



**IXTLI**

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación  
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 10 - Número 19  
2023**

**Publicación de la  
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.  
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.  
ALFE**







Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación  
**Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

ISSN 2408-4751  
Volúmen 10 - Número 19  
2023



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.  
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

**ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE**  
**ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE**

**JUNTA DIRECTIVA/ COMITÊ GESTOR 2021-2023**

Presidencia: Natalia Sánchez Corrales  
Universidad de La Salle - Colombia

Secretario: Artur Vitorino  
Pontificia Universidade Catolica de Campinas - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas  
Universidad Nacional Autónoma de México - México

Organizador nuevo Congreso 2023.  
Andrés Mejía Delgadillo  
Universidad de Los Andes - Colombia

Vocales:

Mónica Fernández  
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Sagrario Chávez Arreola  
Universidad Autónoma de Querétaro - México

Rosana Ponce de León  
Universidad del Bío-Bío - Chile

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>  
[alfesecretaria@gmail.com](mailto:alfesecretaria@gmail.com)



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.  
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

**IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**  
**REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**  
**ISSN 2408-4751**

**COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:**

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina

Jesús Ernesto Urbina, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Samuel Mendonça, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

**Editor Volumen 10**

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

**Contacto con / Contato com IXTLI en:**

[www.revista.ixtli.org](http://www.revista.ixtli.org)

[ixtli.alf@gmail.com](mailto:ixtli.alf@gmail.com)

**IXTLI**

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



**IXTLI - VOLÚMEN 10 - NÚMERO 19 - 2023**  
**ISSN 2408-4751**

## **SUMARIO / CONTEÚDO:**

### **ARTÍCULOS / ARTIGOS:**

1. Arriaga Juárez, A. (2023). ¿Hay que defender la Filosofía? Reflexión y propuesta sobre la enseñanza del filosofar p. 11
2. Benavides-Franco, A. (2023). La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente. p. 31
3. López Reyes, S. (2023). La pedagogía franciscana: construcción de una identidad propia del hombre de la Nueva España. p. 55
4. Cruz de Lima, A; Leite Taveira, F; Peralta, D (2023). Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa. p. 75

### **RESEÑAS - RESENHAS**

5. Casillas Avalos, I. (2023). Debates y reflexiones: reseña del libro Formación, la Bildung. Historia y usos actuales coordinado por Miguel Á. Pasillas y Elí O. Lozano p. 103

### **CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.**

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

p. 114





# ARTÍCULOS - ARTIGOS

---

---





## ¿Hay que defender la Filosofía? Reflexión y propuesta sobre la enseñanza del filosofar

Alfonso Arriaga Juárez

 <https://orcid.org/0000-0002-4180-7789>

Licenciado en Filosofía y Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de trabajo: Filosofía de la Educación, Didáctica de la Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Genealogía Filosófica, Hermenéutica Analógica y Filosofía de la Mente.

### Resumen - Resumo - Abstract

A continuación se presenta un análisis sobre la enseñanza del filosofar en niños y adolescentes, en específico del bachillerato o nivel medio superior o secundario y si es necesario hacer una defensa de la Filosofía. Primeramente, se presenta una disertación sobre la diferencia entre Filosofía y filosofar o pensamiento filosófico, posteriormente, se expone las posturas contrarias sobre la enseñanza de esta área del saber humano, por un lado la enseñanza normalizadora basada en asignaturas y por otro el modelo del espacio abierto o de libre circulación basado en la transversalidad, mismas que son opuestas, por lo que en el presente artículo, se ofrece una propuesta alternativa desde un enfoque parrhesiástico-phronético, esto es, una formación del cuidado y gobierno de sí que

Segue abaixo uma análise do ensino do filosofar em crianças e adolescentes, especificamente no ensino médio ou ensino médio ou nível médio e se é necessário fazer uma defesa da Filosofia. Primeiramente, é apresentada uma dissertação sobre a diferença entre Filosofia e filosofar ou pensamento filosófico, posteriormente, são expostas as posições contrárias sobre o ensino desta área do conhecimento humano, por um lado o ensino normalizador baseado em disciplinas e por outro o modelo de espaço aberto ou de livre circulação baseado na transversalidade, que são opostas, então neste texto e uma proposta alternativa é oferecida a partir de uma abordagem parrhesiástica-fonética, ou seja, uma formação do cuidado e do autogoverno que leva ao autoconhecimento por meio de

Below is an analysis of the teaching of philosophizing in children and adolescents, specifically in high school or high school or secondary level and if it is necessary to make a defense of Philosophy. Firstly, a dissertation is presented on the difference between Philosophy and philosophizing or philosophical thought, later, the contrary positions on the teaching of this area of human knowledge are exposed, on the one hand the normalizing teaching based on subjects and on the other the model of space open or free circulation based on transversality, which are opposite. Therefore, in this article an alternative proposal is offered from a parrhesiastic-phronetic approach, that is, a formation of care and self-government that leads to self-knowledge through a certain practice (asceticism) that implies

conduzca al conocimiento de sí a través de una determinada práctica (ascesis) que implica la formación del juicio, se trata pues, de un tipo de enseñanza otra, sustentado en las propuestas de Michel Foucault y Mauricio Beuchot, respectivamente.

uma determinada prática ( ascetismo) que implica a formação do juízo, trata-se, portanto, de outro tipo de ensino, com base nas propostas de Michel Foucault e Mauricio Beuchot, respectivamente.

the formation of judgment, it is therefore a question of another type of teaching, based on the proposals of Michel Foucault and Mauricio Beuchot, respectively.

Palabras Clave: Filosofar, filosofía, defensa, formación del juicio, cuidado de sí.

Palavras-chave: Filosofar, filosofia, defesa, formação do juízo, cuidado de si.

Keywords:Philosophizing, philosophy, defense, judgment formation, self-care.

Recibido: 07/06/2021

Aceptado: 28/11/2022

### **Para citar este artículo:**

Arriaga Juárez, A. (2023). ¿Hay que defender la Filosofía? Reflexión y propuesta sobre la enseñanza del filosofar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19).11-29.

# ¿Hay que defender la Filosofía?

## Reflexión y propuesta sobre la enseñanza del filosofar

“Siempre me ha parecido que quien expone oscuramente es porque comprende oscuramente. Si la exposición no es clara, es porque las ideas no están claras para quien las expone.”

Adolfo Sánchez Vázquez

### Introducción

En los últimos tiempos, de los diferentes sistemas educativos tanto en América Latina como en España, se ha venido una andanada en contra de la enseñanza de la filosofía en los centros escolares que puede ir desde los niveles más básicos hasta el nivel superior. Se decide por parte de políticos y burócratas de la educación, que la enseñanza de la filosofía no es relevante en el conjunto de asignaturas de los diversos currículos escolares e, incluso, que las carreras de filosofía son prescindibles de las universidades.

Lo anterior se debe a que, dichos burócratas y políticos, no encuentran un beneficio a la enseñanza de ésta área del saber humano, tanto en los sistemas educativos como en el conjunto de la sociedad en general. Esto se debe a que, dicen ellos, “la filosofía no brinda grandes oportunidades profesionales” (González, 2022) ni, obviamente, grandes oportunidades de negocios o empresariales que permitan el progreso material de una sociedad.

Debido a lo anterior, es que la comunidad filosófica, hasta entonces metida en un largo letargo y ensimismamiento, se levanta furiosa vociferando en sendos escritos donde intenta reivindicar el papel de la filosofía en la educación escolarizada destacando sus variadas y múltiples cualidades para la niñez y la juventud en el actual contexto de tecnologización deshumanizada y deshumanizante que fomenta el individualismo egoísta extremo que permea en todas las capas de la sociedad contemporánea.

Ésta defensa de las cualidades de la enseñanza de la filosofía en el aparato escolar por parte de la comunidad filosófica, parece tener solamente bene-

ficios, como el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes convertirse en seres autónomos que asuman la responsabilidad que tienen hacia consigo mismos, la comunidad y el entorno; pero casi ningún, o así lo pretenden mostrar, inconveniente, como si la enseñanza de la filosofía fuese un páramo de pureza, un oasis dentro del desierto de la enseñanza tecnologizante y deshumanizada.

Es una obligación de los que fuimos formados en ésta área del saber, someter todo a la duda e interrogación sobre todo a nosotros mismos y a nuestra actividad: la enseñanza de la filosofía. Sin embargo eso raramente sucede y, como vimos en las líneas anteriores, nos decantamos de antemano por las posturas extremas: o bien la filosofía no sirve para gran cosa en la educación escolarizada de la era informacional, o bien la enseñanza de la filosofía en el ámbito escolar tiene todos y sólo beneficios del desarrollo del pensamiento crítico y está exenta de los problemas y vicios que atañen a las otras áreas de la enseñanza y, además, poseemos su monopolio exclusivo por lo cual nadie mas puede ni debe enseñar este tipo reflexión de carácter crítico.

Por otra parte, se asume al parecer también acríticamente, que la Filosofía como área del saber humano, es lo mismo y corresponde unívocamente con su enseñanza, si bien la enseñanza es una parte fundamental de la filosofía, no son lo mismo pues, si la enseñanza de ésta área del saber desapareciera de los currículos escolares, esto no implica que la filosofía como área del saber desaparezca, de hecho la filosofía sobrevivió muchos siglos sin formar parte de una estructura formal de enseñanza escolarizada, entre otras cosas porque no existió hasta finales del siglo XVIII una estructura formal de enseñanza generalizada y obligatoria.

Además, no está claro cómo la enseñanza de la historia de la filosofía pueda generar un pensamiento crítico, es decir, no es lo mismo informar que formar, no es lo mismo informar sobre los autores, problemas y corrientes filosóficas que formar en los procedimientos reflexivos y sistemáticos que conducen a un pensamiento de carácter filosófico que tradicionalmente denominamos filosofar, lo cual ya había sido advertido por Kant en su *Crítica a la Razón pura* cuando argumentó que “nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar” (Kant, 2008, p. 650).

Con base en lo anterior, es que la duda sobre una supuesta defensa de la filosofía está más que justificada, es decir, ¿de verdad hay que defender a

la filosofía?, pues como ya observamos ésta no necesita y no ha necesitado defensa pues el filosofar trasciende el tiempo y los sistemas e ideologías políticas históricamente determinadas al ser una necesidad humana imperiosa, ¿no será mejor dirigir nuestra energía a defender la enseñanza del filosofar en lugar de la enseñanza de la filosofía?

En el presente texto se pretende argumentar a favor de la postura de la enseñanza del filosofar más que de la filosofía en sí, ya que esta línea de pensamiento, la que pretende hacer de la enseñanza de la filosofía una materia más dividida en asignaturas (lógica, ética, estética, etc.), se dirige cada vez más hacia su normalización, esto es, hacia su homogeneización con los saberes científico-técnicos en una jerarquía inferior que logre, como hasta el momento, minimizar, controlar y neutralizar su rol efectivo como generadora de reflexión crítica, es decir, se mostrará cómo esta línea de pensamiento va en contra sentido de la defensa de la enseñanza del filosofar.

Para tal propósito se comenzará con una breve disertación sobre la diferencia entre Filosofía y filosofar o pensamiento filosófico con el objetivo de mostrar la diferencia entre la enseñanza de la filosofía desde un punto de vista histórico, con la enseñanza del pensamiento filosófico desde la perspectiva de una determinada práctica (*ascesis*), posteriormente, se expone las posturas contrarias sobre la enseñanza de esta área del saber humano, por un lado la enseñanza normalizadora basada en asignaturas y por otro el modelo del espacio abierto o de libre circulación basado en la transversalidad, misma que se concibe como una articulación de los conocimientos, experiencias, procedimientos y estrategias desde la perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

Por último, se ofrece una propuesta alternativa desde un enfoque *parrhesiástico-phronético*, esto es, una formación del cuidado y gobierno de sí que conduzca al conocimiento de sí a través de una determinada práctica (*ascesis*) que implica la formación del juicio, se trata pues, de un tipo de enseñanza otra, sustentado en las propuestas de Michel Foucault y Mauricio Beuchot, respectivamente.

## I. Filosofía y Filosofar<sup>1</sup>

Para entender la propuesta que deseo plantear es necesario, primero, que establezca lo que voy a entender por Filosofía y por pensamiento filosófico (filosofar). Ya que como lo indica Cerletti (2008) “Las interrogaciones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales de la filosofía y del filosofar.” (p. 16)

Pues bien, podemos decir que la Filosofía es el producto del filosofar o del pensamiento filosófico, el cual se caracteriza por ser una reflexión constante, ordenada y coherente, acerca del Ser Humano y su entorno, que procede a través de un procedimiento metodológico, a expresar y sustentar las diversas conclusiones que de esta actividad cognitiva se derivan y cuyo propósito trascendental es desarrollar una enseñanza vital.

Una enseñanza para la vida en la que se busca la formación del espíritu humano, la formación de aquello que dota al Ser Humano de un carácter verdaderamente humano. Por lo cual, el pensamiento filosófico o filosofar se diferencia de otras formas de reflexión porque en ella su objetivo principal es la formación de sí mismo que surge en la interacción con los otros, pues se enseña a otros a formar su espíritu y a entender qué es aquello que los hace esencialmente humanos.

La enseñanza del pensamiento filosófico en aquellos que no tienen como propósito principal y explícito dedicarse a esta actividad profesionalmente, como en la filosofía para niños o en el bachillerato, no se debe centrar en los contenidos propiamente filosóficos, sino en el enfoque, metodología y propósito del pensamiento filosófico o filosofar, ya que concentrarse principalmente en los contenidos dificultaría y hasta anularía el pensamiento filosófico:

El dominio de un “contenido” (de un saber) filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro como un cuerpo de conocimientos acabado que puede ser reproducido, más que promover, limitaría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del “deseo de saber” -en este caso, del profesor- se ha detenido o consumado en un objeto (por ejemplo, en un conocimiento específico de la filosofía). Lo que está haciendo ese docente, en sentido estricto, sería transmitir los resultados de un filosofar, más que mostrar

<sup>1</sup> El debate ya ha sido protagonizado por diferentes investigadores de América Latina, como en Alejandro Cerletti y Walter Omar Kohan, entre otros, no obstante, la intención de abordarlo aquí no es profundizar en este debate sino contextualizar y aclarar la postura que se tomará al respecto.



el filosofar en acto (el suyo o el de un filósofo). (Cerletti, 2008, p. 20)

Cabe aclarar que estos contenidos no serán desdeñados o excluidos, lo que digo es que el objetivo principal es formar el pensamiento filosófico a partir de la experiencia de vida de los que lo estudian y, a partir de ella, acercarlos a la Filosofía para que esta se torne en una enseñanza significativa, en una enseñanza para la vida.

Así pues, si el propósito de la enseñanza del filosofar en el nivel medio superior es la de formar un pensamiento crítico, sistemático y coherentemente fundamentado para la comprensión y transformación de sí mismo, así como del entorno en el que se vive, entonces lo que importa es enseñar a filosofar. Esta perspectiva se basa en la idea de que los problemas de carácter filosófico surgen primordialmente de la actividad cotidiana, puesto que es en la vivencia cotidiana donde surge estas problemáticas que el pensamiento filosófico aborda a través de una metodología propia.

Esto lo podemos ver en Platón, en donde el personaje principal de la mayoría de sus diálogos tempranos, Sócrates, comienza el análisis filosófico partiendo o con base en un problema, que sus interlocutores ya tienen y en el cual están inmersos, para tratar de clarificarlo. El método socrático, generalmente, comienza explorando la cuestión para establecer y delimitar el problema, posteriormente, se plantea una solución o respuesta provisional, misma que será explorada y sometida a un análisis riguroso en el que se plantean tanto argumentos a favor como en contra. Si tal respuesta resiste el examen es aceptada y se continúa con otra cuestión, aunque en los Diálogos difícilmente sucede esto, sino que, por el contrario, la primera respuesta es refutada posteriormente al análisis, y se procede a encontrar una nueva respuesta que será sometida al mismo procedimiento.

En cualquiera de los dos casos, esto es, ya sea que se acepte o se rechace la respuesta, siempre se aprende algo, ya que en el peor de los casos lo que se aprende es que nuestra creencia es falsa. Es así que se pueden resumir las principales características del método socrático de la siguiente forma: “los argumentos son todos refutatorios, buscan examinar una cierta opinión o tesis y mostrar su implausibilidad; están contruidos como conversación dialogada a base de preguntas y respuestas, en la que uno de los dialogantes hace preguntas y el otro responde; su forma más general es la de reducción al absurdo” (Vargas, 1986, pp. 13-14).

En consecuencia, lo que debemos enseñar es, precisamente este proceder,

esta práctica, esta *ascesis* que permite el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, esto requiere de oficio, y el oficio del filósofo no se limita a su propia formación, sino que, para dar un servicio, para que la comunidad se beneficie de éste oficio, es necesario enseñar a otros a formar su espíritu y a entender qué es aquello que los humaniza.

Es por ello que el oficio del filósofo es doble: pensar y enseñar, por lo cual no basta que se domine el correcto interrogar sino también el correcto explicar. Por ende, el profesional en filosofía tiene que procurarse la excelencia en ambas ejecuciones de su oficio, de lo contrario, como nos dice Nicol (1994), diremos que “este fulano no tiene oficio”. Sin embargo, muchos de los colegas de oficio no procuran dominar, sobre todo, el oficio de enseñar. Con lo cual estarían faltando también al otro oficio, al oficio del pensar, del interrogar, pues ya no estarían prestando el servicio, propio de todo oficio, a la comunidad.

Así pues, si no se domina el oficio del profesional de la filosofía, entonces ya no es profesional sino aficionado y, como lo señala perfectamente Nicol (1994), “sin duda el aficionado es más libre que el profesional, tiene menos compromisos y responsabilidades. También tiene menos oportunidades de llegar a la verdad. O no dice nada, guardando para sí mismo el saber que pudo adquirir; o dice lo primero que le pasa por la cabeza, como un Jenófanes cualquiera. Éste es un pensador, diríamos, sin oficio ni beneficio” (pp. 28-32).

Es así, por tanto, que el enseñar a filosofar es enseñar una determinada forma de ser humanista y humanizante que comienza con la obligación de conocerse a uno mismo, lo cual conlleva al cuidado y cultivo de sí que exhorta a hablar con verdad sobre uno mismo y que privilegia el diálogo racional efectivo y afectivo el cual es siempre es una actividad que se realiza entre varios, una actividad que se realiza con los otros; es por ello que este diálogo, este hablar, este decir verdad sobre uno mismo con los otros, implica una determinada forma de hacer que obliga a actuar consecuentemente.

## II. Normalización de la filosofía

Así pues, enseñar a filosofar es enseñar una cierta actitud, una manera de ser y de hacer que se asemeja a lo que Aristóteles denominaría virtud dia-noética, que implica determinados procedimientos, esto es, conocimientos que se encarnan en la práctica y que entrañan no sólo teoría sino todo un ejercicio (*ascesis*). No obstante y como es evidente, aquello que nos lleva a

querer “defender la filosofía”, que en realidad debería ser una defensa de la enseñanza del filosofar, es la confrontación con la actual concepción de la enseñanza de una manera de ser y de hacer dominante, deshumanizante y excluyente que necesita del desconocimiento de uno mismo para evitar el cuidado y cultivo de sí, el cual llevaría inevitablemente a inhibir el decir veraz sobre uno mismo y por tanto, inhibirá toda actitud crítica, cuestionadora y de sospecha.

De esta forma es que se considera, ingenuamente, que introduciendo a la filosofía como una materia más, dividida en asignaturas y rechazándola como temática transversal, es como se “defiende a la filosofía”, se dice “La filosofía enseña a pensar, la lógica es su método, la ética aspira a convertirlo en norma de conducta común y la estética dota a la persona de la sensibilidad para lograrlo. Las cuatro disciplinas orgánicamente vinculadas son la trama y la urdimbre, el tejido ancestral que condujo al *homo sapiens*. Volverlo transversal es deshilarlo” (Solana, 2022).

Sin embargo, esto no es del todo acertado, pues si así fuese, es decir, si de hecho esto es lo que ya se hace en la enseñanza de la filosofía y lo quieren quitar, entonces ¿por que vivimos un momento histórico de “creciente gravedad”?, ¿no se será que hemos llegado a este grave momento histórico precisamente porque la filosofía se ha normalizado a un sistema escolar que deshumaniza y que en lugar de que la filosofía enseñe a pensar, enseña historia de la filosofía, no será que en lugar de que la lógica sea su método, lo que se enseña son tablas de verdad, no será que en lugar de que la estética dote a la persona de sensibilidad, lo dota, a lo sumo, de la historia de la pintura, no será que en lugar de que la ética normalice cierta conducta, sea mejor que se analice por qué los valores supremos han perdido validez, han perdido su sentido?

La enseñanza de la filosofía, al insertarse a un modelo educativo rígido se normalizó, es decir, se le impuso un molde con un efecto clasificador dentro de un sistema rígido de conductas, en consecuencia, “Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía -o su filosofía- sino que enseñan “Filosofía”, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad. El sentido de “enseñar filosofía” quedaría redefinido por el sentido institucional que se otorga a esa enseñanza” (Cerletti, 2008: 15), esto es, la enseñanza de la filosofía se insertó en un modelo educativo disciplinario, en la que la filosofía fue clasificada dentro de

una estructura curricular rígida que da como resultado la conformación de un determinado tipo de sujeto que responde a los intereses de esta sociedad disciplinaria que va en contra sentido a los efectos del pensamiento crítico propio del filosofar.

Es por ello que, en el Estado disciplinario que abarca desde el siglo XIX y hasta la primera mitad del XX, el objetivo de la educación era hacer del “hombre común” un súbdito que se somete a la autoridad para hacer de él un sujeto laborioso, útil y que además, según Ulrich Herrmann (2015), debía aprender a trabajar desde la más tierna edad pues el trabajo debía convertirse en su segunda naturaleza. En este sentido es que “la disciplina social, en el sentido de interiorización del orden, de la puntualidad, de la distribución del tiempo, de la capacidad de concentración, iba a producir, en unión con el estudio de materias didácticas formadoras del carácter y preparatorias de la acción, un súbdito del Estado” (Hermann, 2015, pp. 108-109).

Es por ello que la actual “defensa de la filosofía” me parece contradictoria, en el sentido de que al solicitar y exigir que se inserte como una asignatura más dentro de un modelo educativo disciplinario en donde se homogeneizan procesos, mecanismos así como relaciones humanas, y donde lo relevante es la calificación y los exámenes estandarizados, la enseñanza de la filosofía pierde, deja de lado o margina su principal deber: enseñar a pensar de forma crítica. Plegándose así a los requerimientos de la sociedad disciplinaria primero, y después, a los objetivos de la sociedad de control de la era neoliberal del capitalismo (Salinas, 2015, p. 131).

Para Foucault las sociedades disciplinarias comienzan en el siglo XVIII, se desarrollan en el XIX y llegan a su cúspide en la primera mitad del siglo XX, es decir, en la etapa industrial del capitalismo, posteriormente, comenzará un proceso de transición a las sociedades de seguridad, gubernamental, regulativa, o sociedades de control (como les diría Deleuze) en la llamada era de la información. En las sociedades disciplinarias, “El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“ya no estás en la escuela”), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia” (Deleuze, 1999, p. 277).

