade. Buscou-se avaliar em que medida, as percepções refletem os conteúdos preconizados por documentos — referência para esta etapa da educação básica, compreendendo os atos de educar e cuidar de maneira indissociável. O conjunto das respostas revela, em maior ou menor grau, conhecimento sobre a legislação brasileira e sobre Educação Infantil. Nesse sentido, alguns relatos sugerem a percepção da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, o que sugere a necessidade de maior embasamento teórico e prático por parte de alguns profissionais. Professoras e auxiliares não mencionaram a importância de propor brincadeiras com intencionalidade pedagógica e de realizar o planejamento cotidiano na organização do espaço, do tempo, dos materiais e da rotina. Possivelmente, seja necessário atribuir maior ênfase sobre o tema, nos cursos de formação e/ou aprimoramento de educadores na atualidade.

Cabe ressaltar as limitações desta pesquisa. A amostra foi relativamente pequena, abrangendo três instituições de apenas um município, o que

não permite a generalização dos resultados. Ainda são necessárias novas pesquisas sobre o assunto, para subsídio do ensino em nível de graduação e de pós-graduação.

Referências

- Abramowicz, A. (2016). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3), 13–24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>.
- Amorim, A. L. N., e Dias, A. A. (2012). Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. *Revista Espaço Do Currículo*, 4(2). Em: <https://doi.org/10.15687/rec.v4i2.12330>.
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). *Estabelece a Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf.
- Bassedas, E., Huguet, T., e Solé, I. (2007). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. 70.
- Bistaffá, V. D. A. (2022). *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da educação infantil*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216847>
- Castro, D. K. de. (2018). *A importância da afetividade na Educação Infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso], Centro Universitário de Formiga, Formiga, Brasil. <https://repositorioinstitucional.uniformg.edu.br:21074/xmlui/handle/123456789/668?locale-attribute=en>
- Cole, M., e Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). *Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf
- Dal Coletto, A. P. (2014). *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil*. [Tese de doutorado], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/927376>
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (2013). *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). *Brasília: MEC/SEB*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- dos Anjos, M. C. B., e Locatelli, A. S. (2023). A correlação entre cuidar e educar a partir do olhar de monitoras e professoras de creche. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e15573-e15573. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15573>
- Emenda constitucional n. 59, 11 de novembro de 2009. (2009). *Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., e Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: história, formação e desafios. *Educ. Form.*, 4(12), 82-103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Halpern, R., Giugliani, E. R. J., Victora, C. G., Barros, F. C., e Horta, B. L. (2002). Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. *Revista chilena de pediatria*, 73(5), 529-539. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000500016>
- Kruger, M. F., e Kovács, A. (2003). A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Santa Catarina, 3. http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf
- Lei Complementar nº 246*, de 09 de janeiro de 2015. (2015). Cria cargos que especifica na Lei Complementar nº 156, de 20 de junho de 2011. Em: <http://consulta.camara-barretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/277438>
- Lei Complementar nº 300*, de 23 de maio de 2016. (2016). Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Barretos. <http://consulta.camara-barretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/290797>
- Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 12.796*, de 04 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. (2014). *Plano Nacional de Educação*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lima, H. M. da C. (2018). *Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família*. [Tese de Doutorado], Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11836>
- Moletta, A. K. (2018). *A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância*. SAGAH.
- Monção, M. A. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 162-176. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>
- Mosti, S. L. (2018). *O auxiliar na Educação Infantil: mero assistencialista ou profissional necessário?* [Trabalho de conclusão de curso], Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20608/1/2018_SamanthaLemosMosti_tcc.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Papalia, D. E., e Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano*. 14 Ed. Artmed
- Piletti, N. (1986). *Sociologia da Educação*. 3ed. Ática.
- Rabelo, A. O., e Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 6167-6176). Minas Gerais: Anais do evento.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998). Brasília: MEC/SEF, 2. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998). Brasília: MEC/SEF, 3. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Reis, A. L. E. P. dos. (2018). *O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na Educação Infantil*. [Dissertação de mestrado], Universidade Estadual Paulista, Franca, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/167565>
- Rehem, F. Q. N., e Faleiros, V. P. (2013). A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Revista Diálogo Educacional*, 13(19), 691-710. <https://www.academica.org/fani.quinteria/2.abstract>
- Santiago, E. D., e Machado, L. B. (2021). Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores: Early childhood education: between care and education social representations of teachers' assistants. *Revista Cocar*, 15(33). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4632>

Santos, C. O., Santos, L., Costa, J., e Campos, C. (2015). A indis-sociabilidade de cuidar e educar na educação infantil: um olhar sobre a modalidade creche. *Caderno De Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE*, 3(1), 213-226. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2442>

Souza, B. I. S. D. (2019). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificida-

des e relações com a Educação Física. *Motrivivência*, 31(58). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000200007&script=sci_arttext

Torres, B. S. (2020). *Percursos formativos do professor de educação infantil*. [Dissertação de mestrado], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23152>

Educar y cuidar: percepción de profesionales de la Educación Infantil^{*,**}

Educating and Caring: Perception of Early Childhood Education Professionals

Educar e cuidar: percepção de profissionais da Educação Infantil

Vanilda Divina Almério Bistaffa^{***} 
Regina de Cássia Rondina^{****} 
Ana Maria Klein^{*****} 

Para citar este artículo

Almério Bistaffa, V. D., Cássia Rondina, R. y Klein, A. M. (2024). Educar y cuidar: percepción de profesionales de la Educación Infantil. *Pedagogía y Saberes*, (60), 116–131. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18861>

* Este artículo es un resultado de la investigación que sirvió de base para la tesis de maestría titulada *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil* (Bistaffa, 2022), UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, Brasil.

** Traducción realizada por el profesional Elkin Duván Estepa Barón.

*** Doctoranda en Educación Escolar, Universidade Estadual Paulista, UNESP/São José do Rio Preto, Brasil. vanilda.bistaffa@unesp.br

**** Doctora en Psicología, Universidade de São Paulo. Profesora de la UNESP/Marília, Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Brasil. regina.rondina@unesp.br

***** Doctora en Educación, Universidade de São Paulo. Profesora de la UNESP/São José do Rio Preto, Departamento de Educación, Brasil. ana.klein@unesp.br

Resumen

Este artículo de investigación aborda el cuidado y la educación como funciones integrales de la Educación Infantil. En este sentido, es necesario romper la dicotomía entre estas funciones, considerándolas indisociables en la vida escolar cotidiana. Así, el estudio investigó las percepciones de profesoras de Educación Infantil y de auxiliares de cuidado diario (ACD) sobre las funciones de educación y cuidado en niños con edades entre dieciocho meses y tres años. En este estudio participaron profesionales de tres centros de educación infantil; veinticinco de ellas respondieron a un cuestionario, que se usó como instrumento de investigación. Los informes de las profesoras y de ACD sugieren conocimientos sobre la legislación brasileña en el área de Educación Infantil. Sin embargo, las participantes no mencionan aspectos como la importancia de realizar juegos con intención pedagógica. De esta forma, el estudio señala la relevancia de este tema en la formación docente.

Palabras clave

educación infantil; niño; enseñanza; cuidado; jardín infantil

Abstract

This research article explores the intertwined nature of caring and educating within Early Childhood Education, arguing for the necessity to move beyond the dichotomy and view these roles as inseparable in everyday school routines. The study investigates the perceptions of early childhood education teachers and daily care assistants (DCAs) regarding their roles in educating and caring for children aged 18 months to 3 years. Twenty-five professionals from three early childhood education centers participated, responding to an online questionnaire as the research tool. Findings indicate that while teachers are knowledgeable about Brazilian legislation on Early Childhood Education, they often overlook the significance of designing games with pedagogical intentions. Therefore, the study underscores the need for emphasizing this aspect within teacher training programs.

Keywords

early childhood education; child; teaching; caring; daycare

Resumo

Este artigo de pesquisa explora a natureza entrelaçada de cuidar e educar na Educação Infantil, argumentando pela necessidade de ir além da dicotomia e ver esses papéis como inseparáveis na rotina escolar cotidiana. Assim sendo, o estudo pesquisou as percepções de professoras da educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACD) sobre seus papéis na educação e no cuidado das crianças na faixa etária compreendida entre 18 meses e 3 anos de idade. Vinte e cinco profissionais de três centros de educação infantil participaram, respondendo a um questionário online como ferramenta de pesquisa. Os resultados indicam que, embora os professores tenham conhecimento sobre a legislação brasileira em Educação Infantil, muitas vezes omitem a importância de desenvolver brincadeiras com propósitos pedagógicos. Portanto, o estudo sublinha a necessidade de enfatizar esse aspecto na formação docente.

Palavras-chave

educação infantil; criança; ensino; cuidado; creche

Introducción

Los documentos que fundamentan la educación nacional —*Constitución de la República Federativa de Brasil* (1988), *Estatuto de la niñez y la adolescencia (ECA)*¹ (Ley Federal 8.069 de 1990), *Ley de directrices y bases de la educación nacional (LDB)*, (Ley 9.394 de 1996), *Referencial curricular nacional para la Educación Infantil (RCNEI)* (1998a; 1988b), *Directrices curriculares nacionales para la Educación Infantil (DCNEI)* (2010), *Directrices curriculares nacionales generales de la Educación Básica (DCNGEB)* (2013) y la *Base nacional común curricular (BNCC)* (2017)— demuestran sucesivos logros relacionados con el derecho de los niños brasileños a la Educación Infantil, así como con la comprensión de que esta etapa de la educación presupone la atención, la planificación y el desarrollo de actividades orientadas a cuidar y a educar.

Por medio de los movimientos sociales, históricamente, se observó la lucha por los derechos humanos, que incluye reivindicar una educación de calidad. En este sentido, esta lucha no concluye con el reconocimiento de los derechos, sino que se trata de un movimiento que busca su continua promoción y garantía. A pesar de que se han observado notables avances en la legislación y en la producción científica y académica sobre la educación infantil, algunas instituciones responsables de esta etapa educativa siguen entendiendo que las necesidades de los niños básicamente tienen que ver con el cuidado, y, con esto, los derechos relacionados con la primera infancia acaban siendo descuidados.

Aun con la inclusión de los jardines infantiles en el sistema educativo, en la práctica, muchas veces existe una concepción del cuidado que se limita a la dimensión de hacerse cargo o vigilar, lo que sugiere que es posible educar sin cuidar o cuidar sin educar. Es imprescindible entender que el cuidado es inherente a la educación y que ambos deben entenderse como indisociables.

Este artículo de investigación parte del reconocimiento de que todos los niños deben tener asegurado el derecho de acceso a la Educación Infantil y, por lo tanto, presenta los marcos histórico y legal para su implementación en Brasil. Igualmente, destaca el educar y el cuidar, así como las funciones de la profesora y la auxiliar en la Educación Infantil brasileña, basándose en documentos de referencia como los mencionados al inicio del artículo. En esta perspectiva, la investigación de campo recopiló las percepciones de profesoras y auxiliares que trabajan en tres jardines infantiles del municipio de Barretos

(São Paulo, Brasil), que atienden a niños en la etapa comprendida entre los dieciocho meses y los tres años de edad.

Marco teórico: la Educación Infantil, un derecho

En Brasil, con la promulgación de la LDB (Ley 9.394/1996), los jardines infantiles públicos pasaron de la Secretaría de Asistencia Social del Estado a la Secretaría de Educación del Municipio. Esto fortaleció su perspectiva educativa y rompió con el enfoque asistencial, que históricamente se dirigió a atender a las familias de las clases sociales y económicas menos favorecidas (Lima, 2018). El proceso de escolarización obligatoria destinado a los niños pequeños, a través de la LDB, debe posibilitar su acceso a la cultura y su ciudadanía como sujetos de derechos (Abramowicz, 2016).

Ahora bien, es necesario comprender lo que significa tener derechos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 1, define que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente unos con otros” (Organización de las Naciones Unidas, 1948, p. 1). La inclusión en el sistema educativo es un derecho fundamental de los niños, que posibilita las condiciones para que ejerzan su desarrollo infantil. Con esto se busca, principalmente, alejarlos del trabajo infantil y de la miseria (Abramowicz, 2016). De este modo, la demanda a favor de la universalización del derecho a la educación infantil, dirigida por luchas sociales de movimientos feministas, políticos y populares en general, se ha venido pautando por esta garantía, con algunos logros en las últimas décadas (Rehem y Faleiros, 2013). Por lo tanto, el derecho a la Educación Infantil en el país es resultado de una producción histórica y social, que abarca el derecho de la familia, de la mujer trabajadora y se convierte también en el derecho del niño. Sin embargo, la garantía a través de la legislación no significa necesariamente que en la práctica se hagan valer estos derechos y que el acceso para todos esté asegurado (Rehem y Faleiros, 2013).

Documentos de referencia para la Educación Infantil brasileña

A lo largo de la década de 1980 se produjo el fin de la dictadura y la redemocratización de Brasil; esto trajo consigo una reorganización de la sociedad civil, un fortalecimiento de las organizaciones populares y la formación de centrales sindicales, lo que demostró la fuerza de la sociedad para reaccionar a los ataques

1 Siglas en portugués de los documentos en mención.

neoliberales de la época (Rehem y Faleiros, 2013). Como resultado, este periodo culminó con la promulgación de la Constitución de la República Federativa de Brasil (1988), que retrató esta conexión de fuerzas. Así, el artículo 227 aboga por

El derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. (p. 355)²

También, afirma el reconocimiento de la educación como un derecho social, lo cual fue confirmado en el artículo 205:

La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. (p. 123)³

Este artículo establece que se aseguren los derechos del niño y que la familia y las instituciones de atención no procedan de manera negligente, irrespetuosa o discriminatoria. De manera similar, el artículo 208 afirma que el deber del Estado con la educación se llevará a cabo mediante la garantía de

I. Educación básica obligatoria y gratuita desde los 4 (cuatro) hasta los 17 (diecisiete) años de edad, garantizada incluso su oferta gratuita para todos aquellos que no tuvieron acceso a ella en la edad correspondiente; y [...] IV. educación infantil, en jardines infantiles y preescolar, a los niños hasta los 5 (cinco) años de edad. (p. 109)⁴

2 Traducción propia: "O direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer; à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 355).

3 Traducción propia: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 123).

4 Traducción propia: "I — Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e [...] IV — educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 109).

Es importante destacar que la legislación pasó por reformas; entre ellas, estableció la edad comprendida entre cero y cinco años para la matrícula en la Educación Infantil, siendo esta responsabilidad de los municipios (Reforma constitucional 59, 2009). En 1990, se aprobó el ECA (Ley Federal 8.069/1990), que establece derechos para una vida digna y plena de los niños y adolescentes.

Para superar la dicotomía entre las funciones de cuidar y educar en los jardines infantiles y la caracterización del profesional que trabaja en esta institución, en 1994 el Ministerio de Educación (MEC) expidió el documento *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, en el que se ofrecen algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica. En 1996, se aprobó la LDB (Ley 9.394/1996), donde se detalla la educación en la primera infancia. Este documento reglamenta el funcionamiento de la enseñanza en los ámbitos público y privado, y establece la Educación Infantil como primera etapa de la Educación Básica (Ley 9.394/1996). A partir de la LDB, la profesional que trabaja con niños de cero a cinco años es reconocida como profesora⁵ y, en consecuencia, debe contar con la cualificación necesaria y los mismos derechos de las profesoras que trabajan en la Educación Primaria. Así, las figuras de criada, cuidadora o monitora dejan de existir, porque según la ley, en su definición, quien debe actuar en la Educación Infantil es la profesora (Santos *et al.*, 2015). La obligatoriedad de la formación superior para las profesoras de Educación Infantil es, por lo tanto, una exigencia de la LDB. En consecuencia, uno de los grandes avances relacionados con la educación de los niños fue la adopción del concepto de *educación infantil* para nombrar las instituciones destinadas al rango de edad atendida en esta etapa del ciclo escolar.

Posteriormente, se publicó el *Referencial curricular nacional para la Educación Infantil* (RCNEI) (1998a; 1988b), dirigido a las instituciones y a los profesionales de jardines infantiles y preescolar. El documento se divide en tres volúmenes, y se presenta como una guía de orientaciones para los profesionales de la Educación Infantil, donde se concibe el cuidar y el educar como funciones unificadas. De igual manera, se destaca la relevancia del aprendizaje orientado, lo cual muestra que el reto para la Educación Infantil es comprender, conocer y reconocer las particularidades de los niños al ser y estar en el mundo (Amorim y Dias, 2012). Las DCNEI (2010) consideran la importancia de vincular las experiencias y saberes

5 En este trabajo se adoptó el término *profesora* en femenino, ya que reconocemos que, en la Educación Infantil, esta función viene siendo desempeñada mayoritariamente por mujeres.

del niño a los conocimientos socialmente construidos. Sin embargo, hubo numerosos cuestionamientos. En lo que respecta al RCNEI, se destaca que no hubo consenso sobre la pertinencia/adecuación de la elaboración de un referencial curricular para esta etapa de enseñanza. La versión final del documento fue presentada sin el consentimiento de los expertos, quienes solicitaron más tiempo para debates. Otra crítica a este documento fue que se publicó antes que las DCNEI, contradiciendo las orientaciones del MEC. De hecho, las directrices tienen carácter obligatorio y el referencial curricular, carácter orientador.

En el 2014 se estableció el Plan Nacional de Educación (PNE) (Ley 13.005/2014), con vigencia de diez años, en el que se fijaron directrices, metas y estrategias para municipios y estados. El PNE trazó como meta la universalización de la Educación Infantil hasta el 2016 para niños de cuatro y cinco años en la escuela preescolar, así como la expansión de la oferta en jardines infantiles, como mínimo, para el 50 % de los niños de cero a tres años de edad, hasta finales del 2024. En el 2017, se promulgó la nueva BNCC (2017), un documento normativo de las propuestas curriculares relacionadas con la Educación Básica. La BNCC contempla la educación infantil y es fundamental para su evolución histórica, ya que la integra a la Educación Básica. Presenta como derechos de aprendizaje del niño convivir, jugar, participar, explorar y expresarse en su desarrollo. Se debe considerar al niño un ser activo, que cuestiona, piensa, interpreta el mundo y opina. De esta manera, los derechos fueron fundamentados en valores éticos, estéticos y políticos.

También es importante mencionar la Ley Complementaria 246/2015, promulgada en el municipio donde se realizó este estudio (Barretos/São Paulo, Brasil). El documento presenta especificaciones para el cargo de las auxiliares que realizan actividades en el ámbito de la Educación Infantil. Este contempla que las auxiliares deben ayudar a la profesora en las tareas relacionadas con la higiene y alimentación de los niños. En el caso de la Ley 300/2016 del municipio, se trata sobre el Estatuto y el Plan de Cargos, y se fijan las atribuciones para las profesoras que actúan en la Educación Infantil, como la higiene, alimentación y promoción de actividades que desarrollen los aspectos físico, intelectual, afectivo, moral y cognitivo de los niños. Al comparar estos dos roles —profesora y auxiliar—, se percibe una disociación entre las funciones de cuidar y educar, especificadas mediante estas leyes complementarias. En este sentido, es posible notar su incompatibilidad con lo que establecen los documentos orientadores de la Educación Infantil

en el país, como el RCNEI (1998a; 1988b), los DCNEI (2010) y la BNCC (2017), en lo que respecta al trabajo con niños muy pequeños.

Los documentos de referencia y la literatura como un todo sugieren que es necesario promover la indisolubilidad, rompiendo la diferenciación de roles entre las profesionales y superando la perspectiva según la cual quienes educan son las profesoras y quienes cuidan son las auxiliares (Santos *et al.*, 2015).

Roles de la profesora y de la auxiliar en la Educación Infantil brasileña

En Brasil, las profesoras han estado presentes en las instituciones desde la implementación de los primeros jardines infantiles en el país; sin embargo, sin la exigencia de una formación específica. Esto ocurrió, parcialmente, debido al hecho de que las funciones de cuidar y educar no se concebían como responsabilidades educativas, sino solo como un derecho de asistencia a las familias (Moletta, 2018). La formación superior obligatoria para profesoras de Educación Infantil se estableció a través de la LDB (Ley 9.394/1996). Sin embargo, en la práctica, a diferencia de lo que ordena la legislación, en muchas instituciones aún persisten los primeros modelos de guardería que existieron en Brasil, los cuales se centran únicamente en el cuidado. Se puede afirmar que muchos gestores, profesoras y demás profesionales en el área de educación todavía conciben el jardín infantil desde una visión limitada a la práctica de asistencia; un lugar destinado a cuidar de los niños, observar, alimentar e higienizar. El reto contemporáneo del profesional en esta institución es comprender que el acto de cuidar es inherente al acto de educar y que estas dos dimensiones están intrínsecamente relacionadas. De la misma forma, es necesario superar esta dicotomía, promoviendo una relación indisoluble entre las prácticas de cuidado y de aprendizaje (Santos *et al.*, 2015; Souza, 2019).

En los jardines infantiles, las profesoras tienen responsabilidades sobre un grupo de niños; esta responsabilidad, algunas veces, se comparte con otra profesora o auxiliar. Por lo general, la auxiliar no tiene título en Educación Infantil, sino apenas la formación a nivel de educación secundaria; la maestra titular es responsable por la acción educativa, y debe fomentar el desarrollo de los niños que están bajo su responsabilidad. Por otro lado, la función de la auxiliar consiste en acompañar a la docente titular y a los niños en el día a día, brindando apoyo para el desarrollo de las actividades (Mosti, 2018). La literatura sugiere, sin embargo, que la tarea de la profesora titular no puede ser un trabajo aislado, sino que debe estar vinculada

al proyecto educativo y curricular del jardín infantil como un todo (Bassedas *et al.*, 2007). Por lo tanto, el papel de la profesora y de la auxiliar debe alinearse con las necesidades de los niños y centrarse en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. A estas profesionales les corresponde ofrecer diversas experiencias a los niños, en un entorno estructurado para la construcción de su autonomía. La profesora, en su planificación, debe considerar como eje o estructura de la práctica pedagógica, las interacciones y la lúdica. En vista de esto, los niños, a través de las interacciones, deben tener la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre las relaciones sociales, el intercambio de saberes y la construcción de nuevos conocimientos (Moletta, 2018).

En Brasil, las auxiliares que actúan en la Educación Infantil realizan actividades con los alumnos; sin embargo, en la práctica, no todas ocupan cargos relacionados con la enseñanza (Côco, 2010, citado en Mosti, 2018). Según el Ministerio de Educación (Ley 9.394/1996; Ley 12.796/2013), estas profesionales no pueden ejercer la docencia, y los requisitos de formación para los que presentaron concurso público o pasaron por un proceso de selección varían entre los municipios. La auxiliar debe ejercer funciones de atención a las necesidades de los niños, en términos de alimentación, higiene y acompañamiento en diversas actividades, asistiendo a la profesora. En la práctica, la jerarquía de las funciones puede resultar, muchas veces, en un trabajo no unificado en lo que respecta a cuidar y educar (Côco, 2010, citado en Mosti, 2018). Esta disociación puede llevar a una dicotomía de actuación entre profesoras y auxiliares, donde las primeras acaban siendo responsables de la educación, y las últimas, del cuidado (Fonseca *et al.*, 2019). Se supone que superar esta dicotomía exige, necesariamente, que las profesionales tengan conocimiento sobre la fundamentación teórica que orienta el trabajo en esta etapa de la enseñanza. A pesar de los avances en la legislación y en la producción académica sobre educación infantil, el niño todavía, a menudo, se percibe apenas como objeto de cuidado, y no como sujeto de derechos (Monção, 2017).

De esta forma, las investigaciones sobre el tema aún son necesarias en Brasil para la retroalimentación de los cursos de formación de profesores tanto en programas de pregrado como de posgrado en el área de la Educación y otras áreas relacionadas. En este sentido, este estudio presenta una propuesta dirigida a este propósito. El problema central que orientó la investigación es: ¿Cuáles son las percepciones de las profesoras y auxiliares que trabajan en jardines infantiles, atendiendo a niños muy pequeños, sobre las funciones de cuidar y educar? El objetivo

consiste en investigar y comparar las percepciones de las profesoras de Educación Infantil y de las auxiliares de cuidados diarios (ACD) sobre las funciones de cuidar y educar. Se buscó determinar en qué medida las percepciones están de acuerdo con los documentos de referencia de esta etapa de la Educación Básica.

Metodología

En este estudio se empleó un enfoque cualitativo a través de la investigación de campo, la cual se presentará en profundidad en los siguientes apartados.

Participantes y procedimientos éticos

Las participantes fueron profesoras de Educación Infantil y auxiliares de cuidados diarios (ACD) que trabajan en tres jardines infantiles de la red municipal de educación de la ciudad de Barretos, estado de São Paulo, Brasil, atendiendo a niños de dieciocho meses a tres años de edad. La elección de los jardines infantiles y la muestra de participantes se basó en criterios de conveniencia. Para preservar el anonimato, se adoptarán las nomenclaturas A, B y C. Así, las instituciones A y B están ubicadas en barrios periféricos y atienden a niños de cero a cinco años provenientes de familias de estratos socioeconómicos inferiores. La institución C está ubicada cerca del área central de la ciudad y atiende a niños de la misma franja de edad que las anteriores, pero pertenecientes a la clase media. Igualmente, todas funcionan a tiempo completo. Es importante anotar que la institución A tiene ocho grupos, la B, trece y la C, ocho.

Los criterios para la selección de la muestra fueron: profesionales permanentes y regulares. Como criterio de exclusión, no se seleccionaron profesionales que desempeñan funciones temporales. Además, el proyecto de investigación fue evaluado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), a través de la Plataforma Brasil, Resolución n. 510/2016/UNESP, São José do Rio Preto (dictamen n. 4.310.287; aprobación en CAEE 35080920.9.0000.5466). Finalmente, participaron en el estudio profesionales que firmaron el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE).

Instrumentos

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario que contenía once preguntas abiertas y nueve cerradas, utilizando Google Forms. El cuestionario fue enviado a través de un enlace en WhatsApp a las directoras de los jardines infantiles, quienes a su vez lo distribuyeron a las profesoras y auxiliares. Las preguntas cerradas tenían como

finalidad describir el perfil socio-profesional de las participantes, mientras que las preguntas abiertas abordaron sus percepciones sobre las funciones de educar y cuidar, así como su papel en el desarrollo del niño. En esta investigación, abordamos las percepciones de las participantes sobre aspectos como qué es educar en el jardín infantil, qué es cuidar en el jardín infantil y cuál es la importancia de educar/cuidar en el desarrollo del niño en el jardín infantil.

Procedimientos

Después de la aceptación de las instituciones, se envió el cuestionario a las profesoras y auxiliares. Las respuestas se recopilaron y analizaron para identificar y agrupar temas comunes en categorías. Estas categorías se definieron *a posteriori*, es decir, a partir de las respuestas (Bardin, 1977). De este modo,

los resultados se ilustraron mediante fragmentos de relatos. Las respuestas obtenidas en el cuestionario se presentan en tablas comparativas sobre los porcentajes de relatos de las profesoras y auxiliares, según cada categoría.

Resultados y discusión

Perfil y caracterización de las participantes

En total, veinticinco profesionales respondieron al cuestionario, de las cuales trece son profesoras (52 %) y doce auxiliares (48 %). La tabla 1 presenta el perfil, según la función, el género, el rango de edad, la formación y el tiempo en el cargo.

Tabla 1. Perfil de las participantes

		Profesoras (N=13)		Auxiliar de cuidados diarios (N=12)		Total (N=25)	
		F	%	F	%	F	%
Sexo	Femenino	12	92	12	100	24	96
	Masculino	1	8	0	0	1	4
Rango de edad	18 a 23 años	0	0	1	8	1	4
	24 a 29 años	0	0	3	25	3	12
	30 a 35 años	2	15	1	8	3	12
	36 a 41 años	4	31	1	8	5	20
	42 a 47 años	6	46	3	25	9	36
	48 años o más	1	8	3	25	4	16
Formación	Enseñanza Básica	5	38	3	25	8	32
	Pedagogía (completo)	7	54	6	50	15	60
	Pedagogía (en curso)	1	8	4	33	5	20
	Otro curso superior	2	15	4	33	6	24
	Posgrado lato sensu (Especialización)	10	77	5	42	15	60
Tiempo en el cargo	1 año o menos	1	8	2	17	3	12
	Entre 2 y 5 años	4	31	8	67	12	48
	Entre 6 y 9 años	2	15	0	0	2	8
	Entre 10 y 13 años	3	23	0	0	3	12
	Entre 14 y 17 años	1	8	1	8	2	8
	Entre 18 y 21 años	2	15	0	0	2	8
	Más de 22 años	0	0	1	8	1	4

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las profesionales son del sexo femenino, lo que es compatible con los resultados encontrados en la investigación de Dos Anjos y Locatelli (2023). Históricamente, se ha observado una predominancia de mujeres en el magisterio brasileño; todo indica que la sociedad percibe este papel como una función social o vocación. Esta noción surgió en Brasil con la colonización portuguesa y posiblemente refleje, al menos en parte, la visión patriarcal del mundo (Rabelo y Martins, 2006). El 36 % de las participantes se encuentran en el rango de edad de 42 a 47 años, lo que lleva a creer que, posiblemente, estas personas se graduaron hace algún tiempo y tal vez sea necesario fomentar la capacitación/actualización en Educación Infantil a través de cursos en el área.

En ambos grupos, más de la mitad de las profesionales ya cursó o aún está cursando Pedagogía, lo que indica que las auxiliares tienen una formación adecuada para el trabajo con niños muy pequeños. Casi la mitad de las auxiliares han buscado avanzar en sus estudios, y el 38 % de las profesoras solo han cursado la enseñanza básica. La mayoría de las profesoras cuenta con estudios en especialización, lo que sugiere una posible preocupación por continuar los estudios después del pregrado.

La LDB, en el artículo 62, destaca la necesidad de preparación de la profesora a través de la formación superior en licenciatura para el ejercicio de la docencia, orientando la formación continua. Del mismo modo, llama la atención que el mayor porcentaje de quienes cursaron posgrado se encontró entre las profesoras. Por lo tanto, es interesante que tanto docentes como auxiliares buscan más calificación por medio de la formación académica, o tal vez buscan un salario mejor. Las profesoras y auxiliares deben comprender las perspectivas teóricas y los conocimientos sobre el trabajo pedagógico, que debe ser construido con los niños (Mosti, 2018). Se espera que esto favorezca la comprensión del niño como un sujeto de derechos, no solo de cuidados en la Educación Infantil. Además, el tiempo en el cargo de las profesionales se dividió en siete periodos distintos (tabla 1). Más de la mitad de las profesoras (54 %) y la mayoría de las auxiliares (84 %) tienen menos de diez años de ejercicio; esto sugiere que las auxiliares tuvieron una formación más reciente.

Como se explicó, el análisis cualitativo buscó describir la percepción de las profesoras y auxiliares sobre la relación entre las funciones de cuidar y educar. En cada pregunta, las respuestas se organizaron según las categorías formuladas. Para las profesoras, se asignó la identificación P y para las auxiliares, ACD.

Las percepciones de las profesionales

Percepciones sobre educar y cuidar

Las categorías formuladas fueron Desarrollo, Conocimientos académicos, Socialización, Afectividad y Respeto a la individualidad.

Categoría Desarrollo

Las respuestas en esta categoría muestran la percepción de las entrevistadas sobre la relación entre el desarrollo infantil y las funciones de cuidar y educar. Varios relatos sugieren que los actos de educar y cuidar en el jardín infantil deben favorecer el desarrollo del niño de forma global/multidimensional, y algunas respuestas resaltan la importancia del estímulo y del descubrimiento en el proceso:

Es cultivar la semilla para que se convierta en una planta. (P2, 2021)

Educar es proporcionar experiencias y situaciones significativas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del niño. (P7, 2021)

Educar en el jardín infantil es estimular el desarrollo del alumno, abarcando desde el desarrollo motor, social y psicológico, a través de lo lúdico y de despertar la curiosidad para aprender. (ACD4, 2021)⁶

El RCNEI presupone que el acto de cuidar también debe comprenderse como educación. De la misma forma, el educar debe garantizar condiciones de cuidado y aprendizaje orientadas a favorecer el desarrollo integral del niño (RCNEI, 1998a; 1988b). En esta etapa del ciclo escolar, se deben proponer actividades con intencionalidad pedagógica; por lo tanto, es importante elaborar una planificación previa, con miras a trabajar contenidos que permitan alcanzar el objetivo de manera intencional, en busca del desarrollo infantil integral (Reis, 2018). Es importante notar, sin embargo, que ninguno de los dos grupos de profesionales menciona la necesidad de proporcionar actividades con intencionalidad pedagógica, como sugiere la literatura (Santos *et al.*, 2015).

Categoría Conocimientos académicos

Las respuestas en esta categoría hacen referencia a la función/importancia de los contenidos académicos en esta etapa de la escolarización:

⁶ Traducción propia: "É cultivar a semente para que se torne uma planta" (p2, 2021). "Educar é propiciar experiências e situações significativas de aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento da criança" (p7, 2021). "Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender" (ACD4, 2021).

Es el acto de construir conocimiento del yo en construcción, como base para que el niño esté preparado para la enseñanza primaria. (P4, 2021)

Enseñar a los niños desde colores, letras, números hasta nociones básicas de higiene. (ACD7, 2021)⁷

Algunas aluden a la escolarización temprana del niño, reflexionando sobre la percepción de que la Educación Infantil es una fase de preparación para la siguiente etapa, la Educación Primaria. Sin embargo, la LDB trasciende esta visión, exaltando que la Educación Infantil “[...] tiene como finalidad el desarrollo integral del niño [...] en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (p. 22).⁸

Por otro lado, respuestas como “Enseñar a los niños desde colores, letras, números hasta nociones básicas de higiene” son en parte compatibles con la literatura. Según Dal Coletto (2014), es esencial que el niño, para su pleno desarrollo, participe de actividades al aire libre, con música, juegos, libros. Sin embargo, relatos como estos también sugieren la percepción de que la enseñanza en esta etapa debe limitar las acciones educativas a determinados contenidos, como “colores, letras, números”.

En el 2013, se modificó la redacción de la LDB (p. 22) por medio de la Ley 12.796, artículo 29, en el sentido de que la Educación Infantil, primera etapa de la Educación Básica, “tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los 5 (cinco) años [...]” (p. 2),⁹ y se hizo obligatorio el ingreso del niño a la Educación Primaria a los seis años de edad. Esto amplió el rango de edad para el ingreso a esta etapa de enseñanza y, en consecuencia, lo redujo para la Educación Infantil. Así, a partir de ahí, la legislación estableció que los niños pequeños tengan derecho al pleno desarrollo. La BNCC (2017) contempla en la sección de campo de experiencia “rasgos, sonidos, colores y formas” (p. 28)¹⁰ que el niño pueda interactuar en un ambiente que posibilite su acceso a una

diversidad de manifestaciones artísticas, culturales y científicas, de manera que se favorezca el desarrollo de aspectos como la sensibilidad y la creatividad.

Relatos como los de P4 y ACD7 podrían indicar la necesidad de profundización teórico-práctica sobre el tema. Las respuestas de algunas profesoras sugieren que el trabajo desarrollado por ellas se centra únicamente en el cumplimiento de los contenidos del preescolar. Por otro lado, respuestas como la de ACD4 “Educar en el jardín infantil es estimular el desarrollo del estudiante, abarcando desde el desarrollo motor, social y psicológico, a través de la lúdica y de despertar la curiosidad para aprender” (2021)¹¹ son compatibles con lo que establece la BNCC, donde se presupone que los niños pueden construir conocimientos actuando e interactuando con otros niños y adultos, lo cual favorece su desarrollo y socialización (BNCC, 2017). De esta forma, se enfatiza en que la Educación Infantil implica la construcción de juegos, el reconocimiento de sí mismo y del otro, la construcción de la autonomía del niño, y la construcción de amistad y valores como el respeto (Dal Coletto, 2014).

Categoría Socialización

Las respuestas que componen esta categoría hacen referencia al papel de la educación en cuanto a llevar al niño a conocer el mundo, socializarse y formarse para la ciudadanía:

Educar es enseñar al niño a socializarse y conocer el mundo, a través de la exploración del entorno, de sí mismo y del otro. (P1, 2021)

Enseñar y educar al niño como un todo, para ejercer su ciudadanía. (P13, 2021)¹²

Relatos como estos van al encuentro de lo que establece el segundo volumen del RCNEI (1998b). El documento destaca la importancia de la interacción del niño con el medio ambiente, con los otros y consigo mismo; también, aborda el eje de trabajo “identidad y autonomía”. Este volumen sugiere que los jardines infantiles deben proporcionar la construcción de la identidad y la autonomía a los niños, permitiendo la interacción con otros niños y con los adultos (Amorim y Dias, 2012). El relato “Educar es enseñar al niño a socializarse y conocer el mundo, a

7 Traducción propia: “É o ato de construir conhecimento do eu em construção como base para a criança estar preparada para o ensino fundamental” (P4, 2021). “Ensinar as crianças desde cores, letras, números a noções básicas de higiene” (ACD7, 2021).

8 Traducción propia: “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei n. 9.394, 1996, p. 22).

9 Traducción propia: “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos[...]” (p. 2).

10 Traducción propia: “traços, sons, cores e formas” (p. 28).

11 Traducción propia: “Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender” (2021).

12 Traducción propia: “Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro” (p1, 2021). “Ensinar e educar a criança como um todo, para exercer sua cidadania” (p13, 2021).

través de la exploración del entorno, de sí mismo y del otro” (P1) también está de acuerdo con el tercer volumen de dicho documento, que abarca el campo Conocimiento del Mundo. Este contempla los conocimientos sobre movimiento, música, artes visuales, lenguaje oral y escrito, naturaleza y sociedad, y matemáticas. El documento orienta la acción educativa de las profesoras en relación con el establecimiento/la elaboración de objetivos, la preparación de contenidos y los procedimientos de enseñanza para niños (RCNEI, 1998b).

En este aspecto, estas respuestas reflejan conceptos definidos por documentos brasileños anteriores. Sin embargo, es importante señalar que actualmente el documento orientador para la Educación Infantil es la BNCC.

Categoría Afectividad

Dentro de esta categoría, las respuestas hacen referencia al papel del afecto y sentimiento en la relación entre las profesoras y los niños:

Transmitir afecto en primer lugar, compartir sus conocimientos y aprender a tratar con cada niño. (ACD3, 2021)

Estimular al niño con responsabilidad, conciencia y mucho amor. (P3, 2021)¹³

Según Monção (2017), es imprescindible rescatar los aspectos éticos del cuidado, reconociendo que el niño en esta fase del ciclo escolar también necesita de atención y afecto durante la educación. El relato de ACD3, “Transmitir afecto en primer lugar...”, es compatible con esta concepción. Así, al considerar el cuidado desde su acepción ética, se comprende la educación en su integralidad, donde el cuidado es inseparable del proceso educativo (Monção, 2017). La función de las profesionales en esta etapa es apoyar el desarrollo integral del niño, contribuyendo a la formación de su carácter y personalidad. Esto requiere el establecimiento de vínculos afectivos en su proceso de aprendizaje: “La afectividad constituye un aspecto indisoluble de la inteligencia, ya que esta impulsa al sujeto a realizar las actividades propuestas” (Castro, 2018, p. 28).¹⁴

13 Traducción propia: “Transmitir afeto em primeiro lugar, distribuir seus conhecimentos e aprender a lidar com cada criança” (ACD3, 2021). “Estimular a criança com responsabilidade e consciência e muito amor” (P3, 2021).

14 Traducción propia: “A afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (Castro, 2018, p. 28).

El relato de la ACD3, “[...] aprender a tratar a cada niño”, destaca que la interacción con los niños debe ser estimulada. Históricamente, los padres pasan la mayor parte de su vida en el trabajo, al igual que los niños pasan por un largo periodo en el entorno escolar. Muchas veces, el niño interactúa más con las profesionales de estas instituciones que con sus propios padres. Por lo tanto, es esencial que el ambiente de estas instituciones sea acogedor (Castro, 2018).

Categoría Respeto a la individualidad

Esta categoría presenta las percepciones de las profesionales sobre el papel de las características individuales de los niños. Las participantes mencionaron aspectos que deben observarse en la interacción con los niños:

Primeramente, saber que cada niño es un ser único y que se debe respetar su individualidad. (ACD5, 2021)

Es respetar al niño de la forma como él es, independientemente de su raza, color, religión, condición social. (ACD6, 2021)¹⁵

Respuestas como estas coinciden con aspectos de la legislación brasileña. Las DCNEI (2013) tratan sobre el currículo de la Educación Infantil al establecer que el niño debe ser acogido y respetado por los profesionales que lo atienden, teniendo como base los principios de la individualidad.

La tabla 2 presenta una comparación de los porcentajes de relatos de los dos grupos de profesionales en las categorías relacionadas con las funciones de educar y cuidar en el jardín infantil:

Tabla 2. Percepciones sobre educar y cuidar en el jardín infantil

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
A1- Desarrollo	6	46	6	50	12	48
A2- Conocimientos académicos	3	23	1	8	4	16
A3- Socialización	3	23	1	8	4	16
A4- Afectividad	1	8	2	17	3	12
A5- Individualidad	0	0	2	17	2	8

Fuente: elaboración propia.

15 Traducción propia: “Primeiramente saber que cada criança é um ser único, e que se deve respeitar sua individualidade” (ACD5, 2021). “É respeitar a criança do jeito que ela é, independente de raça, cor, religião, condição social” (ACD6, 2021).

Los datos de la categoría Conocimientos académicos sugieren la noción de que es esencial ofrecer conocimientos académicos. Esa percepción tiende a estar más presente en los relatos de las profesoras (23 %) en relación con los de las auxiliares (8 %). La Constitución Federal (1988), el ECA (1990) y la LDB (1996) exaltan que el niño tiene derecho al desarrollo integral a través de la educación. Posiblemente, este resultado sugiere una mayor preocupación por parte de algunas profesoras, en comparación con las auxiliares, respecto a la preparación de los niños para la educación primaria.

Los temas relacionados con la categoría Socialización fueron más frecuentes en los relatos de las profesoras (23 %) que en los de las auxiliares (8 %). Por lo tanto, para interactuar socialmente es necesario que el individuo internalice normas sociales, como las formas de pensar, actuar y comportarse (Piletti, 1986). El conjunto de los relatos indica que algunas profesoras entienden la importancia del proceso de socialización en el espacio del jardín infantil. Por otro lado, en la categoría Afectividad la percepción sobre la importancia de los sentimientos es más frecuente en las respuestas de las auxiliares (17 %) en comparación con las de las profesoras (8 %), aunque los relatos como un todo ponen de relieve la amistad, los sentimientos y las emociones.

Importancia de educar para el desarrollo

Se enumeraron las categorías: Desarrollo global/habilidades y Ser protagonista/autonomía.

Categoría Desarrollo Global/habilidades

Las respuestas de esta categoría hacen referencia a la percepción de las profesionales sobre el papel/la importancia de la Educación Infantil en el desarrollo integral del niño. Los relatos presentan percepciones distintas:

Es a través de la Educación Infantil, que comienzas a moldear las habilidades del niño, la motricidad fina, gruesa, etc. (P5, 2021)

Educar es amplio, va mucho más allá de simplemente cuidar y no debe considerarse únicamente como la transferencia de conocimiento, debe estar

entrelazado con el cuidar. Es crear situaciones significativas de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades reales de los niños. (ACD12, 2021)¹⁶

El documento RCNEI (1998a; 1988b) establece el cuidar y el educar como funciones indisociables. Este reconoce la importancia del educar y el cuidar en el desarrollo de los niños y destaca el aprendizaje orientado, mostrando que el desafío para la Educación Infantil es identificar, comprender y reconocer las particularidades de los niños al ser y estar en el mundo. Por lo tanto, el relato de ACD12 es compatible con esta premisa. Las respuestas permiten inferir además que las profesionales comprenden, en mayor o menor medida, que el desarrollo del niño abarca aspectos neurológicos, físicos, cognitivos, afectivos, conductuales y sociales, lo que pone en evidencia que tienen conocimientos teóricos sobre el desarrollo humano. Este inicia en la vida intrauterina y la maduración contribuye al desarrollo progresivo de diversas habilidades, a lo largo de todo el ciclo vital (Cole y Cole, 2004; Halpern *et al.*, 2002; Papalia y Martorell, 2022).

Categoría Ser protagonista/autonomía

Las respuestas en esta categoría hacen referencia al papel de la Educación Infantil en la formación de la autonomía del niño. Las percepciones de las profesionales son compatibles con lo que muestran los documentos de referencia:

Es importante para su autonomía, socialización, lo prepara para la convivencia en un entorno escolar saludable y estimulante. (P4, 2021)

Es hacer que el niño pueda ser el protagonista de su aprendizaje, construyendo sus propios conocimientos y desarrollando autonomía e independencia. (ACD11, 2021)¹⁷

Las respuestas reflejan aspectos previstos en el volumen 2 del RCNEI (1998a). El documento aborda la autonomía y la identidad de los niños; al respecto, uno de los objetivos de las acciones educativas en la

16 Traducción propia: “É através da Educação Infantil, que você começa a moldar as habilidades da criança, coordenação fina, grossa etc.” (P5, 2021). “Educar é amplo, vai muito além de simplesmente cuidar e não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento, deve estar entrelaçado com o cuidar. É criar situações significativas de aprendizagem levando em conta as reais necessidades das crianças” (ACD12, 2021).

17 Traducción propia: “É importante para sua autonomia, socialização, preparando para o convívio em um ambiente escolar saudável e estimulante” (P4, 2021). “É fazer com que a criança possa ser a protagonista de seu aprendizado, construindo seus próprios conhecimentos e desenvolvendo autonomia e independência” (ACD11, 2021).

Educación Infantil es fomentar la autonomía, caracterizada como la “capacidad de conducirse y tomar decisiones por sí mismo, teniendo en cuenta reglas, valores, su perspectiva personal, así como la perspectiva del otro” (RCNEI, 1998a, p. 14).¹⁸

Tabla 3. Percepciones sobre la importancia de educar para el desarrollo de los niños

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
B1- Desarrollo global/habilidades	10	77	8	67	18	72
B2 -Ser protagonista/autonomía	3	23	4	33	7	28

Fuente: elaboración propia.

En Desarrollo global/habilidades, los porcentajes indican cierto consenso entre las percepciones de las profesoras (77 %) y las auxiliares (67 %). Lo mismo ocurre en Ser protagonista/autonomía, donde los porcentajes son semejantes.

Categoría Percepciones sobre cuidar en el contexto del jardín infantil

Dentro de este ítem, las categorías formuladas fueron Afectividad, Salud física y mental, Desarrollo y Juego.

Categoría Afectividad

Las respuestas hacen referencia al papel de los sentimientos en la relación con los niños. En este sentido, algunos relatos indican que las profesionales perciben la afectividad como un aspecto central en esta etapa del ciclo escolar:

Cuidar es estar presente, brindar afecto, transmitir conocimiento y tener empatía con las dificultades del niño. (P1, 2021)

Es velar siempre por el bienestar del niño. Brindar cariño, protección y mucha atención. (ACD6, 2021)¹⁹

Estas percepciones se parecen a los datos encontrados en una investigación similar reciente (Santiago y Machado, 2021). En dicho estudio, se observó que

18 Traducción propia: “Capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI, 1998, p. 14).

19 Traducción propia: Cuidar é estar presente, dar afeto, transmitir conhecimento e ter empatia com as dificuldades da criança” (p1, 2021). “É zelar sempre pelo bem-estar da criança. Dar carinho, proteção e bastante atenção” (ACD6, 2021).

la temática de la afectividad en la relación con el niño permea las representaciones sociales de auxiliares de cuidados que trabajan en esta fase de la educación infantil. Por consiguiente, la BNCC (2017) establece seis derechos de aprendizaje y desarrollo para la Educación Infantil: convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocerse, asegurando oportunidades, por medio de situaciones sociales diversas, en las cuales el niño tenga un papel activo y la posibilidad de vivenciar desafíos, recibiendo estimulación para resolverlos. Estos derechos presentan una visión del niño como un ser que participa, cuestiona y es capaz de formular hipótesis y conclusiones. La BNCC provee ayuda para su desarrollo en las dimensiones física, social, cognitiva, cultural, emocional y afectiva, esta última de manera implícita.

En el presente estudio, los dos grupos de profesionales perciben la afectividad como impulsora del desarrollo y el aprendizaje, evidenciada en respuestas como “tener empatía, cuidar, prestar atención”. Esto muestra la percepción de que la afectividad desempeña un papel fundamental en la Educación Infantil, yendo al encuentro con esta perspectiva. La dimensión afectiva permea la percepción, el pensamiento, la memoria, la voluntad y las acciones; se trata de un factor esencial para el equilibrio de la personalidad (Krueger y Kovács, 2003).

Categoría Salud física y mental

Las respuestas de este grupo hacen referencia a los cuidados con la salud física, biológica y mental del niño:

Cuidar dice más respecto a las necesidades básicas del niño, como alimentación, higiene e incluso salud mental y física. (P4, 2021)

Es cuidar en su totalidad, cuerpo e incluso la mente. El educador necesita de esa perspectiva. (ACD8, 2021)²⁰

En varios aspectos, los relatos de esta naturaleza son compatibles con lo que establece el RCNEI (1998a; 1988b). Cuidar implica estar atento y comprometido, en el sentido de promover los avances del niño en sus múltiples aspectos: cognitivo, motor, social y afectivo; además de los cuidados con su cuerpo, su alimentación, su salud y su crecimiento (Dal Coletto, 2014). En este sentido, la mayoría de las profesionales demuestran, en mayor o menor grado, conocimiento/

20 Traducción propia: “Cuidar diz mais respeito às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e até mesmo saúde mental e física” (p4, 2021). “É cuidar como um todo, corpo e inclusive mente. O educador precisa desse olhar” (acd8, 2021).

base teórica acerca de aspectos de la legislación y los documentos de referencia sobre la Educación Infantil en el país.

Sin embargo, se destaca que las respuestas no mencionan, específicamente, la importancia de promover actividades con intencionalidad pedagógica — un aspecto considerado esencial para promover la indisociabilidad entre las funciones de cuidar y educar a los niños (Santos *et al.*, 2015; Souza, 2019)—. Posiblemente, sea necesaria una mayor profundidad teórica sobre el tema en los cursos de licenciatura o perfeccionamiento en general en el área de Educación. Por ejemplo, es fundamental que las profesionales que trabajan con niños muy pequeños comprendan que cepillarse los dientes o bañarse no son actos relacionados solo con la higiene, sino que también es necesario estimular al niño a reflexionar sobre el cuerpo humano en diversos aspectos (Santos *et al.*, 2015). En el momento de la comida, es importante mostrar al niño la relevancia de una alimentación saludable para el cuerpo, por medio de los juegos y actividades, brindando al mismo tiempo la interacción y socialización. A las profesionales les corresponde llevar a cabo las actividades educativas previstas en el currículo, sin desvincularlas de las actividades de cuidado (Santos *et al.*, 2015).

Un estudio reciente sobre las representaciones sociales de auxiliares en los jardines infantiles reveló una dicotomía entre las funciones de educar y cuidar en la Educación Infantil. Aunque las profesionales tienen un dominio teórico de la literatura sobre educación infantil, sus respuestas en las entrevistas sugieren que la práctica se limita al cuidado (Santiago y Machado, 2021).

Las profesoras y auxiliares necesitan reflexionar sobre sus acciones. Están llamadas a comprender la importancia de su papel y actuación junto a los niños, teniendo en cuenta que la educación es una práctica social que presupone intencionalidad (Torres, 2020). Las DCNEI sostienen que el cuidar y educar son indisociables (DCNEI, 2010). El RCNEI (1998a, 1988b) y las DCNEI (2010) ratifican que las instituciones de educación infantil no pueden ser exclusivamente espacios de cuidado. De hecho, el cuidado y la educación deben estar presentes desde el inicio de la vida de los niños. Por lo tanto, en algunos momentos, las respuestas de las participantes en este estudio indican la necesidad de un mayor desarrollo teórico sobre aspectos esenciales de la función de cuidar. Este hallazgo coincide con los resultados de investigaciones similares recientes (Dos Anjos e Locatelli, 2023; Santiago y Machado, 2021).

Categoría Desarrollo

Esta categoría se refiere a promover la autonomía y los valores:

Es posibilitar que el niño se reconozca como individuo, brindándole la oportunidad de desarrollar su autonomía. (P10, 2021)

Dar amor, dar cariño, enseñar lo que está bien y mal, enseñar a los niños a tener autonomía. (ACD5, 2021)²¹

Relatos como estos sugieren la percepción de que desempeñarse en la Educación Infantil implica mediar, de alguna manera, en el proceso de desarrollo del niño. En lo que respecta al desarrollo de la autonomía, reflejan aspectos de lo que establece el segundo volumen del RCNEI (1998a), que trata sobre la formación personal y social e involucra el eje de trabajo “Identidad y autonomía”. El documento se refiere a las experiencias que contribuyen a la construcción del sujeto, comprendiendo la interacción del niño con su entorno, con los demás y consigo mismo. Este volumen enfatiza que los jardines infantiles deben promover la formación de la identidad y la autonomía, posibilitando a los niños interactuar con otros niños y con los adultos (Amorim y Dias, 2012).

Categoría Jugar

Las respuestas hacen referencia al derecho del niño a participar en juegos, o a la lúdica:

Cuidar es mirar, jugar, tener hábitos de higiene. (P9, 2021)

Es preservar el derecho del niño a jugar, alimentarse, higienizarse y expresarse de la manera que pueda. Es también brindar amor, cariño y atención que todo niño necesita. Cuidar no es solo dar baño y alimento, sino también compartir afecto, demostrar interés y permitir que el niño se sienta acogido y libre para demostrar ese afecto de vuelta. (ACD4, 2021)²²

21 Traducido del portugués: “É possibilitar à criança se reconhecer como indivíduo, possibilitando a ela desenvolver sua autonomia” (P10, 2021). “Dar amor, dar carinho, ensinar o que é certo e errado, ensinar as crianças a ter autonomia” (ACD5, 2021).

22 Traducción propia: “Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene” (P9, 2021). “É preservar o direito da criança de brincar, alimentar-se, higienizar-se e expressar-se da forma que conseguir. É também dar o amor, o carinho e a atenção que toda criança precisa. Cuidar não é só dar banho e alimento, mas também compartilhar afeto, demonstrar interesse e deixar que a criança se sinta acolhida e livre para demonstrar esse afeto de volta” (ACD4, 2021).

La legislación establece que la labor de cuidar no se debe limitar a la higiene y alimentación de los niños, sino que también deben recibir estímulos a través de juegos y actividades lúdicas y de otra índole (Reis, 2018). En esta perspectiva, el acto de cuidar también debe entenderse como educar. La indisociabilidad debe permear el proyecto pedagógico de los jardines infantiles, comenzando por la oferta de una estructura física con salas de lectura, juguetes, actividades pedagógicas, áreas de descanso, mobiliario, baños adecuados y zonas de recreo. El proyecto político-pedagógico debe dejar claro que quien educa cuida, y quien cuida educa, ya sea profesora o auxiliar, puesto que son funciones indisociables (Reis, 2018).

Sin embargo, relatos como “Cuidar es mirar, jugar, tener hábitos de higiene” (P9) sugieren que las profesoras, aunque demuestren que comprenden la fundamentación teórica en mayor o menor medida, no prestan atención a la importancia de proponer juegos con intencionalidad pedagógica. Las diversas situaciones de aprendizaje pueden y deben ser ofrecidas por las instituciones a través de juegos y actividades lúdicas, con intencionalidad pedagógica; por lo tanto, es importante planear los contenidos con miras a lograr el objetivo propuesto de forma intencional y superando la dicotomía cuidar/educar (Reis, 2018). Así, las prácticas pedagógicas deben orientarse a cuidar y educar, por medio de la planificación de la organización del espacio, del tiempo, los materiales y la rutina, que incluye alimentación, higiene, juegos, entre otros.

Todo lleva a creer que aunque las respuestas de las profesoras revelen un fundamento teórico sobre la Educación Infantil, en la práctica, posiblemente aún no se logre la indisociabilidad entre las funciones de educar y cuidar. Los resultados encontrados aquí son compatibles con investigaciones brasileñas similares. En un estudio que involucra a auxiliares en jardines infantiles, por ejemplo, Santiago y Machado (2021) consideran que a pesar de que las entrevistadas hayan destacado la indisociabilidad entre el educar y el cuidar, “las representaciones sociales y prácticas de estos profesionales están centradas en el cuidado de los niños, en la satisfacción de sus necesidades de alimentación, higiene y seguridad” (p. 18).²³ Todo indica que ellas “cuidan de los niños (alimentan,

acarician, higienizan, protegen, etc.)”,²⁴ enfatizando la dicotomía entre el educar y el cuidar (p. 18). En esta investigación, las representaciones sociales indican que, en la práctica, el trabajo de las auxiliares se limita al cuidado y que, en el acto de cuidar al niño, ellas no identifican que están educando. Los resultados de dicho estudio como un todo, por lo tanto, sugieren que la actuación de los profesionales no se traduce en acciones articuladas, y disocian en lugar de acercar las funciones de educar y cuidar (Santiago y Machado, 2021).

La tabla 4 presenta los porcentajes de relatos en cada categoría.

Tabla 4. Percepciones sobre cuidar en el jardín infantil

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
c1- Afectividad	5	38	5	42	10	40
c2- Salud física y mental	4	31	4	33	8	32
c3- Desarrollo	3	23	1	8	4	16
c4- Jugar	1	8	2	17	3	12

Fuente: elaboración propia.

En la categoría Afectividad, los porcentajes son similares. También, los porcentajes en la categoría de Salud física y mental indican similitud entre las percepciones de las profesoras (31 %) y las auxiliares (33 %), lo que sugiere preocupación por el cuidado de la salud física, como la alimentación e higiene, y la salud mental. Por un lado, el porcentaje de participantes que abordaron temas pertinentes a la categoría Desarrollo fue mayor entre las profesoras (23 %) en relación con las auxiliares (8 %). Esto sugiere que posiblemente exista una mayor preocupación entre las primeras por preparar al niño para la Educación Primaria. Por otro lado, el porcentaje de participantes que abordaron temas pertinentes a la categoría Jugar fue mayor entre las auxiliares (17 %), en comparación con las profesoras (8 %). En este sentido, la BNCC (2017) contempla el juego como derecho de aprendizaje y destaca su importancia para el desarrollo. Igualmente, se nota que las auxiliares le dan más importancia al juego que las profesoras. Posiblemente, esto sea un reflejo de una mayor preocupación de las profesoras por preparar al niño para la siguiente etapa.

23 Traducción propia: “as representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no cuidado com as crianças, no suprimento de suas necessidades de alimentação, higiene e segurança” (p. 18).

24 Traducción propia: “cuidam das crianças (alimentam, acalantam, higienizam, protegem etc.)” (Santiago e Machado, 2021, p. 18).

Consideraciones finales

El objetivo central de este estudio fue investigar las percepciones de profesoras de Educación Infantil y de auxiliares de cuidados diarios (ACD) sobre las funciones de educar y cuidar de niños entre dieciocho meses y tres años. Se buscó evaluar en qué medida las percepciones reflejan los contenidos expuestos por los documentos de referencia para esta etapa de la Educación Básica, comprendiendo los actos de educar y cuidar de manera indisoluble. El conjunto de las respuestas revela, en mayor o menor medida, conocimiento sobre la legislación brasileña y la Educación Infantil. En este sentido, algunos relatos sugieren que la Educación Infantil se percibe como una etapa preparatoria para la enseñanza primaria, lo que indica la necesidad de un mayor respaldo teórico y práctico por parte de algunas profesionales. Las profesoras y auxiliares no mencionaron la importancia de proponer juegos con intencionalidad pedagógica y de llevar a cabo la planificación diaria en la organización del espacio, del tiempo, de los materiales y de la rutina. Posiblemente, sea necesario profundizar en este tema en los cursos de formación o perfeccionamiento de educadores en la actualidad.

Es importante destacar las limitaciones de esta investigación. La muestra fue relativamente pequeña —tres instituciones de solo un municipio—, lo que no permite la generalización de los resultados. Aún se necesitan nuevas investigaciones sobre el tema para proporcionar apoyo a la enseñanza a nivel de pregrado y posgrado.

Referencias

- Abramowicz, A. (2016). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3), 13-24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>
- Amorim, A. L. N. y Dias, A. A. (2012). Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos curriculares. *Revista Espaço Do Currículo*, 4(2). <https://doi.org/10.15687/rec.v4i2.12330>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. 70.
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). *Estabelece a Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2007). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Bistaffa, V. D. A. (2022). *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da educação infantil*. [Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216847>
- Castro, D. K. de. (2018). *A importância da afetividade na Educação Infantil* [monografía, Centro Universitário de Formiga]. <https://repositorioinstitucional.uniformg.edu.br:21074/xmlui/handle/123456789/668?locale-attribute=en>
- Cole, M. y Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). *Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf
- Dal Coletto, A. P. (2014). *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/927376>
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (2013). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Dos Anjos, M. C. B. y Locatelli, A. S. (2023). A correlação entre cuidar e educar a partir do olhar de monitoras e professoras de creche. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e15573-e15573. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15573>
- Emenda constitucional n. 59, 11 de noviembre de 2009. (2009). Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Fonseca, A. D., Colares, A. A. y Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: História, formação e desafios. *Educ. Form.*, 4(12), 82-103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Halpern, R., Giugliani, E. R. J., Victora, C. G., Barros, F. C. y Horta, B. L. (2002). Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(5), 529-539. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000500016>

- Kruger, M. F. y Kovács, A. (2003). A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Santa Catarina, 3. http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf
- Lei Complementar n. 246 de 2015. (2015, 9 de janeiro). Cria cargos que especifica na Lei Complementar n. 156, de 20 de junho de 2011. <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/277438>
- Lei Complementar n. 300 de 2016. (2016, 23 de maio). Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Barretos. <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/290797>
- Lei Federal n. 8.069 de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 9.394 de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 12.796 de 2013. (2013, 4 de abril). Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Lei n. 13.005 de 2014. (2014, 25 de junho). *Plano Nacional de Educação*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lima, H. M. da C. (2018). Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família [Tesis de doctorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11836>
- Moletta, A. K. (2018). *A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância*. SAGAH.
- Monção, M. A. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: Desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 162-176. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>
- Mosti, S. L. (2018). *O auxiliar na Educação Infantil: mero assistencialista ou profissional necessário?* [monografia, Universidade de Brasília]. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20608/1/2018_SamanthaLemos-Mosti_tcc.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano (14 ed.)*. Artmed.
- Piletti, N. (1986). *Sociologia da Educação (3ed.)*. Ática.
- Rabelo, A. O. y Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. En *vi Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 6167-6176). Anais do evento.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998a). mec/sef, 2. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998b). Brasília: MEC/SEF, 3. [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/VOLUME3.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf)
- Rehem, F. Q. N. y Faleiros, V. P. (2013). A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Revista Diálogo Educacional*, 13(19), 691-710. <https://www.aacademica.org/fani.quinteria/2.abstract>
- Reis, A. L. E. P. dos. (2018). *O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na Educação Infantil* [Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista, Franca]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/167565>
- Santiago, E. D. y Machado, L. B. (2021). Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores. *Revista Cocar*, 15(33). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4632>
- Santos, C. O., Santos, L., Costa, J. y Campos, C. (2015). A indissociabilidade de cuidar e educar na educação infantil: um olhar sobre a modalidade creche. *Caderno De Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE*, 3(1), 213-226. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2442>
- Souza, B. I. S. D. (2019). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: Especificidades e relações com a Educação Física. *Motrivivência*, 31(58). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000200007&script=sci_arttext
- Torres, B. S. (2020). *Percursos formativos do professor de educação infantil* [tesis de maestría, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23152>



Título: Principio 3

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia*

Between Warmth and Due Process.
Teacher-Student Interactions in the Social
Sciences and History Classroom

Entre a cordialidade o devido processo.
Interações entre professor e aluno na sala
de aula de Ciências Sociais e História

Diego Hernán Arias-Gómez** 
Juan Carlos Amador-Baquiro*** 

Para citar este artículo

Arias-Gómez, D. H. y Amador-Baquiro, J. C. (2024). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia, *Pedagogía y Saberes*, (60), 132–145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>

* Este artículo hace parte de los resultados de la investigación titulada “Enseñanza de las ciencias sociales desde la cultura escolar”, en el marco de la estancia posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada por el primer autor bajo la dirección del segundo.

** Docente titular del Doctorado Interinstitucional en educación, Universidad distrital Francisco José de Caldas. dhariasg@udistrital.edu.co

*** Docente titular del Doctorado Interinstitucional en educación, Universidad distrital Francisco José de Caldas. jcamadorb@udistrital.edu.co

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2023
Fecha de aprobación: 02 de noviembre de 2023



En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena.

PHILIP JACKSON

Resumen

El presente texto informa sobre una investigación que se enfocó en analizar las prácticas de profesores en ejercicio del área de ciencias sociales e historia en la educación básica y media en Colombia. En particular, se presenta el análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de clase, a partir de observaciones a tres docentes en la ciudad de Bogotá y de las respuestas a entrevistas en profundidad a 24 docentes de Bogotá, Cali y Medellín. Se destaca la importancia que los profesores le dan al trato adecuado hacia sus estudiantes, las formas de llamar su atención, de nombrarlos y de celebrar sus progresos, así como el modo de manejar situaciones imprevistas en sus clases. Los profesores del área hacen uso de un conjunto de repertorios orales y gestuales en su relación con los escolares que unos y otros identifican, y cuya puesta en escena oscila entre la búsqueda del reconocimiento del estudiante y el cuidado de la norma. El estudio de las interacciones docente-estudiante hace parte fundamental de las dinámicas del saber y cultura escolar que reivindica la potestad del conocimiento y práctica pedagógica que sucede en las aulas, con alcances que trascienden el deseo de trasvasarle el conocimiento histórico disciplinar.

Palabras clave

educación; educación y pedagogía; acción e interacción; ambiente de aula; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This text reports on a research that focused on analyzing the practices of practicing teachers in the area of social sciences and history in basic and secondary education in Colombia. In particular, the analysis of the interactions between teachers and students in the classroom is presented, based on observations of three teachers in the city of Bogotá and responses to in-depth interviews with 24 teachers from Bogotá, Cali and Medellín. The importance that teachers give to the appropriate treatment of their students, the ways to get their attention, name them and celebrate their progress, as well as the way to handle unforeseen situations in their classes, are highlighted. The teachers in the area make use of a set of oral and gestural repertoires in their relationship with the students that each of them identify, and whose staging oscillates between the search for the student's recognition and the care of the norm. The study of teacher-student interactions is a fundamental part of the dynamics of school knowledge and culture that vindicates the power of the knowledge and pedagogical practice that happens in the classrooms, with scope that transcends the desire to transfer disciplinary historical knowledge.

Keywords

education; education and pedagogy; action and interaction; classroom environment; social sciences didactic

Resumo

Este texto relata uma pesquisa que se concentrou em analisar as práticas de professores em exercício na área de ciências sociais e história na educação básica e secundária na Colômbia. Em particular, é apresentada a análise das interações entre professores e alunos em sala de aula, com base nas observações de três professores na cidade de Bogotá e nas respostas a entrevistas em profundidade com 24 professores de Bogotá, Cali e Medellín. Destaca-se a importância que os professores dão ao tratamento adequado dos seus alunos, às formas de chamar a sua atenção, nomeá-los e comemorar o seu progresso, bem como a forma de lidar com imprevistos nas suas aulas. Os professores da área fazem uso de um conjunto de repertórios orais e gestuais na relação com os alunos que cada um deles identifica, e cuja encenação oscila entre a busca pelo reconhecimento do aluno e o cuidado com a norma. O estudo das interações professor-aluno é parte fundamental da dinâmica do conhecimento e da cultura escolar que reivindica a potência do conhecimento e da prática pedagógica que acontece nas salas de aula, com abrangência que transcende o desejo de transferência de conhecimento histórico disciplinar.

Palavras-chave

educação; educação e pedagogia; ação e interação; ambiente de sala de aula; didática das ciências sociais

Es evidente que la docencia no se practica únicamente en el aula con el propósito de transmitir ciertos contenidos académicos, aunque la mayoría de la formación docente universitaria se centra en ello. Para el docente de ciencias sociales, es evidente que sus enseñanzas cotidianas se dividen entre el conocimiento social e histórico; sin embargo, gran parte de su tiempo como docente se dedica a interactuar con sus estudiantes y a manejar la convivencia en el aula.

El choque o encuentro entre generaciones, dependiendo de cómo se valore, se experimenta en la escuela a través de las dinámicas del aula. Las nuevas generaciones se enfrentan inevitablemente a las expectativas y normas que el mundo adulto ha creado supuestamente para su bien. Este debate fue formulado tempranamente por Margaret Mead (1977) al referirse a las culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas.¹

Las interacciones entre docentes y estudiantes son un componente clave de la didáctica de las ciencias sociales y la historia que ha sido poco estudiado en el ámbito académico en Colombia. El enfoque principal ha estado en las pruebas internas y externas (SED y IDEP, 2007; Palacios *et al.*, 2020), las preocupaciones disciplinares (Guerrero y Guerrero, 2020; Escobar, 2019), la trayectoria y los balances del campo (Acevedo y Samacá, 2012; Aguilera, 2017; González y Valencia, 2014; Rodríguez, 2014; Sánchez, 2013), las propuestas didácticas (Arias, 2005; Ibagón, 2021; Vargas *et al.*, 2013), las apropiaciones escolares (Palacios, 2018) y, más recientemente, las implicaciones pedagógicas para el área del largo conflicto armado padecido en el país (Rodríguez, 2022; Arias, 2018; Martínez y Aponte, 2013; Amador-Baquiro, 2023).

Así, no se cuenta con suficiente información acerca de lo que sucede en el aula de ciencias sociales en Colombia desde una perspectiva etnográfica. Existe una preocupación por rastrear los detalles de este micromundo escolar, lleno de intercambios,

códigos, gestos, movimientos, pautas e interacciones, que son invisibles a los ojos de las leyes, las evaluaciones masivas, los estándares y las transformaciones curriculares. En línea con esta falta de información, la pregunta que guió la investigación fue: ¿qué tipo de relaciones y prácticas docentes se dan en las clases de ciencias sociales en la educación básica y media? De acuerdo con este interrogante, el presente artículo da cuenta de una parte de una investigación mayor cuyo objetivo fue develar las prácticas de profesores en ejercicio del área de ciencias sociales e historia en la educación básica y media de Bogotá, Cali y Medellín. En concreto, aquí se muestran los resultados de uno de los objetivos específicos, que consistió en el análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de clase, a partir de observaciones durante jornadas escolares de tres docentes de la ciudad de Bogotá y de las respuestas a entrevistas en profundidad de 24 docentes.

Introducción

Según Sandoval (2014), la escuela como institución es cada vez más consciente de las lógicas del tradicional currículo oculto, entendido como el conjunto de saberes y actitudes que se transmiten por fuera del plan de estudios deliberado (Torres, 2005), y más bien, se preocupa recientemente por establecer una formación en el ámbito convivencial, en el marco de las múltiples interacciones sociales que se generan en el aula y fuera de ella, sin desconocer los influjos y los saberes que provienen de instancias extraescolares, especialmente de los medios tecnológicos. Para Sandoval (2014), en la escuela interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria. Por lo tanto, la convivencia y el clima al interior del aula, y fuera de ella, juegan un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes (p. 158).

Es evidente que el cultivo de un adecuado clima escolar favorece el trabajo docente y optimiza el aprendizaje escolar. Este tema no es exclusivo del área de ciencias sociales e historia, y no se asocia necesariamente con la imposición de la autoridad o el manejo de la disciplina en el salón de clases, “sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender” (Sandoval, 2014, p. 175).

1 En las primeras, las generaciones recién llegadas al mundo aprenden de los mayores y se hace énfasis en la tradición. En las segundas, los niños y jóvenes aprenden de sus pares, situación que se inscribe en los valores de la modernidad. Y las terceras se caracterizan por la influencia de los más jóvenes en los conocimientos y prácticas de los mayores (Mead, 1977). Para algunos autores, la irrupción de la cultura digital y la profundización del consumo cultural en sus múltiples formas está produciendo un giro postfigurativo sin precedentes en la contemporaneidad.

Por lo tanto, todas las relaciones escolares se desarrollan en el marco de las interacciones sociales que se configuran allí.²

Por su parte, según Goffman (1997), las interacciones sociales implican intercambios entre actores sociales en un escenario específico, cuya intencionalidad puede ser consciente o no, y cuya ejecución tiene implicaciones en el comportamiento de los participantes. Este autor se enfocó en el estudio de la interacción social y la presentación de uno mismo en la vida cotidiana. Según él, la interacción social se refiere a los procesos mediante los cuales las personas interactúan entre sí en situaciones sociales, como conversaciones, reuniones, espacios públicos o privados, etc. Goffman (1997) creía que estas interacciones son cruciales para la construcción de la realidad social y la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás.

Uno de los conceptos más conocidos de Goffman (1997) es la teoría de la dramaturgia social. Esta sugiere que las personas presentan versiones cuidadosamente diseñadas de sí mismas ante los demás, de manera similar a como los actores desempeñan papeles en un escenario. Goffman dividió la interacción social en diferentes niveles, como la “fachada” (la imagen pública que se muestra), el “escenario” (el lugar donde ocurre la interacción) y el “backstage” (donde las personas se preparan y se relajan fuera de la vista de los demás).

Esta idea de la dramaturgia social resulta particularmente potente para entender la lógica de las interacciones educativas, debido a la importancia de los juegos de roles que tanto docentes como estudiantes

representan. Ambos se esfuerzan por mostrar una determinada imagen ante el otro, y esto se ve influenciado por el escenario en el que se encuentran, el aula. Este escenario determina los intercambios que ocurren, los cuales son únicos y especiales, y radicalmente diferentes a lo que sucede en otros escenarios sociales. Además, también se producen trasfondos, que son los momentos en los que se dan comportamientos y discursos libres de los condicionamientos que impone la relación institucional entre docentes y estudiantes.

En resumen, según Goffman (1997), la interacción social se define como “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 27). Es un proceso en el que las personas se relacionan, se presentan y crean impresiones de sí mismas ante los demás. Estas interacciones son esenciales para la construcción de la realidad social y la formación de identidades en la vida diaria, incluyendo la vida escolar.

Metodología

La investigación en la que se fundamenta el presente texto se basó en el enfoque cualitativo, el cual consiste en una forma de captar la realidad en ciencias sociales que se centra en comprender y explorar en profundidad los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva subjetiva (Strauss y Corbin, 2012). A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos, la investigación cualitativa se enfoca en la obtención de datos no numéricos, como palabras, imágenes, narrativas y observaciones detalladas. Esta metodología busca revelar significados, patrones y contextos dentro de un marco interpretativo.

De acuerdo con este enfoque y ajustado a los propósitos de comprender las interacciones entre los docentes y los estudiantes en un aula de ciencias sociales, se utilizaron las técnicas de entrevista a profundidad y observación no participante. Se entiende la entrevista a profundidad como un diálogo formal orientado por un problema de investigación (Restrepo, 2018), en el cual los entrevistados expresan sus puntos de vista detalladamente. En concreto, esta técnica es pertinente porque busca la “descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito” (Restrepo, 2018, p. 79). En este caso, se trata de las relaciones con sus estudiantes de un grupo de profesores de ciencias sociales e historia en ejercicio.

2 En los inicios del siglo xx, surgieron tres líneas de trabajo sociológico sobre las interacciones sociales. La primera, planteada por George H. Mead (1968), señala que las personas se forman socialmente una vez salen de su ensimismamiento con el objetivo de explicitar sus intereses, ideas, expectativas, sensaciones y sentimientos. La segunda, expuesta por Herbert Blumer (1982), admite que las personas actúan sobre los objetos e interactúan con otras personas a partir de los significados que estos adquieren para ellas. Al tiempo, sostiene que estos significados se producen a partir de símbolos que van más allá de lo sensorial e inmediato, que amplían la percepción del entorno, favorecen la resolución de problemas y facilitan la imaginación. Y la tercera línea, representada por Erving Goffman (1997), propone el análisis de los ritos de interacción comunicativa que las personas aprenden y ponen en juego en la vida cotidiana. Un aspecto sobresaliente de esta perspectiva es el concepto de rol, entendido como un conjunto de expectativas de comportamiento que opera en el marco de determinadas posiciones sociales. El rol es desempeñado por el actor mediante procesos de interacción en contextos específicos, en los que generalmente está siendo observado (escenario); no obstante, los roles varían conforme a las condiciones de los escenarios. Con base en esta idea de actor —más que de sujeto—, Goffman (1997) llamó estrategia a los componentes de la interacción que se prevén, calculan y controlan.

La observación no participante, por su parte, consiste en la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante a partir de la observación de los actores sociales en sus propios contextos (Restrepo, 2018). Según Restrepo (2018), “mediante su presencia el etnógrafo puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde” (p. 57). Consiste en observar sistemáticamente lo que interesa y participar en una o varias actividades de la población. En el caso de la presente investigación, se realizaron tres jornadas escolares en las que tres docentes impartieron sus clases de ciencias sociales.

Es importante destacar que las categorías que se abordaron en las entrevistas y se detallan en los resultados del presente artículo, surgieron a partir de la observación y no fueron previamente establecidas en el ejercicio de investigación. En otras palabras, la interacción del docente con los estudiantes no fue un aspecto que estuviera claro al inicio del estudio, sino que surgió de manera significativa durante la observación de las clases. Los profesores a los que se acompañó en las clases mantuvieron una comunicación constante con sus estudiantes, dándoles instrucciones, dirigiendo su mirada y gestionando relaciones con el grupo, más allá de la enseñanza de contenidos específicos. Esto se refleja en el diario de campo.

Ahora bien, esta interacción docente-estudiante se desplegó en un conjunto de temas que dieron pie al guion de las preguntas de las entrevistas aplicadas al conjunto de docentes, aspectos que también dependieron de lo observado. Esta dinámica dio lugar a preguntas como: ¿Qué importancia le da al trato con los estudiantes? ¿Por qué y cómo felicita o reprende a sus estudiantes? ¿Qué estrategias utiliza para atender a los distintos tipos de estudiantes que tiene? ¿Qué dificultades experimenta en las interacciones con sus estudiantes? Entre otras.

Para el análisis de los datos recolectados (transcripción de entrevistas y diario de campo), se empleó la técnica de análisis de contenido, la cual, según Bardin (1977), se utiliza para analizar información en documentos, textos, imágenes, videos u otros tipos de comunicación. Es una metodología sistemática que busca identificar patrones, temas, categorías y tendencias en los datos. Esta técnica implica la codificación y categorización de fragmentos de contenido relevantes para comprender los significados subyacentes y las características del material analizado.

En esta investigación participaron 24 docentes en ejercicio del área de ciencias sociales e historia. Este grupo constituye una muestra no representativa del gremio docente y se contactaron a partir de refe-

rencias y redes de cercanía disponibles por los investigadores. Aunque la muestra inicial era mucho mayor, la mayoría de docentes no acudieron al llamado, probablemente reacios a auscultar sus prácticas y sentirse evaluados en sus quehaceres profesionales. Del grupo de docentes participantes, 13 eran hombres y 11 mujeres, con un promedio de edad de 39 años (entre 30 y 63) y una experiencia media de 15.4 años (entre 3 y 40). En cuanto a su formación, 12 docentes tienen maestría, 7 tienen especialización, 3 solo tienen licenciatura y 2 tienen doctorado. Excepto por 5 docentes, todos los demás trabajan en el sector público. En relación al lugar de trabajo al momento de las entrevistas, 14 eran de Bogotá, 5 de Medellín y 5 de Cali. El trabajo de campo se realizó entre febrero y agosto de 2023.

Resultados

En el marco de esta investigación, los docentes de ciencias sociales participantes valoran enormemente la relación con sus estudiantes. Respondieron con entusiasmo sobre la importancia de mantener un gran respeto hacia los escolares, las formas de felicitarlos y llamarles la atención, así como los procedimientos que utilizan para solucionar problemas de desatención e indisciplina. A continuación, se amplían estos componentes que surgieron durante las observaciones, utilizando la categorización con fragmentos de sus propios relatos y, en algunos casos, con transcripciones del diario de campo.

La importancia del buen trato

Con respecto a la pregunta sobre la relación con los estudiantes, predominó el concepto de “buen trato” como respuesta de los docentes de ciencias sociales al ser interrogados acerca de su manera de relacionarse con ellos. La razón principal es que, más allá de un vínculo escolar, en las instituciones existen interacciones con seres humanos que merecen un profundo respeto y consideración ante sus dificultades.

Las motivaciones que se invocan para justificar la importancia del buen trato en las interacciones docente-estudiante se distribuyen entre aspectos sociales y pedagógicos. Sin embargo, esta diferenciación solo sirve para fines analíticos, ya que ambas se entrelazan constantemente en el discurso. En cuanto a las consideraciones sociales, se destacan argumentos como el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, el respeto hacia los demás sin importar su condición, la promoción de una relación armónica en el espacio de trabajo y el conocido dicho “respetar para ser respetado”. Según los participantes, “el trato con los estudiantes tiene que ser un trato de respeto

en forma bilateral” (Fredy); “el trato es respetuoso, de diálogo, de escucha y concientización sobre acciones que de alguna manera violen los derechos humanos a cualquier persona” (Luz Adriana); “también creo que los estudiantes saben quién les respeta, quién les trata con respeto y de esa misma forma ellos te tratan. Ellos devuelven ese respeto” (Luisa).

En este trato humano hacia otras personas, donde priman relaciones respetuosas, los profesores enuncian un rechazo explícito hacia cualquier forma de agresión, violencia o lenguaje que hiera o intimide. Incluso, muchos se declaran partidarios de evitar el grito o tonos altos de voz. Este principio de acción se inspira nuevamente en la condición de sujeto de quienes asisten a la escuela y en la concepción de que los niños, niñas y jóvenes son portadores de sabiduría, personas inteligentes. Además, se considera que el temor o el miedo son malos mediadores pedagógicos (“no sería posible desde las clases de ciencias sociales mantener tratos displicentes, que transgredan sus identidades, sus miedos, sus proyectos, si es que se piensa ese espacio de las clases de ciencias sociales como un lugar de esperanza y transformación”. Sonia).

El uso del nombre propio

En línea con lo anterior, la alta valoración de las interacciones sociales con los actores escolares se concreta, entre otros aspectos, en el uso del nombre propio por parte de los docentes del área al referirse a cada uno de sus estudiantes. No es un aspecto menor, ya que dirigirse a un estudiante por su nombre implica reconocerlo en su individualidad dentro de una escuela masiva que tiende a estandarizar. Es una forma de indicarle al niño, la niña o el joven que es importante para el docente, que es tomado en cuenta y que no es solo uno más. La profesora Karen afirma al respecto: “usualmente utilizo los nombres de cada uno, conforme me los voy aprendiendo [...], sí es importante reconocerles desde el uso del nombre como sujetos parte de un proceso de aprendizaje y reconocerles como iguales”.

Según algunos profesores del área, dirigirse al otro por su nombre implica también conocer su realidad y su historia de vida, es decir, su subjetividad. Esto puede ser difícil debido a la gran cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, especialmente para los docentes del sector público,³ y a las consecuencias

emocionales que conlleva cargar con las penurias de los demás. Los docentes del área afirman que, en diferentes niveles de profundidad, se ven afectados por los sufrimientos personales de sus estudiantes. Esto es parte inevitable del reconocimiento del otro.