En las sociedades disciplinarias, de un lugar de encierro se sale, luego se pasa a otro. Sin embargo, en el modelo del espacio abierto o “de la libre

circulación, los controlatorios, nunca se acaban, no se termina de entrar en ellos y nunca se acaba de salir, nunca se sale de la escuela, por ejemplo, el modelo de la libre circulación, impone la formación permanente” (Salinas, 2015, p. 134). Así pues, la disciplina queda superada frente a un trabajo que ya “no se materializa en un hacer corporal, directamente observable y potencialmente sistematizable, sino que se produce al interior de una experiencia cognitiva, afecto-subjetiva” (Zangaro, 2013, p. 59).

Es por ello que, como mecanismo de control (controlatorio), se optó por una estrategia que vincule directamente los objetivos de trabajo con los objetivos del sujeto para que este se los adueñe y desarrolle sus propias estrategias de autocontrol y, de esta forma, se desplaza el control del proceso en el que se enfocaba el capitalismo industrial, al control del resultado en el capitalismo cognitivo, garantizando así que los objetivos del capital se logren. De esta forma, los saberes incorporados y movilizados por el trabajo vivo no se limitan a su ejercicio dentro de la jornada de trabajo sino que se extienden a los tiempos sociales desdibujando las fronteras entre el tiempo de trabajo y de no trabajo.

Aunque las técnicas de la sociedad disciplinaria, como las instituciones de encierro, no desaparecen, sí van a entrar en crisis por lo cual comienzan a ceder su lugar a las técnicas controlatorias, esto es, se pasa de un modelo de encierro donde el control es hacia el individuo, a uno de espacio abierto donde el control es hacia la población-especie, en la cual, “ya no pretenden la imposición de un modelo rígido normalizante; sino que permiten cierta diferencia modulante, cierta absorción de lo diferente y también una mayor internalización de las conductas socialmente aceptables” (Salinas, 2015, p. 135).

Como se pudo observar, la llamada “defensa de la filosofía” se reduce a la inserción o continuación de ésta área del saber en formato de asignatura dentro de un sistema rígido que la normaliza y la despoja de su carácter crítico tal y como se pretendía en las sociedades disciplinarias, no obstante, la propuesta de volverla una temática transversal responde al modelo de sistema abierto o de libre circulación propio de las sociedades de control, en donde se flexibiliza y se banaliza perdiendo, también, sus efectos formativos y autoformativos. Es por ello que ninguna de las dos opciones son congruentes con la enseñanza del filosofar, por lo cual es menester una alternativa una propuesta que englobe y se superponga a las dos anteriores, esto es, en necesaria una educación otra, o como diría Cerletti (2008):

El reto consistiría en encontrar algo germinal del filosofar de los filósofos que pueda ser actualizado en los aprendices de filosofía. Por cierto, no será ni una definición de filosofía ni un contenido filosófico específico, ya que, como dijimos, esto podrá variar de acuerdo con la perspectiva de la filosofía que se adopte. Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. (p. 28)

### III. Acerca de una educación otra como *Parrhesía* y su mediación *phronética*

Como se pudo observar en líneas anteriores, la supuesta “defensa de la filosofía” se concentra en mantenerla como una asignatura más en una estructura rígida que terminó por normalizarla en el sistema educativo de la sociedad disciplinaria de la era industrial del capitalismo que, ingenuamente, pretende ser una oposición a la propuesta de mantenerla de forma transversal en el sistema educativo de la sociedad de control de la era informacional del capitalismo, la cual busca, a través de un modelo abierto o de libre circulación que modula o sintoniza (*Tuning*) el comportamiento de los individuos, el control de la población bajo un esquema de aparente diversidad e inclusión.

Es así que se nos pone ante una falsa dicotomía, o bien optamos por un modelo rígido normalizante donde la enseñanza de la filosofía se reduce a una asignatura que pierde su esencia y contribuye a la formación de “súbditos del Estado” o bien, optamos por su enseñanza transversal bajo un modelo de educación escolar excluyente que se disfraza de diversidad y de inclusión, y que en realidad niega la otredad y pretende la uniformidad, que busca una modulación o sintonización de un modo de ser único, como lo explica Valle (2017):

Aunque intentemos hablar, vestir, comer, andar y habitar como europeos estamos aquí en América Latina. Lo que fagocita, lo que devora, es ser colocados, desde aquí y desde allá, en un lugar de otredad en tanto inferioridad. Lo que fagocita es la propia inclusión bajo parámetros de integración con lo europeo y lo moderno. Lo que devora es la búsqueda de la equidad desde la propia inequidad. La fagocitación se produce en

un terreno invisible, está al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura, la ciencia o la civilización. (p. 107)

De esta forma, ambas opciones se nos presentan como si representaran otra educación pero, en realidad, tienen el mismo objetivo: satisfacer las demandas del mercado laboral, la primera del que necesitaba la fase industrial y la segunda la que necesita la fase informacional o cognitiva del capitalismo. Es por ello que se hace imperiosa la necesidad no de otra educación, sino de una educación otra, para la consecución, como indica Foucault (2011), del “cumplimiento de la verdadera vida, pero como exigencia de una vida radicalmente otra” en donde:

El maestro no debe limitarse a dar al alumno lecciones de competencia, transmitirle un saber, enseñarle la lógica o cómo refutar un sofisma, y tampoco es eso lo que el alumno debe pedirle. Entre ellos debe establecerse otra relación, una relación que es de cuidado, ayuda, socorro. Has venido aquí, dice [Epicteto] a su alumno, como a un *iatreion* (una clínica), estás aquí para que te atiendan. Y cuando vuelvas a tu casa, no lo harás simplemente como un individuo capaz por fin de resolver los sofismas o suscitar admiración por su capacidad en la discusión. Debes volver a tu casa como alguien que ha sido atendido, curado, y cuyos males se han apaciguado. (Foucault, 2011, p. 284)

De esta forma, el presente apartado tiene como propósito delinear una propuesta alternativa por lo cual primero, se definirá el término *parrhesía* a partir del análisis genealógico que hace Foucault para, posteriormente, realizar el análisis de término *phrónesis* propuesto por Beuchot y, finalmente, el modo en que se constituiría un individuo autónomo a partir de la formación *parrhesiástica-phronética*. Así pues, lo que se pretende es una formación otra:

El objetivo es, desde luego, velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos como si fuera su padre o su hermano. Pero ¿para conseguir qué? Para incitarlos a ocuparse, no de su fortuna, de su reputación, de sus honores y sus cargos, sino de sí mismo, es decir: de su razón, de la verdad y de su alma (*phrónesis, alétheia, psykhé*). Ellos deben ocuparse de sí mismos. Esta definición es capital. El uno mismo en la relación de sí consigo, el uno mismo en esa relación de vela sobre sí mismo, se define [en primer lugar] por la *phrónesis*, esto es, la razón práctica, por decirlo de algún modo, la razón en ejercicio, una razón que permite tomar las buenas decisiones y desechar las opiniones falsas [para] que

cada individuo se ocupe de sí mismo [en cuanto] ser racional que tiene con la verdad una relación fundada en el ser de su propia alma. Y en ese aspecto estamos ahora ante una *parrhesía* centrada en el eje de la ética. (Foucault, 2011, p. 101-102)

El estudio de las prácticas del decir veraz (*parrhesía*) se abordan generalmente desde un eje central que es el principio socrático “conócete a ti mismo”, pero Foucault lo estudiará en un sentido más amplio en el cual incluye la noción de *epiméleia heautou*, el cuidado de sí, el ocuparse de sí o cultivo de sí, el cual es coadyuvante del principio de decir la verdad sobre uno mismo, a la vez que está apoyado por *el otro* que exhorta a hablar y que habla, es decir, la actividad del decir veraz sobre uno mismo siempre fue una actividad realizada entre varios, una actividad con los otros.

Es por ello que la *parrhesía* se muestra como algo distinto de una técnica o un oficio, aún cuando en ella haya aspectos técnicos. La *parrhesía* es una actitud, una manera de ser y de hacer que se emparenta con la virtud, son procedimientos, medios dirigidos a un fin y por ello tiene que ver con la técnica pero no sólo eso sino, sobre todo, es una modalidad del decir veraz.

La *parrhesía* filosófica no es sólo un discurso sino que está relacionada directamente con la vida cotidiana, es por ello que parte de que, ocuparse de sí mismo “consiste, en primer lugar y ante todo, en saber si uno sabe o no lo que sabe. Filosofar, ocuparse de sí mismo, exhortar a los otros a ocuparse de sí mismos, mediante el escrutinio, el examen y la prueba de lo que saben y no saben los otros” (Foucault, 2011b, p. 330), de esta forma se concibe la *parrhesía* filosófica misma que estará mediada por la capacidad del individuo de juzgar cuándo es conveniente decir la verdad, esto es, mediada por la *phrónesis*.

Como hemos podido observar, la *parrhesía* incita a ocuparnos de nosotros mismos y para ello requiere el conocimiento de uno mismo, no obstante también requiere de coraje para atreverse a decir la verdad, lo cual resulta ser muy violento pues, como señala Foucault (2011b) “quien dice la verdad la arroja a la cara de ese interlocutor, una verdad tan violenta, tan abrupta, dicha de una manera tan tajante y definitiva que el otro no puede más que callarse”(p. 72), características que la hacen anti pedagógica.

Es por ello que la *parrhesía* requiere de ponderación, esto es, de una mediación que permita su moderación o mesura y para ello se requiere de la capacidad de juzgar en cada situación lo que es conveniente, la capacidad



de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, es decir, requiere de la *phrónesis*.

La *phrónesis* o formación del juicio es una de las virtudes cardinales establecidas por los pitagóricos; para estos la *phrónesis* es un término análogo ya que participa tanto de las virtudes teóricas (*sophia, episteme, nous*) como de las virtudes prácticas (templanza, fortaleza, justicia); ésta idea surge del estudio que hacían sobre la música en general y sobre la armonía en particular, la cual era vista como la concordancia de los contrarios, la cual era posible al encontrar la proporción, “la analogía es proporción, proporcionalidad, acercamiento aproximativo”. (Beuchot, 2007, p. 16)

La característica principal de la *phrónesis* es la deliberación o procedimiento que permite evaluar razonablemente los *pros* y los *contras* de la acción, así como los medios con los que se cuentan para lograr ese propósito, “esta deliberación es una especie de diálogo argumentativo, consigo mismo o con otro(s), pero que, en definitiva, es una argumentación a favor de lo que uno se propone hacer y la manera de hacerlo” (Beuchot, 2007, p. 23).

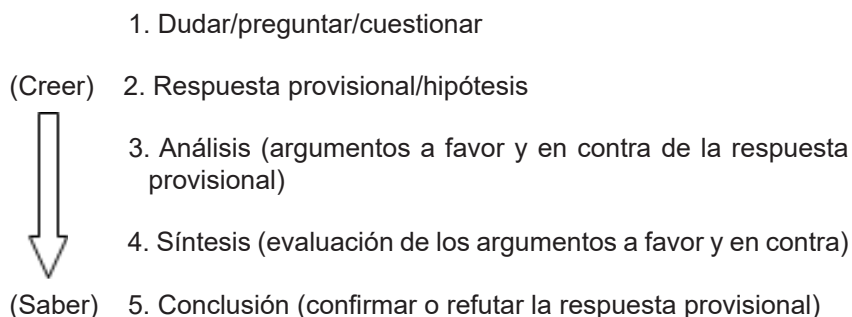
En este sentido, evaluar razones a favor y en contra de aquello que se quiere hacer es distinguir y separar las partes de aquello que se quiere realizar, esto es, la deliberación va acompañada del análisis “por eso tiene una parte de conocimiento, pero también de praxis concreta: por eso, de alguna forma, es una virtud mixta: teórico-práctica [por ello] la *phrónesis* no se reduce a una *techne*, técnica o arte, aunque también tiene su parte estratégica, instrumental o técnica” (Beuchot, 2007, p. 25).

Hasta aquí podemos observar la relación directa de la *phrónesis* con la *parrhesía* pues, en primer lugar la veridicción tiene que ejercerse mediante la deliberación de los pros y los contras de ese decir veraz. Por otra parte, la finalidad de la *parrhesía* es la formación de uno mismo para poder ocuparse de sí mismo y ello requiere *phrónesis*, esto es, la capacidad de juzgar, de deliberar.

Lo que se propone como alternativa es una educación que desarrolle en el individuo un cierto procedimiento reflexivo en el cual se base su conducta, sus prácticas cotidianas, una *ascesis* que ejercite su inteligencia primero y que se torne hábito después. Este procedimiento consiste *prima facie* en un cuestionamiento constante que conduzca al individuo a la necesidad de indagar una posible respuesta a este, de tal forma que, una vez que se tiene la respuesta provisional, hipotética, sea menester el análisis de dicha respuesta,

entendiendo por esto la búsqueda de los argumentos más significativos, tanto a favor como en contra de la respuesta provisional.

Una vez que se tienen los pros y contras explicados y fundamentados se pasa a la síntesis, entendiendo por esto la evaluación tanto de los argumentos a favor como en contra con el propósito de determinar cuáles argumentos son correctos, válidos y pertinentes y cuáles no. Dicha evaluación nos permitirá llegar a una conclusión ponderada, deliberada y fundamentada, misma que el individuo podrá defender en un escrito, diálogo o debate sobre el tema en cuestión. (véase el siguiente esquema)



Tal *ascesis* no sólo abarca el sentido de la noción de competencias pues es un procedimiento teórico-práctico basado en el desarrollo del *know how* y *know that*, y desarrolla tanto la *parrhesía*, en cuanto procedimiento/habilidad y conocimiento teórico-práctico (Foucault, 2011b, p. 59), como la *phrónesis*, en tanto procedimiento de deliberación analógico. De esta forma, se proporcionan los conocimientos y las capacidades técnicas o procedimentales que requiere la educación en competencias, pero va más allá en tanto que no se limita sólo a esta dimensión del ser humano, a la dimensión del empleo o laboral, sino que permite la formación del *ethos*, en tanto singularidad en su relación con los otros.

Lo que aquí se propone como alternativa, es una educación que desarrolle en el individuo una cierta actitud, un determinado procedimiento reflexivo en el cual se base su conducta, sus prácticas cotidianas, una *ascesis* que ejercite su curiosidad, su sospecha, su crítica y su inteligencia, de tal forma que se vuelva un hábito cualidad.

## Conclusión

En consecuencia, en lo que se debe enfocar la comunidad filosófica es en la defensa de la enseñanza del filosofar, en la enseñanza de una *ascesis* que ejercite su inteligencia primero y que se torne hábito después, ya que a través de ello podrá genera un conocimiento de sí que le permitirá cuidar de sí mismo, ocuparse de sí mismo y exhortar a los otros, mediante el escrutinio, el examen y la prueba de lo que saben y no saben pues “esa vigilancia de sí que es también vigilancia de los otros, o la vigilancia de los otros que es también vigilancia de sí [da como resultado] un cambio en la conducta de los individuos y un cambio, asimismo, en la configuración general del mundo” (Foucault, 2011, p. 324).

Es por ello que, seguir de forma irreflexiva y en rebaño la “defensa de la filosofía” como la instauración de una materia dividida en asignaturas en contra de su implementación como temática transversal es, en realidad, “defender” el modelo normalizador de las instituciones disciplinarias de la educación de la era industrial del capitalismo, por sobre el modelo del espacio abierto o de la libre circulación donde los controlatorios nunca se acaban. Sin embargo, en ambos casos la filosofía pierde su esencia y su propósito: la formación del pensamiento filosófico.

En ambos casos se pierde el objetivo del filosofar, pues ni las asignaturas ni la transversalidad generan un individuo singular con la capacidad de ocuparse ni de sí mismo ni de su entorno, por lo que ninguna es una alternativa ya que ambas impiden un cambio de conducta que impide la transformación del mundo pues esta alteración surge de la relación que se tiene de sí consigo, por lo cual, es un mundo otro el que debe surgir, por lo menos, como ideal regulativo, como el objetivo de la práctica (*ascesis*) del filosofar. Pero no se trata de otro mundo como el platónico o el judeo-cristiano a donde llegarán las almas luego de su liberación del cuerpo, sino que “se trata de otro estado del mundo, otra ‘catástasis’ del mundo” (Foucault, 2011, p. 326).

Como se puede observar, se trata de transformar éste mundo a partir de un modo otro de vida, el cual sólo será posible si se genera una forma de ser y de hacer otra, la cual sólo puede surgir del conocimiento de uno mismo que lleva al cuidado y gobierno de sí, el cual requiere de una determinada práctica educativa, una *ascesis* que genere un tipo de educación y enseñanza otra, misma que aquí se propone a partir de la *phrónesis* y la *parrhesía*.

## Referencias.

Beuchot, M. (2007) *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica*. México. FFyL-UNAM.

Cerletti, A. (2008) *La Enseñanza de la Filosofía como Problema Filosófico*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Deleuze, G. (1999) *Conversaciones 1972-1990*. España. Pre-Textos.

Foucault, Michel (2011) *El coraje de la verdad*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2011b) *El gobierno de sí y de los otros*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

González Ferriz, R. (05 de abril del 2022) *El Erizo y el Zorro: Enseñar Filosofía a los adolescentes no tiene ninguna lógica*. El Confidencial. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-04-05/filosofia-alumnos-educacion\\_3403096/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2022-04-05/filosofia-alumnos-educacion_3403096/).

Herrmann, U. (2015) *Educación y formación durante la Ilustración alemana*. En Aguirre Lora, María, Introducción a la pedagogía 1. Pedagogía-DSUAYED. México. FfyL-UNAM.

Kant, I. (2008) *Crítica de la razón pura*. México. Editorial Taurus.

Nicol, E. (1994) *Del Oficio*. En boletín de Filosofía y Letras núm. 1, UNAM, México, septiembre-octubre, pp. 28-32.

Salinas Araya, A. (2015) *La semántica biopolítica, Foucault y sus recepciones*. Chile. CENALTES.

Solana Olivares, F. (13 de mayo del 2022) *Requiem por la filosofía*. Milenio. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/fernando-solana-olivares/pequeno-formato/requiem-por-la-filosofia-y-ii>.

Valle, A. (2017) *Artificios de equidad e inclusión educativa en América Latina*. En Murga, M. Dogmas de la educación. México. UPN.

Vargas, A. (1986) *Las refutaciones socráticas*. En Flores, Raúl Ed. Argumentación y Filosofía. Cuadernos universitarios 25. México. UAM-I.


Zangaro, M. (2013) *Capitalismo industrial y capitalismo cognitivo: gestión del saber y estrategias de control*. En Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1. Ruvituso, Mercedes Comp. Buenos Aires, Argentina. UNIPE.





# La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente

Alexander Benavides-Franco  
abenavida@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia). Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (Colombia). Líneas de investigación: Estudios foucaultianos en Educación; Formación ciudadana y educación para la paz; Subjetividad política, afectos, cuerpos y neoliberalismo en la educación, Estudios Críticos de la educación inclusiva.

## Resumen - Resumo - Abstract

Sostengo, a partir de la lectura arqueo-genealógico de documentos de políticas estatales que abordan la cuestión de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo, que dicha formación operó como tecnología de gobierno de las subjetividades bajo la forma de dos de las funciones que Gert Biesta le atribuye a la educación: tanto en su función de socialización, como también, centrada en su función de cualificación. Y ello conduciría a la configuración discursiva de dos tipos de subjetividad política, o, si se quiere, de dos nociones diferentes de ciudadanía, a las que, en este trabajo, me referiré como el ciudadano obediente y el ciudadano competente.

Sustento, a partir da leitura arqueogenealógica de documentos de política estatal que tratam da questão da educação cidadã na Colômbia durante as duas primeiras décadas deste século, que essa educação operou como uma tecnologia de governo das subjetividades na forma de duas das funções que Gert Biesta atribui à educação: tanto em sua função socializadora, quanto voltada para sua função de qualificação. E isso levaria à configuração discursiva de dois tipos de subjetividade política, ou, se preferir, de duas noções diferentes de cidadania, que, neste trabalho, chamarei de cidadão obediente e cidadão competente.

I argue, based on the archaeo-genealogical reading of state policy documents that address the issue of citizenship education in Colombia during the first two decades of this century, that such kind of education operated as a technology of government of subjectivities in the form of two of the functions that Gert Biesta attributes to education: both in its function of socialization, and also, focused on its function of qualification. And this would lead to the discursive configuration of two types of political subjectivity, or, in other words, of two different notions of citizenship, which, in this paper, I will refer to as the obedient citizen and the competent citizen.

Palabras Clave: Formación ciudadana; tecnología de gobierno; socialización; cualificación; subjetivación.

Palavras-chave: Formação cidadã; tecnologia governamental; socialização; qualificação; subjetivação.

Keywords: Citizenship education; government technology; socialization; qualification; subjectivation.

Recibido: 04/05/2022

Aceptado: 16/07/2022

**Para citar este artículo:**

Benavides-Franco, A. (2023). La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 31-53.





## **La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente**

Formar ciudadanos respetuosos del orden social, formar ciudadanos aptos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, formar en competencias ciudadanas. Tareas asumidas por la educación colombiana, cuya legitimidad, en un contexto social de violencia que ha atravesado por una guerra de más de cincuenta años, nadie cuestionaría. Se han hecho casi imprescindibles. Inclusive, parece existir una cierta unanimidad sobre lo que se necesita, como diagnóstico, y sobre lo que se busca, como aspiración. ¿Cómo dudar de la noble tarea de hacer de los niños ciudadanos de bien, ciudadanos activos y competentes? ¿Cómo desconfiar de la formación cívica como acción transformadora de realidades incivilizadas? No obstante, para la mirada foucaultiana, no hay verdad que se encuentre por fuera del poder. Y en esa medida, a partir de un enfoque como la ontología crítica del presente, la formación ciudadana no diferiría de ningún otro régimen de verdad que produce sujetos, conocimientos y valores dentro de una historia que no tiene “significado”. Tal enfoque exige, por supuesto, desmarcarse de cualquier noción dada de ciudadanía y de formación ciudadana, y permite asumir esta última como una tecnología de gobierno. Esto es, como una serie de estrategias que buscan estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, 1988). Pero ¿cómo operó dicha tecnología y qué tipo de subjetividades produjo en el caso de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo? Es la pregunta que pretendo responder en este trabajo.

Para responder dicha pregunta parece que debemos remitirnos a una pregunta que la predeciría, y que considero una pregunta fundamental y necesaria para abordar cualquier tipo de reflexión en el campo educativo: la pregunta por el propósito o los propósitos de la educación. Y podríamos afirmar que la discusión de los fines o propósitos de la educación es estructurante de la tarea de la formación ciudadana, ya que la forma en que se comprenda esta tarea va a depender no sólo de la forma en que se entienda la idea de ciudadanía, sino también de la forma en que se conciba la educación y sus propósitos. Respecto a dichos propósitos, Gert Biesta (2009) sugiere que la educación generalmente desempeña tres funciones: socialización,

cualificación y subjetivación, y que, en la actualidad, la educación para la ciudadanía parece centrarse fundamentalmente en las dos primeras. Es decir, se trataría, fundamentalmente, de una formación ciudadana centrada, en el caso de la función socialización, en la configuración de subjetividades que se conciben como miembros de un orden social, cultural o político dado. Y, en el caso de la formación ciudadana centrada en la función de cualificación -la más importante en la actualidad, según Biesta-, se trataría de proveer a los sujetos de habilidades y disposiciones que les permitan “hacer algo” -como en el caso del entrenamiento para un trabajo particular o una profesión-. Esta última estaría particularmente, si bien no exclusivamente, conectada a argumentos económicos, como, por ejemplo, el rol que la educación juega en la preparación de la fuerza de trabajo, y, a través de esta, en la contribución que la educación hace al desarrollo y al crecimiento económico.