Respecto a las consideraciones pedagógicas que motivan el buen trato, los docentes de ciencias sociales resaltan lo clave que resulta tener un vínculo emocional con los estudiantes para un buen rendimiento en la materia y, por supuesto, para la vida. En el caso del área, se invoca con particular insistencia. A propósito, este bonito relato de una profesora:

Debe haber un vínculo afectivo, social, que permita que el ser humano que está siendo formado, y quien se forma allí también como profesor con sus estudiantes, tenga un vínculo socioafectivo, porque creemos en el aprendizaje significativo, que no se genera si nos enfocamos únicamente en la parte teórica, sino también debemos vincular el corazón. (Angie)

También se justifica el trato armonioso con los estudiantes, ya que es la base de todo proceso pedagógico. Además, esta sana relación es coherente con el cambio social que persiguen las ciencias sociales escolares. También es importante destacar que la enseñanza en esta área tiene un componente ciudadano, según algunos docentes. Su función es formar a los estudiantes para que puedan vivir en sociedad. Como menciona César: “tratar a los estudiantes bien es importante porque además del conocimiento social, del saber social, disciplinar [...] las ciencias sociales tienen una función particular que es enseñar los elementos fundamentales para que los chicos vivan en sociedad”.

Además, la creación de un óptimo clima escolar, que se logra a través de buenas relaciones entre los sujetos, facilita la adquisición de conceptos, categorías y temas propios de la historia y las ciencias sociales. En otras palabras, propicia un ambiente favorable para que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. “El docente debe seducir, enamorar del conocimiento y eso implica fortalecer las relaciones afectivas”, afirma Katherin.

¿Cómo se expresa este respeto al estudiante? Como se mencionó anteriormente, principalmente mediante el uso del nombre propio con todas sus implicaciones, y el interés manifiesto por parte de los docentes del área en reconocer su individualidad y su trayectoria de vida. También se destacó la importancia de evitar señalamientos o estigmatizaciones, combinar el lenguaje coloquial y el lenguaje académico, reforzar constantemente lo positivo, ofrecer ciertos incentivos, valorar cualquier

³ En sintonía con la Ley 715 de 2001, el Gobierno nacional sancionó el Decreto 3020 de 2002 (Congreso de la República de Colombia, 2002) que, además de estandarizar las plantas de personal docente en las entidades territoriales, definió como referencia la asignación de un profesor en el aula por cada 32 estudiantes en las zonas urbanas y por cada 22 estudiantes en las zonas rurales. Generalmente, el número de estudiantes por profesor es mucho más alto que lo establecido en esta norma.

tipo de crecimiento personal o escolar, fomentar la participación de todos, especialmente de aquellos que suelen participar poco, y darle lugar a los conocimientos que los estudiantes poseen.

Este último punto es trascendental para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en varios sentidos: uno, porque afianza la importancia de la formación del sujeto-estudiante capaz de expresar su voz (“darle voz al otro es un asunto imprescindible”. [Esteban]; “apuesto por la construcción de una intersubjetividad como proyecto político”. [Sonia]); dos, porque los conocimientos previos o los preconcepciones que poseen los sujetos son de gran importancia para la didáctica de las ciencias sociales, ya que solo mediante una cuidadosa conexión de estos con las categorías o el nuevo conocimiento, se permite su apropiación y análisis; y tres, porque el diálogo de saberes promovido por las teorías contemporáneas requiere necesariamente el reconocimiento de las lógicas populares presentes en los imaginarios y representaciones de los estudiantes.

El trato respetuoso a los estudiantes quedó sellado en una observación de clase que se hizo el 29 de mayo de 2023 a la profesora Karen, a propósito del tema de las maras en El Salvador que ella abordaba ese día:

La profesora va preguntando en clase a cada uno con su nombre propio, en algunos casos con apellido. Menciona la etiqueta de terroristas que la guía de clase les da a los pandilleros, lo que tiene consecuencias sociales y judiciales, ya que estos jóvenes son objeto de penas y sitios de reclusión más drásticos que quien no está tildado como tal.

Una estudiante dice que las maras cometen genocidio. Frente a ello Karen pide que se aclare el concepto, y otro estudiante afirma que para esta situación no aplica.

La profe explica lo de Bukele y el confinamiento en cárceles especiales bajo el decretado “estado de excepción” del gobierno. Pregunta, enfatiza, reitera, contrapregunta.

Finalmente pide a los estudiantes que retomen la guía y respondan en el cuaderno algunas preguntas que están en ella. Da tiempo para ello.

Se recuesta en la mesa docente que está junto al tablero, observa desde allí que todos trabajen. Responde algunas preguntas en voz baja a estudiantes que se le aproximan. Se para y se ubica en diferentes partes del salón.

La profe, al sentarse y adoptar una aparente actitud pasiva-activa, garantiza que esté a la vista de todos para regular al grupo.

El salón es pequeño, pero es abrigador. Entra luz por los dos costados y es aireado. Las ventanas laterales, que dan a la calle tienen rejas. No hay mayor ruido fuera, además de un suave murmullo de otros salones y el fuerte rumor del paso del carro de la basura a pocos metros.

El rostro de los estudiantes es despejado y tranquilo. Mi presencia parece no alterar la rutina.

Descubro en la palabra *gesto* algo clave de lo que sucede en la clase. El tono de la voz, la mirada, el movimiento del cuerpo y de los brazos, cuándo hablar suave o fuerte, las onomatopeyas de aprobación o no, el dedo en el reloj para llamar a la optimización del tiempo, el acento en el llamado por nombre o apellido según la circunstancia..., el chiste, el movimiento de la cabeza, son la parte clave de lo no verbal de la didáctica de las ciencias sociales en tanto modos de comunicación entre docentes y estudiantes. ¡Qué interesante!

Felicitaciones y reconvencciones

Por otro lado, los docentes del área indicaron que en su relación diaria con los estudiantes hay dos dinámicas a las cuales deliberadamente dedican tiempo y espacio: las felicitaciones y las reconvencciones. Sobre las felicitaciones, dijeron que consisten en una útil estrategia de refuerzo positivo y que se suelen hacer en público, ya sea de manera oral o escrita, cuando se trata de actividades relacionadas con guías o tareas. Aplaudir sus logros o avances mejora la autoestima de los estudiantes y afianza el vínculo del grupo cuando la actividad es grupal (“hay que felicitarnos, hay que decirles lo bien que hacen las cosas, cómo se destacan haciéndolas” [David]).

Algunos docentes mencionaron lo sustancial que puede ser felicitar pequeños o poco significativos logros de estudiantes que históricamente presentan falencias, incluso si sus aportes no parecen ser válidos teóricamente (“reconocer que vienen haciendo algo bien y que su opinión importa, aun cuando estén un tanto errados en algunos elementos que vienen trayendo a clase” [Oscar]). Este aspecto destaca lo trascendental de la identificación de los procesos individuales. Cada estudiante es una historia y debe ser analizado en función de su trayectoria y proceso escolar. Imaginamos que el estudiante al que se refiere el profesor Oscar participa poco y casi nunca hace tareas, y en un esfuerzo por valorar y destacar este avance, le hace un reconocimiento

público que considera le ayudará a crecer en sus responsabilidades y en el estatus que tiene en el grupo. Este es un bonito ejemplo de cómo, en el ejercicio de las ciencias sociales o la historia escolar, los contenidos científicos están supeditados a la misión superior de la formación del sujeto. Para afirmarlo de forma más concisa: lo más importante de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no es el conocimiento disciplinar, sino que se imponen otras tareas y lógicas en relación con el crecimiento y la formación de los escolares.

En la observación de aula se ratificó la importancia de la felicitación. A continuación, un fragmento del diario de campo del 14 de abril de 2023 en el marco de un acompañamiento a una clase de la profesora Angie:

La profe hace pequeñas interrupciones a un grupo que está exponiendo. Felicita a algunos niños por la agudeza de sus intervenciones. En particular alienta a Diego, estudiante nuevo y, según me dijo luego, que poco ha participado en lo corrido del año. Lo invita a seguir haciéndolo.

Felicita al grupo por la mejora en la presentación respecto a una anterior.

Conecta el tema de los reinados y festividades con otras dinámicas, por ejemplo, con festividades de la realidad latinoamericana, menciona el problema de las fiestas en Colombia asociadas a la violencia y a los excesos de alcohol, o las fatalidades cuando juega fútbol la selección Colombia, el día de la madre o el día de navidad y año nuevo. También en el mismo colegio cuando hay competencias deportivas que desencadenan riñas.

Pero el mundo del aula no solo es gratificación y congratulaciones, también hay llamados de atención y regaños. En cuanto a las formas de reconversión, los docentes del área sentencian que la mayoría de las alertas a los estudiantes se hacen de manera individual, dentro o casi siempre fuera del salón. Siempre se realizan en el marco de un diálogo constructivo, llamando a la mejora y escuchando lo que el alumno expone en su defensa. Se intenta hacer entrar en razón respecto a los errores cometidos y se busca llegar a acuerdos para evitar que las situaciones no deseadas se repitan. De cualquier manera, los profesores invocan, una vez más, que en caso de malentendidos, tienen presente el respeto al estudiante, la normatividad vigente y el amor al otro (“yo hago llamados de atención, y los hago de manera muy cariñosa” [Jhonier]).

Algunos docentes apelan no solo a la comunicación directa y asertiva con los escolares, sino que expresan lo capital que es el establecer acuerdos que impliquen al propio docente y reconocer las fallas personales, cuando se cometen. En términos del profe William:

A la hora de reconvenir intento ser muy claro y contundente a la hora de llamarles la atención, pero mostrar siempre que estoy dispuesto a escucharlos, a debatir los puntos de vista que me están ofreciendo, y a aceptar y reconocer mis errores. Los estudiantes a veces se sorprenden cuando uno se posiciona diciendo “bueno, tienes razón, me equivoqué, te llamé la atención injustamente”.

De la calidez al debido proceso

En este punto del tratamiento de las dificultades de convivencia, empieza a darse un cambio en los relatos sobre las interacciones escolares. En particular, cuando se preguntó a los docentes participantes sobre el manejo de aspectos que afectaban la convivencia en el aula, surgieron dos tipos de situaciones claramente diferenciadas: frente a estudiantes dispersos y frente a estudiantes indisciplinados. Fue el trato con estos tipos de estudiantes lo que trajo a colación la idea del Manual de Convivencia y su normativa.

Respecto a los estudiantes que presentaban dificultades de concentración en las rutinas escolares, los docentes de historia y ciencias sociales no observaron mayores problemas, ya que reconocen que las dinámicas escolares pueden ser densas. Además, reconocen que la disposición de los estudiantes no es la misma todos los días y en todas las clases, y que no todas las temáticas abordadas en el área tienen por qué despertar el mismo interés. En palabras de la profesora Luz Adriana: “todos los estudiantes tienen su momento, sus situaciones; no siempre los estudiantes tienen atención o no siempre están dispersos”.

Como estrategia pedagógica para este tipo de eventos, los docentes señalan los trabajos en grupo como regulador de su comportamiento y eventual dispersión. También mencionan la creación de actividades complementarias o de profundización para aquellos estudiantes que se destacan en el trabajo, y finalmente, dar indicaciones cortas y precisas. Señalan que es trascendental no encasillar a este tipo de estudiantes y siempre explorar estrategias que propongan retos cognitivos que impliquen concentración y desafíos mentales. Los docentes afirman que las actividades didácticas aburridas aburren a los chicos.

En esta dirección, los docentes del área manifiestan que el reconocimiento de los estudiantes que se distraen en muchas ocasiones les ha servido para revisar la forma en que están llevando a cabo sus clases de ciencias sociales. En concreto, esto les ha impulsado a utilizar recursos diferentes al texto impreso en el aula, como videos, audios, teatro, imágenes, entre otros. Asimismo, asumen que diversas estrategias pedagógicas pueden ayudar a captar la atención de los escolares, ya que en el caso de las ciencias sociales, existen múltiples plataformas en las que circula el conocimiento social e histórico.

Sin romantizar esta situación, los docentes reconocen las dificultades de concentración que atraviesan las nuevas generaciones y que afectan toda la lógica en la que históricamente se ha basado la escuela. Además, se reconoce el peligro que representa el uso indiscriminado del celular (“a ellos les gusta el tik tok, les gusta youtube, redes sociales, no soportan ver un video de más de tres, cuatro minutos porque ya los aburre, entonces, la dispersión es difícil, demasiado difícil” [Chistian]).

Sobre los estudiantes llamados indisciplinados, que alteran significativamente las clases y que, pese a los llamados leves de atención y diálogos extraclase, persisten en su actitud, los docentes participantes indicaron que lo primero que hacen es indagar las causas de su comportamiento. Así, cada situación es diferente y cada caso amerita una intervención particular. Este panorama les permite caracterizar a los estudiantes en tres grupos: los que captan demasiado rápido la información y se ponen a hacer otras cosas, los que tienen fuertes y sostenidos problemas familiares, y los que tienen falencias cognitivas cuyo tratamiento traspasa las condiciones del aula y del docente.

Como estrategias frente a este tipo de escolares, los profesores del área aclaran que, al igual que con los estudiantes díscolos, se debe mantener un tono fraterno en el diálogo privado y enfatizar en la importancia de comprometerlos con un par o grupo pequeño de trabajo para que se regulen. Adicionalmente, señalan que les ha sido útil cambiarlos de lugar, generalmente cerca de la mesa del profesor para mantener un control visual. También les han asignado responsabilidades adicionales o monitorías para fortalecer su autoestima. En la mayoría de los casos, es necesario establecer por escrito compromisos personales y familiares a los cuales se les haga seguimiento. En esta dirección, a continuación se transcribe una parte del diario de campo de la observación de una clase realizada por el profesor César el 31 de marzo de 2023:

El profe César habla con tono de voz fuerte en algunos momentos. Pareciera hablarle a un estudiante, pero en realidad les habla a todos. Quiere captar la atención de todos mientras simula corregir uno por uno. Rápidamente hace preguntas a otro grupo en relación con la tarea.

Cada grupo está en lo suyo a pesar que el profesor no está con ellos. Se ven autónomos. Mientras el docente habla y escribe en el cuaderno de algunos estudiantes, estos asienten con la cabeza.

Un grupo de estudiantes juegan con objetos que traen al colegio mientras hacen la actividad o la alternan con ella. El profesor César ordena a un grupo cambiar de lugar, a manera de llamado de atención.

El profe César revisa la tarea grupo por grupo, uno a uno, aunque esporádica e intempestivamente levanta la mirada a otros para que sientan su presencia, vigilancia y acompañamiento. Noto una habilidad del profe para estar en varias cosas a la vez y del grupo para interpretar su mirada.

Uno o dos estudiantes miran el celular. Una estudiante toma agua.

Mientras César está con un grupo pregunta al conjunto “¿listos?”. Pocos dicen “sí”. Vuelve a un grupo que ya había revisado y le pregunta algo. Parece que enfatiza en algo que ya le había explicado.

Pide atención verbalmente a dos integrantes de un grupo mientras corrige la tarea a uno de ellos. Observo que corrige con esfero de color morado, tinta que es distinta al color de construcción de la actividad.

Llega una pareja que es de otro grupo a decirle algo. Los felicita y les dan un saludo con la mano. La comunicación con su cuerpo es fundamental para captar su atención y para transmitir aprobación o desaprobación frente a las actividades realizadas.

Dice César en voz alta “Uy, me estoy demorando mucho revisando”. El profe se apoya en un par de estudiantes que parece que manejan el tema. Eventualmente pide a cada uno de ellos que les expliquen a los que no han entendido de otros grupos. Por ello algunas parejas se reorganizan esporádicamente. Los que saben explican diligentemente a los que no. Los aprendices aquí también se ven dispuestos y receptivos.

El profe César se mueve diligentemente por los apretados pasillos del salón. Está de pie, otras veces se sienta. Pareciera que quiere dar cuenta de su presencia y copar de a poco todo el espacio del aula.

Pone su firma y visto bueno en las tareas que está revisando. Una estudiante lleva tapaboca. Aún hay secuelas de la pandemia. La gripa está alborotada.

Llega un estudiante de otra fila y el profe César le dice “ya voy para allá”.

Hay una pareja de estudiantes que parece que no entiende. Llama a uno de los estudiantes que lo apoya, “auxiliar” lo llama. Termina la revisión de los grupos. Indica que muy bien y afirma que todos han entendido.

Agradece en público a los “auxiliares uno y dos” por su ayuda. En el descanso el profe me comenta que estos estudiantes son hiperactivos, que tienen problemas en otras materias, y esta estrategia de darle responsabilidades es efectiva para controlarlos, además, en sus palabras, son estudiantes “muy pilos”.

Reparte el refrigerio, sobran algunas bolsas y pregunta quién quiere. Da unos minutos de la clase para que coman.

En algunos casos, los docentes del área solicitan apoyo de psicología u orientación y aplican el conducto regular estipulado en el Manual de Convivencia para casos extremos. Además, afirman que es necesario el manejo de una comunicación formal y directa para que el estudiante comprenda la gravedad del caso. También han tenido éxito trabajando en colaboración con otros docentes de diferentes asignaturas para establecer estrategias de acción frente a este tipo de alumnos.

En Colombia, la norma que regula la convivencia en las escuelas es la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto es la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Este sistema tiene como énfasis la formación en derechos humanos, educación para la sexualidad y mitigación de la violencia escolar. En esta ley se estipula la organización de comités de convivencia escolar a nivel nacional, regional, local e institucional, con el propósito de diagnosticar conflictos en la comunidad educativa, establecer mecanismos de mejora y avalar rutas de atención integral para escalar a otras entidades o autoridades públicas los problemas que escapan de su resorte. Adicionalmente, esta legislación hace un llamado para que los Manuales de Convivencia incluyan los procedimientos para dirimir conductas de los estudiantes que atenten contra la convivencia.

En complemento con lo anterior, el Decreto 1965 reglamentó la mencionada Ley de Convivencia, adoptando un conjunto de artículos que tipifican las situaciones que afectan la sana convivencia. Estas son: tipo 1, que son los conflictos que no generan daños al cuerpo o la salud de las víctimas; tipo 2, las acciones sistemáticas de agresión y acoso que afectan la salud sin que constituyan un delito; y tipo 3, las situaciones que constituyan presuntos delitos contra la libertad,

la sexualidad o cualquier otro contemplado en la ley penal. El Decreto también define la ruta de acción frente a cada tipo de situación presentada.

Retomando lo hallado en la presente investigación, en casos graves, algunos docentes de ciencias sociales e historia invocan la necesidad de ajustarse a la norma. Como se mencionó anteriormente, existen protocolos específicos al respecto que, de alguna manera, limitan su mediación o que, debido a la gravedad de cierto tipo de situaciones, se les escapan de las manos. Dos profesores compartieron sus relatos en este sentido:

A veces ellos asisten a la institución, pero su intención no es la de estudiar sino estar allí; a ellos les gusta estar en el colegio y creo que lo hacen porque se sienten más acogidos que en sus propias casas, o algunos en sus casas les dicen ‘aquí no se va a quedar haciendo nada, vaya así sea a sentarse en el colegio’. (Luisa)

En caso extremo es necesario recurrir al Manual de convivencia y aplicarlo; esto puede pasar por diferentes niveles o situaciones: anotaciones en el observador, informarle al director de curso, llevarlo a la coordinación de convivencia y/o académica, citación de acudientes, y si la situación ya se llega a tornar difícil de solucionar ya se va al comité de convivencia, donde se puede solicitar incluso que el estudiante sea cambiado de ambiente escolar, es decir, que se vaya a otro colegio. Eso es muy raro que ocurra, pero en algunas situaciones se presenta. (Wilson)

Más allá del deber docente de atender un grupo de estudiantes con profesionalismo, los docentes del área no desconocen que hay situaciones que afectan el ambiente de convivencia y que requieren su intervención. Esta puede ir desde un diálogo amistoso hasta la aplicación de sanciones en el marco de la normativa institucional.

En esta misma dirección, los profesores y profesoras enfrentan una serie de dificultades para establecer una buena relación con sus estudiantes. Entre ellas, se encuentran el gran número de alumnos por curso y de diferentes niveles, lo que dificulta los acompañamientos y diálogos personales. Además, muchos estudiantes tienen graves problemas familiares, desde el abandono de sus padres hasta la violencia física y el abuso sexual, lo que hace que la vida escolar sea una de las últimas prioridades para ellos. También se enfrentan a la batalla con las nuevas tecnologías, que ocupan gran parte del tiempo e interés de los niños y jóvenes. A esto se suma la falta de herramientas y habilidades específicas para tratar casos complicados de convivencia, así como el desafío de lidiar con familias sobreprotectoras, desconocedoras o indiferentes a los problemas de sus hijos. Por

último, se encuentran con culturas institucionales extremadamente autoritarias, que buscan deshacerse de casos anómalos, o extremadamente permisivas, que descuidan la autoridad del docente en aras de seguir los discursos de la llamada inclusión educativa.

Conclusiones y discusión

Como se ha demostrado a lo largo de este artículo, las interacciones escolares entre docentes y estudiantes, narradas desde la perspectiva de docentes de ciencias sociales e historia, implican una serie de representaciones en las que el trato amable y el respeto hacia los estudiantes son fundamentales, motivados por aspectos sociales y pedagógicos. En este sentido, los docentes del área justifican su comportamiento (Goffman, 1997) como parte de un reconocimiento del encuentro escolar como una interacción humana directa, en la que el vínculo social es más importante que el rol profesional, que a su vez está sujeto a desigualdades de poder y diferencias generacionales. Esta condición humana de los estudiantes fue mencionada de diversas formas, especialmente como sujetos del conocimiento, sujetos con derechos y sujetos capaces.

Por lo observado en el aula y lo analizado en los relatos docentes, la interacción con los estudiantes se configura en *gestos* y palabras. Los *gestos* representan el cariz de la fachada docente (Goffman, 1997) que, sin emitir voz alguna, aprueba, enfatiza, enaltece, (des) califica y corrige las acciones y discursos de los estudiantes. En otras palabras, el gesto docente comunica con el cuerpo un conjunto de sentidos y lenguajes que el grupo escolar identifica. Creemos que parte de la experticia docente está en el aprendizaje de dichos gestos, cuyos códigos forman parte de las reglas de juego no escritas que tanto estudiantes como docentes asimilan y respetan. La mirada perspicaz, el ojo abierto o cerrado, la posición de las manos, las cejas, estar parado o sentado, caminar lento o apurado, recorrer los intersticios de los pupitres, abrazar, poner la mano en el hombro, el dedo en la boca, el puño levantado, la intensidad de la voz, entre otros, son parte de esa miriada de gestos que el docente ejecuta en su *performance* para captar la atención de sus alumnos y transmitir múltiples mensajes según la situación didáctica y los escenarios escolares de actuación.

Parte de este repertorio de gestos se imbrica con el funcionamiento de las mediaciones culturales (Martín-Barbero, 2003). Se trata de procesos humanos y sociales que se encuentran en los intersticios de la emisión y la recepción, y de la producción y la apropiación. Esta situación, además de romper la lógica dualista y lineal de la comunicación y la educación, transmite las interacciones en contextos situados

y en condiciones históricas, políticas y socioculturales específicas. Estas mediaciones hacen posible que el *performance* funcione como un conjunto de lenguajes multimodales que involucran a las partes y trastocan las lógicas del currículo oculto en lo que se refiere a la naturalización de las asimetrías de poder estructurales (Jackson, 2001).

Respecto a los lenguajes y las palabras pronunciadas, los docentes del área participantes en el presente estudio le dieron gran importancia a la forma en que felicitan y regañan a sus estudiantes. No solo como una forma implícita de evaluación, sino también como estrategias de afirmación y oportunidades de mejora. Aquí, al igual que en otros puntos de la interacción escolar, los docentes reiteraron la importancia del diálogo y de la escucha del otro. Sin embargo, reconocieron que hay situaciones inesperadas y desafortunadas en términos de convivencia que requieren actuaciones más firmes y creativas para que el rol del estudiante se adecúe a lo esperado. En este punto, hubo consenso sobre la importancia del debido proceso y del Manual de Convivencia para tratar los casos límites que lo ameriten. Algunos docentes expresaron sentirse agobiados y desprotegidos debido al alto número de estudiantes a su cargo y a la falta de condiciones institucionales y herramientas psicológicas para manejar estas situaciones extremas.

En la trastienda o trasfondo del aula (*backstage* en la teoría de Goffman, 1997), dada en los descansos, la sala de profesores o los espacios extraescolares y virtuales en los que se desarrollaron largos diálogos con los profesores participantes, no se identificaron afirmaciones despectivas o peyorativas hacia sus estudiantes. Por el contrario, se tomaban en serio su papel y constantemente relacionaban las actividades más rutinarias de su profesión y sus múltiples movimientos como abejas en una colmena (Jackson, 2001) con su objetivo principal y declarado de contribuir a la mejora de la sociedad, reconociendo las condiciones estructurales que limitan la realidad de sus estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998). Esta puede ser la característica más destacada de los docentes de ciencias sociales e historia.

La reflexión sobre las interacciones identificadas en este estudio forma parte del saber hacer o del saber pedagógico propio de los docentes de ciencias sociales (Arias, 2020; Álvarez, 2019; Martínez, 2022). Este saber pedagógico reivindica la particularidad de su quehacer en disputa con otras agencias que buscan hegemonizar su labor (Silva, 2018; Arias, 2015), y da cuenta de las vicisitudes de la dinámica escolar con un conocimiento y una práctica históricamente configurados por y para la escuela, que van más allá

de las preocupaciones disciplinares (Sánchez, 2021). Desde otra perspectiva teórica, también coincide con las construcciones sobre la cultura escolar (González, 2018; Pérez, 2018), al considerar el aula como un espacio social y político rico en creación, producción, circulación y reconstrucción de saberes y relaciones que tienen una dinámica propia, no reductible a meras adaptaciones científicas o a simples escenarios de reproducción ideológica.

Para finalizar, es pertinente señalar un conjunto de (proto)hallazgos que no son concluyentes, ya que hubieran requerido otras preguntas y otros instrumentos de observación. Sin embargo, es relevante mencionarlos, a saber: no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los docentes de las diferentes ciudades (Cali, Medellín y Bogotá) al momento de narrar sus experiencias en la interacción con sus estudiantes. Los profesores con 10 o más años de experiencia fueron más propensos a mencionar las distintas etapas vividas en su trayectoria profesional, en el sentido de transitar de relaciones más cercanas a menos cercanas con sus estudiantes, sin dejar de ser respetuosas. Además, fueron quienes más enfatizaron en la importancia de la norma y el debido proceso, y manifestaron experimentar menos problemas de convivencia en sus aulas.

Este conjunto de aspectos mencionados en el presente estudio, en relación con las interacciones de los docentes de ciencias sociales e historia con los estudiantes de educación básica y media, cuenta con escaso diálogo en la literatura existente. La mayoría de la investigación en habla hispana no se refiere específicamente a esta área, o se limita a destacar la importancia de mantener relaciones excelentes con los estudiantes para mejorar el rendimiento académico (Covarrubias y Piña, 2004; García *et al.*, 2014).

Queda por profundizar la mirada de los estudiantes en esta interacción social, así como ampliar la muestra de observaciones de aula, que solo se realizaron en la ciudad de Bogotá. También sería sugerente realizar comparaciones entre colegios públicos y privados, instituciones del campo y de la ciudad, así como entre escenarios de primaria y bachillerato. Estos asuntos, debido al objetivo y alcance del presente estudio, no pudieron ser abordados y quedan como base para futuras investigaciones.

Referencias

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez, A. (2019). Sobre el saber pedagógico como saber artesano. *Rutas de Formación*, (8), 94-105. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2293>
- Amador-Baquiro J. C. (2023). Memoria del pasado reciente y multimodalidad en escuelas rurales de Colombia: una experiencia de investigación-creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 283-302. <https://doi.org/10.5209/aris.82802>
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 11-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Editorial Hora.
- Congreso de la República de Colombia, (2002, 10 de diciembre). Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 154(45028), 1-3.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Escobar, L. (2019). Pensar la enseñanza de la historia desde la conciencia histórica. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 21-31. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>
- García, E., García, A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de la cuestión. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 597-603). Universidad Autónoma de Barcelona
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerrero, J. y Guerrero, C. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En: J. Guerrero y J. Acuña (coord.), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 101-157). UPTC.
- Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro, *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, N. (2022). *Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable*. *Pedagogía y Saberes*, (56), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Martínez, N. y Aponte, J. (2013). La enseñanza de la primera violencia: lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales. *Polisemia*, 7(11), 42-49. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.42-49>
- Mead, G.H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Granica.
- Palacios, N. (2018). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* [Tesis doctoral, programa de doctorado en didácticas específicas]. Universitat de València.
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L. y Martín-Moreno, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas, UPN.
- Rodríguez, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria histórica del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto. En D. Arias, M. González, S. Rodríguez y G. Rubio, *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (pp. 43-96). Universidad del Rosario.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. <https://orcid.org/0000-0001-6259-9731>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] y Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Ciencias Sociales. Elementos para el Debate*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8172>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2005). *El currículo oculto*. Morata.
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Uniminuto.

La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003–2016

The device of Educational Management
Deployed from Instances and Procedures of
Social Control in Colombia, 2003-2016

O dispositivo de gestão educacional implantado
a partir de instâncias e procedimentos de
controle social na Colômbia, 2003-2016

Adriana Arbeláez-Barrero* 
Arley Fabio Ossa-Montoya** 

Para citar este artículo

Arbeláez-Barrero, A. y Ossa-Montoya, A. F. (2024). La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003-2016, *Pedagogía y Saberes*, (60), 146–159. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20050>

* Doctora en educación: Universidad de Antioquia. Coordinadora Institución Educativa Liceo Antioqueño y profesora de cátedra Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. adriana.arbelaezb@udea.edu.co

** Doctor en educación: Universidad de Antioquia. Profesor Titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Categoría A1. Investigador Asociado (I) Minciencias. arley.ossa@udea.edu.co

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2023
Fecha de aprobación: 02 de noviembre de 2023



Resumen

En el presente artículo de investigación se analiza la gestión educativa en Colombia, en la política educativa como dispositivo desplegado, a partir de procedimientos e instancias de control social en las instituciones educativas, entre los años 2003 a 2016. La problematización se llevó a cabo a nivel metodológico, con base en la caja de herramientas arqueológica y genealógica, desde la cual se visibilizaron ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones de saber y poder, en los procedimientos de planeación, organización, direccionamiento, inspección, vigilancia y evaluación. En dicho entramado, emergieron instancias tales como racionalidades, formas de institucionalización, objetivos, sistemas de diferenciación y modalidades instrumentales. El saber de la gestión educativa se materializó a partir de un dispositivo que, no sin tensiones, logró sujeciones en las comunidades de las Instituciones Educativas del nivel de Básica y Media, a través de las relaciones de poder instaladas y desarrolladas para apuntalar las transformaciones educativas construidas de manera intencional desde las políticas educativas. Así, se configuraron sujetos y comunidades que por esta vía fueron disciplinadas, normalizadas y controladas y al mismo tiempo acrecentadas desde múltiples formas de poder. De esta forma, el escrito hace la descripción de la transformación vivida y visibiliza diversas retóricas que apuntalaron la política de calidad educativa instaurada, no sin resistencias.

Palabras clave

dispositivo; gestión; educación; control social

Abstract

This research article analyzes educational management in Colombia, in the country's educational policy, as a device deployed, based on procedures and instances of social control in educational institutions, between the years 2003 to 2016. The problematization was carried out at a methodological level, based on the archaeological and genealogical toolbox, from which arrangements, functionings, transformations, relationships and correlations of knowledge and power were made visible, in the procedures of planning, organization, direction, inspection, surveillance and assessment. In this framework, instances emerged, such as rationalities, forms of institutionalization, objectives, differentiation systems and instrumental modalities. The knowledge of educational management materialized from a device that, not without tensions, achieved support in the communities of Educational Institutions at the Basic and Secondary level, through the power relations installed and developed to underpin educational transformations. Intentionally constructed from educational policies. Thus, subjects and communities were configured that in this way were disciplined, normalized and controlled and at the same time increased from multiple forms of power. In that way, the writing describes the transformation experienced and makes visible various rhetorics that underpinned the educational quality policy established, not without resistance.

Keywords

device; management; education; social control

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa a gestão educacional na Colômbia, na política educacional do país, como um dispositivo implantado, a partir de procedimentos e instâncias de controle social nas instituições educativas, entre os anos de 2003 a 2016. A problematização foi realizada em nível metodológico, a partir da caixa de ferramentas arqueológica e genealógica, a partir da qual se tornaram visíveis arranjos, funcionamentos, transformações, relações e correlações de saberes e de poder, nos procedimentos de planejamento, organização, direção, fiscalização, vigilância e avaliação. Neste quadro surgiram instâncias como racionalidades, formas de institucionalização, objetivos, sistemas de diferenciação e modalidades instrumentais. O conhecimento da gestão educacional materializou-se a partir de um dispositivo que, não isento de tensões, alcançou sustentação nas comunidades das Instituições de Ensino de nível Básico e Secundário, por meio das relações de poder instaladas e desenvolvidas para sustentar as transformações educacionais, construídas intencionalmente a partir de políticas educacionais. Assim, configuraram-se sujeitos e comunidades que desta forma foram disciplinados, normalizados e controlados e ao mesmo tempo ampliados a partir de múltiplas formas de poder. Dessa forma, o escrito descreve a transformação vivida e torna visíveis diversas retóricas que fundamentaram a política de qualidade educacional estabelecida, não sem resistências.

Palavras-chave

dispositivo; gestão; educação; controle social

Introducción

El presente de la gestión educativa en Colombia obedece a la implementación, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de un dispositivo de gestión entre los años 2003 y 2016. Al inicio de este período, surge un nuevo modelo de gestión educativa (MEN, 2003); al final del mismo, se obliga a las escuelas de nivel básico y medio a medir su calidad a través del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) (Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP], 2016). Este dispositivo de gestión se materializó a través de prácticas que permeaban a los sujetos e instituciones educativas (IE) con el objetivo de generar modos de acción y poder (Foucault, 1994). En este ejercicio, se desplegaron instancias de control integradas por: las racionalidades establecidas en coherencia con las necesidades e intereses hegemónicos; los objetivos perseguidos por el gobierno en turno; la institucionalización a partir de las políticas educativas; los sistemas de diferenciación estructurados en lo jurídico, económico, cognitivo e informacional, y las modalidades instrumentales que se concretaron a través de discursos, vigilancia y diversos registros de control (Dreyfus y Rabinow, 2001). Además, se utilizaron procedimientos de control como la planeación, organización, dirección, inspección, vigilancia y evaluación, que se reconfiguraron con el fin de crear las condiciones necesarias para el nuevo dispositivo de gestión. Estas instancias y procedimientos instauraron un singular gobierno de la vida en las IE.

El poder configurado se tejió de manera sigilosa e instó, a través de la autoevaluación y la evaluación permanente, al “mejoramiento” y la “calidad” educativa. En esta madeja, se desplegó el dispositivo, entendido como un conjunto heterogéneo de instituciones, sujetos y prácticas discursivas o no discursivas, configuradas históricamente e inscritas en relaciones de poder (Schérer, 2005). El objetivo era tejer un entramado que permitiera una racionalidad productiva en la escuela, mediante la homogenización de sus elementos (Varela y Álvarez, 1991). En la expansión de su poder disciplinador y normalizador, el dispositivo se adaptó a los cambios necesarios para la acomodación del sistema educativo, sus sujetos y discursos, frente a los nuevos escenarios solicitados por las políticas educativas, en clara relación con la eficacia demandada por organismos multilaterales.

Por lo anterior, la condición del dispositivo de la gestión educativa, en tanto acontecimiento presente en la gobernabilidad escolar, hizo relevante su problematización. Al ser una faltante, fue necesario develar la manera como se formó históricamente en relación

con procedimientos e instancias de control (Restrepo, 2015) que, como mecanismos de poder, crearon modos de ser y actuar. Estas inquietudes llevaron a la decisión metodológica de describir y analizar los archivos a través de la caja de herramientas arqueológica y genealógica.

Metodología

A partir de la arqueología y la genealogía, se analizaron las prácticas dispuestas en la superficie del dispositivo. Para ello, con base en la arqueología, se aislaron en la dispersión discursiva producida por instituciones, sujetos y saberes, una multiplicidad de enunciados en los cuales se relacionaron, a partir de un análisis “crítico e histórico” (Chartier, 2015, p. 18), objetos, conceptos y estrategias de poder (Foucault, 2004; Foucault, 2005). En el entramado anterior, se desplegó una “lectura discursiva” (Zuluaga, 1999, p. 240) con el fin de buscar regularidades, es decir, ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y estrategias en las series conceptuales relacionadas con los procedimientos e instancias de control.

La genealogía permitió entender las razones del saber construido y el poder que se puso en juego en el dispositivo. Contribución que amplía la forma como este se configura, los medios como se ejerce y la manera en que se confronta (Foucault, 2000).

La gestión educativa como dispositivo

En Colombia, el dispositivo de gestión se instauró a partir del año 2003 con la llamada Revolución Educativa (MEN, 2003), un plan sectorial que configuró una guía basada en planes de mejoramiento (MEN, 2004). En estos planes se proyectó el Ciclo de la Calidad Educativa, que incluye la autoevaluación, el mejoramiento y la calidad. También se estableció el funcionamiento de las instituciones educativas en sus aspectos directivos, administrativos, pedagógicos y comunitarios. En este contexto, surgen nuevas elecciones estratégicas para la gestión educativa, entendida como la selección y disposición de discursos que organizan la red de cosas e individuos para ordenar medios de ver y decir. Esto integra a los sujetos y componentes de este dispositivo (Schérer, 2005) en función de un gobierno de la vida acorde a los escenarios globales neoliberales y neoconservadores. La gestión educativa se presenta a la sociedad como la solución a la pobreza y la inequidad, pero también se compone de manera intencionada y

limitante (Torres, 2002) al despojar al maestro de su práctica pedagógica y a la escuela de su historicidad, “comportamientos, usos y categorías” (Martínez, 2004, p. 105). Este funcionamiento no está exento de líneas de fuerza. En la gestión, como dispositivo formado estratégicamente e inscrito en relaciones de poder, se despliegan dos elementos constituyentes de la naturaleza específica del poder: las instancias de poder y los procedimientos de control (Dreyfus y Rabinow, 2001), ya mencionados.

Desde ambos elementos se forja la política de calidad, a partir de la cual se despliegan los ordenamientos y funcionamientos del dispositivo en directivos y docentes. Los modos administrativos aportan elementos constitutivos de un verdadero mejoramiento en las dinámicas institucionales, lo que motiva su aceptación y reconocimiento. Sin embargo, como modos de control, también dejan una estela de efectos de poder (Bedoya, 2013), lo que constituye otra problemática presente en las instituciones. El modo en que se ejerce este poder limita la expresión de la vida institucional al encauzar las acciones de las comunidades educativas hacia el cumplimiento de metas ministeriales, articuladas a los intereses de los organismos internacionales (Fecode y CEID, 2013a). Este entramado transforma la visión pedagógica base del quehacer educativo en una racionalidad administrativa regulada por instancias y procedimientos de control, entre ellos, las evaluaciones estandarizadas con sus mediciones periódicas, en función de una retórica de la calidad educativa.

La configuración del dispositivo de la gestión educativa

Las instancias y procedimientos, en tanto tejido que configuró el dispositivo de gestión educativa, se desplegaron de manera religada así:

La planeación, procedimiento de instalación del dispositivo

Planear significó la intervención en la toma de decisiones administrativas, basada en normas e instrumentos de gestión que pronosticaban que “la nueva institución escolar sería productiva” (MEN, 1996, p. 6). Su configuración constituyó un entramado de relaciones de poder fortalecidas con el discurso del mejoramiento, componente de la planeación estratégica (MEN, 2002; Presidencia de la República de Colombia, 2015). Los planes y procesos de mejoramiento para la “excelencia” educativa se llevaron a cabo a través de la autoevaluación (MEN, 2004). Este cerco fue un símbolo edificante de la escuela

productiva, en la que surgieron nuevas relaciones de poder (Gabilondo, 1990). De esta manera, la planeación, como procedimiento sobre el que se construyó el dispositivo de gestión educativa, impuso una “ley de verdad” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 245), en la que el propósito de la educación se fusionó con el de la gestión empresarial, con el fin de desarrollar “la lógica de la producción industrial y la competencia del mercado” (Ball, 1990, p. 155), basándose en estructuras jerárquicas y en escuelas eficaces (Londoño, 2012).

La planeación da entrada, de igual forma, al Plan Nacional de Formación Docente (Colprensa, 2013), al Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos (MEN, 2013) y a la caracterización de los perfiles de rectores y directivos. Desde dichos instrumentos, se perfilan capacidades y liderazgos para afectar los modos de actuar en función de la efectividad, situada en el “hacer y producir de moldes identitarios” (Sisto, 2011, p. 179). Estas acciones se complementaron con el debilitamiento de las humanidades y las artes, maniobra de adaptación y afinamiento de las conductas (Foucault, 2002), que coadyuvaron a la modificación de las características del docente. Además, con la promulgación del Estatuto de Profesionalización Docente (MEN, 2002), se afianzó la disciplina y el control.

Con la planeación, también surge el establecimiento educativo integrado, materializado a partir del Decreto 688 de 2002 (DAFP, 2002), que estableció la autonomía escolar y la integración institucional. En la nueva IE, se implementó la vigilancia y el registro permanente de datos (Castro, 2004), como los generados por las evaluaciones externas (MEN, 2008a), lo que debilitó la reflexión pedagógica e instauró índices de calidad como desempeño, progreso, ambiente escolar y eficiencia (DAFP, 2016). Estas modalidades instrumentales, desde un control constante, se enfocaron en las pruebas nacionales periódicas para evaluar el desarrollo de las competencias y activar el Ciclo de Calidad Educativa. Todo esto se fusionó y se materializó en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, que se presentó como una construcción autónoma, participativa y democrática, pero que en realidad se convirtió en un instrumento homogeneizante con efectos sobre cada gobierno escolar y en la formación de subjetividades.