En este texto, sostengo, a partir de la lectura arqueo-genealógico de documentos de políticas estatales que abordan la cuestión de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo<sup>1</sup>, que dicha formación operó como tecnología de gobierno de las subjetividades bajo la forma de las dos funciones mencionadas: es decir, tanto como proceso de socialización, como también, centrada en la función de cualificación. Y ello conduciría a la configuración discursiva de dos tipos de subjetividad política, o, si se quiere, de dos nociones diferentes de ciudadanía, a las que, en este trabajo, me referiré como el ciudadano obediente y el ciudadano competente. Así pues, con el fin de argumentar lo dicho, en primera instancia, mostraré en qué sentido se puede entender la formación ciudadana en Colombia como una tecnología de gobierno. En segundo lugar, me referiré a la forma en que dicha tecnología opera haciendo énfasis en la función de socialización, y produciendo un “ciudadano obediente”. Y, finalmente, me centraré en el funcionamiento de esa tecnología de gobierno bajo la función de cualificación, y la consecuente configuración de un “ciudadano competente”.

## La formación ciudadana como tecnología de gobierno

Tal como lo menciona la profesora Martha Cecilia Herrera (2014), el interés por la cuestión de la ciudadanía y por el tipo de formación política que se requeriría para alcanzar dicho estatus, ha sido una constante en el ámbito de

<sup>1</sup> En dicho periodo tiene lugar un punto de inflexión en el conflicto interno armado, en el que se pasa de una política de “seguridad democrática”, orientada por la idea de una resolución del conflicto por la vía de las armas, a una política de diálogos de paz, que buscó la resolución política y dialogada del conflicto.

las políticas públicas de las últimas décadas, no solo en Colombia y América Latina, sino en buena parte del mundo occidental. De acuerdo con Herrera, buena parte de las discusiones actuales en torno al problema de la ciudadanía y la formación política, estarían atravesadas por las grandes transformaciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Dichas transformaciones habrían conducido a una resignificación del concepto mismo de ciudadanía, y en esa medida, a una reformulación de lo que significa formar al ciudadano de las sociedades contemporáneas.

Y es que, si bien durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, en un buen número de países occidentales la enseñanza de contenidos escolares habría tenido un fuerte compromiso con la transmisión de sentimientos nacionalistas, en la década de 1990 se asiste a un importante momento de transición. Allí se haría evidente una doble función de la escuela “que desde su nacimiento obedecía, por un lado, a un proyecto ilustrado-cognitivo, y por otro, a uno romántico-nacionalista, y que luego de casi dos siglos de abnegado servicio a la patria pareciera deslizarse hacia la formación del ciudadano global” (Arias, 2015, p. 141). De esa manera, la escuela padecería el impacto de un mundo globalizado que ahora parecía empezar a cuestionar el sentido de una enseñanza que ponía el énfasis en la importancia de las fronteras nacionales. Pero, además, se vería interpelada, de repente, por un mercado que exige nuevas condiciones y habilidades a esos nuevos ciudadanos globales, y por una serie de grupos étnicos, sociales y culturales que comienzan a reclamar el lugar y los derechos que los tradicionales discursos homogeneizadores les habían negado.

Se trata, pues, de un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional lucharían en el interior de instituciones que, como la escuela, necesitarían renovar su legitimidad (Arias, 2015). Esa tensión se singularizaría en cada país, e inclusive, en cada escuela, y encarnaría la trayectoria de un saber que se configura en el marco de las vicisitudes de las épocas que atraviesa. Por eso, parece fundamental analizar cómo en Colombia, “ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela, emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y, supuestamente, respetuosos de los otros” (Arias, 2015, p. 141). Y es que, justamente, ese pasado y esa huella decimonónicas a las que se refiere Arias, tendrían que ver, en la perspectiva de Biesta (2016), con esa visión de la formación ciudadana como mero proceso de socialización, y de la ciudadanía como identidad exclusivamente social, y no política. En esa visión el enfoque estaría puesto en el lugar y el rol que se ocupa en la vida

social, y en la integración y cohesión sociales. De acuerdo con el pedagogo holandés, la diferencia entre una concepción social y una concepción política de la ciudadanía se daría en términos de cómo miran la pluralidad y la diferencia. Y en la perspectiva de la ciudadanía como identidad social éstas se verían como un problema y una amenaza a la estabilidad social. Por eso, según el propio Biesta (2016), la comprensión social de la ciudadanía se enfocaría fundamentalmente en los valores comunes y la identidad nacional, y comprendería la democracia como un orden definido y definible en el que te inscribes o no. Pero, tal como lo menciona Arias, y como lo mostraré más adelante, esa visión entrará en tensión y empezará a coexistir con postulados contemporáneos que pondrán el acento en las exigencias del mercado, y, por lo tanto, en una formación ciudadana mucho más centrada en la función de cualificación, que en la función de socialización.

Así pues, la Constitución de 1991 sería, indiscutiblemente, la expresión de un nuevo momento histórico, en la que los principios de un Estado social de derecho y los postulados del neoliberalismo que conducen a un achicamiento del Estado se consagran al mismo tiempo y de una forma un tanto paradójica (Herrera, 2014). Dicha Constitución habría pretendido poner en marcha un proyecto político que lograra romper con el consagrado por la Constitución del 86, y en el que quedasen incluidas las minorías políticas, étnicas, religiosas, de género, desde una perspectiva que entendía a la nación colombiana como multicultural y multiétnica. A partir de esta Carta Magna y de la ley general de educación de 1994, el propósito de consolidar una cultura política democrática se habría convertido en uno de los ejes de las políticas públicas, y ello habría conducido a incentivar los programas de formación ciudadana.

Sin embargo, un desplazamiento habría tenido lugar en las décadas del 90 y del 2000, cuando se desdibujaron las formas de entender la problemática de la formación ciudadana, presentes en la década del 80. Dicho desplazamiento ocurriría en favor de una posición pragmática de carácter mercantil que habría alcanzado una posición hegemónica en el campo de las políticas públicas (Herrera, 2014). En dicho contexto, comenzarían a cobrar fuerza nociones como la de competencias ciudadanas, a partir de enfoques que exigieron la elaboración de estándares e indicadores de medición de la calidad, que eran aplicados a través de pruebas masivas desde criterios homogenizantes. Dichos estándares habrían planteado el problema de la calidad de la educación como una cuestión de “saber” y “saber hacer”, desconociendo el importante aspecto contextual de lo social, esto es, el papel de quienes intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno. Así, de acuerdo con Herrera,

Una mirada atenta a la dinámica del fenómeno en el período más reciente señala la recontextualización de iniciativas referidas a la educación, la cultura política y la ciudadanía, hacia políticas pragmáticas que conciben la educación sólo en términos de calidad y ésta en términos de evaluación y de lógicas de eficiencia económica (2014, p. 70).

En esa medida, varios organismos internacionales habrían diseñado políticas educativas que introdujeron la noción de competencia. Dicha noción estaría en consonancia con las exigencias de flexibilización del mercado laboral y con la idea de una educación que empieza a ser entendida, ya no como bien público o como derecho, sino principalmente como un servicio por el cual hay que pagar. Y en esa coyuntura, el vocabulario económico comenzaría a colonizar buena parte del ámbito educativo. Por esa razón, afirma Herrera, es posible “establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas y, en nuestro caso, de competencias ciudadanas” (2014, p. 70). Inclusive, habría que preguntarse, como lo sugieren Moreno y Soto (2005), ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Y, sin embargo, bajo la forma de dicho modelo, el ideal de la formación ciudadana parece mantenerse incólume. ¿Cómo entender esa persistencia?

Al respecto, Cortés (2013) sugiere no aceptar la idea del progreso de la ciudadanía como un logro “evidente e indiscutible” y considerar las ideas de educación ciudadana y ciudadanía, no como realidades incontrovertibles, y sí como producto de una serie de prácticas discursivas y no discursivas. Así, en lugar de preguntarse sobre lo que se debe hacer para educar a niños y jóvenes para el logro de una ciudadanía plena y activa, o si la escuela habría logrado o no cumplir su papel de educadora de ciudadanos, considera más pertinente abordar el asunto desde una perspectiva eminentemente foucaultiana. Lo que la conduce a plantear otro tipo de preguntas:

[...] ¿desde qué tipos de prácticas hemos sido inventados como ciudadanos?, ¿cómo se expresa hoy el discurso de la ciudadanía en la escuela como estrategia de gobierno de la subjetividad? ¿cómo se gobierna a los niños para hacerlos ‘ciudadanos’?, ¿para qué y cómo quiere la escuela formar ciudadanos, en medio de un permanente juego de tensiones pedagógicas, culturales y políticas? (Cortés, 2013, p. 64).

A partir de tales preguntas, Cortés (2013) aborda el problema de la educación

ciudadana en su historicidad, y ello le va a permitir problematizar la naturalización de ese fenómeno educativo, y empezar a plantearlo en términos de un acontecimiento<sup>2</sup> al que la investigadora colombiana denomina “prácticas de ciudadanización”. Esto es, aquellas prácticas, a través de las cuales la educación para la ciudadanía habría llegado a ser uno de los “objetos” o “productos naturales” de la escuela, y que habrían dado forma a lo que Cortés denomina el dispositivo de la promesa ciudadana (Cortés, 2013). La formación de un hombre emancipado, y que, además, encuentre la posibilidad de ejercer su libertad, ha sido un ideal de las sociedades modernas desde el siglo XVI, pero, según la investigadora, “es un ideal que aparece siempre como inacabado” (2013, p. 65):

Esa promesa que se torna invariablemente inalcanzable puede ser entendida como efecto de un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, la realización de un cierto porcentaje de su promesa sirve para mantener la esperanza de que, algún día, todos seamos incluidos, aunque nunca se alcance el cien por ciento de su cumplimiento (Cortés, 2013, p. 65).

Paradójicamente, sería ese mismo inacabamiento de la promesa de la ciudadanía el que le habría permitido al Estado moderno hacer ostentación de una legitimidad política que estaría sustentada en un “sincero interés social”, y que, al final de cuentas, constituiría ese complejo juego de promesa/resistencia a través del cual los ciudadanos van a tener siempre unos derechos que reclamar y unas conquistas por defender. En otras palabras, es el inacabamiento de esa promesa el que haría posible “el funcionamiento siempre actualizado del dispositivo moderno de lo social” (Cortés, 2013, p. 65). Y es esa misma paradoja del inacabamiento la que permite pensar en la ciudadanía como una tecnología que, por un lado, configuraría la relación entre el individuo y la comunidad política, al señalar la sujeción de los individuos a unas reglas de juego; pero, por otro lado, permitiría los efectos de los contrapoderes, las reivindicaciones y las resistencias. El “dispositivo de la promesa ciudadana” se habría convertido así en una de las formas características de gobernar a los sujetos en las llamadas sociedades democráticas. A partir de esa perspectiva, las prácticas de ciudadanización pueden entenderse, no tan solo como un

<sup>2</sup> Recuérdese que para Foucault la idea de acontecimiento tiene que ver con un principio de inteligibilidad histórica, que se constituye, en primer lugar, como una ruptura de evidencias. Al respecto Foucault afirma: “Y allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de igual manera para todos, se tratará de hacer surgir una singularidad. Mostrar que no era tan necesario como parecía” (Foucault, 1982, p. 61).

ideal de ampliación de la ciudadanía, sino también, y quizá principalmente,

[...] como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos—ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra en un ambiente artificialmente creado (Cortés, 2013, p. 65).

En el mismo sentido, los autores Torres y Reyes (2015), al analizar, en una perspectiva foucaultiana, los enunciados y sentidos de la formación ciudadana en Colombia, desde 1991 hasta la implementación del *Programa de Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional en 2013, concluyen que dicho programa se constituye en un dispositivo de gobierno que ha adquirido la forma de una política pública. Ello, en la medida en que, por una parte, apoyaría la gestión estatal en lo que respecta al establecimiento de responsabilidades ciudadanas y al ejercicio mismo de la formación en ciudadanía; y, por otra parte, incidiría en la configuración de sujetos orientados hacia la constitución del capital humano.

En cuanto al primer aspecto —el ejercicio de la ciudadanía— Torres y Reyes (2015) mencionan la configuración de un tipo de ciudadano en el que confluirían el gobierno de sí y de los otros: el gobierno de sí se traduciría en la adquisición de ciertas competencias ciudadanas; mientras que el gobierno de los otros se evidenciaría en la vinculación del ciudadano con la cultura hegemónica, pero también con las instituciones y el gobierno. Con ello se lograría la “economización de poder de Estado (...), pues el poder ya no será ejercido directamente por el gobierno o el Estado sobre el sujeto, sino por el contrario, será este quien ejerza el poder del gobierno en sí mismo y los otros de manera más sutil, pero más efectiva” (Torres & Reyes, 2015, p. 24).

En lo que respecta al segundo aspecto mencionado —la constitución de capital humano—, Torres y Reyes (2015) identificaron que la formación en competencias ciudadanas estaría enfocada en el sentido económico de la educación. Esto en la medida en que dicha formación permitiría una retribución, tanto a los individuos como a las instituciones con las cuales el sujeto se involucra laboralmente, que se verá materializada en la “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hipercomunicada e hiperconsumista” (Pulido, 2012, p. 55). Y en esa medida, la

educación colombiana, en su faceta de formación ciudadana, buscaría formar al sujeto con habilidades, capacidades y competencias que le permitirían no solo desempeñarse eficientemente en su cotidianidad, sino que lo prepararían básicamente para el trabajo dentro del mercado laboral contemporáneo.

Aquí las competencias devienen un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal (Ortega *et al.*, 2015, p. 75).

En el mismo sentido, Veiga-Neto señala que la escolarización de las masas es importante para la lógica neoliberal, y que, tal vez, ella puede resultar, inclusive, crucial para el funcionamiento del neoliberalismo. Al respecto, Veiga-Neto nos recuerda que buena parte de los discursos de varios gobiernos —tanto conservadores como progresistas— así como una buena parte de los discursos del empresariado, proclaman recurrentemente la importancia de la escolarización: “la implementación de políticas públicas que procuran modernizar (léase “empresariar”) la escuela y expandir el acceso a ella, así como intensificar y aumentar la permanencia de los niños en ella, son iniciativas que confirman cuán importante es aún la escuela” (Veiga-Neto, 1999, s. p.). Y, por supuesto, las prácticas de ciudadanización en la escuela colombiana relacionadas con el *Programa de competencias ciudadanas* serían un ejemplo de ello. Allí, la escolarización de los niños brinda la oportunidad, tanto al gobierno como a las élites económicas colombianas, de configurar un cierto tipo de figura de la ciudadanía acorde con las exigencias del mundo contemporáneo.

## La socialización como configuración del ciudadano obediente

En el apartado anterior, mencioné la persistencia de esa formación ciudadana centrada en la cuestión de los valores comunes y la identidad nacional, y su coexistencia con postulados más contemporáneos que transitan hacia la formación de un ciudadano que debe desarrollar unas habilidades para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. Pues bien, esa coexistencia, se presenta, a mi entender, como una tensión entre una visión de la formación ciudadana centrada en la función de socialización, y una visión de la formación ciudadana centrada en la función de cualificación. Y, tal como lo mostraré, dicha tensión se presenta en los discursos del Estado colombiano como una tensión entre el ciudadano que debe adquirir unos determinados



conocimientos para aprender qué es lo que la sociedad espera de él, y que llamaré el ciudadano obediente, y un ciudadano que debe adquirir unas habilidades y competencias para responder eficientemente a unas exigencias del mundo contemporáneo mediadas por la lógica del mercado, al que llamaré ciudadano competente.

Comencemos, pues, con la comprensión de la formación ciudadana como proceso de socialización. En primer lugar, dicha formación ciudadana ha de ocuparse de formar sujetos racionalmente autónomos y moralmente aptos para constituir el orden político. Y esta meta parece persistir en los discursos contemporáneos de la formación ciudadana en Colombia. En ellos, la noción de autonomía se presenta como una cuestión de primer orden. Así, por ejemplo, se presenta en el Programa de Competencias Ciudadanas, a propósito del proyecto de vida, como uno de los proyectos pedagógicos que se plantean la tarea de que los estudiantes reconozcan su dignidad y logren vivir de la forma en que ellos quieren hacerlo:

[...] el proyecto de vida se vincula estrechamente con el reconocimiento de la igual dignidad de todos los estudiantes y se convierte en el mecanismo propicio para que cada persona pueda vivir como quiera. Es decir, la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio que promueva el libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás (2011, p. 38).

Quiero destacar en este fragmento el carácter trascendental que se les atribuye a los sujetos que se pretende educar. Es decir, se piensa en dichos estudiantes como sujetos constituyentes de lo social —a la manera moderna— mas no como constituidos por lo social —como sucedería, por ejemplo, en la perspectiva posestructuralista—. En dicho discurso, esos estudiantes, adecuadamente educados, alcanzarán la autonomía y estarán en condiciones de “vivir como quieran”, sin que se considere ningún tipo de mediación en las condiciones históricas que constituyen social y políticamente a esos sujetos. La única limitación que allí se tiene en cuenta no es otra que la del pacto social constituido racionalmente por los sujetos políticos que no dejan de ser fundantes de ese ordenamiento jurídico y social al cual pertenecen.

Pero recordemos que para Biesta (2016), existiría una disyuntiva entre ver a la ciudadanía como una identidad social —lo cual tendría que ver con el rol y el lugar que cada uno ocupa en la vida social— y verla como una identidad

política —que tendría que ver con las relaciones entre los individuos y la relación de estos con la toma de decisiones—. Y, como habíamos dicho ya, según Biesta, una forma de entender la diferencia entre las concepciones social y política de la ciudadanía es en términos de cómo cada una de ellas considera la pluralidad y la diferencia. Así, en primera instancia, la comprensión social de la ciudadanía tendería a percibir a la pluralidad y la diferencia principalmente “como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad” (Biesta, 2016, p. 23). Y por eso, en este extremo del espectro nos encontramos con un enfoque en la ciudadanía que tienen que ver con los valores comunes, la identidad nacional, y, en general, el comportamiento pro-social. Así se evidencia en el discurso del Estado colombiano:

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación (...) Formar en los niños, niñas y jóvenes el sentimiento de amor patrio, el respeto por los símbolos nacionales y las instituciones, el conocimiento de la historia y la geografía nacional, y rescatar comportamientos cívicos y de sana convivencia pacífica y ciudadana (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, 2006, pp. 24-25).

Para el año 2026 y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos (...) participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, 2016, p. 15).

Así pues, vinculado a la noción de ciudadanía como rol o identidad social, encontramos lo que en este trabajo he denominado el ideal del ciudadano obediente. Corresponde a ese sujeto político que enfrenta el problema de la alteridad y la diferencia, a través de la afirmación de su identidad nacional, y el comportamiento pro-social, y que se concibe como fundante del orden social. Es él quien constituye y funda dicho orden, pero, por otro lado, debe aprender a cumplir su rol dentro de ese mismo orden social para que este se actualice y se mantenga vigente. En esa medida, lo que se espera de él es que conozca y cumpla sus deberes y responsabilidades como ciudadano y que sea un obediente cumplidor de las normas socialmente establecidas:

Este objetivo implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano y que la creación conjunta de los acuerdos y las normas –y su cumplimiento– permiten regular la vida en comunidad y favorecen el bien común (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 160).

Toda comunidad necesita unas normas para funcionar, creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos. El manual de convivencia tiene como propósito hacer de la construcción participativa de normas una práctica real en el EE, para lograr una convivencia pacífica, que respete los derechos de todos los miembros de la comunidad (...) (Programa de Competencias Ciudadanas: Cartilla 2, 2011, p. 29).

El ciudadano obediente existe dentro de un orden cerrado, una comunidad acabada, que se cierra sobre sí misma, y se configura siempre en contraposición a un exterior que la amenaza. Pareciera pues, haber vestigios en el archivo, de esa comunidad de destino nacional que, de acuerdo con Roberto Espósito (1999, 2007), habría sido el gran metarrelato sobre el cual se erigió el “contrato social” como la gran metáfora fundadora de la racionalidad política moderna. Pero, además, dicho metarrelato resulta actualizado, hoy en día, en lo que podría considerarse el nuevo mito de la comunidad que cobra cuerpo en el relato de un “estado idílico de lo político” asociado al modelo de la democracia consensual o posdemocracia como prefiere llamarla Rancière (1996). Con esta expresión se refiere a la paradoja constitutiva de lo que hoy se entiende por democracia, esto es, la exaltación “de la práctica consensual de borrado de las formas del obrar democrático” (Téllez, s.f., p. 17). Al respecto, Martha Cecilia Herrera (s.f.) afirma que existe en las políticas educativas de la historia reciente en Colombia “una difundida desconfianza hacia las nociones de disidencia y diversidad en el seno social y una preferencia por la versión unanimitista de la opinión pública” (p. 61):

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de uno y otro no sean los mismos y que, por lo tanto, sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 159).

En todas las comunidades humanas existen conflictos ante los cuales es deseable construir respuestas y manejos pacíficos, acorde al ejercicio de los derechos

humanos. Lo anterior implica llevar a la práctica la construcción participativa de consensos para la convivencia pacífica (Programa de Competencias Ciudadanas: Cartilla 2, 2011, p. 30).

Así pues, la presencia de ese ciudadano obediente en los discursos de la formación ciudadana, parecería remitirnos a esa tradicional idea de la comunidad, problematizada por Esposito, como lugar de homogeneización, fundada sobre la pretensión de imponer a todos los grupos e individuos la supuesta existencia de una descripción verdadera del mundo, y la convicción en torno a la apriorística existencia de unos vínculos ontológicos originarios que los sujetos pueden reencontrar identificándose entre sí y consigo mismos (Herrera, 2014). Aquí, tal como lo señalaban Torres y Reyes, el gobierno de los otros se expresaría a través de la vinculación del ciudadano no sólo con la cultura hegemónica, sino también con las instituciones y el gobierno. Y ello, por supuesto, conduciría a una cierta “economización” del poder de Estado, ya que, en este proceso, el poder no necesita ser ejercido directamente por el Estado sobre el sujeto, sino que ahora será este quien, preocupado por la conservación del orden establecido, ejerza el poder del gobierno en sí mismo y en los otros de una forma mucho más sutil, pero, al mismo tiempo, mucho más efectiva.

Y, tal como lo plantea Biesta, no cabe duda de que la socialización resulta ser uno de los verdaderos efectos de la educación, dado que esta no es nunca neutral, sino que representa siempre unos intereses e ideales particulares. Es cierto que, algunas veces, la socialización es buscada de forma explícita y activa por ciertas instituciones educativas, por ejemplo, en relación con la transmisión de normas y valores particulares, o en relación con la continuación de una tradición cultural o religiosa particular. Pero cabe recordar que, incluso si la socialización no es el objetivo explícito de programas y prácticas educativas, como, por ejemplo, el de la formación ciudadana, ella no dejará de estar presente en la educación como ha sido demostrado por la investigación sobre el currículo oculto. Es que a través de su función socializante la educación introduce a los individuos en determinados modos de hacer y de ser y, por medio de dicha función, desempeña un papel importante en la continuidad de todo orden social, tanto en relación con sus aspectos deseables como indeseables.