En disputa con esta instrumentalización de la vida escolar, emergieron discursos que reclamaban una planeación construida entre los actores y que fuera identitaria a la cultura escolar, con una discusión democrática, participativa e intercultural. De esta manera, circuló una verdad más cercana a las

vivencias docentes, sin indicadores ni metas, con otras formas de poder centradas en los directivos y docentes. Estos últimos sumaron a su saber pedagógico el administrativo y estadístico, enriqueciendo su gestión en beneficio de los estudiantes. En este sentido, el sector magisterial puso en circulación el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA), que tensionó con un gestor al servicio de la burocracia e impulsó un estilo profesional de enseñanza (Ball, 1990).

En resumen, el dispositivo utilizó una racionalidad economicista en el proceso de planeación para establecer una tecnología de poder que se implementó en la vida escolar con el objetivo de promover los propósitos gubernamentales a través de la sujeción de los responsables de la planeación en cada institución educativa.

La organización, acción transformadora de la gestión educativa

La organización como procedimiento surgió como un proceso que interrumpió la continuidad administrativa característica de principios del siglo XXI. Estructuró flujos, tejió una forma vigilada de gobierno y manejó la conducta de los directivos y docentes, lo que generó resistencia. El mecanismo para lograr la transformación de la organización en una forma de gobierno se pensó a partir de la adopción de políticas educativas y planes, enfocados en la participación del sector educativo.

El despliegue organizativo se fundamentó en los derechos y garantías constitucionales de la “descentralización como base para la consolidación de establecimientos educativos autónomos” (MEN, 2008a, p. 13). Este enfoque sustentó la necesidad de mejoramiento debido al insuficiente progreso en los indicadores de calidad, eficiencia y cobertura (MEN, 2003). Como resultado, y en pos de un logro compartido, se configuró una organización enfocada en la aplicación de “todas las normas relativas a regular los órganos, estructuras del sistema educativo (niveles), estructuras administrativas e institucionales y procedimientos” (Contreras Bello, 2011, p. 99) de la educación básica y media. Este desplazamiento del gobierno autónomo institucional provocó la intensificación de las diferencias, destacándose el movimiento de “contrarreforma educativa” (Pulido, 2008, p. 8).

Mediante la desconcentración, se transfirieron la autoridad y los recursos administrativos de forma piramidal en función de la conducción de las instituciones educativas. La organización se configuró de manera diferenciada, jerárquica

y funcional, distribuyendo las responsabilidades coordinadas entre departamentos, municipios, secretarías de educación e instituciones educativas. Esto afinó la función panóptica del dispositivo y cosificadora de los procesos de sujeción. Se forjó, a través de esta vía, un “profesorado y una dirección de los centros que rindan cuentas ante la comunidad y las familias de cada escuela” (Rambla, 1998, p. 134); momento en el que se promovieron escuelas eficaces y medibles como discurso arraigado en organismos supranacionales. Este ordenamiento se constituyó a partir de teorías y estrategias de *management*. Por esta vía, se excluyó “la crítica del escenario escolar” (Ramírez y Chica, 2017, p. 151) y se dio espacio a la incorporación de formas de control, lenguajes no educativos y esquemas organizacionales más productivos.

La gestión ingresa al contexto escolar, según Ball (1990, p. 166), como “una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad”, en función de la mejora de la productividad educativa, impulsada por los planes sectoriales basados en la Seguridad Democrática (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2003, 2007) y la Prosperidad Democrática (DNP, 2011).

La organización se visibilizó de igual manera en la diferenciación configurada a partir de un liderazgo jerárquico entre directivos y docentes. En ella se afianzó, a nivel discursivo, el lenguaje empresarial, propicio para el procedimiento de control, al homologarse las funciones directivas con las de gerente de empresa.

La racionalización de la organización como práctica gubernamental obedeció al “juego de las relaciones de poder” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 265), en el cual se configuraron, a través de la vía jurídica, estructuras administrativas jerárquicas con el objetivo de favorecer un dominio que tensionaba con las líneas de fuerza. Desde el ordenamiento jurídico-político, se percibe una “curva de enunciación” (Deleuze, 2014, p. 240) hacia la instalación del dispositivo organizacional previsto.

El direccionamiento para la concreción del dispositivo de gestión

En las formas de direccionamiento, se encuentran los cronogramas y despliegues empleados para transformar las prácticas de los directivos docentes, a partir de la relación entre las secretarías de educación y ellos. Estos, al ser configurados como objetos de gobierno, desencadenan líneas de fuga que tensan con el poder de quien administra.

Este procedimiento se enfocó en la obtención de resultados (MEN, 2007) y se articuló con la política de calidad. Contó, por lo tanto, con normas y procedimientos para dirigir las decisiones de ministros, secretarios, rectores y gestores educativos, con el objetivo de asegurar sus “fuerzas de producción” (Foucault, 2002, p. 131) hacia la realización del “Plan de Mejoramiento de la Calidad” (MEN, 2004). Se incluyeron medios técnicos, como modalidades instrumentales, a través de una variedad de formatos, registros y mediciones, que formalizaron los procesos de dirección. Además, se apoyó en la guía ministerial número 5 (MEN, 2004), guía ministerial 34 (MEN, 2008a) y guía ministerial 33 (MEN, 2009), las cuales estuvieron relacionadas con el Ciclo de la Calidad y se identificaron como la cadena de valor de la gestión estratégica.

Se complementaron diferentes formas de medición en la labor directiva, las cuales prestaron asistencia en el seguimiento y rendición de cuentas, en relación directa con el sistema de gestión de calidad (MEN, 2009). Este sistema fue complementado con el Índice Sintético (DAFP, 2016), cuyos resultados involucraron a las comunidades educativas en el cumplimiento de sus componentes, demostrando así la excelencia educativa. De esta manera, el neoliberalismo logró sus demandas de eficacia y productividad en el sistema educativo (Romo, 1997).

En este proceso, el dispositivo se basó en recomendaciones internacionales que establecieron: “Involucrar a las secretarías de educación para respaldar una agenda común para el cambio será esencial para desarrollar satisfactoriamente la reforma en Colombia” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016, p. 46). Como instituciones, discursos, construcciones arquitectónicas, normatividad y una serie de situaciones (Congreso de la República de Colombia, 2001; Martínez Posada, 2014) con acciones administrativas cíclicas de diagnóstico, definición de objetivos, metas medibles, asignación de recursos, seguimiento y evaluación (Presidencia de la República de Colombia, 2002), lograron involucrar a las comunidades educativas a través del plan de desarrollo y los planes operativos (MEN, 2008a), que se convirtieron en puntos de partida y de llegada en el poder del discurso. Como consecuencia, las instituciones educativas se convirtieron en territorios a gobernar desde la soberanía de las secretarías de educación, desde donde se estableció un “saber gubernamental” (Martínez Posada, 2014, p. 5).

El direccionamiento perfiló la diferenciación entre los sujetos gobernantes y los gobernados con el fin de intensificar la efectividad en el espacio real. Este

espacio irradió el “conjunto de cosas, enunciados, poderes y saberes” (Tirado y Mora, 2002, p. 20), con la finalidad de disciplinar y normalizar los cuerpos (Rendón y Andureau, 2017).

Consecuente con las competencias a valorar, se visibiliza una transformación vigilante del sujeto directivo, a partir de una serie de ejercicios formativos y evaluaciones de desempeño, ascenso, mejoramiento salarial y rendición de cuentas (Congreso de la República de Colombia, 2001), que limitaron el papel y la influencia de este actor. Así delimitado, el directivo se vio abocado a “reconstruir la competencia docente” (Bolívar, 2005, p. 5), en espacios en los cuales se debatió entre lo administrativo y lo pedagógico, entre los maestros y los equipos directivos, y entre el cumplimiento de sus funciones y su sentir como directivo.

A partir de dichas tensiones, el directivo se vio obligado a la “desmitificación de sus propios papeles y funciones en el sistema educativo” (Egido, 2006, p. 8) para ubicarse como sujeto y ciudadano que reconoce su historicidad, la cual emana del contexto sociocultural y del sistema educativo al que pertenece (Sandoval *et al.*, 2008). Esto generó líneas de fuga en el debate con la dirección gerencial, que cuestionaba la soberanía de la cultura institucional (Maduro y Rietveldt, 2009). En la estrategia de directivos y docentes se identificó el desenmascaramiento de discursos y acciones basados en una visión tecnocrática de la educación; la revelación del marchitamiento de la pedagogía; la crítica a la gestión curricular racional y tecnológica (FECODE y CEID, 2013a) y la crítica a las políticas educativas. Esto demandó la formación de un sujeto directivo autónomo que luchó contra la marginalidad intelectual y la instrumentalización, mediante el uso de conocimientos. A través de un liderazgo afirmativo, conciliador y asertivo, se promovió una cultura colaborativa (Blase, 1991), se flexibilizaron las estructuras formales (Paredes, 2015) y se establecieron procesos de gestión democráticos y autónomos, basados en la investigación y el análisis contextual de la institución; aspectos que permitieron un mejoramiento educativo y social (Ball, 1994; Bacharach y Mitchell, 1987).

En síntesis, en la cotidianidad de las prácticas escolares, se encontró un lenguaje administrativo que perfeccionó desde el direccionamiento, la maniobra de la adquisición progresiva de un saber no escolar. Así, la programación de los sujetos e instituciones hacia el cumplimiento de la gestión traspasó sus cuerpos y se convirtió en una forma de administrar la vida individual y escolar. De esta forma, la programación de los sujetos e instituciones hacia el cumplimiento

de la gestión, traspasó sus cuerpos y se convirtió en una forma de administrar la vida individual y escolar, en un conjunto de relaciones que estrecharon el vínculo entre el saber y el poder, aspectos que generaron oposición.

La inspección y vigilancia como tecnologías de poder

Dicho procedimiento se llevó a cabo con el objetivo de cumplir con los propósitos estratégicos establecidos en la planificación. Estos propósitos debían ser gestionados de acuerdo con la estructura organizacional, dirigida a su cumplimiento, bajo la amenaza de sanciones individuales o colectivas. Esta restricción estableció un ambiente de vigilancia y control en la vida institucional. Para lograrlo, fue necesario integrar, diferenciar y reconfigurar las instancias de control, como las formas institucionales, que se convirtieron en la tecnología de control en cuestión.

La integración de fuerzas para la configuración de la función de inspección y vigilancia se compuso con los saberes de la planeación, la organización y el direccionamiento, con el objetivo de producir la estratificación necesaria para consolidar el dispositivo. Esto aumentó el poder del procedimiento de control en análisis, al hacerlo limitado, concreto, inamovible, determinado, y con una “relación de vigilancia definida y regulada” (Foucault, 2002, p. 176). De manera estratégica, el Estado legalizó la concepción de la vigilancia de los servicios públicos para garantizar su calidad (Constitución Política de Colombia [CP], 1991). Desde esta fundamentación legal, la inspección y la vigilancia se correlacionaron para ejecutar un “poder relacional” (Foucault, 2002, p. 164).

La integración, según Deleuze (2014), es un “proceso imperceptible y continuo” (p. 151). Este proceso combinó las instancias de control con el fin de favorecer la materialización de los objetivos establecidos, a través de un mecanismo restrictivo y sancionador. Una vez lograda la integración, el sistema de diferenciación se convirtió en una maquinaria articulada de coacción, donde unos ejercen control sobre otros (Dreyfus y Rabinow, 2001). Este sistema incluye al ministerio, las gobernaciones, las alcaldías, las secretarías de educación certificadas y no certificadas, así como las instituciones y comunidades educativas (Congreso de la República, 1994; 2001; 2014; Presidencia de la República de Colombia, 2015).

En esta estructura piramidal, el MEN tenía la facultad de solicitar y verificar la información registrada en documentos por las IE como un ejercicio de

comprobación del cumplimiento de fines y funciones (Vélez White, 2005). A esta inspección se sumaba la vigilancia, con el seguimiento y evaluación de las actividades institucionales. Este proceso se completaba con la recomendación de acciones de mejoramiento y, en caso necesario, la imposición de sanciones institucionales y personales.

La ejercitación, como acción agregada, dio forma organizativa a las maniobras. De manera redundante, la inspección y vigilancia controlaron la gestión educativa a partir de los índices de calidad. De igual manera, se desplegaron como “sistemas de regulación de la educación” (Escallón, 2018, p. 146), mediante la desconcentración y acompañadas del discurso de la autonomía, promovido por las secretarías de educación, instituciones responsables de reconfigurar el procedimiento de la vigilancia desde nuevas formas institucionales. Por esta vía, se crearon equipos interdisciplinarios para los “procesos de control de gestión de los establecimientos educativos” (Vélez White, 2005, p. 2), se expidió un Reglamento Territorial de Inspección y Vigilancia y se formuló un Plan Anual de Inspección y Vigilancia, que debía contener estrategias, metas, indicadores, actividades y responsables (Vélez White, 2005). Operativamente, desde las mencionadas herramientas e instancias, la vigilancia, “como instrumento anónimo y coextensivo del poder, que posibilita el control de las tareas” (Yela e Hidalgo, 2010, p. 59), desplegó el dispositivo en un ciclo de calidad que fijó el mejoramiento de la calidad, en una correlación anclada en varios frentes: los referentes de calidad, las evaluaciones de desempeño y los planes de mejoramiento (MEN, 2004). Este conjunto de operaciones trajo como consecuencia la continuidad de una perpetua caracterización (Foucault, 2002) de las instituciones educativas, a partir de un discurso cercano y supervisor. Por estas vías, el procedimiento sesgó la vida escolar, al propiciar el “enganche Estado-escuela” (Zuluaga *et al.*, 1988), mediante una supervisión por las secretarías del Índice Sintético de la Calidad Educativa (DAFP, 2016).

Esta serie de acciones coaccionaron la formación del sistema de diferenciaciones y condujeron a que “cada sujeto se encuentre atrapado en una universalidad castigable-castigante” (Foucault, 2002, p. 295). Este mecanismo estableció el castigo como sanción para apoyar la ejercitación propia de la corrección y el encauzamiento de la conducta. La diferenciación en el sistema se acentuó con la multiplicidad de funcionarios ejecutores. Como resultado, aumentó la función punitiva pública en relación con aquellas prácticas pedagógicas y curriculares transgresoras (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Al ser la supervisión una tarea fundamental de dirección para garantizar la calidad educativa, la cobertura y la confiabilidad de la información (MEN, 2008b), sus procedimientos, de obligatorio cumplimiento, constituyeron otra forma de racionalidad: la supervisión. Desde la administración estatal, esta forma de gubernamentalidad se extendió sobre toda una comunidad (Foucault, 2002), dirigiendo la conducta de los equipos directivos. Sin embargo, esto generó resistencias y cuestionamientos sobre la efectividad del procedimiento. En resumen, la inspección y vigilancia, ya sea de manera individual o agrupada, ejerció poder sobre los sujetos secretarios, convirtiendo su aconductamiento en la acción a obtener, y, por ende, en la mayoría de directivos docentes y docentes.

La evaluación, concreción de las relaciones estratégicas para la regulación del dispositivo

En el año 2003, el MEN implementó un sistema de evaluación que, como se ha indicado, sirvió de insumo para la elaboración de planes de mejoramiento en función de la concreción de la calidad, concebida en las políticas del plan sectorial correspondiente. El sistema se difundió como un “instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar el esfuerzo” (MEN, 2006a, p. 1). En él, se visibiliza una discontinuidad entre una evaluación del aprendizaje de los estudiantes y otra permanente a través de pruebas censales, alineada con la enseñanza de estándares por competencias y ampliada en su acción y control sobre la “concepción y desarrollo del currículo, el profesorado, los centros docentes y la propia administración” (Martínez, 2004, p. 353). En este despliegue, se devela un accionar biopolítico y una gubernamentalidad para su logro.

La evaluación en el contexto anterior adquirió relevancia a partir de áreas acordadas globalmente para su muestreo y comparación, convirtiéndose en una “práctica visible que puede ser observada, analizada e interpretada por quienes son objeto de evaluación” (MEN, 2006b, p. 1). Esto aplica tanto para las pruebas nacionales Saber-ICFES como para las pruebas internacionales de referencia: PISA (Programme for International Student Assessment), SERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (MEN, 2006c). Estas pruebas son expuestas de forma pública.

Se desprende, de lo anterior, una centralidad en la evaluación que reordena la gestión académica en su tarea de enfocar las acciones para lograr resultados en los estudiantes (MEN, 2008a). La necesidad de mejorar anualmente los resultados en las pruebas implicó que la estructura académica fuera coherente con las demandas evaluativas y se movilizara hacia los logros esperados.

En este troquel, se publicitaron, a partir de la evaluación, las fortalezas y debilidades. Fue factible vigilar el “impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país” (MEN, 2006a, p. 1). El Estado evaluador, por esta vía, debilitó en el sistema educativo “la autonomía profesional de los docentes, quienes cedieron no solo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos” (Grinberg, 2015, p. 157).

La evaluación creó una sujeción y se centró en “evaluar, medir, cuantificar, materializar y objetivar los aprendizajes con el objetivo exclusivo de aumentar la productividad del sistema” (Martínez, 2004, p. 356). No se desplegó desde una visión integradora, contextual, crítica, pluralista y pedagógica, sino desde un enfoque que privilegió los mecanismos de evaluación.

La evaluación, como una forma de institucionalización, se ha vuelto habitual en las prácticas de directivos, docentes y estudiantes. De esta manera, se ha convertido en una constante fuente de conflicto entre la libertad y la coacción, así como entre la resistencia y el ejercicio del poder. En medio de estas tensiones, se ha establecido como “una actividad permanente que permite conocer la progresión y tendencia de un proceso, para tomar decisiones informadas y oportunas acerca de la confirmación o redireccionamiento necesario en los procesos y lograr el nivel de avance previsto” (MEN, 2006b, p. 1).

Las mediciones realizadas en la escuela colocaron a cada institución educativa y a sus estudiantes en una situación de inspección y vigilancia controlada, como si estuvieran en un panóptico. En este laberinto normativo de evaluación, se enfatizaba la diferencia, se comparaba el desempeño, se premiaba el éxito, se regulaban las acciones y se utilizaba la zozobra como mecanismo de control.

El ordenamiento y funcionamiento de la evaluación encontró en el cuerpo de los directivos y docentes la estrategia para configurar una sociedad controlada a través de la norma y mediante el diligenciamiento de una diversidad de modalidades instrumentales (Foucault, 2002) dispuestas para normalizar la vida escolar. La regulación de los directivos

y docentes estuvo en función de una articulación de la gestión a la “reconvencción de la escuela y los sistemas educativos” (Martínez, 2004, p. 380) y de un afianzamiento de la eficiencia y la eficacia (Fecode y CEID, 2013a). Dichos elementos debieron ser demostrables en las evaluaciones de ingreso, de período de prueba, la anual de desempeño y la de competencias para ascenso (MEN, 2008a), las cuales permitieron la “constitución de un sistema comparativo” (Foucault, 2002, p. 177). Estas evaluaciones, signadas como un protocolo y diferenciadas para directivos y docentes, precisaron la medición del desempeño respecto a las competencias desplegadas en cada una de las áreas de la gestión. Como resultado, la condición personal y profesional se hizo maleable (MEN, 2018) al ser evaluado y categorizado el sujeto.

Durante trece años, las evaluaciones aplicadas han sido confrontadas por Fecode, pero no han logrado mayores efectos en su desestimación. Por el contrario, la evaluación de docentes y directivos “hace de cada individuo un ‘caso’: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (Foucault, 2002, p. 177).

Este último procedimiento de control fue un eslabón definitivo en la concreción de un poder que reclamaba, desde lo macro, la actualización del nivel micro a nivel escolar. Esto trajo como resultado una sujeción ya reconocida y divulgada, lejos de ser superada. Ella produjo un efecto en red que fue como una pantalla que se superpuso sobre el sistema educativo, produciendo un flujo de normas, criterios, dictámenes, reglamentaciones, recomendaciones y decisiones que configuran un campo al que los docentes deben ajustarse (Irigoyen, 2011, p. 35).

En el conjunto anterior de procedimientos e instancias de control, se puede observar un dispositivo de gestión educativa utilizado en las instituciones oficiales de educación básica y media en Colombia. Los trazos de este dispositivo se han configurado históricamente a partir de verdades circuladas en las políticas educativas, establecidas en las relaciones de poder tejidas entre los años 2003 y 2016.

En la proliferación y dispersión discursiva correlacionada, emergen componentes de la gestión educativa que se despliegan estratégicamente en relación con instancias de control para formar el dispositivo de la gestión educativa. Estas instancias, como aquellos aspectos que lograron la actualización del poder, se activan en función del objetivo ministerial de incorporar en las instituciones la forma de gestión configurada. Desde allí, y en una integración de fuerzas con los procedimientos de control, se crearon acciones sobre los sujetos. Este entramado, en su

conjunto, deja ver lo que se llamó “contrarreforma educativa” (Fecode y CEID, 2013b, p. 31), desde la cual sistemáticamente se desplazó la autonomía institucional, se impulsó la “coerción disciplinaria” (Foucault, 2002, p. 127) y se afianzaron políticas de regulación y control.

En la relación de instancias y procedimientos de control, se encuentran los mecanismos de evaluación, mejoramiento y calidad, con los que se construyeron prácticas sociales que de manera intencionada transformaron las instituciones educativas y a sus sujetos. Es decir, durante el período en estudio, las instituciones educativas experimentaron cambios en su gestión educativa. Como resultado, la acción de la gestión se convirtió en un dispositivo que coaccionó la conducta de secretarios de educación, directivos docentes y docentes, y por lo tanto, direccionó sus prácticas (Martínez, 2014, p. 55). Esto resultó en un constante enfrentamiento con el poder y en un saber que encontró resistencia.

La gestión educativa en el periodo acentuó las lógicas del poder, con el objetivo de impulsar una escuela competitiva. En este sentido, el conocimiento de la gestión educativa estableció reglas y procedimientos de control, basados en la selección de instancias de poder, para lograr una conexión constante en el tiempo y en los distintos espacios educativos, y así formar una institución escolar renovada. Esta transformación se lleva a cabo a través de la institucionalización de una escuela eficiente y competitiva, en la que se distingue entre gobernantes y gobernados.

Se puede observar que el nuevo establecimiento educativo es un espacio diseñado para promover la transformación de la vida institucional y su gobierno. Allí se demuestra el conocimiento de la gestión, con el objetivo de estructurar un campo viable que permita el gobierno de los demás. Se pueden encontrar las presiones de poder que, como instancias, ponen en marcha la condición y el efecto de la diferenciación en los individuos, en una alteración planificada del ejercicio participativo. De igual manera, se revela una implementación de objetivos ministeriales y formas de institucionalización que, en conjunto con los medios para crear poder y lograr su racionalización, facilitan la existencia y aparición de un dispositivo de control.

El entramado anterior se teje a través del desplazamiento de la sociedad educativa previa y las resistencias de los sujetos, en una confrontación que emerge paralelamente al dispositivo. En medio de estas tensiones, se presentan puntos de fuga que desafían la dirección estratégica que anula la creatividad, perpetúa el *statu quo* y limita la experimentación

en la vida escolar. El cambio y la resistencia se expresaron desde la misma institución educativa y sus miembros, con el objetivo de establecer un conocimiento auténtico en la escuela que guiara las acciones de sus directivos y docentes hacia la autonomía institucional y el empoderamiento de los sujetos. Desde esta perspectiva, se establecieron nuevas relaciones de poder y conocimiento en la escuela, diversas y posibles, creativas y soñadoras, respetuosas y condescendientes, en un acto político legítimo que permitió la inclusión de otros discursos. Estos, al superar la estrategia de confrontación, abrieron el camino hacia prácticas de libertad en la vida escolar, basándose en un aprendizaje a partir de “las percepciones próximas, moleculares, lectoras de flujos, que podemos denominar micropolíticas” (Niedzwiecki, 2015, p. 135).

A pesar de las anteriores resistencias al dispositivo, la actitud beligerante de la resistencia no logró transformar los ordenamientos y funcionamientos hegemónicos. El poder de una escuela establecida convirtió las estructuras escolares formales en un lugar de estabilidad para las prácticas de los sujetos, lo que llevó a prácticas de disciplinamiento que promovieron la normalización y la inmovilización de sus cuerpos, evitando así cualquier valor que pudiera fomentar una actitud de cambio. Por esta razón, el control ejercido mediante la “técnica de castigo” (Foucault, 2002, p. 121) minó la confianza en la autoridad y la autonomía de la institución educativa, generando dudas sobre sus valores como comunidad y poniendo en tela de juicio su propio espacio de trabajo (Paredes, 2015, p. 133). Debido a este tipo de dominio, la escuela ha tenido dificultades para avanzar desde entonces.

El juego de poder, conducido con templanza desde los niveles de autoridad estratégicos, basado en una disertación política gubernamental alineada y acompañado de una ordenación territorial, ha generado una gubernamentalidad explícita para las instituciones de educación básica y media del país. Sin embargo, este modelo de gestión no se presenta como una forma de mejoramiento institucional, sino como una forma planeada, revisada, seguida, evaluada y sancionada de materializarlo. A través de estas vías, el dispositivo ha integrado “relaciones de poder, relaciones de comunicación y capacidades” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 250) para ejercer un control. La política educativa se muestra como un parámetro invariable a cumplir, presente en los caminos abiertos y enlazados del dispositivo. Sin embargo, en algún lugar queda lo importante para la escuela: lo no medido, lo no estandarizado, lo vivido y resuelto

en su cotidianidad, en su gestión real y que no se suma dentro de la parametrización establecida por un instrumento detallado y cuidadosamente refinado.

Por lo tanto, al ser la vida cotidiana de los sujetos directivos y docentes el punto de ataque del poder, resulta necesario establecer una relación disociada con los procedimientos e instancias de control. Esto permitiría desvelar su poder y, de esta forma, disminuir su capacidad de control a través de acciones creativas y alternativas que dialoguen con las normas y recreen su planteamiento inicial.

Conclusiones

El análisis de la formación de la gestión educativa como dispositivo en la política educativa en Colombia durante el periodo 2003-2016 reveló cómo esta gestión fue un elemento clave en el funcionamiento del sistema educativo, en línea con las proyecciones de organismos internacionales. En esta política sectorial se establecieron los métodos de actuación y las formas de control discursivo, con el objetivo de implementar el dispositivo a través de procedimientos e instancias de control.

Problematizar los procedimientos permite concluir que estos dieron coherencia al dispositivo. Ya sea de manera individual o en grupo, impulsaron una poderosa relación de fuerzas que impusieron saberes y, a su vez, se alimentaron de ellos para actualizarlos en el presente. Al ser institucionalizados por el MEN, se evidenció una relación de poder con los sujetos de la gestión educativa, que no estuvo exenta de tensiones. En el despliegue de este tipo de poder, se hizo visible la firmeza con la que se implementó la normatividad para lograr el control desde las racionalidades administrativa, jurídica, instrumental, economicista y productivista. En ellas, se pudo observar la institucionalidad en sus propósitos y la institución educativa como espacio en el que se ejerció el poder.

Los procedimientos de control componen una estructura de relaciones que establecen líneas precisas para unir los saberes de los procedimientos en el espacio de poder escolar, con las curvas impulsadas desde las estructuras de poder. Estas líneas se pliegan y repliegan para dirigir el poder hacia la sujeción de directivos y docentes, en función de la implementación del modelo de gestión educativa. De esta manera, la secuencia de los procedimientos sigue un orden administrativo empresarial en el que la planeación determina los modos de acción para actuar sobre los sujetos; la organización estructura la legalidad de esos modos y formas de acción; el direccionamiento establece una nueva forma de gobierno institucional

y de control de la vida de cada sujeto; la inspección y vigilancia se encarga del control para lograr el disciplinamiento y la normalización; y la evaluación funciona para generar sostenibilidad, actualizando en sus acciones las formas de poder a través de la retroalimentación, la sanción y el estímulo.

La relación armónica entre la planeación, organización y dirección, como triada de poder y sustento administrativo y productivo del modelo de gestión, orientó el comportamiento en relación con los discursos explícitos para cada procedimiento. A través de la inspección, vigilancia y evaluación, se buscó la sujeción de los sujetos. El cumplimiento de los procedimientos conduce, de esta manera, a adquirir una identidad con el modelo de gestión que se refuerza con el control y se naturaliza el poder instituido en cada instancia de control.

Cada procedimiento creó formas institucionales y medios de control para establecer relaciones de poder. Se utiliza la política de calidad como medio, derivada de planes de mejoramiento, para presionar a directivos docentes y docentes a través de la evaluación, con el fin de lograr mejoras en el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Las modalidades instrumentales, como componentes de las instancias de control, alimentaron los medios para crear relaciones de poder. Esta acción denotó una mayor fuerza en los procedimientos de organización y direccionamiento, al establecer la estructura base sobre la cual se gobernaba la institución y sus sujetos a través de una diversidad de formatos y reportes. Para afianzar el poder y su efecto de control y dominación, utilizaron los procedimientos de inspección, vigilancia y evaluación como campo de posibilidades para la instrumentalización del poder y para despejar las dudas frente a la obligatoriedad de cumplimiento del modelo.

Las formas de cada instancia de control delimitaron, en primer lugar, la sociedad sobre la cual ejercieron la coacción. Esto se hizo con el objetivo de enraizar su poder en las relaciones sociales y viabilizar su reproducción. En segundo lugar, se limitó la libertad de los sujetos y la soberanía de su saber mediante las formas y situaciones de gobierno. Ambos efectos se vincularon a la vida escolar, a través de las formas gubernamentalizadas impuestas por el control estatal.

El análisis del despliegue de los procedimientos y las instancias de control visibiliza la configuración de un dispositivo de control que, detalladamente, relaciona el saber y el poder, con el fin de establecer relaciones de fuerza y poner en marcha procedimientos e instancias para limitar la voluntad de los participantes. Esta decisión pone en riesgo la

historicidad de las prácticas escolares y obliga a su reescritura, con el objetivo de alcanzar márgenes de libertad en relación con el poder presente.

Lo anterior crea condiciones para que emerjan estrategias que tensionen y que marchen en paralelo a la dominación. En este sentido, irrumpen la recuperación de la gobernabilidad escolar, la defensa de la autonomía institucional, el cumplimiento del mandato constitucional sin intencionalidades soterradas, la participación en franca democracia y en equidad de posibilidades, la construcción de políticas educativas a partir de apuestas emergentes y el acrecentamiento del poder del directivo y el docente, basado en su empoderamiento como sujetos políticos.

Referencias

- Bacharach, S. y Mitchell, S. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405-418). Prentice Hall.
- Ball, S. (1990). La Gestión Como Tecnología Moral. Un Análisis Ludista. En S. Ball. (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Ediciones Morata.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Bedoya, H. M. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 162-173. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/453>
- Blase, J. (1991). *The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Sage.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (35), 130-132. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>
- Chartier, R. (2015). *Escribir las prácticas. Foucault, de Cer-tau, Marín*. Ediciones Manantial.
- Colprensa. (2013, mayo 15). Gobierno anunció plan de formación docente. *El Colombiano*. https://www.elcolombiano.com/historico/gobierno_anuncio_plan_de_formacion_docente-HFEC_133_613
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* No. 41 214.
- Congreso de la República de Colombia. (2001, 21 de diciembre). Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto

Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial* No. 44 654.

Congreso de la República de Colombia. (2014, 23 de diciembre). Ley 1740 de 2014 por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 49 374.

Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). *Constitución Política de Colombia*. (Cuarta edición). Imprenta Nacional.

Contreras, Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la Escuela. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751800008.pdf>

Deleuze, G. (2014). *El Poder: Curso sobre Foucault II*. Cactus.

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. (2016, marzo 30). Decreto 501 de 2016 por el cual se adiciona el decreto único reglamentario del sector educación para reglamentar la jornada única en los establecimientos educativos oficiales y el programa para la implementación de la jornada única y el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. *Diario Oficial* No. 1 49 829.

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. (2002, abril 30). Decreto 688 de 2002 por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos sometidos al régimen especial del Estatuto Docente y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo oficial. *Diario Oficial* No. 44 770.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario*. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos*. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: prosperidad para todos*. Departamento Nacional de Planeación.

Dreyfus, H., y Rabinow, P. (2001). Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.

Egido Gálvez, M. I. (2012). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en Supervisión Educativa*, (4), 1-17. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>

Escallón, D. (2018). La superintendencia de educación y otras recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2) 144-164. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.09>

Fecode y CEID. (2012). *Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos*. Ediciones LCB

Fecode y CEID. (2013a, 18-19 de noviembre). *Política educativa y situación de la educación en el mundo* [Conferencia]. Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, Colombia. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Documentos%20del%20Seminario%20Internacional%20de%20Pedagog%C3%ADas%20Cr%C3%ADticas%202013.pdf>

Fecode y CEID. (2013b, 18-19 de noviembre). *Movimiento Pedagógico y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo* [Conferencia]. Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, Colombia. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Documentos%20del%20Seminario%20Internacional%20de%20Pedagog%C3%ADas%20Cr%C3%ADticas%202013.pdf>

Foucault, M. (1994). *Dichos y escritos*. Editora Nacional.

Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pre-Textos.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Gabilondo, A. (1990). *El Discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8(2), 155-172. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8373>

Irigoyen, J. (2011). La refundación de la evaluación. *Labyrinth*, (33), 35-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692378>

Londoño, C. (2012). ¿El ocaso de la planeación estratégica? *Revista Universidad Eafit*, 31(7), 51-61. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1372/1243>

- Maduro, I. y Rietveldt, F. (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente de educación básica. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937192>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). Plan decenal de educación, 1996-2005. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002, junio 19). Decreto 1278 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. *Diario Oficial* No. 44 840.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Planes de mejoramiento. Y Ahora ¿Cómo mejoramos? Guía 5*. Impresiones Periódicas S.A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006a). Evaluar y promover el mejoramiento. *Al Tablero*, (38), 1-2. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006b). Cambios en la política de evaluación. *Al Tablero*, (38), 1-2 <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006c). Las distintas pruebas. *Al Tablero*, (38), 1-2 <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Al Tablero* (42), 1-3. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-137440.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008a). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Cargraphipcs S. A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008b). SICIED. Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-156289.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Guía No. 33. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-205294_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Programa formación profesional de docentes y directivos. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-345822_ANEXO_28.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Sistema Educativo Colombiano. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- Niedzwiecki, D. (2015). *Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014)*. [Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO, Sede Académica Argentina.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE y MEN.
- Paredes, J. (2015). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 131-42. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1843>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. *Diario Oficial* No. 44 840.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49 523.
- Pulido, O. (2008). *La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Laboratorio de Políticas Públicas CLACSO.
- Rambla, X. (1998). Los resquicios de la escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela. *Revista de Educación*, (316), 133-150. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0abe927c-1cae-426c-b493-f805e344a80e/re3160800464-pdf.pdf>
- Ramírez A., B. y Chica L., F. (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana. *Aula*, (23), 149-157. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723149157>
- Rendón, A. y Andureau, J. B. (2017). Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 137-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328588>

- Restrepo, D. A. (2015). Las políticas públicas en el campo de la salud: dispositivos de biopoder y modos de subjetivación. *Revista Universalud*, 11(21), 23-32. <https://www.uv.mx/msp/files/2014/04/Universalud-21.pdf>
- Romo, R. M. (1997). Proyecto Neoliberal Educación y Docentes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (10), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826032004>
- Runge, A. (2002). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Sandoval Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729>
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En H. Suárez. (Ed.). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 251-274). Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Sisto, V. (2011). Nuevo Profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-92. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000200013&lng=en&tlng=es
- Tirado, F. J. y Mora, M. El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. *Espiral*, 9(25), 10-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802501>
- Torres, V. J. (2002). Política Educativa de la administración Pastrana Arango 1998 - 2002. *Opera*, 2(2), 117-132. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1259>
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Saber y Verdad*. Ediciones De La Piqueta.
- Vélez, C. M. (2005). Directiva ministerial No. 14. Orientaciones sobre inspección y vigilancia. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86119_archivo_pdf.pdf
- Yela, J. e Hidalgo, C. (2010). El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuadernos de Administración*, (44), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006517>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores: Antrophos.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (100), 94-99. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf



Título: Tulipán

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Acero de cold rolled

El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político*

161

The Science Curriculum: An Educational
Instrument of a Political Nature

O currículo de ciências: um instrumento
educacional de caráter político

Boris Fernando Candela-Rodríguez** 

Para citar este artículo

Candela-Rodríguez, B. F. (2024). El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político. *Pedagogía y Saberes*, (60), 160–174. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18865>

* Los presupuestos representados en este manuscrito hacen parte de la reflexión no derivada de una investigación, sino del proceso de introspección del autor a lo largo de su vida profesional en el marco de la investigación del desarrollo curricular y la formación de los futuros profesores de ciencias.

** Magíster en Educación con Énfasis en la Enseñanza de las Ciencias. Profesor de la Universidad del Valle, Cali (Colombia). boris.candela@correounivalle.edu.co

Resumen

En este artículo de reflexión se tuvo en cuenta que las teorías críticas han hecho necesario transformar el currículo convencional de las ciencias a uno de carácter crítico. Esto ayuda a los estudiantes a alcanzar una alfabetización científica crítica para la acción social y política, que les permite no solo tomar conciencia de las problemáticas científicas y ambientales, sino también diseñar e implementar planes de acción tendientes a construir la solución más apropiada. En esta perspectiva curricular, los aprendices se consideran jóvenes ciudadanos que luchan por lo justo, lo bueno y lo correcto, así como por un desarrollo ambientalmente sostenible. La educación en ciencias desde este marco teórico crítico se asume como un escenario pedagógico democratizador y catalizador del desarrollo individual y la transformación social. Para materializar este currículo emancipador, se debe diseñar e implementar una propuesta de enseñanza que brinde a los infantes y jóvenes ciudadanos la oportunidad de comenzar a construir no solo una cultura científica, sino también una cultura de la acción sociopolítica. En este sentido, las actividades de aprendizaje que representan los contenidos de las ciencias naturales y sociales-humanas se secuencian a través de un modelo configurado por las fases de modelado, guía práctica y aplicación. Este modelo les permite a los estudiantes moverse desde una educación focalizada en la toma de conciencia de los problemas sociocientíficos y ambientales, a la planeación, la ejecución y la evaluación de las acciones sociopolíticas necesarias para solucionar dichas problemáticas.

Palabras clave

alfabetización científica; acción social; acción política; currículo crítico; enseñanza-aprendizaje

Abstract

In this reflection article, we considered that critical theories have given rise to the need to transform the conventional science curriculum into a critical one. This helps students to achieve critical scientific literacy for social and political action, which allows them not only to become aware of scientific and environmental problems, but also to design and implement action plans to build the most appropriate solution. In this curricular perspective, learners are considered young citizens who fight for what is just, good, and correct, as well as for environmentally sustainable development. Science education, from this critical theoretical framework, is assumed as a democratizing pedagogical scenario and a catalyst for individual development and social transformation. To materialize this emancipatory curriculum, a teaching proposal must be designed and implemented that provides infants and young citizens with the opportunity to begin to build not only a scientific culture, but also a culture of sociopolitical action. In this sense, the learning activities that represent the contents of the natural and social-human sciences are sequenced through a model configured by the phases of modeling, practical guidance and application. This model allows students to move from an education focused on raising awareness of socio-scientific and environmental problems, to the planning, execution and evaluation of the socio-political actions necessary to solve these problems.

Keywords

scientific literacy; social action; political action; critical curriculum; teaching-learning

Resumo

Neste artigo de reflexão, considerou-se que as teorias críticas geraram a necessidade de transformar o currículo de ciências convencional para um de natureza crítica. O que foi mencionado acima ajuda os alunos a alcançar uma alfabetização científica crítica para a ação social e política, permitindo-lhes não só tomar consciência dos problemas científicos e ambientais, mas também projetar e implementar planos de ação para construir a solução mais adequada. Nessa perspectiva curricular, os aprendizes são considerados jovens cidadãos que lutam pelo que é justo, bom e correto, bem como pelo desenvolvimento ambientalmente sustentável. A educação em ciências a partir deste referencial teórico crítico, assume-se como um cenário pedagógico democratizador e catalizador do desenvolvimento individual e da transformação social. Para materializar este currículo emancipatório, é necessário conceber e implementar uma proposta de ensino que proporcione às crianças e aos jovens cidadãos a oportunidade de começarem a construir não só uma cultura científica, mas também uma cultura de ação sociopolítica. Nesse sentido, as atividades de aprendizagem que representam os conteúdos das ciências naturais e sociais-humanas são sequenciadas através de um modelo configurado pelas fases de modelagem, orientação prática e aplicação. Este modelo permite que os alunos passem de uma educação focada na sensibilização para os problemas sociocientíficos e ambientais, para o planejamento, execução e avaliação das ações sociopolíticas necessárias à resolução desses problemas.

Palavras-chave

alfabetização científica; ação social; ação política; currículo crítico; ensino-aprendizagem

Introducción

En este documento el currículo se conceptualiza como un proceso social que representa de forma explícita o implícita los aspectos culturales, económicos y políticos que direccionan el funcionamiento de la sociedad dominante de un determinado país (Bencze *et al.*, 2020; Collins y Evans, 2017). Por todo esto, se considera que el currículo de educación en ciencias se fundamenta en intenciones ideológicas impuestas de forma latente por quienes ostentan el poder político y económico de una región. Estas intenciones son representadas en el aula de ciencias de forma latente, con el fin de que los infantes y jóvenes ciudadanos comiencen a asumir como naturales los modelos de relaciones sociales jerárquicas y de comunicación distorsionada que caracterizan las dinámicas de esta sociedad (Bencze, 2017; Collins y Evans, 2017; Habermas, 1973).

Por esto, Giroux (1999, 2003) y Collins y Evans (2017) afirman que el currículo no es neutral a alguna ideología política, al contrario, es inherentemente politizado. De hecho, puede funcionar como un instrumento que apoya la sostenibilidad de las prácticas, instituciones y valores sociales que subyacen a la sociedad hegemónica. Esta situación de reproducción social y cultural ha agudizado los problemas de discriminación de clase, raza, género y consumismo ilimitado que acontecen dentro y fuera de la escuela. Asimismo, el currículo puede actuar como un agente que les brinde a los estudiantes la oportunidad de comenzar a tensionar el sistema de creencias y valores que fundamenta la sociedad dominante. Por supuesto, esta perspectiva curricular de las ciencias de carácter crítico se convierte en el medio a través del cual los jóvenes ciudadanos se resisten a los principios hegemónicos de orden social, cultural, económico y político, a fin de comenzar a transformar sus realidades, en busca de construir una sociedad justa, equitativa y verdaderamente democrática (Giroux, 2004; Jasanoff, 2017; Shaull, 1970).

Desde luego, a este currículo crítico de las ciencias le subyace un propósito social y político encaminado a tensionar el *statu quo* de la sociedad dominante impuesta por Occidente. Para ello, el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje debe representar de forma sinérgica los aspectos materiales y sociales de las ciencias, con las habilidades para ciudadanía (Levinson, 2018). Esta representación les permitiría a los jóvenes ciudadanos construir una enculturación científica que fundamenta la toma de conciencia y decisiones con el ánimo de formular y resolver problemáticas sociales relacionadas con las ciencias y la tecnología (Carter *et al.*, 2014).

Por supuesto, esta enculturación crítica no solo media la apropiación de los productos y procesos de las ciencias, sino también la comprensión y el uso deliberado de las acciones sociales y políticas, necesarias en la formulación y resolución colegiada de los problemas de interés social, económico, ambiental y moral-ético relacionados con las ciencias y la tecnología (p. ej., seguridad alimentaria, ambiente, salud, recursos energéticos, biotecnología, biosfera, entre otros). De hecho, Bencze (2008) y Simonneaux y Simonneaux (2017) afirman que un aspecto clave de la enculturación científica es alentar y permitir que los estudiantes usen su educación en ciencia y tecnología para ayudar a otros y al planeta. Además, esta clase de enculturación les permite a los jóvenes ciudadanos focalizarse en los valores y prácticas que subyacen a la sociedad, a fin de emitir juicios sobre lo que es deseable e indeseable, con el ánimo de alcanzar una democracia socialmente más justa y estilos de vida más sostenibles desde el punto de vista ambiental (Hodson, 2014; Jasanoff, 2017; Yacoubian, 2018).

Por otro lado, en las últimas décadas los investigadores del campo de la educación en ciencias han llegado al consenso de que, por lo general, los currículos de ciencias que se vienen diseñando e implementando en el mundo occidental son de carácter descontextualizado, apolítico, acrítico, acultural y ahistórico (Hodson, 2014; Pedretti, 2014). Por supuesto, esta perspectiva curricular en lugar de brindarle a los jóvenes ciudadanos la oportunidad de considerar de forma crítica los presupuestos culturales, políticos y económicos que fundamentan el funcionamiento de la sociedad dominante los fortalece, sostiene y escala a otros hemisferios. Así pues, el aula de ciencias en el marco de esta perspectiva fomenta la estabilidad social de carácter hegemónico, robusteciendo con esto la desigualdad política y económica. En palabras de Osborne (1991):

Este sistema de desigualdad estructurado es parte integral del capitalismo, y su fuerza y estabilidad se basan en el hecho de que la mayoría de la gente lo ve como algo natural e inevitable. Las víctimas del sistema tienden a culpar no al sistema por sus desigualdades, sino a sí mismas por su fracaso en "hacerlo". De esta forma, los grupos dominantes en la sociedad mantienen su hegemonía. No tienen que usar la coerción o la fuerza física. Convencen a aquellos a quienes dominan de que así es simplemente cómo funciona el mundo. De hecho, probablemente lo crean con bastante sinceridad. Como resultado, no se hacen preguntas incómodas. Se mantiene el *statu quo*. (p. 46)

Es por esto por lo que Cohen (2001) afirma que el currículo de ciencias de carácter técnico de forma manifiesta o latente induce a los estudiantes a

construir un consentimiento o acuerdos tácitos no escritos sobre lo que se puede recordar y reconocer públicamente acerca del funcionamiento de la sociedad. En esta perspectiva curricular de sentido común se les hace pensar a los estudiantes que los intereses particulares de la élite dominante son los de toda la ciudadanía. De ahí que Hodson (2014) considere que el diseño y la implementación de un currículo crítico les permitiría a los jóvenes ciudadanos tensionar el *statu quo* de este consentimiento, a fin de ayudar a transformar el sistema de creencias y valores que le subyace orientándolo hacia los principios de libertad, equidad, justicia social y responsabilidad ambiental. En definitiva, este currículo de las ciencias emancipador tiene como propósito clave que los jóvenes ciudadanos se conviertan en activistas sociales; es decir, sujetos que luchan por lo correcto, bueno y justo, y que trabajen para transformar la sociedad y conservar la biosfera (Hodson, 2003; Nouri y Sajjadi, 2014; Zeidler *et al.*, 2016). Carter *et al.* (2014) argumentan: “Implícita en todas estas posturas pedagógicas y curriculares está la transformación de actitudes, valores, comportamientos y creencias que conducen a la voluntad, el deseo y la capacidad de actuar” (p. 533).

Habría que decir también que los educadores de profesores del campo de la educación en ciencias han evidenciado la existencia de una relación intrínseca entre los elementos de los tres niveles de reflexividad (técnico, práctico y crítico), y los diferentes tipos de currículo de las ciencias que los profesores podrían diseñar e implementar en la escuela primaria y secundaria (Larrivee, 2008; Rodríguez, 2023). De este modo, el uso deliberado del contenido, proceso y propósito que caracteriza cada uno de estos niveles de reflexividad daría origen a uno de los siguientes currículos: transmisionista, transaccional y transformador/crítico. Así pues, el nivel de reflexividad técnico orientará al profesor en el diseño y la implementación de un currículo, cuyo propósito es el de una educación bancaria (Freire, 1986). Para ello, él lleva a cabo elecciones relacionadas con las estrategias pedagógicas más eficientes, que le permitan transmitir de forma unidireccional a los estudiantes una serie de conocimientos, habilidades y valores, sin cuestionar los presupuestos que les subyacen. La reflexión práctica fundamenta la construcción y puesta en escena de un currículo transaccional; para ello, el diseñador/profesor pone en consideración las necesidades y características contextuales de los estudiantes y la comunidad educativa, con el fin de alinearlas a la toma de decisiones curriculares e instruccionales de la propuesta de enseñanza-aprendizaje contextualizada. Finalmente, la reflexión

crítica media el diseño y la implementación de un currículo emancipador/transformador, que permite a los jóvenes ciudadanos adoptar y desarrollar una postura crítica frente a los conocimientos, habilidades y valores incluidos en el currículo y representados en la sociedad.

Estas tres perspectivas pueden ser vistas como un corredor curricular integrado, que suministra a los estudiantes la posibilidad de moverse de forma progresiva, con el propósito de alcanzar una enculturación científica, que fundamenta la transformación de la sociedad hegemónica en una legítimamente democrática (Rodríguez, 2023). En este sentido, el currículo de transacción incluye el enfoque transmisionista en el sentido de que les brinda a los estudiantes la posibilidad de apropiarse los productos y procesos de las ciencias, con el ánimo de hacer un uso deliberado de estos durante la resolución de problemas, mientras que la perspectiva transformadora incorpora el impulso cognitivo del currículo de transacción dentro de un enfoque más amplio, más inclusivo y politizado (Collins *et al.*, 2017). Por supuesto, las tres perspectivas reflejan una postura sociopolítica que va desde la preocupación por reproducir el conocimiento, las creencias y los valores dominantes —y, por lo tanto, mantener el orden social existente— hasta el compromiso de trabajar por el cambio social. Como señala Shaul (1970) en su *Prólogo a la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire*:

[...] no existe tal cosa como un proceso educativo neutral. La educación funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica y la práctica del sistema actual y lograr la conformidad con él, o se convierte en la “práctica de la libertad”, el medio por el cual hombres y mujeres tratan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo. (p. 15)

Conceptualización del currículo desde los intereses de conocimiento de Habermas

Los educadores de profesores han comenzado a considerar la interpretación del currículo de la educación en ciencias desde la teoría del conocimiento y los intereses humanos de Habermas (1973) (p. ej., técnico, práctico y crítico) (Larrivee, 2008). Esta situación ha generado tres perspectivas curriculares: técnica, práctica y crítica, cada una de las cuales se basa en un enfoque diferente del conocimiento de las ciencias sociales: analítico-empírico, fenomenológico-hermenéutico y crítico o emancipador.

Estas perspectivas tienen implicaciones distintas para la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas escolares.

El currículo desde las ciencias empírico-analíticas

Los diseñadores curriculares en el comienzo del siglo xx utilizaron el conocimiento proposicional de las ciencias empírico-analíticas para abordar la pregunta de qué conocimientos son socialmente valiosos y necesarios para que los ciudadanos se desempeñen eficientemente en diferentes contextos (Larrivee, 2008; Ke *et al.*, 2020). Se emplearon diversos métodos científicos con el objetivo de determinar este conocimiento socialmente valioso. Sin embargo, todos estos intentos fracasaron y originaron una diversidad de críticas hacia esta cuestión curricular.

La restricción anterior provocó un cambio gradual en la pregunta clave del desarrollo curricular, pasando del *qué al cómo*. De esta manera, la concepción del currículo como contenido efectivo y eficiente se transformó en una de “currículum como tratamiento efectivo y eficiente”. Esto probablemente ocurrió debido a la amplia gama de disciplinas académicas que surgieron en ese momento en la práctica educativa. Por lo tanto, se consideró que la principal preocupación del currículo se convirtió en cómo enseñar más conocimiento de manera más efectiva y eficiente (Sacristán, 1995). En cierto sentido, las preocupaciones de las políticas curriculares centradas en “¿cuáles son los conocimientos socialmente valiosos?” se transformaron en preocupaciones sobre “¿cuáles son las estrategias pedagógicas y modelos de enseñanza más efectivos y eficientes para enseñar las diferentes disciplinas?”.

Se considera que el currículo basado en las ciencias empírico-analíticas ha mostrado una preocupación instrumental por las técnicas, el control y los criterios de eficiencia y eficacia (Sacristán, 1995). Esta preocupación se refleja en muchas de las reformas curriculares llevadas a cabo a escala internacional y nacional, donde el principio fundamental ha sido medir el desempeño por competencias en estudiantes y profesores en todos los niveles educativos (por ejemplo, currículos diseñados en función de estándares de calidad). La limitación de estos modelos curriculares radica en su enfoque en la medición de los resultados del aprendizaje, la cuantificación de los logros y la gestión de los objetivos educativos. Los críticos han argumentado que esta preocupación instrumental-práctica del currículo impide hacer preguntas más profundas, como determinar qué es lo más valioso para los estudiantes y la sociedad,

tanto en términos de metas de aprendizaje como de estrategias y modelos de enseñanza proporcionados por el currículo.

Según Larrivee (2008), basado en la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1973), gran parte del desarrollo curricular y las teorías educativas contemporáneas están dirigidas por un interés rector que es “práctico” solo en el sentido técnico e instrumental. De hecho, el uso de diversas teorías educativas provenientes de la ciencia empírico-analítica, que especifican la relación causa-efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño curricular, se basa en su capacidad de manipulación técnico-racional.

Esta actitud técnico-instrumental se refleja en los programas de formación docente, donde la relevancia práctica se define en términos de cómo mejorar la competencia docente y la eficacia del currículo. Para el maestro, esto implica aprender a aplicar diversas técnicas al currículo y al proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de alcanzar un conjunto predeterminado de objetivos de manera eficiente y eficaz (Perkins, 2014). En este sentido, la relación entre el conocimiento y la acción práctica consiste en un conjunto de conocimientos prácticos en forma de técnicas gobernadas por principios y “saber hacer”, derivados de la investigación y la teoría proposicional. Por lo tanto, la posición dominante de la ciencia empírico-analítica en la educación y el currículo asegura que la pregunta práctica se convierta casi automáticamente en instrumental: ¿Cómo puede el conocimiento hacer que el currículo sea más eficaz, más eficiente y productivo? El punto no es que estas sean malas preguntas, sino que hay otras preguntas por hacer.

El enfoque del diseño curricular como “técnica aplicada” o “intervención eficaz” ha demostrado ser empíricamente insuficiente, ya que hay poca evidencia de que cualquier reforma curricular sistémica dentro de esta perspectiva haya generado resultados positivos en la enculturación disciplinar de los estudiantes. De hecho, ha sido difícil demostrar los efectos positivos diferenciales de la implementación de estas reformas curriculares en el logro de las metas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas y de enseñanza propuestas en este tipo de currículo prescriptivo (Coll, 1994; Larrivee, 2008).

Los estudios sobre enseñanza y aprendizaje han demostrado que además de la variable cognitiva hay otras variables que tienen una fuerte influencia en el proceso de enculturación disciplinar de los estudiantes (Elliot, 2010). Por ejemplo, se ha demostrado que los entornos familiar y social son variables muy significativas en el rendimiento de los estudiantes.

Por lo tanto, los resultados de las reformas curriculares sistémicas diseñadas para enseñar disciplinas bajo criterios de eficiencia, efectividad y control no han mostrado grandes diferencias que superen las variables sociales, culturales e históricas. En consecuencia, el rendimiento de los estudiantes no puede reducirse inequívocamente a índices inmutables de capacidad de aprendizaje, actitud, inteligencia, etc.

El currículo desde la ciencia fenomenológica-hermenéutica

La práctica interpretativa de la educación puede entenderse a través de las teorías de la fenomenología y la hermenéutica. En este sentido, la hermenéutica puede definirse como la ciencia de la interpretación o como la fenomenología de la comprensión social. El objetivo de esta racionalidad es comprender la multitud de intereses humanos en competencia desde las perspectivas de los diferentes actores, con el fin de identificar e intervenir en las causas que desencadenan desventaja social y degradación ambiental (Valladares, 2021).

Dentro de la perspectiva hermenéutica, el currículo se concibe como el estudio de la experiencia educativa y el análisis comunicativo de los enfoques, orientaciones, marcos e intenciones que subyacen a ella. Es decir, el conocimiento del currículo está estrechamente relacionado con la experiencia de la práctica educativa a través del análisis, la interpretación y la comunicación de los supuestos que fundamentan la toma de decisiones curriculares e instruccionales. Esta práctica deliberada se refleja en las acciones de transacción de significados y formas de significar, centradas en la discusión crítica sobre las consecuencias educativas y morales para los estudiantes y la sociedad que puede acarrear la presentación de determinado contenido disciplinar mediado por ciertas estrategias y modelos de enseñanza.

En la perspectiva curricular fenomenológico-hermenéutica no se consideran elementos como el estímulo, las respuestas o las conductas medibles. En cambio, su interés radica en la interpretación y comprensión de las acciones prácticas en el contexto de la planificación y enseñanza de una lección en particular; es decir, el enfoque está en las acciones, no en los comportamientos objetivados (Murphy y Fleming, 2010). En otras palabras, este enfoque curricular no está principalmente interesado en desarrollar hipótesis y proposiciones nomotéticas sobre la efectividad del comportamiento docente y el currículo. En cambio, se enfoca en hacer visibles y comprensibles, en un sentido existencial, las experiencias educativas, las acciones y las percepciones y preconcepciones

cambiantes de los docentes, los estudiantes y otros participantes del proceso curricular. Por lo tanto, se considera que este tipo de currículo interpretativo busca analizar y aclarar significados, percepciones, suposiciones, prejuicios y presuposiciones a través de procesos subjetivos e interpersonales.

El currículo desde las ciencias críticas o emancipadoras

El currículo en el marco de la perspectiva fenomenológico-hermenéutica ha sido criticado desde la teoría de Habermas (1973) debido a sus limitaciones para interpretar y comprender el problema teórico-práctico de los modelos de comunicación sistemáticamente distorsionados y asimétricos presentes en las estructuras históricas de las diferentes instituciones que conforman la sociedad. En otras palabras, esta perspectiva curricular no aborda de manera crítica las situaciones de distorsión comunicativa, que se caracterizan por reforzar las relaciones comunicativas asimétricas y verticales, la dominación represiva y la desigualdad entre los participantes en una transacción de significados (Nouri y Sajjadi, 2014).

El diseño curricular desde una perspectiva crítica o emancipadora debe tener como uno de sus objetivos permitir al profesor revelar los supuestos e intenciones ideológicas que subyacen a las situaciones de comunicación distorsionada y sus estructuras sociales represivas en el marco del currículo propuesto por el Estado (Chignola, 2018). De hecho, para que los profesores de las diferentes áreas escolares de una institución educativa determinada lleguen a un consenso libre de engaños o distorsiones, deben anticipar la estructura social de una situación ideal de comunicación que dinamice el currículo alternativo de perspectiva crítica (Vieira y Tenreiro-Vieira, 2016). Esto implica especificar las normas y roles de los agentes educativos en una situación social de tal manera que no haya dominación represiva, asimetría o desigualdad entre los participantes en esa situación (Murphy y Fleming, 2010). En este sentido, el diseño de un currículo crítico está mediado por una constante indagación tanto de las formas institucionalizadas de autoridad como de los arreglos sociales de conocimiento e influencia que facilitan o dificultan los procesos de toma de decisiones al servicio de la idea clásica del progreso práctico-social, la justicia social, la comunidad y la felicidad individual.

El currículo desde una perspectiva crítica busca el objetivo educativo de la autodeterminación, basado en los principios de justicia, igualdad y libertad. Para lograr esto, el profesor debe guiar la toma de decisiones curriculares e instruccionales que

conforman una propuesta de enseñanza a partir del concepto emancipador de la verdad (Sadler *et al.*, 2017). De esta manera, asumen la verdad como la racionalidad deliberativa que media la formulación de normas, roles y conocimientos sobre posibles modos de vida no distorsionados por formas represivas de autoridad, privilegio e intereses creados de explotación (Levinson, 2010). Esta verdad como sabiduría social adquiere el significado de justicia, la posibilidad de felicidad y las formas de vida no distorsionadas en el arte práctico de vivir. Según Habermas (1973), tal verdad solo puede ocurrir en una situación ideal de comunicación, considerada como un modelo libre de distorsiones de una comunidad que busca el consenso (el prototipo de la democracia participativa y deliberativa). En palabras de Giroux (1988), el objetivo del currículo crítico es:

[...] no solo [para] empoderar a los estudiantes brindándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para poder funcionar en la sociedad en general como agentes críticos, sino también educarlos para la acción transformadora. Eso significa educarlos para que asuman riesgos, luchen por el cambio institucional y luchen contra la opresión y por la democracia... en aras de crear una sociedad verdaderamente democrática. (p. 33)

El currículo de las ciencias de carácter crítico orientado a la acción sociopolítica

Educadores como Jensen (2004), Hodson (2014), y otros, apoyados en los marcos teóricos de la pedagogía crítica de Giroux (1988) y Freire (1986), y el interés de conocimiento emancipador de Habermas (1973), han argumentado que la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela primaria y secundaria debe moverse de un currículo centrado en las CRTSA (ciencia, tecnología, sociedad y ambiente) a uno orientado a la acción sociopolítica (currículo crítico-emancipador). El primero les permite a los estudiantes aprender que la actividad científica/tecnológica se encuentra influenciada por un sistema de fuerzas sociales, políticas y económicas que ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de las ciencias y la tecnología, que impacta de forma positiva y/o negativa a la sociedad en los ámbitos de la cultura, economía, salud, industria, biosfera, entre otros. El segundo, además de brindarles la posibilidad de apropiarse los productos y procesos de las ciencias que informan la toma de conciencia referente a los problemas sociales y ambientales (alfabetización científica convencional), provee el escenario pedagógico para que los aprendices materialicen esta toma de conciencia a través de acciones socia-

les y políticas encaminadas a la formulación y resolución guiada y autónoma de las problemáticas (Colucci-Gray y Camino, 2014). Por supuesto, este currículo de carácter crítico-emancipador fundamentado en la acción tiene como propósito superar la creencia de que el aula de ciencias está formando críticos de sillón, situación que no ha ayudado a transformar las existentes estructuras sociales de dominación y depredación ambiental (Cornali, 2017; Hodson, 2011; Jensen, 2004; Pedretti y Nazir, 2011).

Este currículo de las ciencias orientado a la acción sociopolítica demanda una coherencia entre el sistema de conocimientos, creencias y valores de los estudiantes y sus acciones encaminadas a la solución de determinada problemática social. Por ejemplo, la creencia y el valor que ellos pueden tener acerca de que el consumismo irracional e ilimitado de los recursos naturales puede terminar destruyendo la biosfera debe estar alineada con sus acciones a escala local, regional, y global direccionadas a disminuir esta problemática socioambiental. De ahí que se considera que la sola retórica y los valores defendidos por los ciudadanos científicamente alfabetizados no tendrán ningún efecto en ayudar a disminuir la degradación ambiental y la injusticia social en el mundo.

En este sentido, el aula de ciencias de la escuela primaria y secundaria emerge al primer plano como un escenario apropiado, a fin de andamiar a los jóvenes ciudadanos en la construcción progresiva de una cultura para la acción sociopolítica, que les permita no solo lograr una alfabetización científica crítica, sino usarla deliberadamente durante la formulación, solución y evaluación de problemas sociocientíficos que tienen como meta lograr la justicia social en el marco de un desarrollo ambiental sostenible (Bencze, 2017). Para ello, los estudiantes necesitan que los profesores de ciencias los enfrenten a auténticas actividades de aprendizaje, que les demanden trabajo cooperativo en el aula y más allá de los límites de la escuela, con el ánimo de construir, sostener y escalar comunidades políticamente activas. En estas, los jóvenes y adultos ciudadanos son motivados a participar cívicamente en la formulación y solución de problemas sociocientíficos y ambientales (Morin *et al.*, 2017). Por supuesto, las relaciones intersubjetivas que agencian esta construcción cívica se fundamentan en el respeto por los demás (incluidos los no humanos), el diálogo y la reflexión crítica. En este sentido, Kyle (1996) argumenta que

La educación debe transformarse de la orientación pasiva, técnica y apolítica que refleja las experiencias escolares de la mayoría de los estudiantes a un esfuerzo de por vida activo, crítico y politizado que trasciende los límites de las aulas y las escuelas. (p. 1)

En definitiva, el currículo orientado a la acción sociopolítica busca formar activistas sociales, es decir, ciudadanos que luchen por alcanzar las siguientes metas altruistas y biocéntricas: eliminación de todas las formas de discriminación (por ejemplo, racismo, clasismo, sexismo y homofobia), disminución de la injusticia social y económica, y conservación de la biosfera (Hodson, 2011; Levinson, 2018; Tolbert y Bazzul, 2017). Por todo esto, el diseño y la implementación de las propuestas de enseñanza deberán proveer a los jóvenes ciudadanos de espacios pedagógicos donde se les permitan desarrollar los valores altruistas y biocéntricos. Estos fundamentarán sus acciones tendientes a lograr que todos los miembros de la sociedad puedan acceder a los privilegios necesarios para alcanzar una alta calidad de vida; además, dichas acciones tendrán en consideración que los avances científicos, tecnológicos y sociales no deben poner en peligro la supervivencia de la diversidad de especies y recursos naturales que configuran la biosfera (Alsop y Bencze, 2012; Hodson, 2003, 2011). Quizás el desarrollo de estos valores y la apropiación de una cultura para la acción sociopolítica les permitirá a los estudiantes desempeñar el papel de activistas sociales en los diferentes contextos de actuación, tomando para ello el control de los problemas sociocientíficos y ambientales generados en el marco de la escuela, el barrio, la ciudad y el país. El control de los problemas tendrá como propósito ejercer cierta influencia en la toma de decisiones de los actores, quienes están agenciando el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas relacionadas con la problemática abordada. Por todo esto, Hodson (2014) afirma que el currículo orientado a la acción:

Busca formas de permitir que los jóvenes sean parte de la solución a los problemas de la sociedad en lugar de contribuir a ellos. Se puede resumir como una súplica para: (i) ayudar y apoyar a los estudiantes en la comprensión de problemas complicados, incluida la exploración del contexto sociopolítico complejo en el que se encuentra el problema/asunto; (ii) resolver los conflictos de interés, considerando las dimensiones ético-morales que plantea el problema y estableciendo una visión personal; y (iii) construir un compromiso de acción sociopolítica adecuada, tanto individual como colectivamente. (p. 68)

Así pues, el currículo orientado a la acción sociopolítica tiene como propósito formar ciudadanos científicamente radicales (Cornali, 2017; Tolbert y Bazzul, 2017). Estos ciudadanos tienen la capacidad de participar de manera deliberada en acciones como marchas, boicots, interponer derechos de petición y acciones de tutela, y escribir un artículo a los diferen-

tes medios de comunicación, entre otras. Estas acciones pretenden tensionar el sistema de conocimientos, creencias y valores de quienes diseñan las políticas públicas, los planes de desarrollo de los países, además, dirigen las diferentes instituciones estatales y privadas que mantienen una estrecha relación con las ciencias, la tecnología y el ambiente. Desde luego, estos ciudadanos activistas pueden tomar una postura en defensa de un individuo o grupo particular en la sociedad, sin embargo, ellos también asumen una posición moral en defensa de los principios ético-políticos generales, y los someten a una permanente evaluación crítica (Elam y Bertilsson, 2003).

Definitivamente, la intención ideológica que subyace a este currículo de carácter crítico basado en la acción es la de permitir que los jóvenes ciudadanos miren de forma introspectiva la sociedad que tenemos y los valores que la sustentan. Además, es importante que se cuestionen constantemente acerca de qué cambios son necesarios para lograr la justicia social y estilos de vida más sostenibles desde el punto de vista ambiental, especialmente en los países industrializados del mundo (Hodson, 2014; Simonneaux y Simonneaux, 2017).

Por otro lado, Hodson (2003; 2011; 2014) argumenta que el currículo crítico de las ciencias orientado a la acción sociopolítica está configurado por cuatro niveles de expectativas curriculares.

- Nivel 1: las actividades de aprendizaje deben brindarles a los estudiantes la oportunidad de apreciar que el progreso de la ciencia y la tecnología tiene un impacto positivo o negativo en las dinámicas socioculturales. Por supuesto, estas dinámicas también afectan el avance científico y tecnológico.
- Nivel 2: las actividades de aprendizaje deben suministrarles a los estudiantes la posibilidad de comprender que las decisiones que fundamentan el desarrollo de las ciencias y las tecnologías están encaminadas a beneficiar a los ciudadanos, quienes tienen el poder político y económico de determinada sociedad (mantener el *statu quo*).
- Nivel 3: las actividades de aprendizaje deben proveer a los estudiantes espacios pedagógicos para generar la cultura de la negociación de significados y formas de significar apoyados en la evidencia (argumentación coherente). Además, este nivel tiene como meta que los aprendices desarrollen una identidad reflexiva que medie la formulación de sus posiciones de valor y la toma de conciencia de los dilemas ético-morales que subyacen a determinada problemática.

- Nivel 4: las actividades de aprendizaje deben brindarles a los estudiantes la oportunidad de moverse de la retórica a la acción sociocientífica, a fin de mediar la formulación y solución de problemas sociocientíficos y socioambientales. Es decir, ellos necesitan aprender a participar y a experimentar la participación.

Es posible que la materialización de los anteriores niveles curriculares se logre gracias al diseño y la implementación de propuestas de enseñanza de perspectiva sociopolítica, en las que se usarán de manera deliberada los siguientes intereses sociales propuestos por Hodson (2003): salud humana; tierra, agua y recursos minerales; alimentación y agricultura; recursos energéticos; industria; tecnologías de la información y comunicación (TIC) y transporte de información; y ética. Desde luego, estos intereses se encuentran muy relacionados con una serie de problemas de carácter científico y ambiental que se presentan en la escuela, el hogar, el barrio, la ciudad, el país y el mundo (por ejemplo, vacunación obligatoria; eliminación de desechos tóxicos; cultivos genéticamente modificados; energías renovables; política del hambre, entre otros [Hodson, 2014]).

Conviene subrayar que la formulación y solución de los problemas sociocientíficos demanda de los estudiantes planear y ejecutar una serie de acciones sociopolíticas. Estas son consideradas empeños y esfuerzos sociocognitivos y procedimentales deliberados de un joven o grupos de jóvenes ciudadanos, cuyo propósito es solucionar determinada problemática social relacionada con los contenidos científicos y humanísticos, junto con las habilidades para la ciudadanía (Jensen, 2004; Jensen y Schnack, 1997; Levinson, 2018). Desde luego, las acciones presentan una naturaleza diferente a las actividades, dado que estas últimas se consideran tareas pedagógicas desarticuladas de determinada problemática. Por ejemplo, la investigación de los niveles de nitratos y fosfatos en el agua de los ríos es una actividad; boicotear el uso de fertilizantes a base de químicos y promover el proceso de fertilización de la tierra con productos orgánicos es una acción de carácter sociopolítico (Jensen, 2004).

Jensen y Schnack (1997) clasifican las acciones sociopolíticas en directas e indirectas. Las primeras se dan en el contexto de la interacción del sujeto con el ambiente (por ejemplo, separación de residuos sólidos, control del consumo de la corriente eléctrica, limpieza de los ríos, entre otras). Las segundas suceden en el marco de la interacción sujeto-sujeto, con la intención de tensionar el sistema de conocimientos, creencias y valores de los actores que tienen el privilegio

de tomar decisiones clave a escala local, nacional y global para el funcionamiento de la sociedad en ámbitos políticos, económicos, ambientales y culturales (por ejemplo, marchas de protesta, derecho de petición, tutela, campañas divulgativas, publicación de artículos en medios de comunicación, entre otras).

Si bien las acciones directas reflejan la toma de conciencia de los ciudadanos referente a los problemas sociocientíficos y socioambientales de la sociedad, estas enmascaran las condiciones y estructuras políticas, tecnológicas y económicas que están ocasionando determinadas problemáticas sociales. De hecho, estas acciones suelen despolitizar dichos problemas, transfiriendo la responsabilidad de estos a la ciudadanía en general, y disculpando al Gobierno y las directivas de las corporaciones públicas y privadas por producir estas problemáticas sociocientíficas y socioambientales (Tolbert y Bazzul, 2017). En este sentido, los ciudadanos de forma individual o colectiva pueden tomar la decisión de llevar a cabo la limpieza permanente de su principal río, sin embargo, esta acción no aborda las condiciones en que las decisiones sociopolíticas referentes al plan de desarrollo urbano de la ciudad está causando la degradación progresiva de la principal fuente de agua potable de esta región.

Por todo esto, se considera que las acciones indirectas desempeñan un papel clave en el currículo orientado a la acción, dado que les brindan a los jóvenes ciudadanos la posibilidad de identificar las estructuras políticas y económicas que están causando determinado problema sociocientífico y socioambiental (Tolbert y Bazzul, 2017). Estas acciones les permiten a los estudiantes cuestionar las posiciones políticas y económicas que están detrás de los problemas, con el propósito de comenzar a lograr una transformación real de las relaciones sociales y políticas que podrían ayudar a construir de forma cooperativa la solución a la problemática abordada. De ahí que se afirme que estas acciones tienen el potencial de motivar a los jóvenes ciudadanos a superar la creencia de que los problemas sociocientíficos y/o ambientales son situaciones naturales de las dinámicas sociales.

Dimensiones de conocimiento que fundamentan las acciones sociopolíticas

Tomando como referencia el marco teórico propuesto por Jensen (2004) desde la educación ambiental y la salud, se considera que las propuestas de enseñanza de las ciencias deben brindarles a los estudiantes

la oportunidad de apropiarse no solo de los aspectos materiales y sociales de las ciencias, sino también del conocimiento de las estructuras sociales y económicas en conjunción con las habilidades para la ciudadanía. Estos conocimientos de carácter científico y humanístico fundamentarán tanto la toma de conciencia de una problemática específica como la planeación y ejecución de una serie de acciones sociopolíticas, cuyo propósito central es construir de forma cooperativa la solución a dicha problemática sociocientífica y/o socioambiental.

En este sentido, Jensen (2004) categoriza el conocimiento que fundamenta y promueve la acción sociopolítica y el comportamiento proambiental en cuatro dimensiones:

- conocimiento científico y tecnológico que informa el problema;
- conocimiento sobre las cuestiones, condiciones y estructuras sociales, políticas y económicas subyacentes, y cómo contribuyen a crear problemas sociales y ambientales;
- conocimiento sobre cómo provocar cambios en la sociedad a través de la acción directa o indirecta; y
- conocimiento sobre el resultado probable o la dirección de las posibles acciones, y la conveniencia de esos resultados.

La primera dimensión de conocimiento hace referencia a la naturaleza de las ciencias, es decir, el currículo de ciencias tiene como una expectativa que los estudiantes comprendan las entidades y principios que subyacen a los fenómenos naturales, junto con las formas de carácter científico y social utilizadas por los miembros de esta comunidad, a fin de construir modelos teóricos que permitan explicar y predecir dichos fenómenos. De ahí que las propuestas de enseñanza tienen que suministrarles a los jóvenes ciudadanos la posibilidad de desarrollar los dos papeles, de constructor y crítico de conocimiento científico escolar.

La segunda dimensión tiene como propósito curricular que los jóvenes ciudadanos comiencen a tomar conciencia de las condiciones y estructuras sociales, políticas y económicas que están causando el problema sociocientífico y/o socioambiental que se desea resolver. Para ello, las actividades de aprendizaje a las que se enfrentan los estudiantes en el aula de ciencias deben ayudar a mediar la apropiación de conocimientos y procedimientos de carácter científico y sociopolítico en el marco de las habilidades para la ciudadanía. Desde luego, esta clase

de conocimiento interdisciplinar, que se encuentra relacionado con la problemática bajo consideración, no solo fundamentaría la toma de decisiones, sino que también ayudaría a generar un plan de acciones directas e indirectas con el ánimo de solucionar dicha problemática.

La tercera dimensión les permite a los jóvenes ciudadanos apropiarse el conocimiento de carácter político, social y cultural que subyace al funcionamiento de las instituciones gubernamentales públicas y privadas a escala local, regional y nacional (conocimiento de quiénes toman las decisiones en estas instituciones y mecanismos que las agencian). Este saber los orientaría en su toma de decisión acerca de los posibles aliados que apoyarían las acciones encaminadas a solucionar la problemática abordada (alfabetización sociopolítica). Por supuesto, el conocimiento sociopolítico interaccionaría de manera sinérgica con los marcos teóricos de la naturaleza de las ciencias. Este último les permitiría buscar y evaluar de manera crítica los argumentos científicos suministrados por las diferentes fuentes documentales (p. ej., profesor, comunidad científica, compañeros, periódicos, artículos de divulgación científica, noticieros, internet, entre otros), con miras a decidir si estos podrían fundamentar o no la construcción colegiada de la solución al problema en consideración (Hodson, 2009) (alfabetización mediática).

Así, el currículo de las ciencias de carácter crítico adquiere sentido gracias a la interacción sinérgica entre las alfabetizaciones científica, sociopolítica y mediática (Bazzul *et al.*, 2019; Simonneaux y Simonneaux, 2017). Los contenidos y procesos de estas tres alfabetizaciones se entretienen con la finalidad de formar ciudadanos auténticamente alfabetizados que luchan por lo bueno, lo correcto y lo justo en el contexto social, y por la defensa de la biosfera. Para ello, las tres alfabetizaciones suministran conocimientos y habilidades para la ciudadanía acerca de cómo participar en las acciones individuales y colectivas con personas que tienen diferentes competencias, antecedentes y actitudes, pero comparten un interés común en una situación problema particular (Rodríguez *et al.*, 2022).

La cuarta dimensión tiene como propósito curricular que los jóvenes ciudadanos comiencen a tomar conciencia del posible impacto de las acciones directas e indirectas en los ámbitos social, político, económico y ambiental dentro de los contextos del colegio, el hogar, el barrio, la ciudad y el país. En este sentido, la secuencia de actividades de aprendizaje que configuran una propuesta de enseñanza tiene que suministrarles auténticas actividades de aprendizaje donde hagan

un uso intencional de las alfabetizaciones científica, sociopolítica y mediática, en función de la formulación de una problemática específica y la identificación y elaboración del plan de acciones directas e indirectas direccionado a construir cooperativamente la solución de esta (Sjöström y Eilks, 2018). Desde luego, la formulación e implementación de este plan debe estar sustentada por una conciencia del posible impacto positivo o negativo de dichas acciones.

Asimismo, esta cuarta dimensión les suministra a los jóvenes ciudadanos la oportunidad de darle un significado social y político a su territorio, el cual se traduciría en la visión de mundo donde les gustaría vivir a ellos, su familia, amigos y otras comunidades y seres de la biosfera (Lloyd y Wallace, 2004). Esta visión agenciaría su compromiso con el activismo comunitario y la construcción de sentimientos de responsabilidad, propiedad y empoderamiento.

Transformar las metas del currículo de ciencias de carácter crítico basado en acciones sociopolíticas en propuestas de enseñanza concretas

Si bien los ideales del currículo de las ciencias orientado a las acciones sociocientíficas son loables e importantes para la educación y la sociedad, estos deben ser transformados por el profesor en propuestas de enseñanza configuradas por actividades de aprendizaje concretas (Levinson, 2018). Para ello, Hodson (2014) diseñó un enfoque constituido por tres fases, a saber: modelado, práctica guiada y aplicación.

La fase del modelado se caracteriza por enfrentar a los estudiantes a actividades de aprendizaje, cuyo contexto problematizador se encuentra constituido por un caso, video, noticia periodística, biografía, y juegos de roles que representan la forma como unos sujetos singulares identifican, formulan, diseñan y ejecutan un plan de acciones sociopolíticas de forma exitosa, a fin de dar solución a determinada problemática sociocientífica o ambiental. Por supuesto, dicho contexto está complementado por una serie de tareas problemas, cuya solución les permitirá a los estudiantes comprender qué son las acciones sociopolíticas y las estrategias deliberadas para dar solución a una problemática determinada (aprender acerca de las acciones) (McClaren y Hammond, 2005).

La fase de la práctica guiada es el contexto pedagógico donde el profesor de ciencias enfrenta a sus estudiantes a un problema sociocientífico y/o

ambiental, que ha formulado durante el diseño de la propuesta de enseñanza. Desde luego, es consciente de que el uso intencional del conocimiento de las ciencias naturales y sociales apropiado por los aprendices en las primeras actividades de aprendizaje de la propuesta de enseñanza les permitirá proponer y ejecutar de forma exitosa un plan de acciones sociopolíticas encaminadas a resolver dicha problemática. Esta estrategia pedagógica en el marco de una orientación de enseñanza dialógica andamia a los estudiantes en la construcción de una cultura para la acción sociopolítica, al mismo tiempo que les genera una motivación intrínseca que se traduce poco a poco en una independencia sociocognitiva. Quizás esta se logra gracias a que el profesor establece con los estudiantes una comunicación ideal y horizontal, donde no existen estructuras jerárquicas de dominación, sino que asume el papel de asesor, consultor y crítico. Así, en este contexto áulico, ambas partes hacen preguntas, aportan ideas, critican y prestan apoyo.

La fase de aplicación es el escenario pedagógico en el cual el profesor, bajo su asesoría, les da a los estudiantes total responsabilidad con el propósito de llevar a cabo de forma autónoma tareas tales como formular el problema, proponer y ejecutar un plan de acción, y evaluar la solución del problema junto con las acciones sociopolíticas. De hecho, en esta fase los aprendices suelen experimentar, “tanto la emoción del éxito como la agonía que surge de la planificación inadecuada y las malas decisiones” (Brusic, 1992, p. 49). Por supuesto, en esta fase resulta importante que el docente considere el aula de ciencias como un escenario de apoyo y libre de amenaza (Candela y Viafara, 2014).

Asimismo, el profesor de ciencias puede implementar la fase de aplicación a través de las siguientes ocho dimensiones propuestas por Jensen (2004, p. 408):

1. ¿Qué contenido o tema se debe trabajar?
2. ¿Con qué problema relacionado con el contenido de las ciencias naturales y sociales en cuestión debemos trabajar?
3. ¿Cuáles son las causas de este problema?
4. ¿Por qué se convirtió en un problema?
5. ¿Qué alternativas de solución podemos imaginar?
6. ¿Qué posibles acciones existen para lograr que estas alternativas resulten apropiadas para solucionar el problema?
7. ¿Qué obstáculos se presentarán a fin de llevar a cabo las acciones sociales y políticas?

8. ¿Con qué acciones se iniciará para intentar dar solución al problema?

La solución a los dos primeros principios les permite a los estudiantes identificar y formular una problemática sociocientífica, que se encuentra muy relacionada con los contenidos de las ciencias naturales y sociales representados en la propuesta de enseñanza. El tercer y el cuarto principios tiene como intención que los aprendices tomen conciencia de las condiciones y estructuras políticas, sociales, económicas y ambientales que están generando el problema en el entorno local, nacional o global a nivel de la escuela, el barrio, la ciudad, el país. El quinto principio tiene como objetivo que los estudiantes construyan una futura perspectiva del mundo en el que desearían vivir; esta agenciaría la identificación de las condiciones que les gustaría cambiar con la intención de dar solución al problema sociocientífico formulado. El sexto y el séptimo principios brindan a los jóvenes ciudadanos la posibilidad de proponer un plan de acciones sociopolíticas, teniendo en consideración tanto las potencialidades como sus probables restricciones. Finalmente, el octavo principio tiene como meta ayudar a los aprendices a tomar la decisión de cuál va a ser la acción con la que se iniciaría la negociación sociopolítica con los posibles aliados institucionales y personales que permitirían la solución más apropiada al problema abordado. Desde luego, estos principios podrán ser recorridos por los estudiantes de forma iterativa bajo la asesoría del profesor de ciencias y los aliados, con el fin de estar evaluando y criticando las acciones.