## La formación ciudadana como cualificación y la producción del ciudadano competente

Ahora bien, resulta claro que, frente al surgimiento del ciudadano global que se abre paso con fuerza entre los años 90 y los 2000, el énfasis de la formación ciudadana debió cambiar y pasaría a centrarse en la función de cualificación. Y, es que, de acuerdo con Biesta, en la literatura actual sobre formación ciudadana, existiría una fuerte tendencia a confinar o limitar ésta al dominio de la cualificación, y a la necesidad de ofrecer a los niños(as) y a los jóvenes el conocimiento, las habilidades y las disposiciones consideradas esenciales para ejercer la ciudadanía. Aquí no es suficiente ya la transmisión de conocimientos y el fomento de los valores que alimentaban el sentido de identidad nacional propio de la formación ciudadana centrada en su función socializadora:

(...) según esta propuesta, la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. Esto también se aplica a la enseñanza de valores de manera tradicional. Conocer los valores no es suficiente para que las acciones sean consecuentes con ellos [...] Por eso, el énfasis de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 156).

En esta perspectiva, a decir de Biesta, el enfoque de la educación para la ciudadanía estaría en el desarrollo de la instrucción política. Y es que, en dicha instrucción, a menudo encontramos un énfasis mucho mayor en una vertiente ligada a los derechos y deberes de los ciudadanos y al funcionamiento del sistema político, que en una forma más plenamente desarrollada de instrucción política que enfatizaría en la capacidad de analizar críticamente la dinámica de los procesos y prácticas políticos. Este parece ser también el caso de los discursos del Estado colombiano sobre la formación ciudadana con énfasis en la cualificación:

Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con

capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, 2006, p. 22).

En los fragmentos citados puede identificarse claramente el que sería, a mi juicio, el enunciado fundamental del paradigma de la formación de Competencias Ciudadanas: educar para la ciudadanía consiste en enseñar las habilidades y competencias que el sujeto requiere para enfrentar los desafíos de la comunidad política en este mundo contemporáneo. Esa parece ser la verdad incuestionable —y, ya hace largo tiempo, naturalizada—, el camino de dirección única por el que, en la historia reciente, estaría transitando la formación ciudadana en Colombia. Por supuesto, se trata de la forma que, en la contemporaneidad, adquiere el dispositivo de la promesa ciudadana. Aquí, el ser ciudadano se entiende como una cuestión de un cierto “saber hacer” en un determinado contexto. Pero, como lo mostraré a continuación, pareciera que el acento no está puesto en conocer, cuestionar y transformar las contradicciones del orden social existente —y que, en última instancia, y en la perspectiva filosófica de este trabajo, es el que configura la subjetividad política— sino en el actuar de ese sujeto político que, a partir de su esfuerzo individual, haciendo uso de sus capacidades particulares, y después de un adecuado proceso de formación, podrá actuar de acuerdo con las exigencias que ese mismo orden le impone.

En el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Camino a la Prosperidad” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; una ciudadana o ciudadano en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental (Guía No 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, 2013, p. 5).

El Ministerio de Educación, al entender que uno de los mayores retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, y con la meta de impulsar una transformación educativa que propicie en nuestros niños y jóvenes unas capacidades que les permitan enfrentar los retos de la sociedad contemporánea, mejorar su calidad de vida, respetar y solidarizarse con los otros, construir un país en paz, y aportar su conocimiento, talento y creatividad a su desarrollo y crecimiento, impulsó un proyecto de ley para crear una política

que promueva y fortalezca la convivencia escolar (Informe de Gestión 2010-2014, 2014, p. 346).

Y es que, tal como lo plantea Restrepo (2006), la abstracción construida desde los estándares de competencias señala una cierta prevalencia del sujeto a lo social. Es a partir de ese sujeto que se desarrolla el contexto, prefigurado ya en el germen esbozado en el ciudadano que se espera formalmente para Colombia. La democracia que se busca instaurar a partir de un sujeto configurado pedagógicamente e instaurador de órdenes, “es el ciudadano que trabaja, se asocia y delibera racionalmente” (Restrepo, 2006, p. 170). Y, en esa medida, las competencias ciudadanas aparecen, en esta perspectiva, estrechamente vinculadas con el campo empresarial o laboral, y situadas convenientemente en el espacio del hacer, de la fabricación y de la producción. Es que, según Restrepo, en dicho enfoque “se apuesta no a transformar las estructuras sociales, económicas y políticas sino a cambiar los sujetos con la esperanza remota, por los intereses que subyacen, a que éste logre más justicia en el campo societal” (2006, p. 170). Se entiende, así, la necesidad de pensar, más allá de las realidades cotidianas, la posición del sujeto como la de quien constituye la realidad. De esta manera,

Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta, la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación en la labor de un individuo racionalmente capacitado para ello. Bajo la perspectiva operacional, se olvida lo que cuestiona, radicalmente, el proyecto moderno: la interacción desde el lenguaje, el poder y el cuerpo. (Restrepo, 2006, p. 170).

Así, pues, de acuerdo con Restrepo (2006), el énfasis de este enfoque educativo estaría puesto en la formación individual para el mundo social, y no en la transformación colectiva de unas condiciones sociales que, en el caso colombiano, se presentan con características precarias en relación con lo vital, con la existencia cotidiana. Esta apuesta individualista se ve claramente reflejada en el desplazamiento que, a decir de Herrera (2014), tendría lugar en las políticas educativas colombianas, hacia “posiciones psicologistas que plantean la formación ciudadana como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que éstos se desenvuelven” (p. 73). Y tales posiciones psicologistas aparecen, efectivamente, en los documentos analizados, bajo la forma de competencias que los estudiantes deben desarrollar para lograr establecer una convivencia pacífica con los otros, en un entorno multicultural

como el colombiano:

Las siguientes son algunas de las competencias ciudadanas que las investigaciones han mostrado que son fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012):

1. Empatía: es la capacidad para sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo (...).
2. Manejo de la rabia: es la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, a sí misma o a sí mismo.
3. Asertividad: es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones (...). (Guía No 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, 2013, p. 136).

Bajo esta perspectiva, tal como lo plantea el profesor Julián de Zubiría, el problema del interactuar como parte de un “saber hacer”, se convierte en un saber interactuar con el otro. Pero pareciera partirse del supuesto de que ese saber actuar con el otro debe estar predeterminado, bajo unas reglas plenamente establecidas. Y habría simplemente que aprenderlas de una especie de manual que las prescribe. Se trataría de unas reglas homogéneas, claras y precisas (Zubiría, 2002). Tales reglas establecerían un modelo de actuación que, “estandarizada o formalizada, volverá calculable el comportamiento de otros en el seno de un conglomerado social” (Restrepo, 2006, p. 166). Y es que, de acuerdo con Restrepo, siendo el modelo de las competencias ciudadanas un “modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p. 168), ni siquiera las relaciones humanas escapan a la lógica de la economía del mercado. Y a partir de dicha lógica, el sujeto político se presenta como aquel que, “bajo el autogobierno moral, puede cambiar el curso de los sucesos desde metas fijadas, objetivos predefinidos, propósitos señalados. Lo proyectual, como característica de las relaciones humanas, se fincará en la construcción de proyectos individuales o colectivos” (Restrepo, 2006, p. 168).

Recordemos aquí como Torres y Reyes (2015) han caracterizado la formación ciudadana basada en competencias como un dispositivo de gobierno que ha adquirido la forma de una política pública, en la medida en que, no sólo apoyaría la gestión estatal en lo atinente al establecimiento de responsabili-



dades ciudadanas y al ejercicio mismo de la formación en ciudadanía, sino que, además, incidiría en la configuración de unas subjetividades orientadas a la constitución del capital humano:

La formación de capital humano, basada en el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y el desarrollo de las competencias, tiene el propósito de disminuir las brechas para que los colombianos en general puedan ser ciudadanos con las competencias necesarias que les demanda el mundo hoy, innovadores, creativos, comprometidos con la sociedad, que valoren su identidad y desde ella ejerzan sus derechos fundamentales (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2010, p. 114).

La cualificación de los sujetos y su constitución como capital humano se constituye, así, en un poderoso instrumento de gobierno para la configuración de un determinado tipo de subjetividad: la del ciudadano competente. Aquel que ha adquirido las habilidades y aptitudes necesarias, no solo para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, y desempeñarse adecuadamente en el mercado laboral, sino, además, y quizá, fundamentalmente, para reproducir un modelo de sociedad basado en las exigencias del modelo neoliberal.

## **Consideraciones finales**

A partir de lo dicho en este trabajo, podríamos afirmar que, durante las dos primeras décadas del presente siglo en Colombia, se configuró un modo de pensar y de hablar sobre ese particular ámbito que llamamos formación ciudadana, cuya característica definitoria parece haber sido la de borrar su configuración como un particular espacio de ejercicio de las relaciones de poder-saber. Precisamente, fue en virtud de dicha configuración que dicho espacio de relaciones de poder y saber se transformó en una herramienta de gobierno de las subjetividades, y por esa razón, ignorar las relaciones de poder que le son constitutivas ha sido, y continúa siendo, una condición fundamental de las formas predominantes de construir y pensar la formación ciudadana: tanto aquellas que intentan restituir las claves del modelo moral que dio forma al viejo ideal de la formación humanística, como aquellas formas que se llevan a cabo a partir de criterios de adecuación funcional de la educación a demandas económicas, sociales y políticas determinadas. Esa “tachadura” -el ignorarlas, el no visibilizarlas- de las relaciones de poder en el espacio de la educación ha sido también la tachadura de la pregunta por los dispositivos y mecanismos que hacen de ella un espacio político en el cual se

despliegan formas de preservar o de cambiar, como advirtió Michel Foucault (1980), el ajuste de las prácticas discursivas con las formas de poder y de saber que ellas contienen.

De lo dicho se puede entonces inferir que el enfoque casi exclusivo de la educación en sus funciones de cualificación y socialización contribuye en gran medida al encubrimiento de la educación como un espacio atravesado por relaciones de poder que buscan mantener un determinado *status quo*. Biesta, por su parte, sugiere ir más allá de dichas funciones, y entender la educación como una acción que también tiene un efecto importante en la configuración de subjetividades que cuestionen y problematicen los órdenes hegemónicos en los que son introducidos quienes son educados mediante procesos de cualificación y socialización. De acuerdo con Biesta, no es conveniente asumir que el aprendizaje cívico tiene que ver exclusivamente con la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para adquirir una buena ciudadanía. Y ello, fundamentalmente, porque el significado de la ciudadanía en un proceso de formación ciudadana debe ser controvertido. Si simplemente vemos la ciudadanía como una identidad positiva y plenamente identificable, la formación ciudadana no puede consistir en otra cosa que el aprendizaje para convertirse en parte de un orden socio-político dado. Y, en esa medida, estamos inexorablemente frente a una tecnología de gobierno. Por otro lado, comprender la Formación de ciudadanos como un proceso de subjetivación, implicaría entender la democracia como un momento de desidentificación con el orden socio-político existente. Y, en ese sentido, estaríamos frente a un aprendizaje comprometido con ese “experimento” que sería la búsqueda incesante de democracia.

## Referencias

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*, Bogotá, n. 52, 134-146.

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose. *Education Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, 33-46.

\_\_\_\_ (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/>

org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Cortés, R. (2013) Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, n. 38, 63-69.

Esposito, R. (1999). Enemigo, extranjero, comunidad. En: M. Cruz (comp.), Los filósofos y la política. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

\_\_\_\_\_ (1982), *La imposible prisión: debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.

García, R., y Serna, A. (2002). *Dimensiones Críticas de lo Ciudadano*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Herrera, M. C. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: UPN-Colciencias.

\_\_\_\_\_ 2014. *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. Perspectivas Pedagógicas. Lecciones inaugurales 1, 57-79.*

Herrera, M., y Pinilla, A. (2003). *La construcción de lo público en educación: ¿educación cívica o educación para la democracia? Encuentro Internacional de Educación, otra educación es posible.*

Moreno, P. y Soto, G. (2005). *Mirada crítica al enfoque por competencias*. Revista Educar. Octubre-diciembre.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Trabajos de la memoria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pulido, O. (2012). Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. *Educación y Ciencia*, (15), 49-62.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político* 11 (1): 137-175.

Téllez, M. (2001). Reinventar la comunidad, interrumpir su mito. *Foro Interno* 1, 13 – 37.

Torres, C. y Reyes, E. (2015). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia* 18, 11-28.

Valencia, G., Cañón, L. y Molina, C. (2009). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes* (30), 81- 90.

Veiga-Neto, A. (1999). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Recuperado de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>

Zubiría, S. 2002. La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En: *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía -Alejandría Libros, Colombia, 2002.

## **Documentos del MEN y del Estado colombiano:**

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. <[www.plandecenal.edu.co](http://www.plandecenal.edu.co)>

Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2011.

Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia.

Informe de gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2011.


Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. República de Colombia, 2017.





## La pedagogía franciscana: construcción de una identidad propia del hombre de la Nueva España

Selene Georgina López Reyes  
elenegeorgina.lopez01@upaep.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4912-543X>

Doctora en Filosofía por la Universidad Anáhuac México Sur, con una investigación titulada “El amor en Karol Wojtyła”; Maestra en Pedagogía con terminal en Docencia Universitaria con la tesis titulada “Evaluación Curricular de la Licenciatura en Filosofía para la Mejor Inserción Laboral de sus Egresados”, licenciada en Filosofía UPAEP.

### Resumen - Resumo - Abstract

Los supuestos de la pedagogía de los frailes franciscanos que llegaron a América en el grupo de los 12 evangelizadores, influyeron en su particular forma de percibir a los indígenas<sup>1</sup> y posteriormente en la construcción de una identidad del hombre de la Nueva España. Los primeros franciscanos, aunque buscaban mostrar a su Dios de forma sencilla para los indígenas, tenían un programa definido de trabajo y desarrollaron estrategias didácticas evangelizadoras. Se iniciará describiendo la evangelización propuesta por los 12 franciscanos, para posteriormente plantear la pedagogía franciscana, analizar sus conceptos y supuestos centrales, de modo que pueda explicarse la noción de hombre que tiene el franciscano y las estrategias usadas por él para la evangelización, ya que dichas

As suposições da pedagogia dos frades franciscanos que chegaram à América no grupo dos 12 evangelizadores influenciaram sua maneira particular de perceber os indígenas e posteriormente na construção de uma identidade do homem da Nova Espanha. Os primeiros franciscanos, embora buscassem mostrar seu Deus de forma simples aos indígenas, tinham um programa definido de trabalho e desenvolveram estratégias didáticas evangelizadoras. Será iniciado descrevendo a evangelização proposta pelos 12 franciscanos, para posteriormente apresentar a pedagogia franciscana, analisar seus conceitos e suposições centrais, de modo que a noção de homem que o franciscano tem e as estratégias usadas por ele para a evangelização possam ser explicadas, já

The assumptions of the pedagogy of the Franciscan priors, who arrived to America (12 evangelizers), influences the cosmovision of the natives, and later, the construction of an identity of the New Spain man. Although, they want to teach about God to the indigenous, the first Franciscans had a definite program of work and developed evangelizing didactic strategies to American people. We will begin by describing the evangelization proposed by the 12 Franciscans, to analyze their concepts and central assumptions, so as to explain the Franciscan notion of man and the strategies used by them for the evangelization. Since these strategies suppose the introduction of the indigenous culture and the restructure of it, the result was the definition of a new identity of the New Spain man. The analysis

estrategias suponen la consideración de la cultura indígena y la reinterpretación de la misma, lo que se plantea da pautas para la definición de una nueva identidad del hombre americano. El análisis de la pedagogía franciscana aporta conceptos centrales a la definición de la identidad de hombre de la Nueva España al aceptar elementos de las culturas existentes e incluir contenidos del catolicismo europeo.

que essas estratégias implicam a consideração da cultura indígena e a reinterpretación da mesma, o que é proposto como diretrizes para a definição de uma nova identidade do homem americano. A análise da pedagogia franciscana fornece conceitos centrais para a definição da identidade do homem da Nova Espanha ao aceitar elementos das culturas existentes e incluir conteúdos do catolicismo europeu

of Franciscan pedagogy could be helpful to understand the mix between the elements of the cultures that already existed in America and the meanings proper to European Catholicism.

Palabras Clave: pedagogía, misión religiosa, identidad, Américas.

Palavras-chave: pedagogia, missão religiosa, identidade, Américas.

Keywords: pedagogy, religious mission, identity, Americas.

Recibido: 07/04/2022

Aceptado: 20/06/2023

#### **Para citar este artículo:**

López Reyes, S. (2023). La pedagogía franciscana: construcción de una identidad propia del hombre de la Nueva España. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 55-74.



# La pedagogía franciscana: construcción de una identidad propia del hombre de la Nueva España

## Introducción

El movimiento franciscano, cuyo origen se remonta a San Francisco de Asís, tiene la humildad y la pobreza como ejes centrales, así como la hermandad de todas las creaturas, la búsqueda de la pureza evangélica y la alegría que es amor de todas las criaturas al Creador; esos elementos sostienen la mística y la filosofía franciscana, que de la mano del agustinismo tradicional reformulado, generan un humus específico para la muy particular evangelización de las américas.

Habrà que decir que en América y en particular en la zona correspondiente a la Nueva España, ya existían prácticas educativas informales y formales previas a la evangelización, como la educación que se recibía por los padres, o en el calmecac, el telpochcalli y el cuicalli o “casa de cantos”. Sin embargo, al caer Tenochtitlán en 1521, la educación tuvo que adaptarse a las circunstancias de la transculturación. “Comenzaba el mestizaje, no sólo biológico sino cultural, que caracteriza a los actuales mexicanos” (Moreno Valle, 2001, p. 218). Dicho mestizaje tuvo como primeros actores a los personajes de los que se hablará en éste ensayo:

En el año del Señor de 1523, día de la conversión de San Pablo, que es el 25 de enero, el Padre Fray Martín de Valencia, de santa memoria, con once frailes sus compañeros, partieron de España para venir a esta tierra de Anáhuac, enviados por el reverendísimo Padre Fray Francisco de los Ángeles, entonces ministro general de la orden de San Francisco. Vinieron con grandes gracias y perdones de nuestro muy Santo Padre, y con especial mandamiento de S. M. el Emperador Nuestro Señor, para la conversión de los Indios naturales de esta tierra de Anáhuac, ahora llamada Nueva España. (Motolinia, 2009, p. 25)

Tres años después de que el Imperio Mexica fuese derrotado (1524) llegaron doce franciscanos que por órdenes del emperador Carlos V y con total poder otorgado por el papa Adriano VI tendrían como misión evangelizar a

los naturales de Indias e iniciar la llamada “Conquista Espiritual de México” (Ricard, 1995).

Conforme con dos fuentes del siglo XVI, los franciscanos al llegar a la ciudad de México el día 18 de junio de 1524 y tras la solemne y ceremoniosa bienvenida realizada personalmente por Hernando Cortés, se reunieron con los “caciques y principales de este reino” para durante largas y numerosas jornadas efectuar el primer acto de conversión, a través de un debate abierto, diríamos casi ecuménico, un diálogo teológico e ideológico, donde inclusive, en un momento, aparecen como protagonistas los sacerdotes mexicas. (Achmatowicz, 2010, p. 12)

El debate mencionado será recogido posteriormente por Sahagún en los Colloquios Apostólicos y dará referentes de la intención de tomar los argumentos de los naturales para convencerlos de la nueva fe.

## Desarrollo

Al plantearse la evangelización, los franciscanos tienen que considerar que lo que tienen al frente es una persona única y por tanto deberán adaptar la evangelización para considerar las mejores capacidades de su receptor para aprender. Cada evangelizador cuenta con toda una tradición y experiencia evangelizadora realizada en las colonias en recuperación europeas. La experiencia mencionada puede ejemplificarse con el pensamiento de autores como: Adam Marsh y su libro **Tractatus Theologicus Politicus**, o Roger Bacon y su libro **Moralis Philosophia**, y con los escritos de carácter misionero del franciscano seglar Raymundo Lulio. Tal tradición y experiencia también fue enriquecida por el ideal primitivo de la Orden: “vida fraternal sencilla, itinerante, en pobreza, en contacto con el pueblo, sin abandonar el cultivo intenso de la contemplación” (Tapia, 1992, p. 748).

Fray Francisco Jiménez de Cisneros selecciona y envía a los territorios de la Nueva España, a los 12 primeros evangelizadores que eran mendicantes:

(...) el programa evangelizador incluye dar su libertad a los indios que sin permiso había enviado Cristóbal Colón a España, y liberar a la Española «del poderío del Faraón (Colón)», ya que con sus abusos no se podría evangelizar a los indios. (Morales, 1991, “IV. Proyectos Evangelizadores,” párr. 6)

El segundo elemento del programa se logra al ser expulsado Colón de América por sus excesos. El primero no se logró, pues no dependía de los evangelizadores la liberación de los indígenas. Sin embargo, el objetivo de erradicar la idolatría y convertir al indígena a la fe cristiana, adquiere una importancia superior. Y es que el franciscano percibe al hombre americano como una oportunidad de generar un ideal de cristiano y de cielo en la tierra.

Estos indios en sí no tienen estorbo que les impida para ganar el cielo, de los muchos que los españoles tenemos y nos tienen sumidos, porque su vida se contenta con muy poco... y lo que más hace a el caso es que ya han venido en conocimiento de Dios, tienen pocos impedimentos para seguir y guardar la vida y la ley de Jesucristo. Cuando yo considero los enredos y embarazos de los españoles, querría tener gracia para me compadecer de ellos y mucho más y primero de mí (Motolinia, 2009, p. 364).

**El indio desde el origen de la idea de evangelización se percibe como un par en mejores o peores circunstancias, porque puede estar tentado y nublado en pensamiento por el demonio. Es por ello que los franciscanos idean la existencia de una iglesia y república indiana, cuyo objetivo sea preservar las condiciones óptimas de salvación de los hombres americanos en lo que llamarían cristiana policía, es decir con cierta autonomía de autoridades, pero bajo cristiano vasallaje al Rey.** Al tener ellos sus propias autoridades se vuelve necesario e importante generar una educación de alta calidad, ubicada en su propia tierra, y con maestros que fueran parte de su comunidad, lo que llevó a la fundación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536), en el que se enseñaba gramática y artes, filosofía, medicina y teología, “y del cual salieron gobernantes de pueblos indígenas, traductores y maestros de su propio colegio” (Morales, 1991, “4. La <<República>> indiana,” párr. 4). El problema que presentan estas propuestas es si se daría o no tributo y a quién; además se cuestionan los alcances de la evangelización, ya que algunos sacerdotes y gobernantes indígenas parecían cubrir su idolatría con los santos y ritualidad católica.

La evangelización sin embargo no deja de ser una obligación para un fraile franciscano, ya que se plantea el debate moral de si debe o no realizarse una conquista. Incluso se cuestiona lo que harían de ser colonizados según las experiencias previas que han tenido:

Si nosotros fuéramos éstos [los indios] y éstos nosotros ¿qué hiciéramos

y dijéramos? ¿Qué pensamientos fueran los nuestros si nos echaran este repartimiento? Paréceme que hiciéramos estos discursos y dijéramos: ¿qué ley es esta que estos hombres nos predicán y enseñan con sus obras? ¿En qué buena ley cabe que siendo nosotros naturales de esta tierra, y ellos advenedizos, sin haberles nosotros a ellos ofendido, antes ellos a nosotros, les hayamos de servir por fuerza? ¿En qué razón y buena ley cabe, que habiendo nosotros recibido sin contradicción la ley que ellos profesan, en lugar de hacernos caricias y regalos (como dicen lo hacen los moros con los cristianos que reciben en su secta) nos hagan sus esclavos, pues el servicio que nos compelen no es otra cosa sino esclavonía? ¿En qué buena ley y razón cabe que sobre usurparnos nuestras tierras (que todas ellas fueron de nuestros padres y abuelos) nos compelan a que se las labremos y cultivemos para ellos? ... Y tras estos discursos, concluirá con decir: Si ninguna ley con razón y justicia puede consentir alguna de las cosas aquí dichas, y todas ellas las consiente la ley de los cristianos, luego es la más mala del mundo y digna de ser aborrecida. (De Mendieta, 1973, p. 101)

El evangelizador franciscano detecta que hay injusticia en lo que vive el hombre de América e invita a la empatía porque supone que existe igualdad personal entre el conquistador y el conquistado y que, por tal igualdad, es válido plantearse las preguntas propuestas por Mendieta.

Es importante decir que la pedagogía franciscana está definida desde su origen por la vida de San Francisco de Asís, por lo que establece objetivos que para cualquier otra orden pueden ser innecesarios y que como se verá adelante, posibilitaron la evangelización de los indígenas americanos:

Fue precisamente Francisco de Asís quien con su retorno radical al Evangelio, su amor por la paz, su forma de predicación itinerante, recogiendo, además, inquietudes de su época, rompió estos esquemas medievales para volver al compromiso evangélico del anuncio del mensaje de Jesús, primeramente con el ejemplo y después con la palabra. (Morales, 1991, "III. El proyecto evangelizador," párr. 2)

La forma única de vida de San Francisco, habla del compromiso evangélico. Un franciscano tiene como deber ayudar a la persona que tiene enfrente a encontrarse de forma personal y bajo su plena libertad con Dios. Como puede notarse en la cita, la estrategia pedagógica franciscana implica hacer y luego explicar, lo cual se vio reflejado en que iniciaron con bautizos masivos y posteriormente con el catecismo, ya que la preocupación por las almas de

esos indígenas era grande. Sin embargo, muy pronto se generaron estrategias intuitivas:

Los primeros evangelizadores se ocuparon de inmediato en transmitir su fe. Los franciscanos iniciaron esta tarea y buscaron métodos que les facilitaran su labor. Desconocían el idioma, y para resolver esta dificultad, recurrieron a intérpretes, pocos y limitados, y a la predicación y enseñanza por medios pictográficos. Las figuras o imágenes se captaban más fácilmente que los conceptos abstractos. Utilizaron también música y teatro. Trabajaron sin descanso y sin cansancio en su labor misional. (Moreno Valle, 2001, p. 218)

En la pedagogía de Francisco de Asís el otro es un ser único, es un hermano y no un problema, una inversión, un socio o un empleado; pero no se entiende al otro como un todo de indígenas o de un grupo social, lo que plantea una perspectiva en la que se reconoce la dignidad de cada uno. Es por lo anterior que se genera una escuela pedagógica a favor del otro, de un hermano nuestro:

Francisco de Asís sin ser un ilustrado académico, ni un pedagogo de escuela, con su vida y comportamiento origina toda una manera de actuar, de ver y de pensar, hoy diría una escuela pedagógica a favor del otro, promoviendo su maduración y la solidez de la persona, respetando muy conscientemente la obra que Dios lleva en y con cada hombre, con la máxima reverencia inherente a cada persona con su propia historia, con sus gracias y actitudes, con sus errores y desaciertos, con sus sueños e ilusiones, eso es cada hombre en relación fraterna y cósmica. En último término, una visión antropológica franciscana (Patiño, 2015, p. 570).

Tal postura sobre el otro da pie, algunos siglos después (2004) al documento denominado "Constituciones Generales de los Hermanos Menores" en el que se establece en sus artículos 129, 130 y 131 (Curia General O.F.M., 2004, Título I art. 129 a 131) que la formación que los franciscanos imparten debe respetar la reverencia a Dios en cada persona, con los dones muy propios que tiene y a través del acompañamiento personal y el diálogo; que tal formación se debe desarrollar en un ambiente propicio para la misma, por lo que se buscará generar una disposición familiar y fraternal de la educación, pero que al mismo tiempo atienda la realidad cultural y temporal de cada persona que se pretende educar; por último la constitución, en los artículos referidos, establece que la formación franciscana debe estar abierta a nuevas formas

de vida y servicio, inspiradas en la visión franciscana del mundo y el hombre.

En la pedagogía franciscana supuesta de los evangelizadores, se piensa al indígena como otro hijo de Dios, que requiere acompañamiento y diálogo según su dignidad, que es un par cuya cultura y circunstancias apoyan a su propia formación.

La admiración y respeto por la persona del hermano, llevarán a Francisco a convertirse en el “maestro y pedagogo” que ofrece sus lecciones en “accionadas parábolas”, elaboradas con su creatividad e intuición, partiendo del momento y circunstancias de los hermanos. (Soto, 2008, p. 463)

Las parábolas se posicionan, como estrategias didácticas necesarias para un contexto en el que la diversidad de idiomas dificulta la comunicación. El franciscano busca además contextualizar cada estrategia, porque le queda claro que cada integrante de una cultura, puede sumar elementos de una nueva, sólo si ve en ésta elementos de la anterior y argumentos de mejora con respecto a las prácticas previas.

Otra estrategia didáctica utilizada en la evangelización es el teatro, ya que como lo descubre Pedro de Gante<sup>1</sup>, los indígenas preferían ver en acción las historias contadas, pues de hecho rendían culto a sus dioses bailando y cantando.

Uno de los más interesantes logros de la conquista espiritual llevada a cabo en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI son aquellas obras dramáticas que, bajo la atenta mirada de los misioneros, fueron representadas por los indígenas en su propia lengua, dando como resultado uno de

---

<sup>1</sup> «Más por la gracia de Dios empecélos a conocer y entender sus condiciones y quilates, y cómo me había de haber con ellos, y es que toda su adoración dellos a sus dioses era cantar y bailar delante dellos, porque cuando había que sacrificar algunos por alguna cosa, así como para alcanzar victoria de sus enemigos, o por sus temporales necesidades, antes de que los matasen, había de cantar delante del ídolo; y como yo vi esto y que todos sus cantares eran dedicados a sus dioses, compuse metros muy solemnes sobre la ley de Dios y de la fe, y cómo Dios se hizo hombre para librar al linaje humano, y cómo nació de la Virgen María, quedando ella pura y sin mácula; y también diles libreas para pintar en sus mantas para bailar con ellas, porque así se usaba entre ellos, conforme a los bailes y a los cantares que ellos cantaban, así se vestían de alegría o de luto o de victoria; y luego cuando se acercaba la Pascua, hice llamar a todos los convidados de toda la tierra de veinte leguas alrededor de México para que viniesen a la fiesta de la Natividad de Cristo nuestro redentor, y así vinieron tantos que cabían en el patio [...], los solían cantar la misma noche de natividad: “Hoy nació el redentor del mundo”» (fragmento de la carta dirigida a Felipe II en 1558 citado en: Cuevas, 1992, pp. 201-202).

los métodos más eficaces de la catequesis de los recién convertidos: el teatro evangelizador (Ruiz, 2011, p. 2).

El teatro plantea la capacidad del indígena de producción estética, además de que pone a prueba en la producción de este tipo de obras, la inteligencia y forma de solucionar conflictos complejos de los hombres americanos.

El teatro contribuye a la unión de la cultura europea y americana, ya que se utilizan lenguas autóctonas y se hacen adecuaciones que incluyen elementos de la ritualidad antigua indígena y que la resignifican en nuevas formas de desarrollar la espiritualidad.

En este sentido, la medida del éxito de muchas piezas de la dramaturgia evangelizadora dependió precisamente de la incorporación de diversos referentes culturales indígenas que, en muchos aspectos, eran sorprendentemente similares a los europeos. (Ruiz, 2011, p. 3)

Es así, que una estrategia didáctica, como el teatro, contribuye a la creación de la nueva identidad cultural del hombre americano, porque va integrando tanto la cultura europea, como la cultura de la América antigua, lo que al dar fruto contribuye a la generación de una nueva y única cultura. Esa novedad se ve reflejada en obras teatrales como “La educación de los hijos” que toca el tema del respeto a los padres presente en las representaciones prehispánicas y lo dirige al respeto al Dios cristiano, haciendo una integración de contenidos y formas dramáticas.

Por otra parte, Francisco de Asís, tiene la exigencia personal de escuchar, animar y apoyar, con una voluntad y un corazón abiertos, en unión y solidaridad buscando siempre el bien (Gal 6,9 cfr. Regla no Bulada 2,15; Regla Bulada 21,9) y celebrando en todo a Dios “Sumo Bien”. El hermano debe sentirse valorado e integrado al mundo, un “regalo de Dios”.

El pedagogo según el pensamiento y la intuición de nuestro santo hermano de Asís: es aquel hombre que sabe compartir, participar, que sabe comunicar; que sabe llegar como mensajero de la Sabiduría, a los hermanos en su peregrinar por el conocimiento hacia la Verdad. Es aquel “hermano en la búsqueda”, que aceptándose como criatura y, por más conocimientos que posea, por más saber que detente; sabe que “restituye, que devuelve a la fuente, a Dios, todo lo que de Él ha recibido” como bien, conocimiento y verdad (Soto, 2008, p. 465).

La pedagogía Franciscana estaba entonces esencialmente asociada al reconocimiento y formación del otro, el pedagogo es humilde y sabio, es decir tiene conocimientos suficientes para resolver problemas reales, pero se conduce en ellos con soltura, seguridad y desapego.

195. Le dolía que se buscara la ciencia con descuido de la virtud, sobre todo si cada uno no permanecía en la vocación a la cual fue llamado desde el principio (cf 1 Cor 7,20.24). Decía: «Mis hermanos que se dejan llevar de la curiosidad de saber, se encontrarán el día de la retribución con las manos vacías. Quisiera más que se fortalecieran en la virtud, para que, al llegar las horas de la tribulación, tuviesen consigo al Señor en la angustia. Pues -añadió- la tribulación ha de sobrevenir, y en ella los libros para nada útiles serán echados en las ventanas y en escondrijos». (San Francisco citado en Tomás de Celano, 1998, p. 195)

La pedagogía entonces buscaba la verdadera sabiduría en el sentido clásico, un saber de conocimientos que se complementa con saber de virtudes o de vida. Es por esto que la pedagogía franciscana suponía un ser capaz de acciones éticas, ya que es capaz de decidir por el bien propio de una virtud.

La educación franciscana se definía como práctica para la vida, lo anterior, no eliminando el intelecto, pero sintetizando la relación entre fe y vida, fe y cultura. El saber humano se enriquece con la fe y la fe a su vez con el saber humano.

De ahí que, no basta la lectura sin la admiración, el raciocinio sin la devoción, la investigación sin la admiración y la ciencia sin la humildad, por tanto, es pertinente no descuidar el estudio, la disciplina y el rigor científico de la propuesta formativa en clave pedagógica franciscana (Patiño, 2015, p. 564).

64 La educación franciscana tiene una parte teórica y una parte para ser vivida, es por ello que no puede negarse que es educación de un ser humano con todas sus facultades y al adecuarse en estrategias y modelos pedagógicos, también se asume la diferencia del contexto, del contenido y del propio sujeto



de conocimiento<sup>2</sup>. Un ejemplo de lo anterior es la intención manifiesta de San Francisco de celebrar con mucha solemnidad en el castro de Greccio la memoria del nacimiento del niño Jesús, con el “fin de excitar la devoción de los fieles” según San Buenaventura (1260):

Mas para que dicha celebración no pudiera ser tachada de extraña novedad, pidió antes licencia al sumo pontífice; y, habiéndola obtenido, hizo preparar un pesebre con el heno correspondiente y mandó traer al lugar un buey y un asno. Son convocados los hermanos, llega la gente, el bosque resuena de voces, y aquella noche bendita, esmaltada profusamente de claras luces y con sonoros conciertos de voces de alabanza, se convierte en esplendorosa y solemne. El varón de Dios estaba lleno de piedad ante el pesebre, con los ojos arrasados en lágrimas y el corazón inundado de gozo. Se celebra sobre el mismo pesebre la misa solemne, en la que Francisco, levita de Cristo, canta el santo evangelio. Predica después al pueblo allí presente sobre el nacimiento del Rey pobre, y cuando quiere nombrarlo, transido de ternura y amor, lo llama «Niño de Bethlehem» (LM, 10,7)

---

2 Algunos valores, actitudes y aspectos propuestos por la educación franciscana que son aceptados en la actualidad son según Soto (2008):

- a) El trabajo por una personalidad integrada y equilibrada.
- b) Ser persona con conocimiento de sí mismo como hombre y criatura, sin sentirse disminuido por factores externos.
- c) Ser persona que tiene en sí integrados el actuar, desear y exigir.
- d) Ser persona que acepta y asume su libertad.
- e) Ser persona en unidad con las formas de expresarse en diversos contextos como: su hogar, contextos de amistad, profesionales, especialidades o de dispersión, entre otros.
- f) Ser persona para quien no existen rutinas sino acciones cotidianas que se desarrollan con alegría, esperanza y de forma espontánea.
- g) Ser persona consciente de sus cualidades, sus defectos y que sabe reconocer sus errores, sin justificación que evada la propia responsabilidad.
- h) Ser persona que no se ufana de sus capacidades, virtudes y talentos naturales, como tampoco busca el hacerse notar.
- i) Ser persona original, pero que reconoce el momento en el que se encuentra y la influencia que ejerce la presencia de los demás. Persona que no considera que es indispensable, pero reconoce el valor de su aportación a los demás.
- j) Ser persona que muestra su esencia por su vida y obras, no por los títulos que obtiene.
- k) Ser persona que descubre a Dios en su divina paternidad, reconoce, admira y se manifiesta reverente a la huella de ese Padre en sus criaturas.
- l) Sabe aceptarse como persona, al tiempo que acoge y respeta a los demás hermanos de creación.
- m) No clasifica el actuar de los otros, respeta en cada hombre la obra de Dios en él.
- n) Ser persona amante y defensora de la vida, que favorece la creatividad y la espontaneidad en los hermanos, además de respetar las diferencias.

Una vez realizada la representación, cuenta el biógrafo, que el señor Juan de Greccio, amigo de San Francisco, afirmó haber visto en el pesebre a un niño muy hermoso, al que, San Francisco tenía entre sus brazos queriendo despertarlo del sueño. El relato cuenta además que el heno usado para aquella ceremonia adquiere propiedades curativas para animales y repele pestes del pueblo.

San Francisco plantea en esta ceremonia, la importancia de mostrar el conocimiento con la predicación y con los signos del misterio que también muestran el milagro que cierra la experiencia completa de lo que se pretende generar en los fieles. Conocimiento completado con signos y experiencia de la grandeza de Dios, parecen ser cualidades esenciales a su forma de predicar.

Otro elemento de la visión de San Francisco sobre cómo evangelizar es mostrada por San Buenaventura (1260) al describir la forma en que predicaba:

Y como primero se convencía a sí mismo con las obras de lo que quería persuadir a los demás de palabra, sin que temiera reproche alguno, predicaba la verdad con plena seguridad. No sabía halagar los pecados de nadie, sino que los fustigaba; ni adular la vida de los pecadores, sino que la atacaba con ásperas reprensiones. Hablaba con la misma convicción a grandes que a pequeños y predicaba con idéntica alegría de espíritu a muchos que a pocos (LM, 12,7).

Para el fundador de la orden, el pecado debe reprenderse ya que quien lo realiza puede evitarlo, suponiendo una capacidad de determinar las acciones hacia el bien. También al hablar como iguales a quienes se encontraba, siendo de cualquier edad, condición y cantidad, se puede intuir que refiere la igualdad entre los hombres ante Dios.

Retomando lo ya dicho, podemos afirmar que las cualidades de la pedagogía franciscana de los 12, suponen varios conceptos que serán centrales para la visión de hombre y del hombre americano en particular. Para empezar, se supone a un hombre racional que puede decidir entre lo bueno y lo malo, que se ve influido por un contexto, pero impelido a decidir en él, lo cual se hereda de la actitud de San Francisco hacia el pecado.

Supone la capacidad de establecer relaciones interpersonales de fraternidad con el otro y por tanto la sociabilidad humana en condiciones de humildad e igualdad. Lo anterior puede verse en la descripción que hace Chesterton (1923) de la forma en que el Santo de Asís veía al hombre:

Honró a todos los hombres, lo que es decir que no sólo los amó, sino que a todos respetó. Lo que le diera su extraordinario poder personal era esto: que del papa al mendigo, desde el sultán de Siria en su rica tienda hasta los ladrones harapientos arrastrándose por el bosque, nunca existió un hombre que se mirara en esos ojos pardos y ardientes sin tener la certidumbre de que Francisco Bernardone se interesaba realmente por él, por el interior de su propia vida individual desde la cuna al sepulcro, de que él en persona era estimado y tomado en serio y meramente añadido a los restos de algún programa social o a los nombres de algún documento burocrático (p.44)

Además de lo anterior, en la visión franciscana se acepta la posibilidad de aprendizaje, pero también de encuentro espiritual con el creador a través de la cortesía de la amistad que ofrece al pueblo que lo recibe, esto se manifiesta en una frase que afirma a un fraile que se encontraba en un ataque de melancolía:

No te turbes en tus pensamientos porque eres de los que yo quiero y aun de los que quiero más. Ya sabes que te considero digno de mi amistad y compañía; así pues, vente a mí con confianza siempre que te plazca, y de la amistad aprende la fe (Chesterton, 1923, p. 48)

Considerando también la capacidad de los hombres de reconocerse pecadores y buscar la confesión se puede afirmar la posibilidad de autoconocimiento y autorregulación y en general puede decirse que sólo puede educarse a un ser humano con todas esas cualidades, por lo que al afirmar que se puede evangelizar al indígena americano, se afirma que éste es hombre, hermano y posee las propiedades antes mencionadas.

Fray Agustín Gemelli (1878-1959) afirma:

(...) lo que hace eficaz a la educación se halla en hacer la persona una y coherente consigo misma; Educar al hombre significa desarrollarle, intensificar en él la unidad o, mejor dicho, la personalidad; de tal modo que se hagan innecesarios nuestros mandatos, nuestras prohibiciones, nuestros consejos, a fin de que realice las acciones buenas y se abstenga de las malas; o, con otras palabras, que persevere en la empresa que no termina jamás de desarrollarse, de intensificar siempre más la propia personalidad (citado en Soto, 2008, p. 10).

El indígena americano al ser educado se perfecciona y al tiempo que se le

educa, se le reconoce el carácter de hombre por parte de los frailes, no así es reconocido por los colonizadores, quienes más bien por motivos ajenos a la lógica, niegan la personalidad del indígena, en función de sus intereses sociales, económicos y políticos.

Con lo dicho hasta el momento el indígena americano es racional, libre, tiene un carácter espiritual, volitivo, genera cultura al por ejemplo crear dramatizaciones; incluso la decisión por el mal ya es una prueba de que el buen indio y el caníbal, que refiere Sofía Reding (2009), es un ser humano digno de ser tratado como “otro”, como un ser valioso y complejo según su personalidad y en general según la humanidad como género al que pertenece.

El indígena de la Nueva España es una persona creativa, pues ha demostrado mucha capacidad para interpretar y generar obras teatrales para la evangelización, tiene derechos y puede autorregularse como lo pudo hacer por mucho tiempo, incluso antes de la llegada de los españoles.

La identidad del hombre de la Nueva España, está como cualquier identidad personal en construcción, no es un concepto acabado, porque se construye en cada decisión personal o comunitaria. Sin embargo, ya se han hecho aportes para generar una identidad propia del hombre americano que a continuación se integrarán.

Para empezar, hay que decir que la identidad se construye en el diálogo interpersonal con otro a partir del que el ser busca diferenciarse o asimilarse, pero que es punto de referencia personal:

A tal efecto, la comunicación con el otro al partir de la intersubjetividad es una comunicación a través de la cual los valores prácticos de una cultura originaria se refuerzan en el compartir porque el uso de esos valores sólo va a trascender en la medida en que se incorporen entre otros como formas sensibles de la realidad. (Márquez-Fernández, 2013, p. 18)

Es decir que los valores de una cultura se fortalecen o incluso generan a través del diálogo con otro en el que se ponen en evidencia tanto su valor lógico, como su valor social, político y económico.

El franciscano sabe que tiene frente de sí al hombre americano, y que puede realizarse con él un verdadero diálogo de dos sujetos y no como con los colonizadores que fue más bien de colonizador a objeto colonizado. El hombre americano pone a prueba sus creencias, las resignifica o reitera, escondiendo

ídolos en los santos para continuar adorando a sus dioses; en cualquier caso, se dinamiza la cultura, lo que genera crecimiento y delimitación de lo que pertenece y no a la esencia de una personalidad moral como una sociedad.

Habrá que decir, además, que el diálogo entre pares según el fraile Motolinía no se pudo dar entre alguna orden que no fuera franciscanos y los indígenas, ya que:

Motolinía advierte en reiteradas oportunidades que la salvación de los pobladores de la Nueva España fue posible por el paso de los suyos (franciscanos, no frailes en general). Desde su particular visión, fray Toribio exalta la salvación de las almas que no conocieron la revelación. Por eso, se autoadjudica un papel decisivo en la historia de la evangelización e imprescindible en la entrada del cristianismo en el Nuevo Mundo". (Aldao, 2011, p. 2)

Ahora puede entenderse que debieron ser franciscanos por los supuestos que ya se mencionaron en el desarrollo y que se concretan en una visión completa del hombre e investigación sobre estrategias didácticas para la evangelización, lo que puede llevar a suponer una epistemología muy clara y la apertura al encuentro con el otro, que hizo por primera vez desde la conquista, que el indígena se revelara como realmente otro y por tanto se haga consciente de lo que lo define para poder integrar el arte, la nueva fe y educación que recibe gracias a los franciscanos.

La identidad del hombre en general se forma de lo que sabe, de sus acciones, de su memoria, de sus anhelos y el contexto en el que todo esto se ve inmerso. Es por ello que la memoria de la colonia y de quienes lo acompañaron como contexto es tan importante, ya que se ha convertido en parte de su identidad, es su recuerdo, su personalidad, pues se ha adaptado a este nuevo estado en el que es explotado por colonizadores y valorado como otro por franciscanos.

De este modo, evangelización e hispanización formaron un binomio identificado con la creación y consolidación de una identidad colectiva católica (la única identidad legítima en tanto adecuada al orden divino) y con la adscripción política a la Monarquía. Los religiosos se convirtieron en directores en el desarrollo de esta 'nueva' conciencia, cuyo escenario fue la república de indios, proyectada como la nueva 'ciudad de Dios' (Díaz, 2010, p.80).