Conclusiones

El currículo crítico de Ciencias tiene como propósito fundamental brindarles a los estudiantes la oportunidad de moverse de la retórica de la alfabetización científica convencional a una alfabetización crítica para la acción sociopolítica encaminada a la formación de un ciudadano activista. Esta perspectiva curricular emancipadora intenta que los aprendices cuestionen la ideología que fundamenta el funcionamiento de las instituciones económicas, sociales, ambientales y culturales encargadas de la toma de decisiones claves que direccionan las políticas públicas y los planes de desarrollo a escala local, nacional y global (Sjöström y Eilks, 2018). Este proceso introspectivo les permite a los estudiantes de ciencias volver conscientes los valores altruistas y biosféricos que orientarían las acciones sociopolíticas encaminadas a la identificación, solución y evaluación de los problemas producidos por el desarrollo científico y tecnológico. En este sentido, el currículo

de las ciencias crítico busca una alfabetización científica franca y directa, donde se formen ciudadanos activistas que luchen por la sabiduría, la justicia y la rectitud en contextos sociales, políticos y ambientales particulares (Bencze *et al.*, 2012).

El diseño y la implementación de propuestas de enseñanza de las ciencias de carácter crítico y emancipador tiene el propósito curricular de traer al primer plano de la educación científica las condiciones y estructuras sociales, culturales y políticas que subyacen a las problemáticas referentes al sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia, el eurocentrismo y el occidentalismo. De ahí que esta clase de propuesta busca debatir los valores egoístas que direccionan las acciones sociales y políticas encaminadas a sostener el *statu quo* de la sociedad hegemónica, donde los anteriores actos de discriminación han alcanzado su mayor nivel de naturalización. Para ello, este currículo crítico orientado a la acción se enfoca en dar voz a todos los actores de la sociedad, sin tener en consideración su procedencia social, cultural, económica y política.

Por otro lado, es necesario materializar las expectativas del currículo de las ciencias de orden crítico a través del diseño y la implementación de propuestas de enseñanza de las ciencias basadas en acciones sociopolíticas (Colucci-Gray y Camino, 2014). Así pues, este desarrollo curricular centrado en la acción puede materializarse en el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza reales a través de un modelo de intervención que está configurado por las fases de modelado, práctica guiada y aplicación (Hodson, 2014). La primera tiene como intención que los estudiantes comprendan y modelen las acciones sociales y políticas. La segunda se caracteriza por orientar a los aprendices en la planeación e implementación de acciones que dan solución a un problema sociocientífico. La tercera pretende dar total autonomía a los estudiantes para que formulen, resuelvan y evalúen la solución a un problema.

Referencias

- Alsop, S. y Bencze, L. (2012). In search of activist pedagogies in SMTE. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(4), 394-408.
- Bazzul, J., Bencze, J. L. y Alsop, S. J. (2019). Long live activism and science education! *Journal for Activist Science and Technology Education*, 10(1).
- Bencze, J. L. (2008). Private profit, science and science education: Critical problems and possibilities for action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(4), 297-312.

- Bencze, J. L. (Ed.). (2017). *Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55505-8>
- Bencze, L., Pouliot, C., Pedretti, E., Simonneaux, L., Simonneaux, J. y Zeidler, D. (2020). SAQ, SSI and STSE education: Defending and extending “science-in-context”. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 825-851.
- Bencze, L., Sperling, E. y Carter, L. (2012). Students’ research-informed socio-scientific activism: Re/visions for a sustainable future. *Research in Science Education*, 42, 129-148.
- Brusic, S. A. (1992). Achieving STS goals through experiential learning. *Theory into Practice*, 31(1), 44-51.
- Candela Rodríguez, B. F. y Viafara Ortiz, R. (2014). Articulando la CoRe y los PaP-eR al programa educativo por orientación reflexiva: una propuesta de formación para los profesores de química. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 35, 89-111.
- Carter, L., Castaño Rodríguez, C. y Jones, M. (2014). Transformative learning in science education: Investigating pedagogy for action. In *Activist science and technology education* (pp. 531-545). Springer.
- Chignola, S. (2018). *Foucault más allá de Foucault: Una política de la filosofía*. Cactus.
- Cohen, S. (2001). *States of denial: Knowing about atrocities and suffering*. Polity Press.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Collins, H. y Evans, R. (2017). *Why democracies need science*. Wiley.
- Collins, H., Evans, R. y Weinel, M. (2017). STS as science or politics? *Social Studies of Science*, 47(4), 580-586.
- Colucci-Gray, L. y Camino, E. (2014). From knowledge to action?: Re-embedding science learning within the planet’s web. En J. Bencze y S. Alsop (eds.), *Activist science and technology education*. Vol 9. Cultural Studies of Science Education Series. Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_9
- Cornali, F. (2017). Talking with the scientists: Promoting scientific citizenship at school through participatory and deliberative approach. *Studies in Media and Communication*, 5, 132-144. <https://doi.org/10.11114/smc.v5i2.2804>
- Elam, M. y Bertillon, M. (2003) Consuming, engaging and confronting science: The emerging dimensions of scientific citizenship. *European Journal of Social Theory*, 6(2), 233-251.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Habermas, J. (1973). *Knowledge and human interests*. Heinemann.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Hodson, D. (2009). Putting your money where your mouth is: Towards an action-oriented science curriculum. *Journal of Activist Science & Technology Education*, 1(1), 1-15.
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future*. Springer Science & Business Media.
- Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. En J. Bencze y S. Alsop (eds.), *Activist science and technology education* (pp. 67-98). Vol 9. Cultural Studies of Science Education Series. Springer. Dordrecht. Springer.
- Jasanoff, S. (2017). Science and democracy. En U. Felt, R. Fouché y L. Smith-Doerr (eds.), *The handbook of science and technology studies*, 4.ª ed. (pp. 259-287). MIT press.
- Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: A case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.
- Jensen, B. B. y Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L. y Friedrichsen, P. J. (2020). Students’ perceptions of socio-scientific issue-based learning and their appropriation of epistemic tools for systems thinking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1339-1361.
- Kyle, W. C. (1996). Editorial: The importance of investing in human resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 1-4.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation: An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119.
- Levinson, R. (2018). Realizing the school science curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(4), 522-537. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1504314>
- Lloyd, D. y Wallace, J. (2004). Imaging the future of science education: The case for making futures studies explicit in student learning. *Studies in Science Education*, 39, 139-177.
- McClaren, M. y Hammond, B. (2005). Integrating education and action in environmental education. En E. A. Johnson y M. J. Mappin (eds.), *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (pp. 267-291). Cambridge University Press.
- Morin, O., Simonneaux, L. y Tytler, R. (2017). Engaging with socially acute questions: Development and validation of an interactional reasoning framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(7), 825-851.
- Murphy, M. y Fleming, T. (Eds.). (2010). *Habermas, critical theory and education*. Routledge.
- Nouri, A. y Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2).
- Osborne, K. (1991). *Teaching for democratic citizenship*. Our Schools/Our Selves.
- Pedretti, E. (2014). Environmental education and science education: Ideology, hegemony, traditional knowledge and alignment. *Brazilian Journal of Research in Science Teaching*, 14, 305-314.
- Pedretti, E. y Nazir, J. (2011). Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science education*, 95(4), 601-626.
- Perkins, D. (2014). *Future wise: Educating our children for a changing world*. John Wiley & Sons.
- Rodríguez, A. J., Mark, S. y Nazar, C. R. (2022). Gazing inward in support of critical scientific literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 33(2), 125-130.
- Rodríguez, B. F. C. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 339-354.
- Sacristán, J. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica (Vol. 1)*. Morata.
- Sadler, T. D., Foulk, J. A. y Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75-87.
- Shaul, R. (1970). Foreword. En P. Freire (Ed.), *The pedagogy of the oppressed*. Seabury.
- Simonneaux, L. y Simonneaux, J. (2017). Stepwise as a vehicle for scientific and political education? In L. Bencze (Ed.), *Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments* (pp. 565-587). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55505-8_27
- Sjöström, J. y Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. En Y. J. Dori, Z. R. Mevarech y D. R. Baker (eds.), *Cognition, metacognition, and culture in stem education: Learning, teaching and assessment* (pp. 65-88). Springer.
- Tolbert, S. y Bazzul, J. (2017). Toward the sociopolitical in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 321-330.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation: Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557-587.
- Vieira, R. M. y Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of science and mathematics education*, 14, 659-680.
- Yacoubian, H. A. (2018). Scientific literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education*, 40(3), 308-327.
- Zeidler D. L., Herman, B. C., Clough, M. P., Olson, J. K., Kahn, S. y Newton, M. (2016). Humanitas Emptor: Reconsidering recent trends and policy in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 465-476. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9481-4>

Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana*

Challenges to Enhance English in
Colombian Rural Primary Schools
Desafíos para potencializar o Inglês no
ensino fundamental rural colombiano

Jorge Heriberto Murcia-Yalí** 

Fecha de recepción: 05 de abril de 2023
Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2023

Para citar este artículo

Murcia-Yalí, J. H. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (60), 175–191. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>

* La presente reflexión resulta de la tesis doctoral en curso *Bilingüismo: Políticas lingüísticas como racionalidad de gobierno neoliberal en Colombia*, Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, Colombia.

** Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Colombia. jorge.murcia@tau.usbmed.edu.co

Resumen

El presente artículo, que resulta de la reflexión a nivel de estudios doctorales del autor, analiza la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales de Colombia y sus condiciones, las cuales son, al mismo tiempo, oportunidades y retos. De esta manera, se hace un amplio recorrido histórico que ilustra eventos importantes en la consolidación del inglés como lengua extranjera en el mundo, en América Latina y en Colombia, así como su relación con el desarrollo latinoamericano. También, se analiza el posicionamiento del inglés con respecto a las políticas de bilingüismo en el país y su impacto en la educación rural. A partir de la revisión de literatura y la experiencia del autor como monodocente en escuelas rurales, se discuten algunos de los retos de la enseñanza del inglés en las escuelas rurales del sector público en Colombia, con relación a la formación del maestro en didáctica, la necesidad de mayor competencia comunicativa, y de materiales pedagógicos y tecnológicos. Finalmente, se concluye con algunas ideas para abordar los retos en mención.

Palabras clave

educación rural; políticas lingüísticas; bilingüismo; enseñanza de lenguas extranjeras; práctica pedagógica

Abstract

This article, which is the result of the author's ongoing doctoral studies, analyzes the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in rural schools in Colombia and its conditions, which are, at the same time, opportunities and challenges. In this way, a historical review is made to illustrate significant events in the consolidation of English as a Foreign Language (EFL) in the world, in Latin America, and in Colombia, as well as its relationship with Latin American development. Also, the article analyses the positioning of English regarding bilingual policies in the country and their impact on rural education. Based on the literature review and the author's experience as a single teacher in rural schools, some of the challenges of teaching English in rural schools of the public sector in Colombia are discussed, in relation to teacher training in didactics, the need for greater communicative competence, and pedagogical and technological materials. Finally, it concludes with some ideas to address the mentioned challenges.

Keywords

rural education; language policies; bilingualism; foreign language teaching; pedagogical practice

Resumo

Este artigo, que resulta da reflexão no nível de estudos de doutorado do autor, analisa o ensino do Inglês como Língua Estrangeira em escolas rurais na Colômbia e suas condições, que ao mesmo tempo são oportunidades e desafios. Dessa forma, faz-se uma visão histórica que ilustra os eventos mais importantes na consolidação do Inglês como Língua Estrangeira no mundo, na América Latina e na Colômbia, bem como sua relação com o desenvolvimento latino-americano. Também, analisa-se o posicionamento do Inglês em relação às políticas de bilinguismo no país e seu impacto na educação rural. A partir da revisão da literatura e da experiência do autor como monodocente em escolas rurais, são discutidos alguns dos desafios do ensino de Inglês em escolas rurais do setor público na Colômbia, em relação à formação de professores em didática, a necessidade de maior competência comunicativa, e de materiais didáticos e tecnológicos. Por fim, conclui-se com algumas ideias para enfrentar os desafios mencionados.

Palavras-Chave

educação rural; políticas lingüísticas; bilingüismo; ensino de línguas estrangeiras; prática pedagógica

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia se ha convertido en un campo de estudio muy prolífico para la reflexión pedagógica, especialmente en cuanto a la ruralidad, debido a los retos que supone enseñar en condiciones que, de cierta manera, son desfavorables, tanto para los estudiantes como para los maestros. Surge, entonces, la pregunta *¿por qué enseñar inglés en la ruralidad en Colombia?*, por lo que se desarrolla una narrativa que responde teóricamente, y desde la reflexión y la experiencia del autor. En un mundo permeado por procesos de globalización en los que la educación representa uno de sus componentes más importantes (Chomsky, 2017; Kumaravadivelu, 2012; Usma, 2009a), el inglés ha tomado una posición relevante en Colombia por su despliegue en las aulas de clase y por los discursos hegemónicos de este, tanto en áreas urbanas como rurales (Álvarez Valencia y Valencia, 2023). Si bien es claro que la enseñanza del inglés ha sido escenario de múltiples proyectos y políticas lingüísticas durante décadas, no deja de representar diversos retos, pues los recursos económicos y logísticos destinados para su implementación no son suficientes (Miranda, 2016; 2018), además de la puesta en escena de un tipo de educación que carece “de oportunidades para el habitante rural y [...] una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular” (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016, p. 1); esto hace posible que siempre exista una serie de baches en los contextos locales rurales, los cuales no pueden ser subsanados en su totalidad.

En este sentido, los maestros de inglés en Colombia deben enfrentar situaciones adversas: políticas lingüísticas desligadas de las realidades del país y contextos con grandes desafíos (Bonilla y Cruz Arcila, 2013; Miranda, 2018; Roldán y Peláez Henao, 2016; Usma, 2015), particularmente desafíos relacionados con la ausencia de oportunidades de verdad para la ruralidad (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016; Ocampo, 2014). Partiendo de la premisa de que el aprendizaje y la enseñanza del inglés tiene lugar en condiciones desfavorables en Colombia, puntualmente en las zonas rurales, es notable que los retos que emergen son de las mismas dimensiones. No es que la ruralidad cargue con un problema inherente de carencias, más bien, la ruralidad en Colombia ha sido olvidada, dejada a la deriva mediante el abandono e “ignorada por las [...] políticas educativas” (Rojas Quesada y Amaya Rojas, 2022, p. 52), lo cual deteriora las condiciones de aprendizaje y enseñanza. En línea con lo anterior, se encuentra que los discursos de las

políticas lingüísticas son “etéreos” (Roldán y Peláez Henao, 2016, p. 127), pues apuntan a lo intangible, prolongando cada vez más esa deuda histórica con las comunidades rurales. La ruralidad, así, es un escenario propicio para la prolongación de la inequidad, por cuanto es comprendida como un lugar donde el olvido es válido, como si allí no pudieran existir procesos educativos de alta calidad.

Pensando la ruralidad en términos de contextos de desesperanza, que resultan de intervenciones estatales fragmentadas, es posible afirmar que las carencias escolares, más allá de develar baja inversión en infraestructura y dotación, evidencian que la educación en lenguas extranjeras requiere de los maestros mayor conocimiento de las necesidades que se padecen, en gran medida, porque parece estar sentenciada a ser impartida por profesionales que, en muchos casos, no han tenido suficientes oportunidades para la actualización en didáctica y en su competencia comunicativa en el idioma que intentan enseñar, y que no cuentan con los elementos tecnológicos necesarios. Si la deuda histórica con la ruralidad en Colombia ha sido grande (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016), en el ámbito educativo es visible una insistencia estatal en la precarización de las comunidades, toda vez que, siendo la educación un eje de desarrollo, esta participa en la prolongación de la desigualdad por la carencia de recursos y de políticas de Estado deficientes (Miranda y Valencia Giraldo, 2019). En realidad, en Colombia poco se sabe de la educación rural en lengua extranjera, a excepción de algunas exploraciones (Bonilla y Cruz Arcila, 2013; Cruz Arcila, 2017, 2018, 2020; Cruz Arcila y Bonilla, 2014; Paredes-Méndez *et al.*, 2021; Ramos Holguín *et al.*, 2012; Ramos Holguín y Aguirre Morales, 2016; Roldán y Peláez Henao, 2016); esto hace importante una mirada más amplia y aguda, al mismo tiempo, de las múltiples dimensiones de la educación en lengua extranjera en contextos rurales.

Ante el panorama descrito y como docente con más de diecinueve años de experiencia en escuelas rurales de los departamentos de Antioquia y Santander, el autor resalta que el presente artículo de reflexión, derivado de su investigación a nivel de estudios doctorales, tiene como objetivo reflexionar sobre tres retos prominentes de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias rurales en Colombia: la formación del maestro en didáctica, el desarrollo de la competencia comunicativa, y la dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos. Así, se proponen unas ideas iniciales para superar los retos descritos. Respecto al desarrollo de la reflexión, se hace una contextualización histórico-geopolítica que se mueve desde lo global hasta lo local, a fin de

situar la evolución del inglés y el impacto de eventos como el posicionamiento del Consejo Británico (*British Council* [BC]) en la consolidación del bilingüismo y los efectos de políticas internacionales sobre la educación, mediante la búsqueda del “progreso social y económico” (Ramos Holguín, 2019, p. 45), influenciado especialmente por las estrategias de reforma del Gobierno estadounidense, lo cual estuvo siempre en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

Bilingüismo: elementos para potenciar la enseñanza del inglés en áreas rurales en Colombia

Fenómenos históricos: el periodo posguerra (Segunda Guerra Mundial), el nacimiento de agencias internacionales y el surgimiento de los programas de idiomas en Colombia

No hay conflicto ni guerra que no haga posible repensar el nuevo estado de las cosas, en especial el estado de aquello que concierne a la educación. Se presenta, a continuación, un contexto histórico con tensiones geopolíticas que muestran los cambios en las políticas económicas globales y el rol central del idioma inglés en dichos cambios. En este sentido, se puede decir que a partir de las decisiones políticas y económicas tomadas por países desarrollados durante el periodo final de la Segunda Guerra Mundial y el momento inmediato a su culminación, se identifican programas sistemáticos de agencias internacionales (Banco Mundial, Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Banco Interamericano de Desarrollo, Consejo Británico), la creación de proyectos para el mejoramiento de las condiciones del aprendizaje y enseñanza del inglés, y la formulación de políticas lingüísticas como eventos significativos en la construcción del concepto de desarrollo que en América Latina constituiría la génesis de una nueva época para la educación global (Escobar, 1986).

En este apartado se abordarán varios asuntos, toda vez que las condiciones de pobreza en la ruralidad colombiana se derivan, en parte, de un legado de políticas monetarias del orden neoliberal cuyo énfasis apuntaría específicamente a Suramérica. Un análisis de los planteamientos de McLaren (2000) señala que los efectos de las políticas neoliberales recaen también sobre la educación y buscan un mundo seguro para el capitalismo global y no para el bienestar de los individuos escolarizados. Las polí-

ticas neoliberales tienen un foco de atención en el ámbito educativo porque allí encuentran un terreno fértil para sus objetivos de producir un tipo de ser humano útil al mundo moderno (Popkewitz, 2022). Lo que plantea McLaren (2000), junto a la idea de Escobar (1986), permite hacer un puente con los registros de Martínez Boom, los cuales describen la historia del desarrollo económico en Latinoamérica como algo reciente, asociada a la época inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual “... se establecieron los aparatos para la intervención de la producción y del *conocimiento* (el Banco Mundial, las Agencias de desarrollo bilateral, las Oficinas de Planeación en los países del Tercer Mundo)” (Martínez Boom, 2004, p. 57). Y es que, según el autor, la Segunda Guerra Mundial produjo un torrencial despliegue de organismos transnacionales desde donde se puede ver cómo la dirección del mundo se determinó por los objetivos de sus agendas, en la búsqueda del anhelado *desarrollo* que haría posible cambiar las condiciones del mundo.

El concepto de desarrollo estuvo desde sus inicios definido por el atraso (Martínez Boom, 2004), como consecuencia del conflicto bélico que recién terminaba y dejaba una estela de destrucción y estancamiento. Este atraso se entendió como pieza clave y punto de partida para la creación de una estrategia de intervención en Latinoamérica.³ Escobar (2007) muestra que el atraso, al ser la contraparte del “Primer Mundo” (p. 11), era fundamental al hablar de desarrollo, llegándose a predicar al estilo de un evangelio “con un fervor intenso” (p. 11). En palabras de Said (2002), esta estrategia de intervención en Latinoamérica podría considerarse un modo de apropiación de los espacios geográficos, mediante la creación de mundos a través de denominaciones, es decir, se listan unas características de un punto geográfico específico para, luego, presentar la alternativa de solución. El atraso, sin duda, se usó como una forma de disuasión, que sirve de soporte para el despliegue de un programa económico-educativo, cuyo objetivo central se alineó con lo político, lo cultural y, más enfáticamente, con lo monetario, sin dejar de lado lo educativo, donde el idioma inglés fue fundamental. A esto se articuló el atraso, crucial para hablar de crisis, porque es en la crisis donde se hace posible pensar lo que Macedo *et al.* (2003) mencionan como la posibilidad de dos caminos: continuar hacia el declive o, por el contrario, encontrar la vía de salida a las dificultades.

3 “El término ‘Latinoamérica’, como tantos nombres de regiones geográficas comúnmente aceptados, es un invento de la Europa Occidental que fue inicialmente propuesto por Francia” (Martínez Boom, 2004, p. 60).

La crisis, entonces, deviene productiva porque sugiere un nuevo punto de partida desde el cual puede buscarse el camino que lleve al fortalecimiento y cumplimiento de objetivos para el mejoramiento, por ejemplo, de la economía, del ámbito social o de la *educación*, en el caso específico de la presente reflexión.

Lo anterior saca a la luz un plan dinámico y estratégico desde incluso mucho antes de la terminación de la Guerra, pensado quizás en términos meramente económicos (con muchos otros efectos), tal como se hace evidente con el establecimiento del Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1944, durante los acuerdos de Bretton Woods (International Monetary Fund, s. f.) y su entrada en vigor en 1945, solo dos meses después de la cesación de la Segunda Guerra Mundial. Por aquella época había llegado ya a Colombia el Consejo Británico (British Council, 1940), cuyo objetivo central era promover las relaciones educativas y culturales con el fin de mejorar la

reputación del Reino Unido en Colombia, ejecutando programas en artes, educación, gobernanza e inglés (British Council, s. f., párr. 3). Este objetivo dialoga con el planteamiento de Usma (2015), quien afirma que como organización transnacional procura el éxito y la credibilidad, al tiempo que incluye estándares, test, marcos de trabajo, entre otros, alejados de las realidades locales. Y al traer a Usma a la conversación no pretendo afirmar los objetivos del Consejo Británico como realizables, sino que considero importante señalar cómo se presenta a sí misma esta organización. También podemos ver en escena en aquel periodo de los cuarenta, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (Unesco) (1945), el Banco Mundial (1945), la Organización para la Alimentación y la Cultura (FAO) (1945) y el Banco Interamericano de Desarrollo (1959); además del surgimiento de programas de idiomas en la década de los sesenta (Ramos Holguín, 2019) (tabla 1).

Tabla 1. *Programas de idiomas creados durante la década de los sesenta*

Año de creación	Institución	Denominación inicial del programa
1961	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Filología e Idiomas
1964	Universidad del Atlántico	Licenciado en Filología e Idiomas
1966	Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Lenguas Modernas
1966	Universidad de Nariño	Licenciado en Lenguas Modernas
1967	Universidad del Quindío	Licenciatura en Lenguas Modernas
1967	Universidad Nacional de Colombia	Carrera de Idiomas
1967	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Humanidades: área mayor Inglés
1968	Universidad Incca	Licenciatura en Filología e Idiomas
1969	Universidad del Tolima	Licenciatura en Español e Inglés

Fuente: Ramos Holguín (2019, p. 50).

Modernización como sinónimo de falso bienestar

El nacimiento de agencias internacionales facilitó lo que Escobar (1986) llama *modernización*: el desembarco del bienestar en un contexto específico. La modernización consolidada en América Latina en las primeras décadas del siglo xx (Pratt, 2010), aparte de ser un concepto muy llamativo, fue necesaria para los objetivos de neocolonización de nuevos terrenos, de creación de nuevos pactos económicos y de construir

confianza en los clientes frente a las nuevas oportunidades enmarcadas en el proyecto de las agencias internacionales. En esa dinámica expansionista de lo moderno como alternativa de solución a muchas precariedades sociales y económicas, apareció el desarrollo como un servicio que se vende y se compra.

Incluso Escobar (1986) se refiere al desarrollo como un servicio salvador, porque aparecía para suplir las necesidades y para menguar el efecto del atraso y de la crisis. Y no era de extrañarse una intención de

carácter económico, cuando el contexto que rodeó el nacimiento de las agencias internacionales fue monetario, pensado para preservar la inversión de los recursos económicos y garantizar su crecimiento y expansión. De esta manera, la modernización es uno de los cuatro pilares propuestos por Lewis (1982, p. 215, citado en Phillipson, 1992), para la difusión de un idioma, a saber: las actitudes lingüísticas; la naturaleza de la interacción entre grupos; las teorías políticas y las características religiosas y culturales; y la modernización. Phillipson (1992) caracteriza la modernización como “la intensidad del desarrollo económico, el grado de explotación externa de los recursos indígenas, la urbanización, características demográficas tales como el grado de educación de grupos de población móviles y estables” (p. 78. Traducción propia). Para este autor, la modernización se configura en un elemento de la racionalidad neoliberal que se articula al idioma a fin de mirar a la constelación de posibilidades que implica el futuro, que no es algo consistente ontológicamente (Piñeres, 2017), sino la figura de lo redentor, de la promesa de lo que no hace parte del presente.

Surgió entonces una nueva modalidad de mercantilización de servicios que eran, dentro de lo planeado por las entidades internacionales, aquellos insumos para emprender el camino hacia el anhelado desarrollo. Sin embargo, no se trataba de la venta de unos servicios al azar: era más bien un mecanismo que usaba clasificaciones muy puntuales, lo que provocó que los países se sintieran comprometidos con una necesidad de mejoramiento y se vieran conducidos a adquirir productos, entre ellos el inglés, como garantía para salir del atraso. De acuerdo con Escobar (2007), la creación de clasificaciones puede entenderse como una estrategia para la creación de la categoría de “cliente” (p. 184), lo cual hacía necesario intervenciones estatales para menguar el atraso y potenciar el desarrollo y la modernización. Esta categoría de cliente fue crucial en la ruralidad colombiana, toda vez que abrió las puertas al inglés y a una lista de servicios desde lo educativo, cuyo fin central —como se ha dicho— procuraba la modernización de las naciones. Todo este panorama descrito, preparó ampliamente los “terrenos” para la llegada de una intervención sistemática sobre los países en condiciones de atraso mediante el dispositivo educación que, a su vez, hizo posible la llegada del bilingüismo como lo conocemos hoy en Colombia, y del cual Guerrero-Nieto (2008) expone: es un binomio compuesto de español-inglés, donde el inglés, al ser la lengua dominante (Macedo *et al.*, 2016; Phillipson, 1992), es la clave.

Este recorrido que se hace es necesario para identificar históricamente cómo se han consolidado distintos mecanismos, múltiples propuestas y discursos para la puesta en marcha de la enseñanza del inglés, aun cuando en la actualidad se carezca de muchos recursos para hacer posible un proceso con resultados más alentadores e inclusivos al respecto en la ruralidad en el país. En Colombia las iniciativas de implementación de políticas para el desarrollo del inglés han sido llevadas, en mayor parte, por el Consejo Británico, agencia internacional de mucha importancia para la presente reflexión pedagógica, y de la cual se hablará a continuación.

El Consejo Británico en Colombia: la ilusión de un bilingüismo salvador

La llegada del idioma inglés a Colombia como parte de un proyecto institucional del orden transnacional, que en este caso tuvo lugar a través del Consejo Británico en 1940 (*British Council*, s. f., párr. 3), fue importante en la potenciación del *desarrollo* como concepto clave en múltiples ámbitos, pero más enfáticamente en el *educativo*. Algo similar ocurrió con la creación de las agencias internacionales: fueron cruciales para la consolidación del *desarrollo* en Latinoamérica, donde lo educativo también tuvo un papel protagónico. En este doble movimiento (la llegada del Consejo Británico a Colombia y la creación de agencias/organizaciones internacionales) aparece un asunto relevante: el papel de la enseñanza de lenguas en Colombia. Al estar la educación conectada al desarrollo, el inglés funciona como vehículo importante en esta tarea de propulsar el crecimiento del país. El inglés, muy distante de considerarse un mero aparataje lingüístico, traía consigo una carga hegemónica que lo instauró como la lengua extranjera dominante en el país. Desde la perspectiva de Phillipson (1992) sobre el inglés como elemento hegemónico, podría leerse que el Consejo Británico, al ser una agencia internacional, desplegó políticas lingüísticas alrededor del mundo para posicionar este idioma. Esto no exceptuó a Latinoamérica. Y aunque la llegada a Colombia de estas políticas lingüísticas de las que habla Phillipson estuvo desde sus inicios alineada con la enseñanza del inglés, detrás de ella existió siempre una intención de posicionar el bilingüismo como un binomio (inglés-español), porque sería de esa manera como tomaría más sentido la introducción del inglés, poniéndolo al lado de la lengua dominante en Latinoamérica y más específicamente Colombia.

Respecto de este binomio español-inglés, Torres-Martínez (2009) reflexiona sobre las dificultades en la enseñanza de idiomas en Colombia y encuentra datos interesantes. Un primer dato es

que Colombia hace esfuerzos por mantenerse en línea con estándares internacionales, aun cuando no tiene los medios para lograr esas metas en materia de bilingüismo. Un segundo dato de Torres-Martínez (2009) muestra que las políticas lingüísticas, más que promover procesos de calidad, se afilian a directrices internacionales cuyo objetivo es la producción del sujeto neoliberal, esa figura salvadora que ayuda en la tarea de maquillar “[...] los verdaderos resultados con indicadores como la cobertura (escolarización = retención) o el aumento del número de estudiantes (uso del espacio = cupos escolares)” (p. 56). En este mismo sentido, Popkewitz (2022), citando a la OCDE (2017, p. 306), afirma que las organizaciones internacionales tienen una infraestructura mediante la cual los países se ajustan a las agendas del orden transnacional a fin de producir un tipo de persona para el futuro: la gestión de la crisis tiene que ver con un tipo de persona promulgada en el cuerpo y en la interioridad del alma. La preparación es un deseo sobre los modos de vida y la subjetivación como preparación para el futuro. Se habla del alma a través de un lenguaje de competencias y alfabetizaciones, preguntando “en qué medida los estudiantes al final de la educación obligatoria pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y estar equipados para participar plenamente en la sociedad” (p. 5. Traducción propia).

Expresado lo anterior, entonces, podría decirse que el Consejo Británico actúa como una institución transnacional (Popkewitz, 2022) cuyo objetivo trasciende los propósitos de la búsqueda de calidad y credibilidad (Usma, 2015), para ayudar a pensar un tipo de individuo que ayude al desarrollo de la nación. En esa persistencia del Consejo Británico de instalar el inglés como medio importante de interacción entre los individuos y el desarrollo de la nación, y la producción de subjetividades, prevalece la ausencia de los recursos necesarios para una enseñanza eficaz del idioma en zonas rurales. La ruralidad ha sido olvidada, y ello hace parte de la sistematicidad con la que actúan las instituciones internacionales. Olvidar la ruralidad no es dejar de mencionarla; más bien es mencionarla para desaparecerla. Según Han (2022), en el mundo moderno nada se impone, por el contrario, aquello que intenta orientar las conductas de los individuos se muestra amigable, amigo de la libertad. No obstante, en esa aparente libertad es donde se mantiene estable. Los escenarios rurales en Colombia son olvidados cada vez que aparecen promesas de tipo “instrumental” a nivel de gestión de recursos didácticos y de formación de maestros, en las cuales “se enfatiza la formación didáctica y lingüística” (Álvarez Valencia *et al.*, 2011).

Aunque el Consejo Británico se ha propuesto unos objetivos para que el inglés tenga éxito (por ejemplo, que existan proyectos de formación, reestructuración de los currículos), actúa para complacer sus metas globales de conservarse como institución hegemónica. La presencia del Consejo Británico muestra ampliamente la consolidación de una estrategia para el despliegue del inglés como una lengua que a lo largo del tiempo ha portado consigo una constante promesa salvadora que se choca con la realidad de la educación rural colombiana. En síntesis, y desde la mirada crítica de Han (2022), se puede decir respecto al Consejo Británico que “la fuerza que mantiene el sistema asume hoy una forma elegante y afable, y gracias a ello se hace invisible e inimpugnable. Aquí el sujeto sometido ni siquiera es consciente de su sometimiento” (p. 34). Esto implica un reto enorme para los maestros de lenguas en Colombia: que, en lugar de entenderse el bilingüismo como salvador, se piense de manera crítica y se entienda como parte del dispositivo para producir sujetos útiles al proyecto neoliberal en el país.

Acciones estatales para la implementación del bilingüismo en Colombia

La influencia de las políticas educativas trazadas desde agencias internacionales como la OCDE y el Banco Mundial se puede ver materializada en una serie de documentos de política lingüística en nuestro país. Desde el 2006, con la emisión de los Estándares para la enseñanza del inglés (MEN, 2006) y la propuesta del primer Programa Nacional de Bilingüismo, se han adelantado diferentes actualizaciones al mismo programa, al igual que acciones tendientes a mejorar el nivel de inglés (Miranda, 2018). Por un lado, algunas de esas acciones incluyen los programas de inmersión en Colombia en el Eje Cafetero y la isla de San Andrés, y en varios países, desarrollados a lo largo de varios años (MEN, 2015; 2016; 2022a; 2022b; Gobernación de Cundinamarca, 2022); por el otro, incluyen el desarrollo de material didáctico y recursos digitales para la enseñanza del inglés.

Los programas de inmersiones sistemáticas desarrollados desde el 2005 reconocen el bajo “nivel de lengua de docentes del sector oficial que enseñan inglés en la educación básica y media en diferentes regiones del país” (Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 3); sin embargo, no es claro cuáles son los resultados de estos programas y cómo se reflejan sus resultados en las escuelas rurales. Las inmersiones para estudiantes de bachillerato en el 2016, por ejemplo, se crearon con una visión

reduccionista de las instituciones educativas públicas, pues solo participaban las que cumplían una cierta lista de requisitos: estar focalizado en el programa Colombia Bilingüe, cumplir con una intensidad de 3 horas semanales, estar en nivel superior en Lenguaje y Matemáticas en las Pruebas Saber del 2014, ocupar los primeros lugares en bilingüismo según el Icfes, tener los valores altos en el Índice Sintético de Calidad, y tener matrículas por encima de los 30 estudiantes en el grado décimo (“Campos de inmersión”, 2016). Aunque las políticas ministeriales parecían buscar la tan anhelada calidad con las inmersiones, estas se convirtieron más bien en el premio soñado que solo unos pocos alcanzarían. Al respecto, Miranda (2018) afirma que las políticas lingüísticas a nivel macro han incluido programas para el desarrollo profesional de los docentes de inglés de bachillerato, lineamientos curriculares para el área de Inglés, diseño de textos e incorporación de asistentes de lengua extranjera a las aulas locales; sin embargo, estas acciones han alcanzado un pequeño número de instituciones educativas, quedando por fuera las escuelas primarias rurales.

Con respecto al desarrollo de material didáctico y recursos digitales para la enseñanza del inglés, la situación contrasta también. Materiales como *Bunny Bonita*, *My ABC*, *Way to Go*, *English, please!* series, al ser consultados en sus respectivos sitios web, gozan de un amplio espacio; no obstante, no gozan del mismo despliegue en la geografía rural. Ahora bien, que existan en páginas web del Ministerio de Educación no significa que los materiales lleguen hasta todos los rincones del país. Son múltiples las limitaciones de la ruralidad; una de las más sobresalientes es la falta de conectividad a internet así como las limitaciones para que lleguen los materiales que parecen accesibles a todos. Esto se puede estar dando porque la tarea de enseñar inglés en las primarias rurales en general está delegada en personas que no tienen formación en el campo disciplinar y, por ende, no saben cómo acceder a este material; o, de otra manera, por las limitaciones del Ministerio de Educación para hacer que el material pedagógico sea visible a todos.

Retos centrales en la educación en lengua extranjera en la ruralidad

Ante el panorama de las limitaciones locales en Colombia respecto al inglés, además de una visión histórica y geopolítica que permite entender los asuntos clave en su disseminación: un *falso bienestar*

derivado de la *modernización* en Latinoamérica, y la *ilusión de un bilingüismo salvador* establecido por el Consejo Británico en Colombia, se abordarán tres retos centrales en la educación en lengua extranjera en la ruralidad, así como las condiciones que permiten pensar dichos retos. Es de importancia notar que, a pesar de las limitaciones de la enseñanza del inglés en Colombia, el estudio de Bailey *et al.* (2023) muestra cómo, ante la adversidad, el docente crea oportunidades de desarrollo profesional, haciendo que el imaginario de desesperanza pueda ser desplazado de cierta forma. El autor se apoyará en su experiencia como monodocente rural en los niveles de preescolar y básica primaria durante casi dos décadas (desde marzo del 2004) en el sector público en Colombia.

¿Qué se entiende por ruralidad en el presente trabajo?

La educación en la ruralidad en Colombia ha estado ligada a las carencias, la desfavorabilidad y la desigualdad de condiciones de sus habitantes (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016; Ocampo, 2014). No obstante, en esta reflexión la ruralidad toma un sentido de oportunidad, por lo que se plantean retos para potenciar la enseñanza del inglés. Los movimientos históricos y geopolíticos después de la Segunda Guerra Mundial han sido, en parte, cruciales para que la ruralidad haya sido visibilizada más como escenario de carencias que de oportunidades. Al pensar en los tres retos que guían la reflexión, junto al porqué enseñar inglés en la ruralidad, aparece la oportunidad de considerar formas de mejoramiento de las condiciones de la enseñanza de este idioma. La experiencia del autor en la ruralidad visibiliza parte del panorama en el que el inglés es y ha sido impartido en la ruralidad y, por consiguiente, se identifican aspectos puntuales desde los cuales es posible pensar en intervenciones y mecanismos para potenciar su enseñanza, teniendo como foco los retos abordados: la formación en didáctica de lenguas extranjeras de los docentes rurales, la competencia comunicativa y los materiales pedagógicos y tecnológicos.

La educación en la ruralidad y la formación del maestro en didáctica

El primer contacto del autor con un aula de clase, ya revestido de la autoridad de un título académico (Normalista Superior), fue en marzo del 2004. Una muy lejana escuela rural, localizada a más de cinco horas del casco urbano, lo esperaba. Al llegar se encontró con dos aulas que por su aspecto hablaban de muchos aprendizajes por delante, pero también

de necesidades. No tenía idea de todo a lo que se enfrentaría. Su primer día de clase fue complejo: 44 estudiantes desde preescolar hasta grado 5, de los cuales más de la mitad se concentraban en los grados preescolar y primero. Como monodocente, su labor era enseñar todas las materias del currículo, incluyendo Inglés, a pesar de que su formación en dicha lengua al momento era muy básica. No se puede decir lo mismo de asignaturas como Español, Sociales o Ciencias Naturales, por ejemplo, ya que, además de la formación recibida como normalista, se suma la experiencia propia de haber estudiado contenidos de esas asignaturas durante el proceso de formación primaria y secundaria.

Durante sus primeros años como docente rural asumió la enseñanza del inglés sin ningún conocimiento o formación, más allá del adquirido mediante el abordaje de textos cortos que solo le habían ayudado a conocer el idioma de manera incipiente. Esto hizo muy difícil enfrentar cada semana esas tres horas de inglés en cada uno de los seis grupos principalmente por carecer de elementos didácticos —que de hecho son relevantes (Kumaravadivelu, 2012)—, así como del conocimiento del idioma; súmese a ello la ausencia de recursos tecnológicos en la escuela. En el 2010 inició su pregrado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pero fue solo en el 2013 cuando inició estudios de Especialización en Enseñanza del Inglés y luego, en el 2014, de Maestría en Enseñanza de Segundas Lenguas, es decir, casi una década después de haber iniciado su labor como maestro rural y de haber enseñado un idioma para el que no estuvo preparado. Es, por consiguiente, muy válido preguntarse por la situación de los maestros rurales que en la actualidad llevan meses o décadas enseñando inglés sin tener la preparación para ello y, al mismo tiempo, cuestionarse: ¿por qué enseñar inglés en condiciones deficientes?

Básicamente, las escuelas rurales en Colombia reciben a maestros que no necesariamente saben inglés. La situación es compleja porque el monodocente tiene la responsabilidad de enseñar una lengua cuyo abordaje, en caso de no conocerla, tiene lugar incluso al margen de su didáctica, dando razones para pensar que los resultados podrían no ser los mejores, lo que a su vez puede producir unos efectos negativos a nivel individual y de la nación (Kumaravadivelu, 2003). En una voz muy masificada entre los maestros existe la idea de una creatividad extraordinaria del docente rural a la hora de la enseñanza, incluso del idioma inglés; no obstante, esto podría rayar eventualmente en que al tratarse de un idioma del que no se tiene suficiente bagaje, el docente pueda tener confusiones comunicativas y, por lo tanto, sufrir desfases

metodológicos. Si un maestro de escuela primaria rural llega a desconocer la didáctica de la lengua extranjera que pretende orientar, no se pueden esperar resultados favorables en el aprendizaje de dicha lengua, sino una agudización de las brechas educativas en la educación rural que, por cierto, son ya muy profundas en materia de formación docente, acceso a capacitación y condiciones de vida (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018). Por lo anterior, en este apartado se enfatiza lo que significa enseñar una lengua cuya didáctica se desconoce, es decir, sin el conocimiento profesional, el cual representa el contenido intelectual de la disciplina y reúne el acervo conceptual para operar con base en marcos teóricos sistemáticos (Kumaravadivelu, 2012).