Dicha identidad se construye entonces con un ideal tanto espiritual como político, que con el apoyo de los cambios en el ambiente social de la época dan como resultado necesario la generación de un nuevo hombre. Y es que aunque el indígena de la Nueva España tenía una identidad antes del europeo<sup>3</sup>, una vez que ocurre la colonia, tiene que resignificar su identidad e integrar en lo que se ha convertido y la educación con su poder formativo es el principal factor para la determinación de lo que una persona llega a ser. En la educación se ponen en juego creencias, sentimientos, emociones, conocimientos, prejuicios y más, por lo que parece ser la actividad más completa para redefinirse y generar una identidad nueva, propia y acorde a los cambios padecidos.

## Conclusión.

Para concluir es importante afirmar que la definición de la identidad del hombre americano no está acabada, sigue en construcción cada día, pero lo que se ha pretendido justificar es que la educación franciscana fue esencial para integrar a los indígenas a un nuevo mundo, que ya no era el que ellos conocían y en el que vivían antes de la llegada de los españoles, sino la Nueva España.

Ana Díaz Serrano afirma que incluso en la época, la conversión religiosa fue compleja e inacabada:

En este texto hemos incidido en la conversión religiosa como el trasfondo del complejo proceso de adaptación de los naturales americanos a las pautas de comportamiento y pensamiento exigidas por el rey católico a sus súbditos. Sin embargo, esta adhesión a la Monarquía fue posible, además de por la coerción, por la permisión de la Corona ante las particularidades de cada uno de sus territorios (aquellas no incompatibles con sus fundamentos). Como consecuencia, este proceso fue largo, podríamos decir inconcluso, continuo durante las tres centurias de dominación hispánica, tras la cual se impusieron otros discursos y modelos que configuraron los nuevos estados-nación latinoamericanos. Así, la imperfección de la conversión americana fue en realidad la manifestación de la dinámica de dominación de la Monarquía Hispánica, heterogénea y cambiante, a pesar de su suscripción al ideal de la universalización (Díaz, 2010, p.98).

---

<sup>3</sup> O varias, según la cultura a la que pertenecía, ya que las divisiones entre pueblos eran significativas.

La identidad del hombre de la nueva España en particular el indígena converso, toma entonces matices de las culturas previas a la conquista y de la religión católica española, pero desde la mirada antropológica de los doce franciscanos, que al llegar con total poder de decisión a establecer las directrices de la evangelización, marcan la pauta para las órdenes que llegan posteriormente y para las estrategias de evangelización que al integrar tanto temas, como prácticas tradicionales como la música y la imagen como actividades rituales, dan una textura propia al habitante de la nueva España.

Los diálogos posteriores sobre los derechos del indio americano no son objeto de éste trabajo, sin embargo, habiendo establecido las bases de la personalidad del americano con la mezcla de la cultura europea y de las culturas previas a la conquista, a través de la visión educativa de la orden franciscana, se habría planteado un carácter peculiar y único que se conserva como esencia de la identidad de tal habitante de la Nueva España.

La identidad formada por los frailes reconoce el valor de las creencias, tradiciones y reflexiones previas a la conquista y su posibilidad de ser significativas para el aprendizaje de la nueva cosmovisión. Tal identidad se desarrolla en un marco de respeto a la diferencia y a la dignidad propia de las creaturas de un solo Dios. Es así que la identidad del habitante de la Nueva España se caracteriza por ser una mixtura entre la cultura española y de las muchas culturas que habitaban el territorio anterior al establecimiento de la Nueva España.

Con este trabajo, sin embargo, se plantea como tema de posterior análisis, los elementos de esa nueva cultura que se conservan en la actualidad y si es posible hablar de una identidad del mexicano contemporáneo.

## Referencias

Achmatowicz, J. (2010). Coloquios apostólicos de fray Bernardino de Sahagún- observaciones preliminares. *Estudios Hispánicos*, 18(3356), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/293927>

Aldao, M. I. (2011). Fray Toribio Motolinía, el promotor de la fe. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (47). Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/foribio.html>

Buenaventura de Bagnoregio (1260) *Vida de San Francisco de Asís*. Roma: Directorio Franciscano, Vida de San Francisco de Asís. Recuperado de <https://www.franciscanos.org/buenaventura/menu.html>

Cuevas, S. J. M. (1992). *Historia de la Iglesia en México* (2). México: Imprenta de Asilo Patricio Sanz.

Curia General O.F.M., (2004). *Constituciones Generales de la Orden de los Hermanos Menores*. Roma: Directorio Franciscano, Documentos franciscanos oficiales. Recuperado de <http://www.franciscanos.org/docoficial/constituciongohm.htm>

Chesterton, G. K. (1923). *San Francisco de Asís*. Editorial Bibliotheca Homo Legens. Recuperado de <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/sanfrancisco.pdf>

De Mendieta, J. (1973). *Historia Eclesiástica Indiana*. Madrid: BAE, CCLX-CCLXI.

Díaz Serrano, A. (2010). Políticas de la conversión. Memoria, testimonio y materialidad de la hispanización en la Nueva España (siglo XVI). *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (12), 79-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28214786004>

León-Portilla, M. (1985). *Los Franciscanos vistos por el hombre Náhuatl. Testimonios Indígenas del siglo XVI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Márquez-Fernández, A. B. (enero-junio, 2013). Filosofía de la alteridad intercultural en América Latina. *Las Torres de Luc*. (2), 7-20. ISSN:2255-3827.



Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4587278.pdf>

Morales, F. (1991). Evangelización Franciscana en América a cinco siglos de su inicio. *Selecciones de Franciscanismo*. XX(59), 200-222. Recuperado de: <http://www.franciscanos.org/historia/Morales-EvangelizacionfranciscanaenAmerica.htm>

Moreno-Valle Suárez, L. (2001). *Esbozo de la historia de la Educación en México*. México: Universidad Panamericana, Facultad de Pedagogía. (2), 215-231. Recuperado de: <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010386.pdf>

Motolinía, T. (2009). *Historia de los indios de la Nueva España*. Barcelona: Linkgua ediciones. eBook Collection (EBSCOhost), EBSCOhost (accesado el 1 de Marzo de 2017).

Patiño Morales, W. A. (2015). La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. *El Ágora USB*. 15(2). ISSN 1657-8031. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n2/v15n2a13.pdf>

Reding, S. (2009). *El buen salvaje y el caníbal*. México D.F.: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe Universidad Nacional Autónoma de México.

Ricard, R. (1995). *La Conquista espiritual de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz Bañuls, M. (2011). El drama didáctico en el teatro evangelizador novohispano: La educación de los hijos. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (47). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/espedulo/numero47/teatevan.html>

Soto Forero O.F.M., Fray B. (2008). Hacia una pedagogía franciscana. *El Ágora USB*. 8(2). ISSN-e 1657-8031. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5373030>

Tapia, B. (1992) "Identidad del Franciscanismo en la América Latina del Futuro" en F. Oliver y F. Martínez (Eds.) *América: Variaciones de futuro* (pp. 739-804). Murcia: Servicio de Publicaciones Instituto Teológico Franciscano.


Tomás de Celano. (1998) Vida Segunda de San Francisco. En J.A. Guerra (Ed.), *San Francisco de Asís. Escritos. Biografías. Documentos de la época* (7ª. Ed., p.p. 229-359). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos BAC 399.





## Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa

Alessandro Cruz de Lima  
alessandro.lima@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2248-8612>

Flavio Augusto Leite Taveira  
flavio.taveira@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

Deise Aparecida Peralta  
deise.peralta@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

### Resumen - Resumo - Abstract

Neste artigo, objetivamos discutir as dificuldades enfrentadas na realização de uma pesquisa a nível de mestrado que tentou estabelecer um espaço em formato de Associação Livre, inspirada pelo ideário da Esfera Pública, e avaliar suas potencialidades para a formação continuada de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como fundamentação teórica que sustenta as análises mobilizadas, tomamos aportes teóricos que se embasam na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas,

En este artículo, nos proponemos discutir las dificultades enfrentadas en la realización de una investigación a nivel de maestría que pretendía establecer un espacio en el formato de Libre Asociación, inspirado en la ideología de la Esfera Pública, y evaluar sus potencialidades para la formación continua de los docentes de la Educación Técnica Profesional en el Nivel Secundario. Como fundamento teórico que sustenta el análisis movilizado, tomamos aportes teóricos que se basan en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen

In this article, we aim to discuss the difficulties faced in the realization of a research at master's level that intended to establish a space in the format of Free Association, inspired by the Public Sphere ideology, and evaluate its potentialities for the continuing education of teachers of the Professional Technical High School Education. As a theoretical foundation that sustains the mobilized analyses, we took theoretical contributions that are based on Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action, especially those that refer to the

principalmente àqueles que se referem aos conceitos de Mundo da Vida, Mundo Sistêmico, Esfera Pública e Ética Discursiva. Destacamos, também, como algumas expressões importantes nos debates sobre Educação têm sido compreendidas tendo por base os referenciais habermasianos, a exemplo do conceito de Escola, que pode ser compreendido ao mesmo tempo como Sistema e como Mundo da Vida. Em termos de considerações finais, mostramos indícios de como pode atuar as ações sistêmicas para dificultar ou impedir movimentos de organizações em grupos para conversar e debater, principalmente no âmbito escolar. Por fim, defendemos que as possibilidades de constituições de grupos, em Associação Livre, devem ser sempre difundidas e fomentadas por/entre aquelas pessoas que defendem a democracia, em sua mais ampla possibilidade de interpretação, especialmente, a deliberativa, na formação continuada de professores da Educação Básica.

Habermas, especialmente los que se refieren a los conceptos de Mundo Vital, Mundo Sistêmico, Esfera Pública y Ética Discursiva. También destacamos cómo algunas expresiones importantes en los debates sobre la Educación han sido entendidas a partir de las referencias habermasianas, como el concepto de Escuela, que puede ser entendido al mismo tiempo como Sistema y como Mundo de la Vida. En cuanto a las consideraciones finales, mostramos indicios de cómo las acciones sistémicas pueden actuar para dificultar o impedir los movimientos de las organizaciones en grupos para hablar y debatir, especialmente en el ámbito escolar. Finalmente, defendemos que las posibilidades de constitución de grupos, en Libre Asociación, deben ser siempre difundidas y fomentadas por/entre las personas que defienden la democracia, en su más amplia posibilidad de interpretación, especialmente, la deliberativa, en la formación continua de los profesores de Educación Básica.

concepts of Life World, Systemic World, Public Sphere and Discursive Ethics. We also highlight how some important expressions in the debates about Education have been understood based on the Habermasian references, such as the concept of School, which can be understood at the same time as a System and as a Life World. In terms of final considerations, we show indications of how systemic actions can act to hinder or prevent movements of organizations in groups to talk and debate, especially in the school environment. Finally, we defend that the possibilities of constitutions of groups, in Free Association, should always be spread and encouraged by/among those people who defend democracy, in its wider possibility of interpretation, especially the deliberative one, in the continuing education of Basic Education teachers.

Palavras-chave: Teoria Crítica, Filosofia, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo, Habermas.

Palabras Clave: Teoría crítica, Filosofía, Educación Profesional y Tecnológica, Currículo, Habermas.

Keywords: Critical Theory, Philosophy, Vocational and Technological Education, Curriculum, Habermas.

Recibido: 14/03/2022

Aceptado: 12/06/2023

### Para citar este artículo:

Leite Taveira, F. (2023). Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 75-99.

# Colonização Sistêmica, Habermas e a Formação Continuada de Professores não licenciados: relatos de uma pesquisa

## Introdução

Neste artigo, buscamos discutir as dificuldades enfrentadas na realização de uma pesquisa à nível de mestrado<sup>1</sup> (Lima, 2020) que tentou oferecer um espaço para se constituir metodologicamente em Associação Livre, inspirada pelo ideário da Esfera Pública, um dos principais constructos filosóficos discutidos pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas em sua trajetória intelectual.

A pesquisa supracitada admitiu como objetivo geral analisar o processo de constituição de um grupo de discussão em Associação Livre formado por professoras/es não licenciadas/os que lecionam em cursos de Educação Profissional e Tecnológica - EPT (Brasil, 1996, Art 39º - 42º), na modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM (Brasil, 1996, Art. 39, Brasil, 2008), especificamente em disciplinas com bases tecnológicas voltadas para a Matemática.

Além do objetivo geral, destacamos que a pesquisa também se orientou a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) oferecer um espaço que possibilite a organização de um grupo de discussão em Associação Livre, que trate das temáticas do ato de lecionar na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no ensino de conteúdos curriculares de Matemática; (b) identificar, por meio de entrevistas individuais e das discussões em grupo, as ações constituídas e mobilizadas pelos professores como forma de atender às demandas curriculares impostas, e; (c) avaliar as potencialidades e desafios percebidos na tentativa de constituição de um grupo de discussão e na experiência formativa dos professores participantes do grupo (Lima, 2020).

Isto posto, nossa intenção com este texto se expressa em discutir algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado citada inicialmente, especificamente, quanto à tentativa de constituição de Associações Livres (Lopes, 2013), inspirados principalmente em Mudança estrutural da esfera pública (Habermas, 2014), tomando discussões também

---

<sup>1</sup> Certificado de Apresentação e Apreciação Ética n.º 82709318.8.0000.5402.

da Teoria da Modernidade desenvolvida por Habermas (Freitag, 1995) expressa principalmente em Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012<sup>a</sup>, 2012b), seu principal trabalho.

Entendendo a Escola enquanto um espaço pragmático que se comporta ao mesmo tempo como Sistema e Mundo da Vida, exporemos e discutiremos algumas situações e falas que se mostraram em diferentes momentos da pesquisa, desde o convite inicial até a realização dos encontros, que se caracterizam/podem caracterizar tentativas de Colonização do Mundo da Vida (Carvalho, 2009), uma das patologias da Modernidade descrita por Habermas.

Assim, em termos de organização, apresentamos uma historicidade da proposta de pesquisa que motivou a produção deste artigo. Em sequência, é apresentado o problema de pesquisa. E então, discutimos o referencial teórico abordado na investigação supracitada e neste artigo, defendendo que a Escola pode ser compreendida como Sistema e Mundo da Vida, e que a proposição de espaços que buscam fazer frente ao processo de Colonização do Mundo da Vida sempre apresentará indícios de ações sistêmicas que atuam em desfavor da constituição de tais espaços, por estes representarem potencial de resistência aos imperativos sistêmicos que atuam em favor da manutenção do *status quo*.

## **Uma narrativa sobre a historicidade da pesquisa: motivações e justificativas<sup>2</sup>**

Nunca consideraremos tarefa simples o ‘falar de si’, assim como o ato de descrever impressões e experiências pessoais, vivências e acontecimentos, que culminam por fim numa identificação pessoal, um misto de trabalho, prazer e realização pessoal, como descrevo neste capítulo. O ato de ensinar, a função como professor na Educação Profissional e as nuances que culminam no desejo de me especializar, de estudar a Educação para muito além do que se entende como o posto de transmissor do conhecimento, de formador de mão de obra em atendimento às demandas mercadológicas do sistema, podendo contribuir não só com minha própria ação, mas representando também um ganho real e efetivo para meus estudantes. Contudo, é importante que neste momento seja possível compreender melhor alguns detalhes e o desenrolar de acontecimentos que culminaram em decisões, rumos e ações,

<sup>2</sup> Nesta seção do artigo, tomamos a narrativa do pesquisador responsável pela investigação – e primeiro autor – como forma de oferecer justificativa e salientar as motivações que culminaram com a realização da supracitada investigação.

descritas nesta pesquisa. Sobretudo, se faz fundamental elucidar o contexto que justifica a visão de que é muito importante a Ação Comunicativa na vida e prática docente, a despeito das dificuldades impostas pelo sistema.

Minha formação inicial é em Engenharia Elétrica, numa abordagem tecnicista e pragmática das ciências ditas 'exatas' e suas aplicações no cotidiano para solução de problemas em geral, numa visão reducionista de certos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, minha principal atuação profissional foi a de Professor do Ensino Técnico em escolas técnicas públicas e, por um tempo também particulares, no interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Em instituições que de maneira tácita ratificam a mesma visão de "ciência dura" dos cursos de engenharia, uma aplicação da racionalidade técnica.

Retrocedendo ao meu passado, aos dez ou onze anos de idade foi a primeira que lembro ter mencionado que seria 'engenheiro elétrico'<sup>3</sup> quando crescesse. Talvez um sonho de criança, uma aspiração grande demais, ainda mais sendo negro e de uma família pobre, na qual ninguém jamais havia se formado em nível superior de qualquer natureza. É claro que muitos duvidaram e outros zombaram. No entanto, afirmo que o ingresso no contexto de sala de aula, trazendo uma bagagem - consciência social - no mínimo diferenciada, fez e faz muita diferença na minha ação profissional.

Ainda enquanto criança, talvez pelo apreço ao conhecimento ou pelo meu empenho em argumentar sobre o que me fosse questionado, exemplificar e explicar tudo a todos enquanto fosse possível: muitos diziam 'esse menino vai ser professor'. Pois bem.

Nessa trajetória, formado Engenheiro Eletricista em 2002 pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e professor da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC de Ilha Solteira) desde o ano de 2003, acreditava e acredito, após tantas reflexões sobre minhas próprias concepções, ser necessário buscar associação entre o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e científicos, próprios da engenharia, com o prazer e a vocação do ato de ensinar, tendo com isso, e a partir de então, a oportunidade de contribuir não só para a formação de jovens e adultos, mas também possibilitando e viabilizando, muitas vezes, a realização dos seus sonhos pessoais, a construção de carreiras ou até mesmo de novas vidas. Algo que me faz acreditar muito no potencial transformador da Educação.

---

<sup>3</sup> Como se refere a uma fase da infância, não sabia que o termo correto a ser usado é engenheiro eletricista.

Entretanto, ocorreram também outras experiências importantes nesses tempos, como o curso de Licenciatura Plena em Engenharia, a Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho, diversos cursos na área educacional, tempo de experiência como docente em outras instituições, e também, os anos atuando como Engenheiro Eletricista na iniciativa privada, mas sempre concomitante com a carreira docente.

O curso de Licenciatura, ao qual me referi, foi outro ponto marcante na minha trajetória. Foi oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), uma autarquia do Estado de São Paulo e instituição mantenedora das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC's), com o intuito de cumprir uma exigência legal, haja visto que profissionais não licenciados necessitam de constantes autorizações para lecionar em cursos de nível médio, como é o caso dos cursos do Ensino Técnico. Contava eu, naquele momento, com cinco anos trabalhando como professor, mas havendo sempre a necessidade do pedido de “licença para lecionar” devido à ausência da Licenciatura na formação. Esse tipo de formação complementar foi realizada pela instituição durante vários anos (entre 2000 e 2018 aproximadamente) sob o título de: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, conferindo a seus concluintes a certificação equivalente à Licenciatura Plena em áreas de formação nas quais a Licenciatura não existe, como é o caso da Engenharia.

A expectativa quanto à Licenciatura foi então muito grande, ainda que na época fosse oferecida aos professores de todas as ETEC do Estado como algo quase que obrigatório para a evolução na carreira docente. Mesmo assim nutri, durante todo esse período, o sentimento de que faltava um “algo mais” que poderia ir além da réplica de técnicas vivenciadas e das orientações institucionais apresentadas até então, e foi em igual medida grande a decepção em encontrar, no decorrer do curso, nada muito além de uma orientação às aplicações de normas e regulamentos formativos, dentro do mesmo paradigma tecnicista já apresentado repetidamente pelo CPS numa série de documentos sobre os quais comentaremos mais adiante. Contava ainda com uma enorme racionalidade técnica cercado agora de um tipo de ‘manual’ do professor. Ainda assim, durante esse processo que chamaria de um ‘treinamento formativo’ alguns autores clássicos da Pedagogia como Vygotsky e Piaget foram apresentados, bem verdade que de modo superficial, mas estimulam-se aí novas leituras e com o passar do tempo foi natural o desejo de aperfeiçoamento, de aprofundamento e de estudos acerca da Pedagogia, pois mesmo com a experiência em sala de aula e o superficial



curso de licenciatura, foram, e ainda são, crescentes os desafios encontrados no dia a dia de professor, seja no trabalho com os alunos ou no âmbito do próprio ambiente escolar, buscando por um modelo didático que possa mediar realidades tão distintas: mundo, mercado, trabalho, profissão, ensino, acolhimento, conhecimentos – vivências distintas.

Observo que, oportunamente, decorridos os anos, o curso pode ser o mesmo, as disciplinas podem ser as mesmas, a teoria imutável, mas as pessoas, essas jamais serão as mesmas, trazem consigo diferentes vivências e experiências, dúvidas e inquietações. Nesse sentido, passou a ser cada vez maior o desejo por uma pós-graduação mais específica em Educação, de modo mais focado, buscando aquele “algo mais” que faltava, um arcabouço de estudos e embasamentos teóricos com potencial para respostas ou pelo menos argumentações mais consistentes e concernentes à questões que sempre coexistiram com as reuniões pedagógicas e de planejamento escolar. Questões essas nem sempre formuladas, mas idealizadas como reflexos de dúvidas e anseios comuns a grande parte dos professores com os quais trabalhei nesses anos, inclusive eu mesmo, algo que talvez pudesse ser a princípio contemplado numa iniciação à pesquisa com foco no ensino.

Iniciei uma busca, conheci e comecei a fazer parte, em 2017, Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac<sup>4</sup>). Um grupo com reflexões que permeiam as temáticas de Teorias e Perspectivas Curriculares, Educação Matemática, Educação Comparada, Educação Intercultural Indígena, Diversidade Cultural, Escola de Tempo Integral e Educação Profissional.

O Xxxxx, com sua diversidade de temáticas, segue uma linha de estudos com ênfase no pensamento crítico, repleto de leituras complexas e apaixonantes, ousando adentrar ao pensamento de autores como Horkheimer, Adorno, Habermas, dentre tantos que exigem muito de seus leitores, por mais preparados que estes se julguem estar. Tais leituras tornam-se um desafio, ainda mais quando não se possui nenhum contato prévio com a Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt, como no meu caso. Dentre ousadias e desafios, ou desafios ousados, esses dois anos que constituíram o curso de Mestrado tornaram possíveis experiências edificantes, por vezes ‘assustadoras’ e quase sempre reveladoras, acerca de estudos e práticas que se posicionem para além do formar ou informar, para muito além do “mercado de trabalho” e fazendo de cada dia um ato de resistência no meu ambiente de atuação profissional.

---

<sup>4</sup> A partir do ano de 2023 - no aniversário de dez anos do grupo de pesquisa – em função da reorganização do grupo, ele passará a se chamar Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (Nipac).

O repertório teórico desenvolvido com as atividades do mestrado reorientou o meu olhar em reuniões pedagógicas - uma obrigação compulsória do ambiente de trabalho escolar que poderia ser muito melhor aproveitada -, em encontros com professores ou até mesmo em ‘conversas de corredor’, tornando possível, e notória, a observância de agonias e frustrações na fala docente. Tratam-se de problemas que vão além das questões políticas da educação, das preocupações com a própria atuação, com o desenvolvimento dos alunos, com percepções quanto a dificuldades no desenvolvimento das ‘competências’ almejadas (trataremos mais adiante do conceito de competência profissional adotado pelas escolas na atualidade). Enfim, uma série de problemas que não são discutidos aberta e objetivamente entre aqueles são os atores diretos do processo educacional.