Surgen entonces preguntas de tipo: ¿cómo un monodocente enseña inglés sin estar preparado, al tiempo que *administra* todos los recursos de una escuela rural con muchos estudiantes, en diferentes grados, con todo lo que implica *educar con calidad*? Al día de esta reflexión han transcurrido diecinueve años; aun así, sigue vigente la pregunta: ¿cómo se *educa con calidad* en una escuela rural, en medio de tantas precariedades, donde el maestro está a cargo de lo académico, de llevar inventarios, de cuidar las instalaciones físicas, de llevar un control del restaurante escolar? El interrogante sigue conduciendo al mismo punto: la ruralidad es escenario de desventajas educativas (Bonilla-Mejía *et al.*, 2018; Martínez-Restrepo, 2016), las cuales, desde la experiencia del autor como maestro rural, se incrementan a la hora de enseñar inglés, pues se hace visible un currículo escolar con una asignatura que supone que el docente es competente en otro idioma; esto último se relaciona con las declaraciones de Bonilla-Mejía *et al.* (2018), quienes afirman que la formación de los maestros de la ruralidad es otra desventaja enorme.

La didáctica para la enseñanza escolarizada de un idioma implica conocer y aplicar *múltiples* mecanismos pedagógicos que garanticen un abordaje desinstrumentalizado. Ya lo ha aseverado Kumaravadivelu, el docente debe tener conocimiento de la forma de enseñanza del idioma que intenta enseñar, de la misma manera que debe saber cómo administrar el aprendizaje y la enseñanza en el aula de clases, haciendo que los resultados de aprendizaje esperados sean posibles (2012). Esto significa desligarse del proceso de enseñanza como si se tratara de una suma de actividades, pasando a una elaboración que involucra diagnósticos de los estudiantes para identificar sus intereses, reconocimiento de las características del espacio geográfico de la *escuela*, y desarrollo de material didáctico que reconozca las dos condiciones anteriores. Cuando se proyecta la enseñanza del

inglés a partir de estos tres procesos, la enseñanza puede ser depurada de acciones antipedagógicas, que dan espacio a la consolidación de una educación desde la pedagogía crítica que, según Macedo en su prólogo a la *Des-Educación* (Chomsky, 2001), debe conducir a que los estudiantes caminen reflexivamente y se potencie “la dimensión intelectual de la enseñanza” (p. 10). Un marco de pensamiento didáctico desde la pedagogía crítica es una forma de democratización de la educación, porque no es ya más el abordaje de la enseñanza de una lengua extranjera en cuanto contenidos lineales con un carácter jerárquico e instrumental; todo lo contrario, se orienta la enseñanza en su capacidad creadora de modelos de pensamiento, a partir de la construcción de significados mediante materiales críticos diversos que se apartan de confirmar formas asimétricas entre los contenidos y los individuos, para construir comprensiones críticas del mundo a través de la lengua.

Los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera deben privilegiar prácticas pedagógicas organizadas desde un marco de pensamiento dialéctico crítico, debido a que dichos procesos en lengua extranjera implican garantizar un ambiente permeado por una didáctica resultante de los diagnósticos estudiantiles y escolares, y ajustados a mecanismos adecuados, a fin de no correr el riesgo de fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en paradigmas y marcos anacrónicos (Freire, 1985). Esto, a su vez, implica repensar el papel del docente. Freire agrega:

Para mí, ser profesor no significa ser misionero o haber recibido una orden del cielo [...]. Es alguien que debe buscar constantemente mejorar y desarrollar ciertas cualidades o virtudes, que no se reciben, sino que hay que crearlas” (p. 15), en cuanto aprovechamiento de los recursos que provee la escuela, porque ello “evita que caigamos en lo que yo llamo burocratización de la mente. (p. 15)

De forma concisa, se puede decir que el reto en la dimensión didáctico-pedagógica gira alrededor de la formación para la competencia pedagógica, por un lado, y por otro, alrededor de la adopción de una perspectiva que movilice una visión didáctico-pedagógica contextual que, como se menciona arriba, involucra la visión de la pedagogía crítica. Para abordar los retos que se mencionan arriba se proponen las siguientes acciones:

1. Oferta de cursos o diplomados virtuales de formación continua en didáctica del inglés para los docentes de primaria de las áreas rurales, por parte del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de Educación. Estos cursos

podrían tenerse en cuenta como créditos o mecanismos para ascenso a docentes regidos por el Decreto 2277⁴ de 1979 y como estímulos para futura formación de los docentes de ambos escalafones: Decreto 2277 y Decreto 1278⁵. Estos cursos podrían estar en plataformas digitales a las que los docentes accedan de manera autónoma y hagan seguimiento a sus propios avances, lo que haría posible también mayor formación continua.

2. Jornadas periódicas de maestros en centros urbanos estratégicos, de modo que se facilite la asistencia de maestros que viven tanto en áreas rurales como en centros urbanos. Esta estrategia permite que los docentes puedan crear material didáctico bajo la tutoría personal especializado en la enseñanza de lenguas. Las jornadas pueden implementarse, además, en los microcentros, los cuales son espacios de reunión en los que las instituciones educativas desarrollan actividades académicas: planeación de clases, formulación de proyectos de aula, ajuste a las mallas curriculares, creación de material didáctico, y demás que busquen la calidad de la educación, propias del quehacer docente.
3. Desplazamiento hacia la ruralidad de maestros idóneos en la enseñanza de lenguas, a manera de rotación continua. Docentes del sector oficial (provisionales⁶ o en propiedad⁷), con formación en la enseñanza del inglés, podrían visitar semanalmente las sedes educativas y enseñar a los docentes estrategias didácticas para un mejor aprovechamiento del material de trabajo del que se dispone en las instituciones educativas. Una forma de hacer esto posible es la firma de convenios entre las Alcaldías municipales y las secretarías de Educación, a fin de organizar la logística del transporte y la consecución de materiales para el desarrollo de las jornadas académicas.

4 Decreto que rige a los docentes vinculados entre 1979 y el 2002.

5 Decreto que rige a los docentes vinculados después del 2002.

6 Los docentes provisionales son aquellos que enseñan en el sector público, no tienen contratos indefinidos y tampoco pueden ascender en el escalafón docente de acuerdo con el Decreto 1278 del 2002.

7 Los docentes en propiedad son aquellos que se encuentran vinculados al sector oficial, ya sea a través del Decreto 2277 de 1979 o del Decreto 1278 del 2002.

La educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores

La calidad de los maestros que dirigen procesos educativos está estrechamente ligada al rendimiento de los estudiantes (Canales y Maldonado, 2018). Sin embargo, pueden existir otros factores asociados a la calidad de la educación, por ejemplo, los antecedentes demográficos de los alumnos, incluida su situación socioeconómica (Hedges y Nowell, 1999; Jacobsen *et al.*, 2001, citados en Canales y Maldonado, 2018). El planteamiento de Canales y Maldonado respecto a los efectos de la calidad del maestro sobre el rendimiento escolar es un argumento que si se traslada al campo de la enseñanza de lenguas en Colombia, que para este caso aborda el inglés, ayuda a comprender cómo la falta de competencia comunicativa de algunos docentes en las primarias rurales vis a vis los desempeños de los estudiantes produce ciertos efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje por parte de los niños. Bonilla-Mejía *et al.* (2018) afirman que

También existen diferencias en la formación de los docentes. Es así como la proporción de docentes con títulos profesionales y de posgrado es mucho mayor entre los docentes de secundaria que entre los de primaria. Mientras que casi el 100 % de los docentes de secundaria tienen como mínimo un título profesional (incluidas las carreras pedagógicas), en primaria esta proporción llega a 83,8 %. En el caso de los posgrados, la brecha es menor, pero se mantiene. El 37,4 % de los docentes de primaria tienen posgrado, comparado con el 42,2 % de docentes en secundaria que tienen dicho título [...]. (p. 11)

La experiencia del autor como maestro rural le ha permitido ver que muchos docentes que orientan el área de Inglés en la escuelas primarias de la ruralidad no son competentes en dicha lengua debido, en parte, a la falta de preparación académica. En línea con Osorio *et al.* (2020), estudios previos sobre la enseñanza del inglés revelan que el Gobierno colombiano no ha logrado cubrir el total de docentes especializados en inglés en todas las regiones y en todos los niveles; esto, sin embargo, se hace más complejo en la ruralidad, donde en materia educativa existen más brechas (Martínez-Restrepo *et al.*, 2016). El largo trasegar como maestro en áreas rurales no le ha permitido encontrar docentes con formación a nivel de pregrado en enseñanza de lenguas, ejerciendo su labor educativa en educación primaria rural; no obstante, sí ha tenido contacto con algunos docentes que, a pesar de tener conocimiento del idioma inglés,

sienten que están en el lugar equivocado por conocer dicha lengua; como si eso sugiriera una discordancia con lo rural. Básicamente, la experiencia le muestra que los escasos maestros con algún conocimiento de lengua extranjera inglés se piensan con una formación que no se corresponde con un contexto de carencias relacionadas, principalmente, con las distancias de los cascos rurales y con las formas de acceso a la geografía rural.

Por lo anterior, el segundo elemento que se reflexiona respecto a la enseñanza del inglés es la competencia comunicativa de los profesores en la lengua que pretenden enseñar. La enseñanza del inglés en Colombia es, en gran medida, impartida por maestros que carecen de la suficiente competencia comunicativa (Álvarez Valencia *et al.*, 2011; Gómez, 2021; Universidad del Quindío, 2023), lo cual determina ya de entrada un primer antecedente al que se debe prestar máximo cuidado. Debido a la limitada competencia comunicativa de los docentes, en general, la enseñanza se centra en aspectos gramaticales de la lengua y vocabulario aislado. Esto supone un reto en sí mismo ya que además de superar el bajo nivel comunicativo, se debe superar la visión estructural de la lengua para mirar la lengua desde la perspectiva de la comunicación como sugiere Álvarez Valencia (2019). El autor, desde una perspectiva de la semiótica social multimodal, argumenta que la visión de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras es limitada ya que se olvidan otros elementos o modos de comunicación presentes en la comunicación, como los gestos, la mirada, el manejo del espacio, y otros elementos que contribuyen a la competencia pragmática e intercultural. Es decir, ampliar la visión que se tiene de la enseñanza de la lengua y en esa medida mirar la comunicación como proceso multimodal que permita a los estudiantes no solo crear significados o interpretarlos en la interacción cara a cara con otros, sino además en interacción con textos en inglés como videos, publicidad y otros que requieren una comprensión multimodal. Es decir, una comprensión de que cada elemento, el lingüístico, el visual, el color, la ubicación espacial y otros crean significados.

En la lectura de Álvarez Valencia *et al.* (2011) se sostiene que desde la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Colombia “no estaba preparada para enseñar inglés de manera masiva en la educación primaria porque no se contaba ni con el número de docentes formados en el área ni con las metodologías adecuadas para la enseñanza a población infantil” (p. 8). El análisis de los autores es aportador en cuanto revela dos puntos críticos y preocupantes en la enseñanza del inglés en el país:

bajo número de docentes formados en esta área y docentes que carecen de la metodología para su enseñanza en escenarios infantiles. Este estudio refuerza los resultados de Cárdenas (2001), quien declara que los maestros se han enfrentado a la enseñanza del inglés sin tener el perfil para ello, al tiempo que se alinea a la reflexión acerca de que falta preparación de los maestros que enseñan inglés en la ruralidad (Universidad del Quindío, 2023). Básicamente, los autores aluden a una falta de competencia comunicativa, cuyos efectos se traducen en deficiencias en el aprendizaje de la lengua a la que se expone a los individuos en el proceso escolar, sumado a los vacíos resultantes de la ausencia de una visión más amplia de la comunicación que considere todos los elementos que intervienen en ella desde la visión multimodal. Las falencias en la enseñanza del inglés no están expresamente ligadas a carencias de los docentes; más bien, lo que se refleja es la fragmentación de las políticas lingüísticas que, según Usma (2009b), son excluyentes, toda vez que amplían la brecha entre la educación rural y la urbana.

Respecto a este segundo reto, la educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores se propone:

1. Continuar con algunas de las estrategias que han sido adelantadas por el MEN, como las inmersiones para la mejoría de la competencia comunicativa, al igual que cursos de mejoramiento de la lengua, especializados para profesores de la ruralidad.
2. Trabajar con los profesores en la comprensión de una enseñanza de la lengua desde una visión multimodal que les permita ampliar su visión de la lengua y la comunicación. De esta forma, entender la comunicación como un proceso de construcción y negociación de significados mediados por recursos de significado en los que la lengua es uno importante, pero no el único (Álvarez Valencia, 2021).
3. Establecer un vínculo entre la lengua, la comunicación y la cultura. En esta perspectiva se puede incorporar en las clases una visión intercultural en la que la cultura de los estudiantes se conecte con la cultura de la lengua extranjera. De esta manera, se podrán encontrar temas o contextos de desarrollo de la lengua, la tolerancia y la comprensión intercultural.
4. Aprovechamiento del microcentro como espacio para la creación de material didáctico y como espacio para la interacción en lengua inglesa. Bajo la tutoría de licenciados o profes

sionales, los microcentros se pueden convertir en escenarios para que los maestros de las escuelas primarias rurales aprendan inglés. Estas jornadas periódicas en las que los maestros rurales se congregan a realizar trabajo pedagógico pueden ser una oportunidad para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera; para ello, los docentes rurales pueden llevar materiales sugeridos por los maestros expertos en enseñanza de lenguas a fin de interactuar con elementos de la lengua a través de los cuales se involucre el uso de todas las herramientas necesarias para la construcción de significados.

5. Implementación del microcentro como estrategia de diseminación del conocimiento educativo, mediante el uso de la lengua inglesa. Si se crean las condiciones, al igual que en el primer reto, el microcentro como estrategia para la reflexión docente supondría un espacio útil para el uso del idioma inglés con fines de aprendizaje de múltiples temáticas. Esto representaría una doble oportunidad para los maestros y para los estudiantes de la ruralidad en cuanto posibilidad de crear significados mediante prácticas más situadas, que vayan en línea con las realidades y tendencias globales.

La educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos

La enseñanza del inglés en la ruralidad, por la escasez de recursos de las escuelas, se ve afectada por la falta de materiales pedagógicos y tecnológicos. Al hablar de material pedagógico, se alude a aquello a lo que se dota de sentido, siendo el objetivo que se persigue a través de un material, lo que podría darle el valor o no de *pedagógico*. Si las políticas lingüísticas en Colombia conciben docentes sin conocimiento del inglés para las áreas rurales, de la misma manera negará el envío de materiales para una enseñanza de calidad.

Saavedra y Forero (2018), citados en Bonilla-Mejía *et al.* (2018), afirman que: “En particular, es necesario dar una mayor ponderación a las inversiones en calidad en la fórmula de distribución de recursos, que permita, entre otros, financiar inversiones en formación y selección de docentes en las regiones más rezagadas” (p. 31). La fórmula para el abandono de las escuelas rurales que afecta negativamente la enseñanza del inglés incluye la escasez de docentes con conocimientos de la lengua y la poca inversión a nivel de infraestructura y dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos. La presencia de textos obsoletos en las escuelas es ya un elemento común; estantes de madera cargados de material en desuso

son, por decirlo así, parte del paisaje de los salones de clase. Básicamente, solo ocupan espacio que podría ser útil para otras tareas. Ahora, si hablamos de materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, el problema es mayor y de las mismas dimensiones el reto de enseñar inglés. La falta de textos adaptados al contexto de la ruralidad hace más difícil la tarea.

En cuanto al uso de materiales tecnológicos, la enseñanza de lenguas en la ruralidad ha contado con una variada gama de recursos “tecnológicos” que, en muchos casos, son obsoletos y, en otros, desaprovechados. Esto en parte se debe al desconocimiento de cómo utilizar estas herramientas, pero, por otro lado, también debido a la ausencia de una visión de diseño y desarrollo de materiales que se sincronice con una visión más amplia de la comunicación. Todo material tecnológico puede tener o no un sentido pedagógico, porque es el maestro quien lo determina a través de la concepción que tiene del material y de la incorporación o no de aquello que dote las prácticas de sentido.

La experiencia del autor como docente en áreas rurales en Colombia permite afirmar que los materiales tecnológicos que ha tenido a su alcance han sido muy escasos, especialmente en sus inicios. Describe que solo disponía de un computador de mesa sin conexión a internet, el cual contaba solo con el *software* básico de Office, y con el que debía atender a 44 estudiantes. Estos factores, sumados a su falta de formación en enseñanza del inglés no permitía un buen aprovechamiento de ese único recurso. Incluso, después de muchos años la situación no ha cambiado sustancialmente, pues otros problemas han surgido; por ejemplo, hoy día muchas escuelas rurales se ven forzadas a guardar sus pocos recursos tecnológicos en casas de vecinos, debido a que, al estar solas, las escuelas son blanco frecuente de robos. Esto hace que el objetivo para el cual se piensan los materiales tecnológicos no pueda ser alcanzado.

Las limitaciones para el acceso y la utilización de tecnología en las escuelas rurales, en parte, provienen de la situación de inseguridad de estos contextos educativos. Los asaltos a las locaciones educativas y los robos son muy frecuentes (“Colegios de las zonas rurales son víctimas de constantes robos”, 2020; “Delincuentes se robaron hasta un panel solar de escuela rural en Cesar”, 2020; “Ladrones dejaron sin computadores a escuela rural de Barbosa”, 2022; “Ladrones tienen azotada a una escuela rural en Rionegro, Antioquia”, 2023). Los dispositivos digitales son altamente perseguidos por la delincuencia común, debido a la facilidad con la que pueden ser extraídos de las sedes educativas y con la que pueden ser vendidos en el mercado. Hay que tener en cuenta que estas escuelas quedan deshabitadas en

las horas de la noche, sin ningún tipo de seguridad. Por ejemplo, el autor vivió la experiencia de llegar a su sede educativa rural y encontrar violentadas todas sus puertas; se llevaron los aparatos tecnológicos de mayor valor, entre ellos, la única computadora donde reposaban los registros escolares de varios años. Estos robos de los elementos tecnológicos en la ruralidad se han convertido en un problema complejo para las administraciones municipales y las secretarías de Educación, al punto de que hay una negativa a dotar las sedes educativas. De las casi setenta escuelas rurales donde trabaja el autor, más de cincuenta han sufrido robos.

Finalmente, antes de abordar el tercer reto: *la educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos*, se propone:

1. Construcción de planeaciones de clases que involucren el diseño de materiales pedagógicos y el uso de la tecnología a un nivel más amplio, como se ha hecho en el departamento del Quindío en Colombia, (Universidad del Quindío, 2023), llevando a procesos educativos que involucran varios municipios. Las secretarías de Educación de los entes territoriales certificados deberían contribuir a la consolidación de la planeación docente en el área de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros (Inglés), partiendo de las necesidades y potencialidades de los contextos locales, esto haría posible la incorporación a dichas planeaciones de elementos pedagógicos y tecnológicos. Aunque no considero un formato rígido para el desarrollo de planeaciones para las áreas rurales, estas sí deberían tener cierta unificación, incluir una sección que permita la exploración del material del que se cuenta en las sedes educativas, dotar a las escuelas de material actualizado para la enseñanza de lenguas, de modo que pueda ser pensado para crear múltiples significados. Desde el juguete más simple hasta el texto más colorido y desde el rompecabezas hasta la computadora más moderna deberán ser pensados en términos de sus potencialidades a la hora de planear las clases. Aquí es importante la experiencia de los expertos en enseñanza de lenguas, así como la experiencia de los docentes que, a pesar de las vicisitudes que han tenido que vivir en entornos rurales, han tenido que sortear los múltiples obstáculos derivados de la carencia de recursos y materiales escolares, y hacer uso de su creatividad.
2. Construcción de repositorios institucionales con planeaciones escolares para instituciones educativas rurales. Estos funcionarían como

mecanismos colaborativos entre distintas instituciones y podrían servir de insumo para la reflexión de las prácticas de enseñanza y aprovechamiento de los materiales pedagógicos y tecnológicos, al tiempo que harían posible una actualización docente permanente. Disponer de material educativo que esté al alcance de todos en tiempo real maximiza el aprovechamiento de la reflexión individual, ya que esta se convierte en elemento de uso colectivo. Cuando la reflexión individual es puesta al servicio de objetivos comunes, pasa a ser un insumo para el fortalecimiento del horizonte institucional y, por ende, para la obtención de mejores resultados. Este tipo de iniciativas para la maximización de los recursos institucionales produce efectos a nivel de desarrollo docente, lo cual es determinante en la reducción de la brecha entre educación rural y educación urbana. Pensar en repositorios de acceso libre para los maestros es acudir a un principio de democratización del saber y, al mismo tiempo, a la creación de vínculos entre instituciones educativas; esto se traduciría luego en un mecanismo de potenciación del saber mediante la participación.

3. Acompañamiento a los maestros en el diseño de materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, adaptados al contexto rural, que expresen relación con su cotidianidad; básicamente, material particular que les permita a los estudiantes una comprensión más amplia de las dinámicas rurales en las que se mueven.
4. Dotación de *software* y material educativo para la enseñanza del inglés que no implique uso de internet. Esta estrategia puede incluir: canciones, juegos y material interactivo en CD-ROM que no dependa de conectar los dispositivos a internet.
5. Trabajar con la comunidad y las autoridades pertinentes en las regiones para mejorar la seguridad de las sedes educativas ubicadas en la ruralidad de manera que se pueda salvaguardar la dotación de materiales pedagógicos y tecnológicos suministrados a las instituciones.

Para concluir los retos, se aclara que, si bien la falta de competencia comunicativa en inglés es una situación que experimentan muchos maestros que enseñan dicha lengua en Colombia (Universidad del Quindío, 2023), no es un asunto que se experimenta en la totalidad de la ruralidad, pues en ciertas zonas geográficas se ha venido trabajando arduamente

por el mejoramiento de la enseñanza del inglés en la ruralidad, como sucede en el Quindío, donde, a pesar de padecer también algunas de las dificultades que otros departamentos sufren, se ha procurado el mejoramiento de la enseñanza del inglés en cuando a formación en lengua extranjera de sus maestros rurales; componente didáctico mediante la elaboración de materiales para favorecer los procesos educativos locales; y componente tecnológico para un mejor aprovechamiento de la tecnología, por ejemplo, a través de la creación de *software* educativo (Universidad del Quindío, 2023).

Conclusión

En este trabajo se propuso como objetivo analizar y reflexionar acerca de algunos de los principales retos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales en Colombia. Para entender esos retos y las condiciones de la educación rural en lengua extranjera se hizo un recorrido histórico que muestra cómo se instaló este idioma en el país y en Latinoamérica, y cómo esto implicó múltiples movimientos de instituciones y agencias internacionales para el desarrollo, convirtiendo la ruralidad en espacio para visibilizar la desigualdad. Este devenir histórico, político, social, cultural y económico de nuestro país ha alimentado, de manera directa e indirecta, las vicisitudes y los retos que marcan la educación rural. Se encontraron tres retos centrales: 1) la educación en la ruralidad y la formación del maestro en didáctica; 2) la educación en la ruralidad y la competencia comunicativa de los profesores; y 3) la educación en la ruralidad y los materiales pedagógicos y tecnológicos. Se hace importante superar estos retos a fin de alcanzar un mejoramiento de la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ruralidad colombiana. No obstante, debido a que la enseñanza del inglés en las escuelas primarias rurales se da desde una perspectiva reducida de la comunicación, que no da cuenta de los nuevos escenarios comunicativos, esto provoca un efecto contrario, y hace que estos tres retos no sean ya meramente para el docente, sino también para quienes administran la educación a escala nacional y para aquellos que diseñan las políticas lingüísticas.

Para alcanzar el objetivo de este artículo, se propone ampliar la visión limitada de lo didáctico, lo disciplinar y el uso de los recursos pedagógicos para desplegar prácticas locales (Kumaravadivelu, 1994), es decir, situadas en los contextos, pero, a la vez, acordes con la realidad global, con las nuevas formas de construcción y diseminación de significados, y con las tecnologías digitales, a fin de reducir los

efectos dañinos en un contexto donde su modelo de enseñanza padece ya muchas carencias. Esto implica adaptar la enseñanza a la ruralidad, entendiendo que la educación rural en Colombia supone el gran reto de enseñar con escasos recursos (Corbett, 2003; Martínez-Restrepo *et al.*, 2016); o, como afirman Bonilla y Cruz Arcila (2013), Bonilla-Mejía *et al.* (2018) y Universidad del Quindío (2023), son muchos los factores que afectan la enseñanza en la ruralidad en Colombia, lo que hace que el bilingüismo, tal como se plantea en el país, sea un gran reto lleno de retos más pequeños. Se reitera aquí la pregunta *¿por qué enseñar inglés en la ruralidad?* Enseñar inglés debe ser la oportunidad para el desarrollo de la conciencia intercultural a través de materiales adecuados (Henaó Mejía *et al.*, 2019), la comprensión y el reconocimiento de la diversidad (Álvarez Valencia y Valencia, 2023; Chomsky, 2017), el conocimiento de nuestra identidad en el contexto de una visión intercultural. Esto con el fin de que aquellos niños que inevitablemente emigran hacia la ciudad tengan un acercamiento más exitoso a las dinámicas de las ciudades, pero, incluso, si no lo hacen, tengan una visión más amplia del mundo que está fuera de su ambiente inmediato y una comprensión más profunda de su propio contexto, de su identidad y de la capacidad transformativa de la educación.

Referencias

- Álvarez Valencia, J. A. (2019). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: Una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (Org.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras. IV siepes*. Seminario internacional de experimentação e pesquisa em estágio supervisionado. [http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Livro_SIEPES%20\(3\)%20\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Livro_SIEPES%20(3)%20(1).pdf)
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogies and an intercultural orientation to second/foreign language education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez y O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 41-69). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez Valencia, J. A., González, A. y Cárdenas, M. L. (2011). Cobertura vs. continuidad: Dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas y J. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (pp. 119-154). Calidad Educativa.
- Álvarez Valencia, J. A. y Valencia, A. (2023). Indigenous students and university stakeholders' challenges and opportunities for intercultural decolonial dialogue. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 219-237. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.102812>
- Bailey, A. C., Corrales, K. A., Rey-Paba, L. y Rosado-Mendieta, N. (2023). Foreign language instructors' professional development in times of crisis: Challenges and solutions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 13-29. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a01>
- Bonilla, S. X. y Cruz Arcila, F. (2013). Sociocultural factors involved in the teaching of English as foreign language in rural areas of Colombia: An analysis of the impact on teachers' professional development. *Research in Teacher Education*, 3(2), 28-33. https://repository.uel.ac.uk/download/557e6f27cdf8d820bbb1241c3746f98bf9af31c4f1cb6cce1b7c934cf93876c7/440025/RiTE_3_2_Bonilla-Medina.pdf
- British Council. (s. f.). Our history. *British Council*. <https://www.britishcouncil.co/en/about/history>
- Campos de inmersión: Inglés al 100 % para los colegios oficiales. (2016). *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/campos-de-inmersion-ingles-al-100-para-los-colegios-oficiales/>
- Canales, A. y Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S073805931730281X?via%3Dihub>
- Cárdenas, M. L. (2001). Responding to children's learning styles. *HOW*, 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5292627.pdf>
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Austral.
- Chomsky, N. (2017). *Optimismo contra el desaliento: Sobre el capitalismo, el imperio y el cambio social*. Nomos Impresores.
- Colegios de las zonas rurales son víctimas de constantes robos. (2020, 8 de marzo). *La Opinión*. <https://www.laopinion.com.co/region/colegios-de-las-zonas-rurales-son-victimas-de-constantes-robos>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo.pdf
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters.
- Cruz Arcila, F. (2017). *Recognising invisibility: The positioning of rural English language teachers in the Colombian context* [Disertación doctoral]. King's College London. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/93906229/2018_Cruz_Arcila_Ferney_1335460_thesis.pdf

- Cruz Arcila, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative elt practices from Colombian rural schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Cruz Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Cruz Arcila, F. y Bonilla, S. X. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423>
- Delincuentes se robaron hasta un panel solar de escuela rural en Cesar. (2020, 22 de julio). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/escuela-rural-queda-sin-mobiliario-y-sin-panel-solar-por-robo-en-el-cesar-520702>
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía*, 20, 9-35. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/7996/7490>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: Construcción y desconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *National Council of Teachers of English*, 62(1). <http://www.jstor.org/stable/41405241>
- Gobernación de Cundinamarca. (2022). *Docentes de todas las áreas vivieron una inmersión total en inglés*. Gobernación de Cundinamarca.
- Gómez, M. I. (2021). *Planificando la implementación de la política pública de bilingüismo del Valle del Cauca*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21592>
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10, 27-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200003
- Han, B.-C. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte* (A. Ciria, trad.). Herder. [Obra original publicada en el 2019].
- Heno Mejía, E. A., Gómez Salazar, J. O. y Murcia Yalí, J. H. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>
- International Monetary Fund. (s. f.). *The imf at a glance*. <https://www.imf.org/en/About>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Ladrones dejaron sin computadores a escuela rural de Barbosa. (2022, 17 de febrero). *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/robaron-computadores-de-escuela-rural-de-barbosa-HB16602335>
- Ladrones tienen azotada a una escuela rural en Rionegro, Antioquia; van tres robos. (2023, 15 de febrero). *Pulzo*. <https://www.pulzo.com/nacion/ladrones-robaron-por-tercera-vez-escuela-rural-rionegro-antioquia-PP2640218>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C. y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia: Los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Compartir y Fedesarrollo. Ministerio de Educación.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of the revolution*. Rowman and Littlefield.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!* Imprenta Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *130 docentes culminaron con éxito su Programa de Inmersión en Inglés en el Eje Cafetero*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-355110.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Hoy inicia la aventura para los primeros 30 estudiantes que participarán en los Campos de Inmersión en Inglés en Estados Unidos*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *94 docentes de diferentes regiones del país participan en la Inmersión Intercultural en inglés en el Eje Cafetero, como incentivo a su participación de los cursos y clubes de conversación del Programa Nacional de Bilingüismo*. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Ocho docentes de instituciones educativas oficiales realizan inmersión en inglés en el Reino Unido*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? *Working Papers in Educational Linguistics* 31(2), 17-38. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/2>
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas* [tesis de doctorado, Universidad del Quindío].
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the “challenge”: *ELT* policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la transformación del campo: Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la misión para la transformación del campo*. Departamento Nacional de Planeación.
- Osorio, M., Cely, B., Ortiz, M., Benito, J., Herrera, C., Bernar, A. y Zuluaga, N. (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. Editorial Jotamar.
- Paredes-Méndez, L., Troncoso-Rodríguez, I. A. y Lastra-Ramírez, S. P. (2021). Enacting agency and valuing rural identity by exploring local communities in the English class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 125-142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/85984/77669>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford Applied Linguistics.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: Imaginación antropológica: Cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Popkewitz, T. S. (2022). International assessments as the comparative desires and the distributions of differences: Infrastructures and coloniality. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. <https://doi:10.1080/01596306.2021.2023259>
- Pratt, M. L. (2010). En la neocolonia: Modernidad, movilidad, globalidad. En M. L. Pratt, *Ojos imperiales: Literatura de viajes y transculturación* (pp. 407-440). Fondo de Cultura Económica.
- Ramos Holguín, B., Aguirre Morales, J. y Hernández, C. M. (2012). A pedagogical experience to delve into students' sense of cultural belonging and intercultural understanding in a rural school. *HOW*, 19(1), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4994/499450718008.pdf>
- Ramos Holguín, B. y Aguirre Morales, Y. (2016). English language teaching in rural areas: A new challenge for English language teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322243845010.pdf>
- Ramos Holguín, B. (2019). *Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC-RudeColombia.
- Rojas Quesada, L. G. y Amaya Rojas, E. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 50-69. <https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.10>
- Roldán, Á. M. y Peláez Henao, O. A. (2016). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3550/1/Torres-Mart%C3%ADnezS_2009_Ense%C3%B1anzaLenguasColombia.pdf
- Universidad del Quindío. (2023). *Ruralidad y bilingüismo: Fortaleciendo la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas rurales del Quindío*. Universidad del Quindío. <https://www.uniquindio.edu.co/noticias/publicaciones/2516/ruralidad-y-bilinguismo-fortaleciendo-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-en-las-esuelas-rurales-del-quindio/>
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). *El programa de inmersión en inglés: Una propuesta de formación docente en la isla de San Andrés*. Universidad Nacional de Colombia. https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/issue/download/3663/pdf_12
- Usma, J. A. (2009a). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/download/10551/11014>
- Usma, J. A. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020476001>
- Usma, J. A. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.



Título: Movimientos de la Luna
Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero
Año: 2021
Técnica: Acero de cold rolled

Álgebra y argumentación: desafíos para la investigación en educación matemática*

Algebra and Argumentation: Challenges for
Research in Mathematics Education
Álgebra e argumentação: desafios para a
pesquisa em educação matemática

Luis Omar Cortés-Tunjano** 
Jorge Andrés Toro-Uribe*** 

Para citar este artículo

Cortés-Tunjano, L. O. y Toro-Uribe, J. A. (2024). Álgebra y argumentación: desafíos para la investigación en educación matemática, *Pedagogía y Saberes*, (60), 192–206. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18627>

* Artículo resultado de una revisión documental, la cual se enmarca en el trabajo doctoral “Uso de la argumentación en la solución de tareas algebraicas como contribución al desarrollo del razonamiento algebraico”, enmarcado en el Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira.

** Candidato a Doctor en Didáctica, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Profesor de una institución de educación pública del departamento de Cundinamarca. omarcortes78@gmail.com

*** Doctor en Educación, profesor e investigador en la Universidad de Antioquia. jandres.toro@udea.edu.co.

Resumen

Este artículo forma parte de un estudio más amplio cuyo objetivo es identificar tendencias y desafíos del álgebra escolar y su relación con procesos de argumentación en el campo de investigación en Educación Matemática. La revisión se llevó a cabo en tres etapas: primero, se realizó una búsqueda de información en bases de datos en el periodo de 2010 a 2021; segundo, se clasificó y organizó la información aplicando criterios de inclusión y exclusión; y tercero, se elaboró la revisión agrupando los documentos en cinco categorías: la caracterización de la naturaleza del razonamiento algebraico, las relaciones entre la argumentación y el razonamiento algebraico, las dificultades de los estudiantes con el lenguaje matemático para el tratamiento de expresiones algebraicas, las representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico y la caracterización del razonamiento algebraico. A partir de esta revisión, se establecen algunas tendencias, como la persistente dicotomía entre el paso de la aritmética al álgebra, la zona de emergencia del álgebra y los conocimientos pedagógicos de los profesores de matemáticas. Además, se identifican ciertos desafíos, como la necesidad de llevar a cabo investigaciones orientadas al fortalecimiento de procesos en los estudiantes, como la comunicación, el razonamiento y la argumentación.

Palabras clave

argumentación; razonamiento; rol del profesor; aprendizaje; enseñanza secundaria

Abstract

This article is part of a larger study and aims to identify trends and challenges in school algebra and its relationship with argumentation processes in the field of research in Mathematics Education. The review was carried out in three moments: first, the information was searched in databases from 2010 to 2021; second, the information was classified and organized by applying inclusion and exclusion criteria; and third, the review was prepared by grouping the documents into five categories: characterization of the nature of algebraic reasoning, the relationships between argumentation and algebraic reasoning, the difficulties of students with mathematical language for the treatment of algebraic expressions, the representation aids for the development of algebraic reasoning, and the characterization of algebraic reasoning. From this review, some trends were established, such as the persistent dichotomy between the transition from arithmetic to algebra, the emergency zone of algebra, and the pedagogical knowledge of mathematics teachers. Additionally, certain challenges were identified, such as the need to propose research aimed at strengthening processes in students, such as communication, reasoning, and argumentation.

Keywords

argumentation; reasoning; role of the teacher; learning; secondary education

Resumo

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo e tem como objetivo identificar tendências e desafios da álgebra escolar e sua relação com os processos de argumentação no campo da pesquisa em Educação Matemática. A revisão foi realizada em três momentos. Primeiro, as informações foram buscadas em bases de dados durante o período de 2010 a 2021. Em segundo lugar, as informações foram classificadas e organizadas aplicando critérios de inclusão e exclusão. Por último, a revisão foi preparada, agrupando os documentos em cinco categorias: a caracterização da natureza do raciocínio algébrico, as relações entre argumentação e raciocínio algébrico, as dificuldades dos alunos com a linguagem matemática para o tratamento de expressões algébricas, as representações auxiliares para o desenvolvimento do raciocínio algébrico e a caracterização do raciocínio algébrico. A partir desta revisão, estabelecem-se algumas tendências, como a persistente dicotomia entre a passagem da aritmética para a álgebra, a zona de emergência da álgebra ou o saber pedagógico dos professores de matemática; além de alguns desafios, como a necessidade de propor pesquisas voltadas para o fortalecimento de processos nos alunos, como comunicação, raciocínio e argumentação.

Palavras-chave

argumentação; raciocínio; papel do professor; aprendizagem; ensino médio

Introducción

Esta revisión documental tiene como objetivo identificar las tendencias y desafíos en cuanto al álgebra escolar del periodo 2010 a 2021, y su relación con los procesos de argumentación en el campo de investigación en Educación Matemática. Se reconoce que, con el paso del tiempo, las investigaciones en este campo se han interesado por determinar las dificultades presentadas por los profesores para desarrollar las competencias matemáticas y por indagar las dificultades de los estudiantes cuando se enfrentan a tareas de carácter algebraico (*e.g.*, Godino *et al.*, 2015; Radford, 2014; Castro *et al.*, 2017). Un ejemplo de ello son los niveles de algebraización de las prácticas matemáticas de Godino *et al.* (2015), quienes reflexionan sobre la importancia de las representaciones estereotipadas sobre los estudiantes y las particularidades de la formación inicial y continua de los profesores que les posibiliten caracterizar a los estudiantes de acuerdo con su identidad para aprender matemáticas. En este sentido, valdría la pena reflexionar sobre las tareas que los profesores preparan y ejecutan en la clase de matemáticas para desarrollar el razonamiento algebraico en los estudiantes.

De acuerdo con Galeano *et al.* (2015), la revisión documental es una metodología que permite recuperar investigaciones para describirlas o, en algunos casos, para trascender de manera reflexiva sobre ciertas categorías. En particular, en este artículo se retoman investigaciones asociadas al álgebra escolar y las representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico. Se organiza la información para reconocer la naturaleza del álgebra desde diversas perspectivas, las metodologías implementadas para su desarrollo, y las limitaciones y retos de las investigaciones. Se consideraron tesis doctorales, artículos de investigación, capítulos de libros y libros. Para la búsqueda de la información,

se realizó un rastreo en las bases de datos de *Scopus* y *SpringerLink*. Se seleccionaron los documentos que, en el título, el resumen o en las palabras clave, hicieran alusión a los términos argumentación en clase de matemáticas, álgebra escolar y razonamiento algebraico.

De acuerdo con esta consideración, se encontraron 670 documentos, de los cuales se analizaron 50. Los documentos fueron seleccionados siguiendo ciertos criterios de inclusión: 1) estudios sobre razonamiento algebraico publicados entre 2010 y 2021; 2) investigaciones realizadas en educación inicial, educación secundaria o en formación de profesores; y 3) documentos escritos en español o inglés. Como criterios de exclusión se consideraron: 1) trabajos escritos en otros idiomas que no cumplieran con los criterios de inclusión; y 2) estudios aplicados en el campo de las matemáticas puras o en otras ciencias.

Para el análisis de los documentos, se utilizó una matriz bibliográfica en Microsoft Excel. En ella, se organizaron los textos de acuerdo con el tipo de documento, el título, el año de publicación y un análisis. Luego, se identificaron puntos en común, lo cual permitió clasificar los documentos en cinco categorías: en la primera, aquellos documentos cuyo énfasis estaba en la caracterización de la naturaleza del razonamiento algebraico; en la segunda, documentos que presentaban relaciones entre la argumentación y el razonamiento algebraico; en la tercera, documentos cuyo énfasis estaba en las dificultades de los estudiantes con el lenguaje matemático para el tratamiento de expresiones algebraicas; en la cuarta, documentos que abordaban las representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico; y en la quinta, documentos sobre la caracterización del razonamiento algebraico y la zona de emergencia del pensamiento algebraico. En la Tabla 1 se muestran los documentos clasificados según cada categoría.

Tabla 1. Clasificación de los documentos según cada categoría

Categoría	Documentos
Caracterización de la naturaleza del razonamiento algebraico	Godino <i>et al.</i> (2014); Kohanová (2019); Zapata (2019); Ellis (2020); Mariño (2020); Mariño <i>et al.</i> (2021); Penagos (2021); Torres <i>et al.</i> (2021).
Relaciones entre la argumentación y el razonamiento algebraico	Posada (2010); Hunter (2014); Vergel (2014); Goizueta (2015); Durango (2017); Mata y Da Ponte (2019); Molina (2019); Develaki (2020); Echeverry (2020); Toro (2020); Eriksson y Sumpter (2021); Bautista <i>et al.</i> (2021); Fu <i>et al.</i> (2022).
Dificultades de los estudiantes con el lenguaje matemático para el tratamiento de expresiones algebraicas	Rojas (2012); Flores y Azumendi (2016); Quintero (2018); Kop <i>et al.</i> (2019).
Representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico	Bjuland (2012); Hunter <i>et al.</i> (2018); Nilsson y Eckert (2019); Kilhamn y Bråting (2019); Otten <i>et al.</i> (2019); Medová <i>et al.</i> (2020); Valoyes y Zapata (2021); Hunter y Miller (2022); Soneira (2022)
Caracterización del razonamiento algebraico y la zona de emergencia del razonamiento algebraico	Socas (2011); Aké (2013); Chrysostomou <i>et al.</i> (2013); Lee y Hackenberg (2014); Godino <i>et al.</i> (2015); Hackenberg y Lee (2016); Castro <i>et al.</i> (2017); Vergel y Roja (2018); Gaita y Wilhelm (2019); Hewitt (2019); Opsal (2019); Rodrigues y Serrazina (2019); Burgos (2020); Chimoni <i>et al.</i> (2019); Hackenberg <i>et al.</i> (2021); Zapatera y Quevedo (2021).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En este apartado se describen las categorías derivadas del análisis realizado. Se presenta inicialmente una descripción de cada categoría y luego una tabla en donde se muestran las tendencias y desafíos identificados en cada categoría.