Partindo da tão positiva influência do Gepac, das densas leituras, dos estudos e de muitas discussões foi quase que natural o meu crescente interesse por uma linha de pesquisa que buscasse o embate frente àquelas questões da vida docente, por meio do diálogo e da argumentação, via formação de um grupo de discussão, composto por professores da ETEC de Ilha Solteira. Tal grupo foi objetivado para que pudesse, de modo livre e espontâneo, tratar questões quase sempre vistas como sistêmicas e pertencentes ao mundo do trabalho, mas que perpassam por emoções e angústias, integrando-se muitas vezes ao mundo da vida, produzindo essa relação estreita e por vezes conflituosas entre professor, aluno, escola e sistema. Até mesmo porque a própria constituição do Gepac se configura, num processo de Associação Livre em formação de Esfera Pública, não só como um exemplo, mas como parte integrante da minha atuação hoje como professor.

## O problema de pesquisa

A partir de uma análise prévia do Plano de Curso do Centro Paula Souza (GFAC, 2014) dos cursos da área de indústria, encontramos um entrave pela ausência de orientações específicas quanto ao ensino da matemática, que possam orientar a ação docente; e existe também a apresentação da matemática como base tecnológica para o desenvolvimento de competências, mas raramente como competência a ser desenvolvida. Surge daí a necessidade de uma abordagem temática e contextualizada no desenvolvimento de cada uma das competências profissionais pretendidas e ao se tratar da elaboração dos documentos curriculares da Educação Profissional Técnica

de Nível Médio, temos:

No caso concreto da Matemática, tais documentos abordariam a construção de referenciais específicos para seu ensino com propostas de atividades peculiares ao seu processo de ensino-aprendizagem e que angaria como pressuposto pedagógico. É nesse sentido que vislumbramos uma boa possibilidade de abordagem interdisciplinar da Matemática tratada a partir de tematizações transversais, viabilizada pela modelagem matemática. (Gonçalves & Pires, 2014, p. 22)

No entanto, o curso Técnico em Eletrotécnica da ETEC de Ilha Solteirs, oferecido também em diversas unidades do do Centro Paula Souza, segundo o GFAC (2014) possui currículo organizado de acordo com o que determina a Lei Federal nº 9394/96, alterada pela Lei Federal nº 11741/2008, Indicação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 08/2000, Indicação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 108/2011, Deliberação Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 105/2011, Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 06/2012 e Parecer nº Conselho Nacional de Educação/CEB 11/2012 e Conselho Nacional de Educação/CEB nº 04/2012, não possui em sua estrutura curricular disciplina na qual as competências a serem desenvolvidas aplicam-se especificamente à Matemática.

Tal referência é encontrada uma única vez no curso Técnico em Mecânica e ainda sim verificamos que o professor responsável pela disciplina não possui formação em Matemática, mas sim em Engenharia, como é o caso da grande maioria dos professores que lecionam no ensino técnico na área de indústria e têm que trabalhar os conteúdos matemáticos na forma de bases tecnológicas, sendo a formação em Engenharia uma exigência.

Devemos então observar a relação pensamento/linguagem estabelecida na construção dessas bases tecnológicas que contemplam o ensino da matemática na EPTNM buscando compreender os sentidos e significados atribuídos por professores que, em tese, não possuem formação específica para tal. E por sentidos e significados, referimo-nos

aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. [...] O sentido refere-se a necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singular-

ridade historicamente construída. (Aguilar & Ozella, 2013, p. 304-305).

Portando, o sentido numa posição muito mais subjetiva, aquela na qual o sujeito organiza suas experiências, assim como o engenheiro lecionando sem a formação específica e atribuindo sua própria experiência (profissional e/ou de vida) para o ensino da matemática. Nesse sentido, seria pertinente questionar como esses engenheiros professores (ou professores engenheiros) enfrentam o ensinar matemático diante da exigência de um currículo formatado e sem as devidas orientações sobre como proceder. Admitindo que, segundo o referencial habermasiano, a ação comunicativa seja a única via possível de frear os imperativos sistêmicos que colonizam o nosso mundo da vida, se faz mais pertinente ainda pensar em formas de constituição de Esfera Pública nos espaços de educação profissional (Habermas, 2012a, 2012b).

Diante desse cenário, a investigação supracitada se orientou pela seguinte questão: Quais as dificuldades eminentemente sistêmicas podemos identificar na tentativa de constituição de Associação Livre por professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?

### **Elementos do pensamento habermasiano: Esfera Pública entre o Sistema e o Mundo da Vida**

O filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929 e pertencente à segunda geração da Teoria Crítica da Sociedade (Fleck, 2017), elaborou e (r)elaborou entre as décadas de 60 a 80 do último século, uma série de reflexões sobre conceitos teóricos e filosóficos sobre temas como Opinião Pública e as relações entre mídia e política, construindo e (re)construindo o constructo teórico da Esfera Pública.

As características que permeiam a compreensão de tal constructo filosófico podem ser observadas em publicações do filósofo pelo menos desde o texto que inaugura a preocupação de Habermas com o ideário da Esfera Pública – A mudança estrutural da esfera pública burguesa (Habermas, 2014) – publicado pela primeira vez durante o outono de 1961, até uma de suas mais relevantes contribuições com o campo das Ciências Humanas: a Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b), coletânea de dois volumes publicada inicialmente em agosto de 1981.

Buscando apresentar um percurso histórico a partir de uma análise antropoló-

gica, Habermas denota algumas aproximações ao conceito de Esfera Pública que já foram aceitas e empreendidas em diversos períodos da história. Por exemplo, o filósofo observa que na Grécia antiga, nas *Ágoras*<sup>5</sup>, os gregos, principalmente, os atenienses, se reuniam para discutir assuntos ligados à vida da cidade graga – a *Pólis*.

Já em Roma, o fórum – conhecido como *Forum Magnum* ou, simplesmente Forum - se constituía por uma praça retangular, circundada de várias construções públicas de grande importância cultural e política na administração romana, os cidadãos se concentravam para reuniões e tratativas de interesse ‘público’.

Em ambos os casos é extremamente discutível o conceito de cidadão, pois, como apresenta Hansen (2009, p. 25) “A cultura política grega era uma cultura masculina e adulta, entretanto o caráter fortemente excludente da cidadania grega torna-se ainda mais nítido quando iluminado pelos dados referentes à população de escravos e ao número de cidadãos que participavam das deliberações públicas na assembleia (ecclesia)”, possibilitando, por exemplo, que as decisões pudessem ser tomadas por um quórum de seis mil “cidadãos” frente a um total de escravos que poderia chegar à cem mil pessoas, o que não é nada compatível com um ideário de democracia deliberativa. Contudo, cabe ressaltar que estes exemplos são apontados como forma de organização política de diversas sociedades em diferentes momentos da história.

Segundo Habermas (2003), a Esfera Pública tem sua origem ligada, sobretudo, a Era Burguesa, o que justifica o título completo do manuscrito que nos oferece uma discussão ampla e profunda sobre tal constructo teórico: Mudança estrutural da esfera pública: Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa (Habermas, 2014).

Dada pela copresença daquelas pessoas consideradas cidadãos em um mesmo espaço/período histórico, Habermas (2014) aponta, neste cenário, o surgimento da imprensa, considerada inicialmente como apartidária e independente, o que possibilitaria, em tese, aos “cidadãos” exercerem seus direitos políticos e construir uma sociedade democrática.

No entanto, o próprio Habermas (2003) critica as limitações presentes nesta ideia de Esfera Pública, por ela ainda não possuir uma abrangência universal. Ainda nesse período a Esfera Pública só atingia a burguesia, deixando de

---

<sup>5</sup> Praças públicas em que as pessoas se reuniam, sobretudo, para tomar decisões políticas.

fora trabalhadores, pobres e mulheres pois estes não integravam a classe burguesa; e restringia-se também aos países mais ricos da Europa que detinham o poder econômico, controlavam o comércio e a produção.

Contudo o conceito foi modificado em meados do século XIX, principalmente a partir do momento em que a mídia se privatiza e, por consequência, se partidariza, a imprensa, e por consequência, a Opinião Pública passa a ser dominada por pessoas detentoras de poder e dinheiro.

Nesse contexto, algumas declarações de Habermas são apresentadas por Martino (2009) e, nesse cenário “A questão política e a democracia ficam em segundo plano.” e ainda, “transformada em empresa, a mídia se transforma em instrumento econômico sem, no entanto, perder o caráter político. A Esfera Pública se liga ao mercado.” (Martino, 2009, p. 58-62).

Nesse meio tempo, diversos autores têm estudado e interpretado Habermas numa série de explanações sobre a Esfera Pública, tais como Lubenow (2010) ao defender que

A esfera pública constitui uma “caixa de ressonância”, dotada de um sistema de sensores sensíveis ao âmbito de toda sociedade, e tem a função de filtrar e sintetizar temas, argumentos e contribuições, e transportá-los para o nível dos processos institucionalizados de resolução e decisão, de introduzir no sistema político os conflitos existentes na sociedade civil, a fim de exercer influência e direcionar os processos de regulação e circulação do poder do sistema político, através de uma abertura estrutural, sensível e porosa, ancorada no mundo da vida. (Lubenow, 2010, p. 236)

Outros, por sua vez, tem conceituado uma Esfera Pública virtual advinda da revolução tecnológica provocada pela Internet e pelo uso das redes sociais, afirmando que “A esfera pública é o locus, o espaço onde se desenvolve a práxis discursiva de legitimação” (Werle, 2013, p. 151), onde os cidadãos, livres e iguais e participando paritariamente das decisões de interesse geral, munido de condições materiais e culturais, apresentam suas reivindicações.

De qualquer modo, ou qualquer que seja o meio, aparentemente, é possível defender que o princípio formal da deliberação indica quem deve e como deve participar, mas não especifica qual conteúdo deve ser objeto de deliberação na Esfera Pública considerada como um espaço irrestrito de ação comunicativa. Tal afirmativa encontra respaldo em Lubenow (2010), sendo que para ele

Qualquer assunto ou questão problematizável pode ser tematizado publicamente, no qual os contornos da esfera pública vão sendo forjados nos processos de escolha, circulação e proposta de temas, e os conteúdos normativos vão sendo preenchidos dependendo de quem controla ou orienta os fluxos de comunicação que figuram na esfera pública. (Lubenow, 2010, p. 247)

Para entender a complexa rede de conceitos que se estabelecem consonantes à evolução conceitual de Esfera Pública, Hansen (2009) esclarece que, em Habermas (2002b), é possível encontrar explicitações acerca do “acoplamento entre sistema e mundo da vida, ou da predominância da racionalidade instrumental sobre a racionalidade comunicativa” (Hansen, 2009, p. 239), ou ainda explicações sobre as “patologias da modernidade, dentre as quais a crise de legitimidade das democracias liberais representativas.” (Hansen, 2009, p. 239). Em “Mudança Estrutural”, Habermas já salientava os efeitos corrosivos do mercado sobre a esfera pública através de sua tese da feudalização da esfera pública a partir do advento dos meios de comunicação de massa comerciais (indústria cultural).

Já em Crise de legitimação do capitalismo tardio (Habermas, 2002), o filósofo aborda, no contexto de sua crítica ao Estado de bem-estar social, os efeitos das políticas clientelistas na despolitização e desmobilização da sociedade civil. Finalmente, em Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b) e em Direito e Democracia (Habermas, 1997), e mediante o uso analítico da teoria dos sistemas, ele integra essas duas críticas, mostrando como as subesferas sociais das mídias, da sociedade civil e do Estado estabelecem entre si relações de influência recíprocas, o que se torna evidente nos processos de formação informal da opinião e no poder de influência das mídias na formação da agenda do público e na agenda governamental, questões abordadas na seção que segue (Hansen, 2009, p. 242).

Voltando à sociedade civil, tal como discorre Lubenow (2010), uma espécie de associação institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral no quadro das esferas públicas. Nesse cenário, a sociedade civil pode ter opiniões públicas próprias capazes de influenciar o complexo parlamentar (e os tribunais), obrigando o sistema político a modificar o rumo do poder oficial. Nesse sentido, a Esfera Pública tem o papel de fazer a mediação entre o sistema político e os setores privados. Ela representa uma rede supercomplexa que se articula com pontos de vista funcionais, temas, círculos públicos, etc. Assumem também

a forma de Esfera Pública mais ou menos organizada, no entanto, acessível a um público leigo. E podem ser encontradas em diferentes tipos de grupos ou associações, como eclesásticas, artísticas, eruditas, movimentos sociais, “alternativas”, organizadas ou abstratas (frequentando teatro ou um espetáculo musical) (Lubenow, 2010).

No ideário habermasiano encontramos a defesa de uma racionalidade alternativa para frear os imperativos sistêmicos propondo uma pragmática da comunicação, das relações interpessoais e dos elementos de constituição estrutural da Esfera Pública (Habermas, 2012a, 2012b). Nesse arcabouço teórico, temos a defesa da participação mais ativa dos sujeitos, por meio da comunicação livre de coerção, nas comunidades, grupos ou associações. Nesse cenário, com base nas contribuições de Habermas, entendemos que a proposição de um modelo só é válida se puder enfrentar todos os tipos de arbitrariedades.

Tendo revisitado o debate sobre as compreensões que se têm sido feitas do ideário habermasiano sobre Esfera Pública, retomaremos agora dois conceitos principais presentes em sua perspectiva sobre a Modernidade (Freitag, 1995, Habermas, 2012b), que nos ofereceram base para cumprir com o objetivo deste artigo. Mais especificamente, passamos agora a compreender a modernidade como dois mundos sociais que, interligados, constituem o pano de fundo dos tempos contemporâneos, a saber: o Sistema e o Mundo da Vida.

## **Sistema e Mundo da Vida: a patologia moderna da Colonização**

proponho que a sociedade seja concebida,  
ao mesmo tempo, como mundo da vida  
e como sistema  
Jürgen Habermas

Habermas advoga que nossa compreensão acerca da sociedade moderna se caracterize por duas esferas sociais: O Mundo Sistêmico – ou Sistema - e o Mundo Vivido – ou Mundo da Vida. Entretanto, a relação entre essas duas esferas sociais não é de disjunção. Freitag (1995) afirma, ao esclarecer a Teoria da Modernidade em Habermas, que os dois conceitos não se opõem, mas se complementam na formação da realidade social da sociedade moderna.

O referido filósofo apresenta o conceito de Mundo da Vida como pano de



fundo para o Agir Comunicativo (Habermas, 2012a, 2012b), pois afirma que este tem naquele o lugar de excelência para sua realização e permanência. É nessa esfera que uma ação voltada para o entendimento e que se orienta por uma racionalidade que tenha como pressuposto a não coerção e sim o esclarecimento das proposições e a busca de consensos que uma Ação Comunicativa é possível.

um mundo da vida pode ser considerado racionalizado na medida em que permite interações que não sejam guiadas por meio de um acordo prescrito por via normativa, mas sim – direta ou indiretamente – por meio de um entendimento alcançado por via comunicativa. (Habermas, 2012a, p. 586)

O Mundo da Vida constitui o espaço social particular de cada indivíduo, onde temos o controle e o poder sobre o mesmo, podendo decidir quais tipos de ações poderemos executar e em qual momento a faremos, sendo que Habermas diferencia quatro possibilidades tipos de ação social: a) a ação teleológica; b) a ação regulada por normas; c) a ação dramaturgica, e; d) a ação comunicativa (Peralta, 2012, 2019).

Entendendo que o Mundo da Vida é a esfera particular de cada sujeito social numa sociedade moderna, com base em Morais (2012, p. 84) entendemos que ao mundo Objetivo cabe fornecer ao Mundo da Vida o elemento da cultura, sendo também responsável pela reprodução cultural dos costumes. Já ao Social cabe fornecer elementos da sociedade em que aquele Mundo da Vida está historicamente localizado. Já ao Subjetivo, cabe fornecer traços do elemento personalidade, entendendo a individuação como aquilo que diferencia os sujeitos um dos outros, resguardados nas subjetividades que os caracterizam.

Mundo da Vida pode ser entendido com a esfera social de excelência de orientações das ações do sujeito em uma sociedade civil historicamente localizada. Prestes (1996) entende que no Mundo da Vida possibilita que o indivíduo guie suas ações racionais nas atividades cotidianas. “essa racionalidade do mundo da vida se ancora nos sistemas culturais de interpretação ou imagens míticas do mundo, refletindo um saber que garante a coerência na diversidade de orientações da ação” (Prestes, 1996, p. 59).

Já o Mundo Sistemico – ou Sistema – compreende a uma esfera social composta por duas sub esferas, nomeadamente o Estado e o Mercado, que

tomam o Dinheiro e o Poder como principais mecanismo de (auto)regulação (Freitag, 1995, Habermas, 2012a, 2012b).

Desta forma, ao compreender as sociedades modernas pelo espectro do Mundo da Vida e do Sistema, que não são desprendidos, mas se entrelaçam na formação da realidade social (Freitag, 1995), como escreve Lubenow (2012) Habermas assim consegue problematizar a atuação da Esfera Pública na interface entre os mundos, o próprio do indivíduo e o próprio do sistema, a partir do momento em que o mundo do sistema coloniza o mundo da vida por meio dos meios de comunicação e de outras vias institucionais, impedindo o potencial emancipatório.

[...] a esfera pública tem essa outra função, embora 'mais defensiva', de assegurar a autonomia do mundo da vida diante do sistema administrado. [...], a esfera pública tem agora uma posição de mediação entre sistema e mundo da vida, em que sua normatividade implícita se realiza em um processo de 'sitiamento' do sistema pelo mundo da vida, mas sem pretensões de conquista. Ela continua sendo a estrutura intermediária importante que faz a mediação entre sistema político e administrativo, e mundo da vida e a sociedade civil. (Lubenow, 2012, p. 200)

A esse movimento, de penetração da racionalidade que dá base às ações no interior do sistema nas ações que originalmente se tratam – ou deveriam ser tratadas – no âmbito do Mundo da Vida, espaço privilegiado de atuação da racionalidade Comunicativa, Habermas denomina Colonização do mundo da vida, uma das mais características patologias da Modernidade (Freitag, 1995, Carvalho, 2009, Habermas, 2012b).

Partindo de que diferentes tipos de racionalidades atuam - ou deveriam atuar - no interior de ambos mundos, sendo a Racionalidade Instrumental, característica da sociedade moderna desde Adorno e Horkheimer (1985) em Dialética do Esclarecimento – a responsável por balizar as ações do Mundo Sistemático – ou Sistema – e a racionalidade habermasiana (Longhi, 2005), denominada Comunicativa, responsável por balizar as ações no interior do Mundo da Vida, na tentativa de resistir aos imperativos que a todo momento tentam colonizar seus interesses, vontades e objetivos nas ações originalmente do Mundo da Vida.

A penetração da lógica sistêmica no mundo da vida explica em grande medida as patologias da sociedade moderna, o que sugere que a re-

produção simbólica do mundo da vida também pode ser afetada pelo sistema da reprodução material. (Uribe Riviera, 1995, p. 63)

Neste sentido, a partir da compreensão habermasiana da sociedade como expressão da relação entre o Sistema e o Mundo da Vida, parece possível e passível de aceitar que a Escola, enquanto espaço social de formação que se constitui e constituiu ao longo de toda História da Educação brasileira (Aranha, 2002, Romanelli, 1978), admitir características nos tempos hodiernos enquanto espaço que se divide entre/como Sistema e Mundo da Vida.

### **Escola como Sistema e Mundo da Vida**

Ao observarmos a vasta literatura relacionada a estudos em Educação que tomam o arcabouço teórico e filosófico de Habermas como referencial (Pinto, 1994, Prestes, 1996, Garcia, 1999, Gonçalves, 1999, Ribeiro, 1999, Longhi, 2005, Medeiros, 2005, Mühl, 1999, 2020, Boufleuer, 2005, Deutsch, 2005, Orquiza de Carvalho, 2005, Peralta, 2012, 2017, 2019, Rodrigues, 2018, Postingue, 2019, Novaes, 2020, Taveira, 2020, Taveira & Peralta, 2020, 2021, 2023, Barbosa, Taveira & Peralta, 2023), alguns concordam explicitamente que é possível observar a escola enquanto um espaço que é ao mesmo tempo do Sistema e do Mundo da Vida (Longhi, 2005, Mühl, 1999, 2020, Orquiza de Carvalho, 2005).

Como exemplo, em sua tese de doutoramento, Longhi (2005) afirma que numa perspectiva habermasiana, a Escola assume uma dupla característica:

Por um lado, é transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no mundo da vida novas formas coletivas de vivência, de experiências e de realizações pessoais e, por outra, é coercitiva, pois enquanto instituição social, está organizada e estruturada com o objetivo de ser um espaço para a realização de ações estratégicas típicas do mundo sistêmico. (Longhi, 2005, p. 103)

Ao apresentar essa tipologia das ações desenvolvidas no contexto escolar, Longhi (2005, p. 105) defende que tal tipologia relaciona, de maneira singular, as diversas ações produzidas pelas interações educacionais, e o correspondente: (a) tipos de saberes materializados; (b) formas de argumentação utilizadas; (c) modelo de racionalidade e; (d) manifestações na instituição escolar.

Já Mühl (2020) afirma que esse duplo papel assumido pela escola na modernidade: “servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial (Mühl, 2020, p. 208). Com isso, o autor afirma que também a Educação, mesmo que não totalmente desvinculada do Mundo da Vida, acaba por se tornar, progressivamente, o que chamou de “instância determinada por critérios sistêmicos” (Mühl, 2020, p. 209).

Entendendo, finalmente, que a Escola pode ser compreendida enquanto Sistema e Mundo da Vida, neste texto, apresentaremos, a seguir, alguns fragmentos de tentativas sistêmicas de Colonização de um espaço de reunião de pessoas dispostas a conversar sobre temáticas de interesse profissional, inspirado em Associações Livres com base no conceito habermasiano de Esfera Pública.

### **Sobre os mecanismos de regulação sistêmica na Escola: as experiências da pesquisa em Associação Livre inspirada na perspectiva da Esfera Pública em Habermas**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tendo como base leituras prévias e estudos sobre a formação de grupos, no modelo de Associação Livre inspirado no conceito habermasiano de Esfera Pública, e buscando promover a constituição de um grupo em Associação Livre, dois pontos foram considerados potenciais para criação de uma identidade do grupo e de relação compartilhada pelas pessoas participantes, por exemplo: (I) a identificação e/ou ligação com a instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa; (II) a área de atuação docente, neste caso o trabalho direto com o ensino da Matemática, em cursos da chamada ‘Área da Indústria’, como é o caso do cursos de Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrotécnica nos quais o ensino da Matemática é fundamental, tomado em algumas disciplinas como bases tecnológicas.

Assim sendo, com base no perfil pré-selecionados de acordo com os interesses da pesquisa, quatro convites iniciais de maneira informal foram realizados. Contudo, após algumas conversas apenas dois dos professores convidados aceitaram participar do grupo. Dentre as negativas, foi justificada pela ausência de tempo hábil para a realização de outras atividades, o que pode ser aceito totalmente como um ato de fala ilocucionário (Taveira

& Peralta, 2020) nos tempos atuais, tendo em vista que a maioria desses profissionais necessitam completar jornadas, o que acarreta na necessidade de lecionais em mais de uma escola, além das demandas burocráticas vivenciadas diariamente por professoras e professores da Educação Básica e Profissional Tecnológica.