Caracterización de la naturaleza del razonamiento algebraico

Esta categoría se caracteriza por abordar la naturaleza del álgebra desde la perspectiva del razonamiento y del pensamiento (Iordenau *et al.*, 2019), principalmente en la conceptualización de la noción de variación (Ellis *et al.*, 2020), los procesos de generalización (Godino *et al.*, 2014), la demostración matemática (Fu *et al.*, 2022) y la solución de problemas (Medová *et al.*, 2020). Los documentos reseñados analizan estas características desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares. La mayoría de estas investigaciones son de ámbito internacional, procedentes del continente europeo y tienen autores como Torres *et al.* (2021), Kohanová y Solstad (2019), Godino *et al.* (2014) y Ellis *et al.* (2020). En Colombia, se han realizado investigaciones con autores como Penagos (2021), Zapata (2019) y Mariño *et al.* (2021).

Frente a la naturaleza del álgebra, algunos estudios abordan las propiedades implícitas en esta área, como la comprensión de símbolos (Hackenberg y Lee, 2016), la generalización aritmética (Godino y Font, 2003), la operacionalización de las estructuras algebraicas a través de operaciones matemáticas (Torres y Cañadas, 2021) y la relación entre demostración, justificación y prueba en el razonamiento algebraico (Penagos, 2021).

Esta caracterización se ha realizado desde diversos contextos y perspectivas, como en la investigación de Mariño (2020), quien menciona la gran pluralidad y desacuerdos en la comunidad académica frente al pensamiento variacional y su naturaleza. Además, presenta crítica a la mirada focalizada del investigador y no desde el pensamiento de los estudiantes, quienes son los principales actores en su proceso de formación académica. También conceptualiza el pensamiento variacional como las interacciones entre los procesos que ocurren mediante las acciones de los estudiantes al resolver problemas y las formas de comprender dichos procesos para trascender a nuevas formas de pensar sobre ellos.

Cuando se hace referencia al álgebra escolar, son varios los conceptos relacionados con este tipo de pensamiento, entre ellos, el de variable o símbolo, el de estructura y generalización. Estas nociones son el foco

de atención de las tendencias investigativas debido a las dificultades presentadas tanto por los profesores como por los estudiantes (Castro *et al.*, 2017). En este sentido, Penagos (2021) afirma que al desarrollar el razonamiento algebraico, se tiene la capacidad de manipular analíticamente las variables, lo cual es una actividad fundamental en el aprendizaje de las matemáticas y, como consecuencia, del álgebra escolar. Además, resalta la importancia de proponer tareas que favorezcan el avance cognitivo de los estudiantes, guiándolos hacia diversas formas de pensar y entender los procesos algebraicos al resolver problemas. De este modo, se convierten en sujetos propositivos de nuevos problemas, con la habilidad de refutar, justificar y explicar conscientemente los procesos realizados.

A su vez, en investigaciones como la de Torres *et al.* (2019) y Godino y Font (2003), se resalta la importancia del razonamiento algebraico y se ubica en el centro de las matemáticas, ya que su desarrollo progresa paralelamente con habilidades como generalizar, usar adecuadamente el lenguaje simbólico y operar con estructuras funcionales o ecuaciones y sus variables mediante reglas sintácticas que permiten transformar estas expresiones. Esto implica formalizar y generalizar como eje central de este tipo de razonamiento. En estas investigaciones se propone la modelación algebraica como instrumento para simplificar las técnicas de solución de problemas por parte de los estudiantes y, de esta manera, ayudarlos a progresar en los niveles de algebraización.

Otras investigaciones se centran en la caracterización del razonamiento algebraico a partir del análisis realizado a los profesores (Zapatera y Quevedo, 2021). Por ejemplo, Zapata (2019) se enfoca en las transformaciones conceptuales de los profesores de primaria que promueven intervenciones de carácter algebraico en los primeros niveles de escolaridad. Uno de sus hallazgos apunta a que los profesores califican el álgebra dentro de componentes analíticos como la indeterminación, la justificación de enunciados verdaderos y la designación simbólica, debido a la conjugación entre el campo de las estructuras algebraicas y las operaciones no convencionales. Concluyen que investigar en las primeras etapas del aprendizaje puede facilitar nuevas formas de pensamiento algebraico. De la misma manera, Kohanová y Solstad (2019) llevaron a cabo una investigación a partir de un curso de generalización con profesores de educación primaria, con la intención de demostrar la estrecha relación entre los procesos de generalización y los de justificación y demostración. En este estudio se evidenciaron las dificultades de los profesores con el lenguaje simbólico, convencional y general para expresar las ideas matemáticas.

Por un lado, se han realizado estudios acerca de los procesos de generalización en estudiantes, como el realizado por Torres y Cañadas (2021), en el cual se describen los procesos de estudiantes de segundo grado a través de una tarea de generalización utilizando funciones como $y = x + 3$. Los resultados revelan la relación entre la abducción, la deducción y la generalización, lo cual aporta una perspectiva teórica para caracterizar el proceso de generalización a partir del tratamiento de las estructuras algebraicas. Además, esto resulta fundamental para describir los procesos de pensamiento relacionados con el álgebra escolar. Por otro lado, Godino *et al.* (2014) señalan dos características esenciales del álgebra: el uso de símbolos y las relaciones entre objetos, como fórmulas, funciones y expresiones, que se transforman mediante la aplicación de reglas sintácticas.

Finalmente, Ellis *et al.* (2020) proponen una caracterización del razonamiento algebraico basada en los conceptos de variación y covariación, considerando el razonamiento suave y continuo como eje fundamental para comprender las matemáticas del cambio. Sugieren que el desarrollo de la idea de función y tasa, junto con la covariación continua de escala, proporciona una forma complementaria de razonamiento que puede fomentar comprensiones productivas y plausibles para apoyar el pensamiento algebraico de los estudiantes. Concluyen que es necesario comprender mejor la naturaleza del álgebra a través de nuevas investigaciones en este campo.

De acuerdo con los documentos de esta categoría, se logra identificar ciertos retos en cuanto a la caracterización del álgebra escolar, considerando la inexistencia de un acuerdo común entre la comunidad académica en este aspecto. Se podría profundizar, además, en los rasgos algebraicos surgidos dentro de la zona de emergencia del razonamiento algebraico para reflexionar sobre otras maneras de enseñar esta rama de las matemáticas, reconociendo la importancia del papel de los niveles de algebraización y la relación entre los diferentes tipos de razonamiento con el propósito de algebraizar el currículo.

Argumentación en educación matemática y razonamiento algebraico

Esta categoría se caracteriza por investigaciones interesadas en la argumentación en las clases de matemáticas en relación con el desarrollo del razonamiento. Algunos de los trabajos reseñados resaltan el modelo de Toulmin (2003) como pauta para examinar los argumentos de profesores y estudiantes (Toro y Castro, 2020). Otros documentos muestran

cómo la discusión de tareas en las clases se convierte en un entorno propicio para desarrollar la argumentación y el razonamiento. En esta categoría, se destacan en el ámbito nacional las investigaciones de Durango (2017), Posada (2010), Toro (2020) y Vergel (2014); mientras que en la esfera internacional se distinguen los trabajos de Fu *et al.* (2022), Bautista *et al.* (2021), Pereira y Da Ponte (2019), Eriksson y Sumpter (2021) y Hunter (2014).

Los estudios internacionales evidencian un interés en las acciones pedagógicas de los profesores para llevar a cabo prácticas, tareas y estrategias que permitan a los estudiantes una mayor participación a través de sus discursos, comunicaciones y razonamientos, especialmente en el ámbito del álgebra (Hunter *et al.*, 2018). Estos procesos son examinados en investigaciones como la de Hunter (2014), quien problematiza las posibles acciones pedagógicas para ayudar a los estudiantes a involucrarse en el desarrollo del razonamiento algebraico temprano y menciona el uso de la argumentación como eje fundamental para este fin. Se invita a la comunidad académica a proponer tareas que apunten al desarrollo de generalizaciones.

En concordancia con lo anterior, se destaca la relevancia del diseño de tareas que permitan la interacción de varias áreas para fomentar el razonamiento matemático en los estudiantes. Por ejemplo, en los aportes de Erickson y Sumpter (2021), se analiza la naturaleza de los argumentos (predictivos, de verificación y evaluativos) y las estrategias implementadas durante la ejecución de tareas que articulan las fracciones con el álgebra.

En la misma línea de las acciones pedagógicas de los profesores de matemáticas enfocadas en el diseño de tareas, se encuentran investigaciones similares centradas en las interacciones entre los subprocesos del razonamiento algebraico y la argumentación. Desde la perspectiva de Pereira y Da Ponte (2019), el diseño de tareas enfocadas a la generalización conduce a la generalización *abductiva* de los estudiantes. Además, cuestiona las prácticas de aula centradas en el desarrollo de estas tareas a través de la *deducción* y deja como desafío la elaboración de estrategias que articulen ambos tipos de generalización. En este sentido, se puede afirmar que el proceso clave dentro del razonamiento algebraico es la capacidad de formular preguntas, resolver estrategias, formular, probar, generalizar y justificar conjeturas. Esto se relaciona con los procesos de la argumentación (Goizueta, 2015; Radford, 2014; Kohanová y Solstad, 2019).

Dentro de la planeación de los profesores de matemáticas en sus clases, existen recursos y materiales de apoyo. Por ejemplo, uno de los elementos más

utilizados son los libros de texto por su variedad de problemas, ejercicios y ejemplos (Castro *et al.*, 2017). Sin embargo, existen discusiones sobre su relevancia en la enseñanza actual. Algunos autores (Palacios y García, 2018) consideran los libros de texto como oportunidades para que los estudiantes aprendan sobre razonamiento y prueba en el contexto del álgebra escolar. No obstante, la investigación de Fu *et al.* (2022) concluye que los libros de texto en China promueven habilidades procedimentales y repetitivas. Es decir, las tareas propuestas en estas herramientas generalmente no se enfocan en el desarrollo de razonamientos y argumentos.

En el contexto nacional, diversos estudios muestran un panorama similar en cuanto a la importancia de reconocer los recursos semióticos de los estudiantes, sus avances en el uso del lenguaje y el simbolismo al aprender álgebra. Es necesario caracterizar la naturaleza de la argumentación en las clases de matemáticas. Bautista *et al.* (2021) afirman que es posible establecer vínculos entre el razonamiento aritmético y el razonamiento algebraico de los estudiantes, a través de diversas representaciones sin recurrir al simbolismo. Asimismo, se pueden establecer conexiones entre los procesos argumentativos y algebraicos mediante la implementación de tareas que fomenten la interacción discursiva de los estudiantes para defender o refutar ideas. Adicionalmente, la investigación de Vergel (2014) destaca la importancia de reconocer las explicaciones, argumentos y formas de pensar de los estudiantes al expresar generalizaciones de patrones. Además, se resalta la analiticidad del razonamiento algebraico y se lo caracteriza desde su naturaleza de indeterminación como pensamiento algebraico factual y pensamiento algebraico contextual.

Dentro de los trabajos centrados en los vínculos entre la argumentación y el razonamiento, sobresalen los análisis de Posada (2010), Goizueta (2015) y Develaki (2020), quienes reconocen que el nexo se manifiesta en la manera en que conceptualizamos y validamos afirmaciones. La argumentación abarca el proceso complejo de formular aseveraciones, someterlas a escrutinio, respaldarlas con justificaciones, cuestionar esas justificaciones y rebatir críticas, mientras que el razonamiento se enfoca en la actividad central de presentar razones para sustentar una aseveración y evaluar cómo esas razones la fortalecen.

En este mismo sentido, Toro (2020) focalizó su investigación en la comprensión de la argumentación del profesor de matemáticas durante la discusión de tareas en clase. Desde este punto de vista, se

reconocen tres características de la argumentación correspondientes a las dimensiones comunicativa, interaccional y epistémica. En la primera, se identifican las afirmaciones, cuestionamientos, expresiones y gestos del profesor. En la segunda, se distinguen las normas de clase, la discusión y el convencimiento como rasgos durante la interacción entre profesores y estudiantes. Y en la tercera, se destacan cualidades como la capacidad de manipular objetos matemáticos, tratar los errores procedimentales, la justificación y la refutación. Del mismo modo, Echeverry (2020) propone situaciones que generen incertidumbre mediante el diseño de tareas en geometría 3D para promover el conocimiento de futuros profesores de matemáticas a través de la movilización de sus procesos argumentativos.

Desde otra perspectiva, se resaltan las investigaciones que implementan el modelo de Toulmin. En el trabajo de Durango (2017), se caracteriza la argumentación de profesores en formación, la cual se centra en la lógica formal mediante ciertos elementos argumentativos, tales como datos, conclusiones, garantías, soportes, cualificadores modales y refutadores (p. 182). Este es un estudio de caso en el que se analizaron los argumentos mediante preguntas y respuestas, cuyo objetivo era justificar, defender y refutar para convencer a un auditorio sobre puntos de vista o conocimientos de geometría. De manera similar, Molina (2019) establece un conjunto de normas vinculando el Enfoque Ontosemiótico y el modelo de Toulmin como herramienta para estructurar los procesos argumentativos.

Como conclusión a esta línea, se reconocen ciertas tendencias. En primer lugar, se ha observado una tendencia a investigar la argumentación de los profesores en formación con el propósito de mejorar, en el futuro, los argumentos de sus estudiantes (Echeverry, 2020). Un profesor capaz de dominar esta habilidad, seguramente planeará, diseñará y ejecutará tareas para motivar la argumentación de sus estudiantes (Molina, 2019). Por esta razón, uno de los desafíos se centra en la elaboración de estrategias destinadas a facilitar el desarrollo de la competencia matemática de argumentación dentro del álgebra escolar. En segundo lugar, se ha notado una relación entre la argumentación y el razonamiento algebraico en procesos como justificar, refutar, generalizar y operar estas generalizaciones (Goizueta, 2015). Además, se ha observado que el discurso, los gestos, el uso del lenguaje y el manejo de los símbolos emergentes en el aula de clase durante la interacción entre profesores y estudiantes (Toro, 2020) también tienen un papel importante en la argumentación. Finalmente, se reconoce la necesidad de investigar más a fondo la

relación entre argumentación y razonamiento algebraico, ya que no se ha encontrado ningún estudio explícito que los vincule directamente.

Dificultades de los estudiantes con el lenguaje matemático para el tratamiento de expresiones algebraicas

La mayoría de las investigaciones en esta categoría se relacionan con los trabajos de los apartados anteriores, ya que se centran en las dificultades que tanto profesores como estudiantes enfrentan en los subprocesos del razonamiento algebraico. Estos estudios se enfocan en las contrariedades evidenciadas en las actitudes hacia las matemáticas (Flores y Azumendi, 2016), como la motivación, la ansiedad y la confianza, las cuales afectan el desarrollo cognitivo de los estudiantes y provocan falta de comprensión en los estadios semióticos, estructurales y autónomos. Además, estas dificultades en álgebra pueden derivar de la aritmética, errores en los procedimientos, la naturaleza del lenguaje algebraico y las dificultades en la generalización por parte de los estudiantes.

Con relación al sentido en los *estadios semióticos*, referidos a los niveles de desarrollo cognitivo a los que los estudiantes pueden llegar en su capacidad para dar sentido a las fórmulas algebraicas a través del uso de signos nuevos y significados de signos ya conocidos (Socas, 2011), el trabajo de Kop *et al.* (2019) se propuso mejorar la capacidad de lectura de las fórmulas algebraicas. Es decir, identificar su estructura y el vínculo con su representación gráfica mediante el reconocimiento y el razonamiento cualitativo. En su investigación, mostraron que las representaciones gráficas de una función pueden influir en el desarrollo del razonamiento algebraico en los estudiantes. En esta misma dirección, Rojas (2012), Bjuland (2012) y Soneira (2022) focalizan sus investigaciones en las dificultades con los recursos semióticos y categorizan estos obstáculos en cuatro grupos: el reconocimiento simbólico de las expresiones, el estancamiento en situaciones dadas, cambios en las comprensiones de los contenidos algebraicos y los impedimentos con el lenguaje matemático, especialmente en los procesos de generalización.

Otro tipo de dificultades presentadas en el aprendizaje del álgebra son aquellas relacionadas con los procesos de operatividad y las propiedades de los conjuntos numéricos, las cuales dotan de sentido a los conceptos algebraicos. En trabajos como el de Quintero (2018), se propusieron ciertas *Actividades Orientadoras de Enseñanza* con respecto a los conceptos de función y límite, reconociendo dificultades

en torno a la falta de apropiación de estas nociones y, como consecuencia, obstáculos para comprenderlas y aplicarlas correctamente en diversas situaciones. Estas Actividades Orientadoras de Enseñanza pueden ser vistas como análogas a las tareas diseñadas para el aprendizaje y desarrollo del razonamiento algebraico relacionado.

En esta categoría, el desafío está en el diseño y aplicación de intervenciones que no se centren únicamente en los procesos de generalización. Las dificultades en el aprendizaje del álgebra abarcan otras dimensiones relacionadas con los niveles de razonamiento algebraico en educación secundaria, como el uso y tratamiento de parámetros para el estudio de estructuras algebraicas.

Representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico

Teniendo en cuenta la necesidad de reflexionar sobre la didáctica del álgebra escolar, en esta tendencia se analizan las propuestas didácticas de investigaciones en las cuales se implementan estrategias basadas en la modelación, la resolución de problemas abiertos, actividades de generalización, el diseño de tareas, entre otros. En la investigación de Otten *et al.* (2019), se realiza una intervención en educación primaria basada en un modelo de equilibrio para solucionar ecuaciones lineales y se compara el efecto de un móvil colgante estático en papel y un móvil colgante físico manipulable. Los resultados concluyen que ambos modelos influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, pero es más relevante el modelo que utiliza material concreto.

Del mismo modo, en Hunter y Miller (2022) y Medová *et al.* (2020), se relaciona la enseñanza del álgebra con artefactos culturales y cotidianos. Estos autores investigaron el desarrollo de problemas matemáticos desde perspectivas cualitativas y cuantitativas, en el marco de tareas y subtareas con diferentes niveles de razonamiento combinatorio, de generalización algebraica y de razonamiento matemático general. Estos autores advierten que en las clases de matemáticas se deben utilizar con más frecuencia problemas abiertos enfocados en probar una desigualdad o imposibilidad en un entorno cotidiano. A través de estos problemas, los estudiantes tienen más éxito en el desarrollo de habilidades demostrativas, de razonamiento y de generalización. Además, sugieren investigar la manera en que estas destrezas se relacionan con otras competencias matemáticas.

En esta categoría, se destacan las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores de matemáticas para promover el desarrollo del razonamiento algebraico. Algunos investigadores, como Hunter *et al.* (2018), se han centrado en el desarrollo profesional y su importancia en el avance cognitivo de los estudiantes. En particular, se analiza la manera en que se identifican y emplean oportunidades para involucrar a los estudiantes en los procesos de justificación, generalización y prueba.

Asimismo, Valoyes y Zapata (2021) afirman que las dificultades con el aprendizaje del álgebra surgen debido a las características de la formación inicial y continuada de los profesores de matemáticas. En su mayoría, estos profesores no reflexionan sobre los mecanismos que permiten a los estudiantes comprender las nociones matemáticas, lo que resulta en la creación de identidades equivocadas y excluyentes de sus estudiantes. Esto se convierte en uno de los problemas dentro de la didáctica del álgebra. Como uno de los desafíos, señalan la necesidad de analizar la estructura que configura una buena práctica de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Desde otro ángulo, algunos documentos han mostrado la eficacia de intervenciones desde otros campos educativos. Tal es el caso de Kilhamn (2019), quien investiga la intersección entre el razonamiento algebraico y el computacional a través de la planeación y ejecución de una tarea que permita a los estudiantes usar diferentes símbolos para representar un mismo significado. Además, resalta la importancia de investigar sobre las estructuras de los algoritmos en educación infantil para lograr un mejor desarrollo del razonamiento algebraico, especialmente en el proceso de generalización. Un trabajo en esta misma dirección es el de Nilsson y Eckert (2019), quienes implementaron tareas basadas en la codificación de colores para apoyar procesos de flexibilidad en los estudiantes y así reconocer la relación entre una expresión algebraica y la estructura visual de patrones. Además, dejan abierta la necesidad de planificar secuencialmente el diseño de tareas que permitan el desarrollo de estos procesos en futuras investigaciones.

Los desafíos identificados en esta categoría giran en torno a la planeación, ejecución y reflexión de estrategias que permitan el progreso del razonamiento algebraico en los estudiantes de educación media. En este análisis documental, se identificó mayoritariamente como población a profesores en formación y se enfoca en la enseñanza del álgebra temprana en educación primaria. Es decir, no se incluyen estudiantes de los últimos años de escolaridad en esta tendencia.

Caracterización del razonamiento algebraico y la zona de emergencia del pensamiento algebraico

La mayoría de las investigaciones consultadas se concentran en esta tendencia debido a las tensiones que siempre han existido entre el paso de la aritmética al álgebra. Algunos reconocen esta controversia como una dicotomía (Gaita y Wilhelmi, 2019), mientras que otros la consideran una zona de emergencia durante el tránsito del razonamiento cuantitativo al algebraico (Hackenberg *et al.*, 2021). Asimismo, se han propuesto metodologías y enfoques para contribuir a la caracterización del álgebra escolar. Entre estos se encuentran los aportes de Godino *et al.* (2015), las tesis doctorales de Aké (2013) y Burgos (2020), que proponen los niveles de algebrización para caracterizar la práctica matemática; el libro de Vergel y Rojas (2018), en el cual se propone la tarea como un elemento artificial en la educación del estudiante, diseñado para observar ciertas características del desarrollo del pensamiento matemático; artículos derivados de congresos sobre la enseñanza y el aprendizaje del álgebra, como los de Lurdes (2019), Opsal (2019), Chimoni *et al.* (2019) y Hewitt (2019), que destacan la importancia de modelar situaciones y enfocarse en sus estructuras para desarrollar el pensamiento algebraico en estudiantes de educación infantil; y artículos en revistas indexadas, como el de Lee y Hackenberg (2014), Castro *et al.* (2017), Zapatera y Quevedo (2021), Hackenberg y Lee (2016), Socas (2011) y Gaita y Wilhelmi (2019), que enfatizan en la importancia de investigar el tránsito de la aritmética al álgebra para lograr una interpretación adecuada y, así, alcanzar una comprensión estructural del álgebra.

Varias reflexiones planteadas en estos estudios exponen las formas en las que se desarrolla el razonamiento algebraico y el papel desempeñado en los niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares propuestos por Godino *et al.* (2015) y ampliadas por otros investigadores españoles. El objetivo de estos trabajos es permitir que los estudiantes progresen en los niveles de algebrización a través de la implementación de diversos modelos, instrumentos o metodologías. En esta perspectiva, se destaca el uso de tareas introductorias sobre proporcionalidad relacionadas con la manipulación de tablas numéricas y el planteamiento de cuestiones dirigidas a reconocer las propiedades de las funciones y de los conjuntos numéricos, teniendo en cuenta los procesos de generalización matemática (Burgos, 2020; Rodrigues *et al.*, 2019; Hewitt, 2019).

De otra parte, se identificó el interés por estudiar las relaciones entre el razonamiento algebraico, el pensamiento fraccionario y el razonamiento recíproco en la escritura y manipulación de ecuaciones lineales. El principal instrumento utilizado en esta tendencia son las tareas algebraicas. Por ejemplo, Lee y Hackenberg (2014), Chimoni *et al.* (2019), Gaita y Wilhelmi (2019), Hackenberg y Lee (2016) y Hackenberg *et al.* (2021) investigan la necesidad de elaborar tareas y actividades que apoyen el uso de las operaciones y esquemas formados por los estudiantes al trabajar con ecuaciones lineales, números enteros y fracciones para dar significado a los símbolos literales. Sin embargo, Godino *et al.* (2015) y Chrysostomou (2013) aclaran el carácter algebraico asignado a estas tareas y sugieren que se debe atribuir a la actividad realizada por el individuo que resuelve un problema, no a las propias tareas, las cuales se pueden resolver de distintas maneras, pudiendo poner en juego una actividad algebraica diferente (p. 119). Es decir, aunque se planifiquen tareas aparentemente algebraicas, la solución por parte del estudiante podría ser de carácter aritmético dependiendo de sus estilos cognitivos. En esta misma dirección, Castro *et al.* (2017) utiliza los *niveles de algebrización*² para analizar el carácter algebraico de las tareas propuestas en cinco libros de matemáticas y propone tareas adecuadas a cada nivel.

En otros documentos se reportan investigaciones sobre la llamada *zona de emergencia del álgebra*,³ a través del análisis de los significados de los estudiantes en relación a las incógnitas, el símbolo igual y los conceptos multiplicativos. Se toman en consideración todos los subprocesos dentro del razonamiento algebraico. Al respecto, Socas (2011) cuestiona la postura que considera al álgebra como una generalización meramente aritmética. Según él, aprender álgebra implica un cambio de pensamiento informal a uno formal, y un tránsito de lo procedimental a lo estructural. Esto debe ser el foco de las investigaciones

- De acuerdo con Castro *et al.* (2017), los niveles de algebrización para estudiantes de primaria son: Nivel 0: ausencia de razonamiento algebraico, se trabaja con objetos particulares y no se generaliza. Nivel 1: algebrización incipiente, se utilizan objetos intensivos y se aplican relaciones y propiedades de las operaciones. Nivel 2: algebrización intermedia, se usan variables simbólicas para referir a los objetos intensivos y se resuelven ecuaciones de la forma $Ax \pm B = C$. Nivel 3: algebrización consolidada, se generan objetos intensivos simbólicos y se opera con ellos, se resuelven ecuaciones del tipo $Ax \pm B = Cx \pm D$ y se formulan reglas canónicas de expresión de funciones y patrones.
- Entendido por Radford (2010) como un espacio donde los estudiantes comienzan a transitar hacia el pensamiento algebraico, enfrentándose a desafíos cognitivos y epistémicos que pueden generar bloqueos y confusiones.

actuales. En consecuencia, una interpretación incorrecta de esta zona puede llevar al estancamiento de los estudiantes en el pensamiento aritmético, siendo este el principal desafío en esta tendencia (Radford, 2014).

Por último, algunos investigadores (Zapatera y Quevedo, 2021) proponen algebrizar el currículo desde el nivel de primaria hasta el de secundaria, ya que su introducción tardía puede tener un efecto negativo en el desempeño de los estudiantes, evidenciando una desconexión con las demás áreas de las matemáticas.

Podría afirmarse que hay varias investigaciones en educación inicial y formación de profesores relacionadas con la introducción de conceptos algebraicos desde edades tempranas. Sin embargo, preocupa la situación de aquellos estudiantes que se han quedado estancados en la zona de emergencia del álgebra. Por esta razón, es necesario investigar más sobre este tema y desarrollar intervenciones que ayuden a los estudiantes a superar esta dificultad.

Finalmente, se presentan en la tabla 2 las tendencias y desafíos identificados en las cinco categorías.

Tabla 2. *Tendencias y desafíos identificados en cada categoría*

Categoría	Tendencias	Desafíos
Caracterización de la naturaleza del razonamiento algebraico	Transformaciones conceptuales de profesores. Interacciones en la solución de problemas. Manipulación analítica de variables. Formalizaciones y generalizaciones. Generalizaciones a partir del tratamiento de estructuras algebraicas. Variación y covariación.	Unificar un acuerdo frente a la naturaleza del álgebra escolar.
Relaciones entre la argumentación y el razonamiento algebraico	Dificultades con el discurso y el razonamiento. Razonamiento algebraico temprano. Modelo de Toulmin. Discusión de tareas en las clases de matemáticas. Tareas específicamente diseñadas. Naturaleza de los argumentos. Resolver estrategias, formular, probar, generalizar y justificar conjeturas. Argumentación de docentes en formación.	Elaborar estrategias para el desarrollo de competencias. Investigar la relación entre argumentación y razonamiento algebraico.
Dificultades de los estudiantes con el lenguaje matemático para el tratamiento de expresiones algebraicas	Actitudes hacia las matemáticas. Errores procedimentales. Dificultades con los recursos semióticos. Estancamiento en los procesos de generalización aritmética. El sentido de los conceptos algebraicos.	Diseñar y aplicar intervenciones en educación secundaria. Usar parámetros para el estudio de las estructuras algebraicas.
Representaciones auxiliares para el desarrollo del razonamiento algebraico	Modelos basados en material concreto. Estrategias pedagógicas mediadas por la indagación. Entornos para fortalecer los procesos de justificación.	Usar problemas abiertos para la enseñanza del álgebra. Analizar la estructura de las prácticas de aula. Plantear secuencialmente el diseño de tareas.
Caracterización del razonamiento algebraico y la zona de emergencia del razonamiento algebraico	El papel de los niveles de algebrización. El estudio del concepto de variable y función. Relación entre tipos de razonamiento matemático. Estudio de las ecuaciones lineales. El carácter algebraico de las tareas. La zona de emergencia del razonamiento algebraico.	Profundizar en el análisis de la zona de emergencia del razonamiento algebraico. Algebrizar el currículo.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación documental consistió en identificar las tendencias y desafíos en cuanto al álgebra escolar y su relación con los procesos de argumentación en Educación Matemática. En este sentido, se lograron identificar ciertas tendencias y desafíos en cada una de las categorías propuestas. Se evidencia la falta de acuerdo dentro de la comunidad en cuanto a la naturaleza del razonamiento algebraico, a pesar de que la mayoría de las investigaciones concuerdan en que los procesos de generalización son la principal característica de este campo. Además, la revisión muestra que la principal dificultad para desarrollar el razonamiento algebraico se presenta en el lenguaje simbólico, los recursos semióticos y la falta de conciencia de los estudiantes en relación a los procesos involucrados al operar con estos y dar sentido a los conceptos algebraicos.

Algunas de las tendencias muestran la dicotomía persistente entre el paso de la aritmética al álgebra y han centrado su atención en la zona de emergencia del álgebra. En este sentido, podría ser objeto de investigación indagar por las formas de pensamiento de los estudiantes y reconocer los aspectos que los llevan a cambiar de un pensamiento informal a uno formal. Entender este proceso puede ser clave para facilitar dicho tránsito. Otras tendencias se enfocan en los conocimientos pedagógicos de los profesores de matemáticas, donde se hace evidente la necesidad y relevancia de diseñar y proponer tareas que fomenten competencias en los estudiantes.

En relación con los desafíos, se destaca la necesidad de abordar investigaciones orientadas al fortalecimiento de ciertos procesos en los estudiantes, como la comunicación, el razonamiento y la argumentación. Para ello, es importante profundizar en la comprensión de la zona de emergencia del álgebra, a fin de reflexionar sobre la enseñanza de este tipo de conocimiento. Otros desafíos identificados son: la necesidad de establecer un acuerdo sobre la naturaleza del álgebra escolar; el énfasis que se debe dar al diseño y aplicación de intervenciones en educación secundaria; el uso de parámetros para el estudio de las estructuras algebraicas; el empleo de problemas abiertos para la enseñanza del álgebra; la importancia de reflexionar sobre las prácticas en el aula; y la profundización en la zona de emergencia del razonamiento algebraico.

Además, se plantea la posibilidad de realizar investigaciones enfocadas en el uso y manejo de parámetros en las estructuras algebraicas por parte de los estudiantes, con el fin de llegar a un consenso sobre la naturaleza del razonamiento algebraico. Asimismo,

resulta importante profundizar en estudios sobre la zona de emergencia del razonamiento algebraico mediante estrategias que fomenten el desarrollo de competencias matemáticas, permitiendo así comprender el vínculo entre estas, por ejemplo, entre el razonamiento algebraico y la argumentación.

Referencias

- Aké, L. (2013). *Evaluación y desarrollo del Razonamiento algebraico elemental en Maestros en formación*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://www.ugr.es/~jgodino/Tesis_doctorales/Lilia_Ake_tesis.pdf
- Bautista, J., Bustamante, M. y Amaya, T. (2021). Desarrollo de razonamiento algebraico elemental a través de patrones y secuencias numéricas y geométricas. *Educación Matemática*, 33(1), 125-152. <https://doi.org/10.24844/em3301.05>
- Bjuland, R. (2012). The mediating role of a teacher's use of semiotic resources in pupils' early algebraic reasoning. *ZDM Mathematics Education*, 44, 665-675. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0421-2>
- Burgos, M. (2020). *Niveles de algebrización en el razonamiento proporcional desde las perspectivas institucional y personal. Implicaciones para la formación de profesores de matemáticas*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/62889>
- Castro, W. F., Martínez-Escobar, J. D., y Pino-Fan, L. R. (2017). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar: Análisis de libros de texto y dificultades de los estudiantes. *REDIMAT*, 6(2), 164-191. <https://doi.org/10.17583/redimat.2017.1981>
- Chimoni, M., Pitta-Pantazi, D. y Christou, C. (2019). Investigating early algebraic thinking abilities: a path model. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 528-531). Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02415996>
- Chrysostomou, M., Pitta-Pantazi, D., Tsingi, C., Cleanthous, E. y Christou, C. (2013). Examining number sense and algebraic reasoning through cognitive styles. *Educational Studies in Mathematics*, 83(2), 205-223. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9448-0>
- Develaki, M. (2020). Comparing Crosscutting Practices in STEM Disciplines. *Science y Education*, 29(4), 949-979. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00147-1>

- Durango, J. (2017). *Argumentación en geometría por maestros en formación inicial en práctica pedagógica: un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2524/1/JC01091_johnhenrydurango_argumentaciongeometria.pdf]
- Echeverry, A. (2020). *Diseño de tareas de geometría tridimensional que promueven la generación de incertidumbre y necesidad intelectual de argumentar en futuros profesores de matemáticas*. [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/78339>
- Ellis, A., Ely, R., Singleton, B. y Tasova, H. (2020). Scaling-continuous variation: supporting students' algebraic reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 87-103. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09951-6>
- Eriksson, H. y Sumpter, L. (2021). Algebraic and fractional thinking in collective mathematical reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 108(3), 473-491. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10044-1>
- Flores, W. y Azumendi, E. (2016). Los problemas de comprensión del álgebra en estudiantes universitarios. *Ciencia e Interculturalidad*, 19(2), 54-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6462023>
- Fu, Y., Qi, C. y Wang, J. (2022). Reasoning and Proof in Algebra: The Case of Three Reform-Oriented Textbooks in China. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22(1), 130-149. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00199-1>
- Gaita, R. y Wilhelmi, M. (2019). Desarrollo del Razonamiento Algebraico Elemental mediante Tareas de Recuento con Patrones. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(63), 269-289. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a13>
- Godino, J. D., Aké, L. P., Gonzato, M. y Wilhelmi, M. R. (2014). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 199-219. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.965>
- Godino, J.D., Neto, T. Wilhelmi, M.R., Aké, L., Etchegaray, S. y Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 117-142. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i8.105>
- Goizueta, M. (2015). *Aspectos epistemológicos de la argumentación en el aula de matemáticas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/299192/mg1de1.pdf?sequence=5.txt>
- Hackenberg, A., Aydeniz, F. y Jones, R. (2021). Middle school students' construction of quantitative unknowns. *The Journal of Mathematical Behavior*, 61, 1-19. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312320300961>
- Hackenberg, A. y Lee, M. (2016). Students' distributive reasoning with fractions and unknowns. *Educational Studies in Mathematics*, 93(2), 245-263. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9704-9>
- Hewitt, D. (2019). "Never carry out any arithmetic": the importance of structure in developing algebraic thinking. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 558-565). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416275>
- Higueta, C., Gómez, M. y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856275012>
- Hunter, J. (2014). Developing learning environments which support early algebraic reasoning: a case from a New Zealand primary classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 26(4), 659-682. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0093-4>
- Hunter, J., Anthony, G. y Burghes, D. (2018). Scaffolding Teacher Practice to Develop Early Algebraic Reasoning. En Kieran, C. (Ed.) *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5- to 12-Year-Olds. ICME-13 Monographs*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68351-5_16
- Hunter, J. y Miller, J. (2022). Using a Culturally Responsive Approach to Develop Early Algebraic Reasoning with Young Diverse Learners. *International Journal of Science and Mathematics Education* 20(1), 111-131. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10135-0>
- Kilhamn, C. y Bråting, K. (2019). Algebraic thinking in the shadow of programming. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 566-573). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02429028>
- Kop, P., Janssen, F., Drijvers, P. y van Driel, J. (2019). Graphing formulas to give meaning to algebraic formulas. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*

- (pp. 582-589). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416367>
- Kohanová, I. y Solstad T. (2019). Linear figural patterns as a teaching tool for preservice elementary teachers – the role of symbolic expressions. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 574-581). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416345>
- Lee, M. y Hackenberg, A. (2014). Relationships between fractional knowledge and algebraic reasoning: the case of Willa. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(4), 975-1000. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9442-8>
- Mariño, L. (2020). *Avances en la caracterización del pensamiento variacional Emergente en el contexto del planteo y resolución de Problemas en profesores de matemáticas en formación*. [Tesis doctoral, Universidad Antonio Nariño]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/2241>
- Mariño, L., Falk-de Losada, M. y Hernández, R. (2021). Una caracterización del pensamiento variacional desde la resolución de problemas de ecuaciones lineales diofánticas y la teoría fundamentada. *Eco Matemático*, 12(1), 13-25. <https://doi.org/10.22463/17948231.3065>
- Medová, J., Bulková, K. y Čeretková, S. (2020). Relations between Generalization, Reasoning and Combinatorial Thinking in Solving Mathematical Open-Ended Problems within Mathematical Contest. *Mathematics*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.3390/math8122257>
- Molina, O. (2019). *Sistema de normas que influyen en procesos de argumentación: un curso de geometría del espacio como escenario de investigación*. [Tesis doctoral, Universidad de Los Lagos]. http://edumat.ulagos.cl/portal/wpcontent/uploads/2019/02/SistemaNormasInfluyenProcesosArgumentaci%C3%B3n_CursoGeometr%C3%ADaEspacioEscenarioInvestigaci%C3%B3n_OscarMolina.pdf
- Nilsson P. y Eckert, N. (2019). Color-coding as a means to support flexibility in pattern generalization tasks. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 614-621). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416406>
- Opsal, H. (2019). How students in 5th and 8th grade in Norway understand the equal sign. En Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht University, Feb 2019, Utrecht, Netherlands. <https://hal.science/hal-02416427>
- Otten, M., Panhuizen, M., Veldhuis, M. y Heinze, A. (2019). Fifth-grade students solving linear equations supported by physical experiences. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 646-653). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416443>
- Palacios, L. y García, L. (2018). Demanda cognitiva de estándares educativos y libros de texto para la enseñanza del álgebra en Honduras. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 32(62), 1134-1151. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a19>
- Posada, P. (2010). *Argumentación, teoría y práctica: manual introductorio a las teorías de la argumentación*. [Tesis doctoral, Universidad del Valle].
- Penagos, M. (2021). *Relaciones entre esquemas de demostración de teoremas y resolución de problemas. Avances en la caracterización del pensamiento algebraico*. [Tesis doctoral, Universidad Antonio Nariño]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5097>
- Quintero, C. (2018). *Desarrollo del pensamiento teórico de estudiantes de grado undécimo en un proceso de objetivación del concepto de límite de una función*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/13738>
- Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 4(2), 37-62. <https://doi.org/10.30827/pna.v4i2.6169>
- Radford, L. (2014). The Progressive Development of Early Embodied Algebraic Thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 257-277. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0087-2>
- Rodrigues, M. y Serrazina, L. (2019). Dealing with quantitative difference: A study with second graders. En Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 674-681). Freudenthal Group y Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02416469>

- Rojas, P. (2012). *Articulación y cambios de sentido en situaciones de tratamiento de representaciones simbólicas de objetos matemáticos*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/algebra_escolar_y_pensamiento_algebraico_aportes_para_el_trabajo_en_el_aula.pdf
- Socas, M. (2011). La enseñanza del álgebra en la educación obligatoria. Aportaciones de la investigación. *Números*, 77, 5-34. http://sinewton.es/revista_numeros/077/
- Soneira, C. (2022). The Use of Representations when Solving Algebra Word Problems and the Sources of Solution Errors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(5), 1037-1056. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10181-2>
- Toro, J. (2020). *Argumentación del profesor durante la discusión de tareas en clase*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/15619>
- Toro, J. y Castro, W. (2020). Condiciones que activan la argumentación del profesor de matemáticas durante la discusión de tareas en clase. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.46219/rechiem.v12i1.11>
- Torres, M., Moreno, A. y Cañadas, M. (2021). Generalization Process by Second Grade Students. *Mathematics*, 9(10), 1-19. <https://doi.org/10.3390/math9101109>
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Arguments*. Cambridge University Press.
- Valoyes-Chávez, L. E. y Zapata-Ramos, P. A. (2021). Cultura de la enseñanza del álgebra en contextos marginalizados. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 51. <https://doi.org/10.17227/ted.num51-11604>
- Vergel, R (2014). *Formas de pensamiento algebraico temprano en alumnos de cuarto y quinto grados de Educación Básica Primaria (9-10 años)*. [Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2608>
- Vergel, R. y Rojas, P. (2018). *Álgebra escolar y pensamiento algebraico: aportes para el trabajo en el aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zapata, S. (2019). *Transformación del conocimiento profesional del profesor de matemáticas de primaria en el contexto del pensamiento algebraico temprano*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14855>
- Zapatera, A. y Quevedo, E. (2021). The Initial Algebraic Knowledge of Preservice Teachers. *Mathematics*, 9(17), 2117. <https://doi.org/10.3390/math9172117>