A segunda negativa se deu, sucedida por questionamentos como “Quem mais você ‘tá’ convidando?”, “Por que você me escolheu?”, “Você vai transcrever tudo que as pessoas falarem?”, e ainda, “O Centro já autorizou isso?” referindo-se a instituição de ensino onde a investigação foi realizada. Tal ato de fala demonstra preocupações iminentemente sistêmicas, ancoradas na fala de uma pessoa que diariamente é orientada/forçada/levada a atuar em favor desse mesmo Sistema, ou seja, o processo de Colonização do mundo da vida (Carvalho, 2009).

Chamaremos de Mecânica, profissional com cinco anos de atuação da instituição de ensino em que a investigação fora realizada, uma das pessoas participantes da pesquisa, durante as conversas, fez uso do seguinte ato de fala:

Antes de aceitar ou não, eu preciso te fazer uma pergunta. Por que você me escolheu, por que não outro professor? [alguns nomes foram citados com exemplo]. (Mecânica, grifos nossos)

Ao colocar em dúvida sua participação em Associação Livre, Mecânica deu um exemplo de como pode atuar os mecanismos sistêmicos, neste caso, em forma de despolitização. Observe que ao colocar em cheque sua possibilidade de participação, Mecânica abre mão de fazer uso de coordenação de ações num processo comunicativo, mobilizando atos de falas ilocucionários na tentativa de estabelecer relação comunicativa intersubjetiva (Taveira & Peralta, 2020), direito pessoal caracteristicamente obrigatório em Associação Livre, inspirado no conceito habermasiano de Esfera Pública.

O processo de constituição de um grupo de discussões, em Associação Livre inspirada na Esfera Pública de Habermas, perpassou por outras diversas dificuldades que se apresentaram em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Contudo, duas nos pareceram totalmente ilocucionários quando utilizados como justificativas de negativas, pois compreendemos que vivemos, atualmente, num momento histórico de fortes investidas sistêmicas nas políticas educativas, a partir dos estudos realizados no desenvolvimento da investigação.

A primeira justificativa principal é a ausência de tempo hábil dos professores, uma vez, também, que os horários de trabalho não são fixos e se alteram a cada semestre letivo. Ainda sobre a primeira, vale a pena lembrar que a respeito da carga horária de trabalho, que, sendo variável, pode contar com aulas em outras instituições ultrapassando, às vezes, cinquenta horas semanais, o que inviabiliza outras ações que possam demandar tempo hábil. A segunda justificativa principal diz respeito a sobrecarga de trabalho com atividades que podemos denominar administrativas-burocráticas, que disputam o tempo de trabalho com as outras atividades ligadas à profissão, o que materializa a captura de tempo do trabalho docente, ação de caráter instrumental, que inibe professoras e professores a fazerem usos coletivos de seus atos de fala, possibilitando problematizar as problemáticas comuns ao exercício da profissão.

## Considerações finais

Neste texto, buscamos discutir, com base na perspectiva da ética discursiva de Habermas em Taveira & Peralta (2020) e no arcabouço teórico da Esfera Pública em Habermas (2014), as dificuldades de característica sistêmica enfrentadas na tentativa de constituição de uma Associação Livre por professores de disciplinas com bases tecnológicas de Matemática, de cursos na modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Salientamos que a construção das ideias descritas neste artigo mobilizou um aprofundamento teórico em seus autores e autora. Por isto, fomentamos e apoiamos exercícios de investigação como o descrito neste artigo.

Por mais que, de maneira sistemática, o Sistema sempre procurará investir com interesses de colonização contra as políticas educacionais brasileiras, o que já historicamente tem acontecido (Mühl, 2009, 2011), possibilidades de constituições de grupos, em Associação Livre inspirada na Esfera Pública habermasiana, ou por outros meios metodológicos, constitui sempre possibilidade de resistência aos imperativo sistêmicos e deve ser sempre difundida entre aquelas pessoas que defendem a democracia, em sua mais ampla possibilidade de interpretação, especialmente, a deliberativa, na formação continuada de professores da Educação Básica.

## Referências

- Adorno, T. L., & Horkheimer, M. (1985). *A dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Editora Zahar.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Aranha, M. L. A. (2002). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Barbosa, R. O., Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2023). Desenvolvimento Curricular, Licenciatura em Matemática, Esfera Pública e OCDE: uma conversa entre tantas outras possíveis (e necessárias). *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 13(1), 1-18.
- Boufleuer, J. P. (2005). Paradigma da ação comunicativa: novas perspectivas de ensinar e aprender. *Educação & Linguagem*, 8(12), 185-195.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União.
- Carvalho, G. L. (2009). Jürgen Habermas e a Modernidade: desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria da História*, 1(1). Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28451>.
- Centro Paula Souza - CPS. (2013). *Plano de curso: técnico em eletrotécnica*. Portaria CETEC nº 172, de 13-9-2013. São Paulo: Centro Paula Souza.
- Deutsch, R. J. (2005). *Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola*. (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Fleck, A. (2017). Afinal de conta, o que é Teoria Crítica? *Princípios: Revista de Filosofia*, 24(44), 97-127.

Freitag, B. (1995). Habermas e a Teoria da Modernidade. *Cad. CRH.*, [22], 138-163. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/download/18781/12151>

Garcia, B. Z. (1999). *A construção do projeto político pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Grupo de Formulação e Análises Curriculares - GFAC. (2014). *Plano de Curso Técnico em Eletrotécnica* - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS). São Paulo. Recuperado de <https://www.etcilhasolteira.com.br/planos/plano-de-curso-eletrotecnica.pdf>

Gonçalves, H. J. L., & Pires, C. M. C. (2014). Educação matemática na educação profissional de nível médio: análise sobre possibilidades de abordagens interdisciplinares. *Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 230-254.

Gonçalves, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*, XX(6), 125-140.

Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2012a). *Teoria do Agir Comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes.

Habermas, J. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes.

Habermas, J. (2014). *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp.

Hansen, M. R. (2009). *Esfera pública midiática: um estudo a partir dos princípios do discurso público e do modelo de democracia deliberativa Habermasiana*. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Salvador: Universidade Federal da Bahia.



Lima, A. C. L. (2020). *Currículo de Matemática e Educação Profissional e Tecnológica: a constituição de Esfera Pública como espaço de formação docente*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Longhi, A. J. (2005). *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Lopes, N. C. (2013). *A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores*. (Tese de Doutorado em Educação para a Ciência). Bauru: Universidade Estadual Paulista.

Lubenow, J. A. (2010). Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. *Kriterion*, 51(121), 227-258.

Lubenow, J. A. (2007). A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 1(10), 103-124.

Martino, L. M. S. (2009). *Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos*. Editora Vozes: Petrópolis.

Morais, C. W. J. (2012). *Filosofia, Educação e Conhecimento: subjetividade e intersubjetividade em Kant e Habermas*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Mühl, E. H. (1999). *Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Mühl, E. H. (2009). Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. *Cadernos de Educação*, [33], 251 - 274, 2009.

Mühl, E. H. (2011). Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1035-1050.

Mühl, E. H. (2020). *Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. 2. ed. Curitiba: Editora CRV.

Nobre, M. (2008). *A teoria crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Novaes, J. I. (2020). *Reforma Curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

Orquiza de Carvalho, L. M. (2005). *A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola*. (Tese de Livre Docência). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Peralta, D. A. (2012). *Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular: Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa*. (Tese de Doutorado em Educação para a Ciência). Bauru: Universidade Estadual Paulista.

Peralta, D. A. (2017). *Formação de professores em contexto de reforma curricular: uma proposta habermasiana em educação matemática*. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 12(1), 65-77.

Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Curitiba: Editora Appris

Pinto, J. M. R. (1994). *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Postingue, T. P. (2019). *Formar Para Avaliar: Racionalidade comunicativa e currículos de licenciatura em matemática*. (Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.

Prestes, N. H. (1996). *Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs.

Romanelli, O. (1978). *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis: Vozes.

Taveira, F. A. L. (2020). *Resenha do livro Habermas e as professoras e professores de Matemática: vislumbrando oásis por Deise Aparecida Peralta*.

Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática, 4(3), 510–515.

Taveira, F. A. L. & Peralta, D. A. (2020). Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 512-537.

Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2021). Sobre razão, utopia e educação matemática. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1–15.

Taveira, F. A. L., & Peralta, D. A. (2023). Reverberações habermasianas em dissertações e teses em Educação Matemática no Brasil. *Educação Matemática Debate*, 7(13), 1-17.

Werle, D. L. (2013). Razão e democracia – uso público da razão e política deliberativa em Habermas. *Trans/Form/Ação*, 36, 149-176.



# RESEÑAS - RESENHAS

---

---





## **Debates y reflexiones: reseña del libro**

### **Formación, la Bildung. Historia y usos actuales**

**coordinado por Miguel Á. Pasillas y Elí O. Lozano**

Itzel Casillas Avalos

itzelcasillas@filos.unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6436-8275>

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, en donde se desempeña como profesora. Las asignaturas que imparte y sus líneas de investigación corresponden a las áreas de educación no formal (historia conceptual, escenarios y prácticas), con especial énfasis en la relación educación-información, e investigación pedagógica cualitativa.

Palabras Clave: Formación, Bildung, concepto, traducción, investigación

Palavras-chave: Formação, Bildung, conceito, tradução, investigação

Keywords: Formation, Bildung, concept, translation, research

Recibido: 11/07/2022

Aceptado: 27/01/2023

**Para citar este artículo:**

Casillas Avalos, I. (2023). Debates y reflexiones: reseña del libro Formación, la Bildung. Historia y usos actuales coordinado por Miguel Á. Pasillas y Elí O. Lozano *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 103-112.





# Debates y reflexiones: reseña del libro

## Formación, la Bildung. Historia y usos actuales coordinado por Miguel Á. Pasillas y Elí O. Lozano

Poner un título a obras como esta sin duda conlleva el problema de no hacerle justicia a su contenido, pues, en este caso, además de abordar todo lo que éste menciona, se rebasa al tratar a la formación no sólo como concepto, sino también situando entrecruces filosóficos, históricos, sociales, institucionales, entre otros. Este asunto no es menor, sobre todo porque se pone en juego la construcción de un marco de comprensión para analizar sus usos, puestos en relación con un ámbito por demás complejo: la docencia. De manera que, si se trazan los linderos del concepto “formación”, es por la motivación de pensar algo que nos compete y aquí, incluso, en un doble sentido: la propia formación docente y la de otros.

### En cuanto al origen de la publicación y su confección

Desde la introducción, los coordinadores indican que el libro es producto del trabajo colectivo en el proyecto de investigación “Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior” que se gestó durante tres años, y el cual contó con financiamiento de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través de su Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) (número: IN406019). Los autores provienen de distintos campos disciplinarios: psicología, ciencias de la educación, pedagogía, cirujano dentista, ciencias de la comunicación, sociología, estudios latinoamericanos; todos ellos con experiencia en la docencia, así como en la investigación.

Se menciona que la forma de trabajo fue guiada por el establecimiento de líneas de investigación y un referente conceptual de base. En ese sentido, la introducción es *sui generis*, pues no es común que se comparta lo que acontece en los grupos de investigación para llegar a tener una obra de este tipo. Esto quizá es una expresión de la manera de entender a la formación como un proceso y no sólo como producto. Además, destaca que todos los capítulos están escritos en coautoría.

## Sobre sus contenidos

Cada capítulo, por su parte, está confeccionado para ser leído por sí mismo, aunque en conjunto marcan un trayecto que hace comprensible el tejido de los hilos con los que los autores fueron trabajando. La obra bien puede dividirse en dos partes. Por un lado, el intento de cercar a la formación como concepto, recuperándolo desde una tradición de pensamiento, la alemana, que se gesta no sin vinculación y diferencias con otras. Por otro lado, la puesta en marcha de una serie de investigaciones que permitieran ubicar la función del concepto, o lo que con éste se señala, en diversos marcos institucionales, académicos y, sobre todo, subjetivos.

Se inicia en la introducción estableciendo las coordenadas a partir de las cuales se asume la definición del sentido clásico de formación que marca la ruta del libro: “un trabajo individual de reflexión y transformación de uno mismo en relación directa con el otro, en y por el medio de una cultura determinada” (Lozano y Pasillas, 2021, p. 3). Los dos primeros capítulos, a la manera de urdimbre, se centran en la exposición del recorrido teórico-filosófico del concepto formación a través de la *Bildung* alemana, pero también en las aportaciones de otros autores que son centrales como las del francés Gilles Ferry. A partir de lo anterior, se pone en cuestión:

qué relación tiene la *Bildung* con los problemas contemporáneos de la educación y la pedagogía o, lo que es aún más importante, si la tiene en primer lugar. Asumimos [escriben los autores] que sí la tiene, y queremos señalar en tres direcciones donde esta se hace notar: los usos que el mercado quiere hacer del término, su posición en la capacitación docente y su lugar dentro de las instituciones de educación superior (Pasillas, Reynoso y Bocanegra, 2021, p. 57).

De manera que no sólo trabajan la *Bildung* como concepto, sino que, a partir de delimitarlo, conciben a la formación como una “una problemática en resistencia” (Lozano y Pasillas, 2021, p. 11). En los dos primeros capítulos se presentan muchas tensiones que dimensionan precisamente la problemática conceptual, a la vez que práctica: entre la reflexión y la racionalidad técnico-instrumental, una dimensión interna o externa, el individuo y lo social, lo personal y lo cultural, lo micro y lo macro, lo objetivo y lo subjetivo... por sólo mencionar algunos de los polos.

A partir del capítulo tres se presentan entramados que ponen en operación el

concepto con finalidades analíticas distintas sobre su uso en contextos especializados y cotidianos. El capítulo tres rastrea el uso del término formación en la investigación educativa y los alcances de este que, en muchos casos, no va más allá de la capacitación, sobre todo al tratarse de los profesores. Nos dicen los autores en sus resultados que en el conjunto de los trabajos presentados en los eventos académicos analizados “prevalce la idea de una formación institucionalizada, dirigida, diseñada y orientada por agentes externos al individuo. Estas ideas chocan con lo que plantean autores clásicos de la formación (...) que trasciende en gran medida procesos que en varias de las investigaciones que revisamos se describen (procesos de escolarización, capacitación o entrenamiento)” (Lozano y De la Llata, 2021, pp. 107-108). Este capítulo muestra lo fértil que puede llegar a ser, con fines analíticos, el establecimiento de un marco conceptual de base que sirva de contraste, a la vez que, de posicionamiento del investigador, para enfrentarse al universo de estudio. Es decir, la construcción de un aparato de intelección que eche luz sobre aspectos que, de otra manera, no se identificarían. Esto último también ocurre con los capítulos 5 y 6.

El capítulo cuatro presenta los resultados de la investigación que tuvo por objetivo: “describir y analizar las representaciones sociales que tienen docentes de Instituciones de Educación Superior (IES) en el Valle de México respecto al concepto “formación”” (Lozano, Lozano y Rodríguez, 2021, p. 127). Bajo el tratamiento de las representaciones sociales, se hace comprensible la forma en que los conceptos pasan al uso común, donde los significados y sentidos pueden desprenderse de la manera en que se configuran por los especialistas o el marco científico. Se llega a identificar cómo la institución, principalmente escolar, es parámetro fundamental para las concepciones que se tienen de formación, ya sea como lugar en donde acontece, donde se produce o busca, e incluso como marco en que se certifica.

El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación que se centró en el sentido de la formación docente en la Escuela Normal Superior de México, específicamente en relación con la asignatura “Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo”. Para el análisis se consideró tanto a los docentes como a los estudiantes de la Normal, es decir, los “docentes en formación”. De este capítulo, quiero destacar el apartado titulado “Formación. Breve recorrido teórico”, especialmente la parte de “Educación, formación y *Bildung*”, pues las precisiones que se establecen permiten obtener claridad con respecto a formas de comprender y aproximarse a estos términos desde lo que los autores llaman, por ejemplo, el “*uso castellano*” de formación —y

lanzan un anzuelo: pues nos dicen que aún quedaría por rastrearse, “quién haya empleado por primera vez, en un tratado pedagógico escrito en nuestra lengua, “formación” en un sentido consolidado o con un matiz particular” (Furlán y Eli, 2021, p. 165). El análisis de la asignatura ofrece una vía para identificar cómo se perfila lo que se comprende por ser docente, a través de las acciones que le competen y en las que “se forma”.

El sexto capítulo, asumiendo la concepción de formación de Gilles Ferry y Bernard Honoré, para quienes “se trata de un proceso complejo conformado por las diversas experiencias de los sujetos, a través de las cuales generan aprendizajes que incorporan a su forma de vida y dentro de las cuales desempeñan un papel activo mediado por la reflexión” (Buelna, Parra y Pasos, 2021, p. 187), presenta los resultados de análisis de lo que llaman “experiencias de formación” de dos docentes en el contexto de dos proyectos de enseñanza de la Psicología, en Iztacala y Zaragoza, de la UNAM. De forma que además de una contextualización de lo institucional, se destacan otros ámbitos que constituyen o contribuyen a la formación, en el transcurso de ser estudiante para ejercer la docencia en el ámbito de la Psicología y la conformación de la trayectoria de ambos académicos. Recupero de este capítulo la conceptualización que se plantea en torno a las “experiencias de formación”, y cómo se pone en uso en el marco de una investigación de corte biográfico para ubicar la construcción de significados y prácticas en torno a la propia formación, la docencia y su práctica, así como el ámbito disciplinar. Es muy interesante cómo, en ambos casos, la docencia o práctica docente se asume como una actividad adicional, al margen o de carácter distinto a la que corresponde a la psicología como disciplina y profesión. Concluir el libro con “itinerarios biográficos” no hace más que volver a situarnos en el debate sobre lo que constituye a la formación y el marco desde el cual es posible abordarla. Si se me permite decirlo en términos de Dilthey: la vivencia.

## Los debates y las reflexiones que apertura

Ahora bien, quisiera compartir reflexiones que apuntalan la pertinencia de la obra. El libro presenta al concepto “formación” en una red compleja que tiene que ver con:

1. Planos culturales, sociales e intelectuales, e incluso ideológico-políticos, de y en contextos nacionales específicos,

2. Una forma de comprender a la historia misma
3. Formas concretas en que adquiere sentido para autores cuyas biografías sólo son comprensibles a partir de la confluencia de una serie de aspectos familiares, creencias, trayectorias educativas, etc. o “experiencias de formación” como lo situaríamos a partir del capítulo 6
4. Un ideal de perfección y cultivo de la humanidad que pone en tensión aspectos de lo cultural y social a la vez que individual
5. Las instituciones -escolares, sobre todo- como ámbito privilegiado para dar lugar al ideal planteado, y la responsabilidad situada en ciertos actores (el propio individuo y otros).

A lo que yo agregaría un aspecto más que plantear:

6. Formas y contextos de circulación de las ideas, en términos de conformación de tradiciones de pensamiento, inscripción en ellas, pero también de cultura escrita y de traducción.

Con el punteo anterior, podemos entonces poner sobre la mesa que: pensar en términos de *Bildung*, del que se adopta “la traducción como ‘formación’” (Lozano y Pasillas, 2021, p.7) o “formación cultural” y no sólo desde su “*uso castellano*”, dice algo sobre la propia relación con el asunto y las condiciones a partir de las cuales se llevan a cabo los procesos de reflexión sobre lo educativo. En este sentido, coincido, además, cuando señalan los autores del quinto capítulo que, “con seguridad, *Bildung* ha tenido una influencia importante en los desarrollos pedagógicos de nuestro país y de nuestra lengua” (Furlán y Eli, 2021, p. 168) y hablar de la formación en sus términos cuenta como reflejo de ello.

Ahora bien, en términos de la recepción de las ideas sobre la *Bildung*, cuestiones que siempre me han interesado (Casillas, 2019): ¿cuál fue la vía para ello? ¿quién/quienes y cómo se posibilitó el conocimiento en nuestro contexto de estas ideas? La referencia a las obras, a los autores, apuntala ya una forma de *tradición escrita* que es importante resaltar. Aunado a lo anterior, aparece la traducción como asunto a tener en cuenta. Tanto por ser una de las principales vías de conocimiento de esas ideas (lo que nos exigiría considerar a los traductores y sus *apropiaciones comprensivas*), pero también por las dificultades que implica encontrar una palabra que pueda satisfacer o

por lo menos aproximarse al sentido del “original”. Preguntarse, entonces, si “formación”, en castellano, puede alcanzar para el sentido conceptual — que no como mera palabra — de *Bildung*, o más bien, renunciar a ello (incluso si se estuviera hablando de conceptos en otros idiomas como *training* o *formation*). Creo que parte de esta discusión, aunque no manifiesta, la podemos encontrar en el texto, a partir de los momentos en que se precisa la referencia a la formación en el sentido de la *bildung* (con alguna forma gráfica).

Como ya lo mencioné, el libro construye, a partir de una recuperación conceptual, una forma para reflexionar sobre las condiciones actuales, a la vez que genera un referente crítico que permite una toma de posición sobre éstas. Es así como establece una “Crítica a la formación ‘como praxis mecanizada, al margen de la reflexión y completamente al servicio de la productividad’” (Picos, 2021, p. V), esto es, circunscrita o reducida a escenarios institucionales escolares o laborales que dotan de herramientas para el ejercicio de actividades concretas, como condición imperante desde la que se concibe y “lleva” a cabo. Desde el inicio los autores nos colocan en el conocimiento de “que los sentidos clásicos del concepto de formación se han ido diluyendo, adaptándose a una sociedad que premia la inmediatez, la efectividad y el desempeño en detrimento del perfeccionamiento cultural” (Lozano y Pasillas, 2021, p. 3) pero advierten que “esta simplificación del concepto de formación responde a la dinámica social, política, económica y cultural de la sociedad actual.” (Lozano y Pasillas, 2021, p. 4). La cultura, la sociedad, el marco político, económico, que dieron lugar a lo que se presenta como la concepción de *Bildung*, distan de la nuestra, y, por lo tanto, también de quienes escriben, interpretan, y reflexionan hoy sobre la formación.

Así pues, más que una nostalgia por lo clásico, el libro presenta una interpretación sobre la *Bildung*, como referente de la formación, que invita a cuestionarse por la naturalidad en el uso de las palabras y su tensión con la dimensión conceptual, así como lo que con su uso vehiculizamos en términos de ideales, o condiciones presentes y futuras. Conceptualizando a la formación como: “la creación de un nuevo horizonte en el medio de la cultura, por parte del mismo sujeto para sí mismo y para quienes lo rodean.” (Lozano y Pasillas, 2021, p. 5) se advierte que la formación vuelve necesario un movimiento subjetivo, pero donde, como lo señala Rolando Picos en el prólogo: “La verdadera formación se liga a la capacidad del reconocimiento del otro y de lo otro. Representa una capacidad ética.” (Picos, 2021, p. II).

Antes de concluir, no quisiera dejar pasar la oportunidad de por lo menos

enunciar unas preguntas que me hice durante la lectura:

1. Se menciona en la introducción que “todos los textos que aquí se incluyen tienen como hilo conductor la formación, y movilizan concepciones compartidas, *al menos parcialmente*, por todo el grupo” (Lozano y Pasillas, 2021, p.11). ¿qué hay detrás del “al menos parcialmente”? ¿cuáles son esos elementos que no fueron asumidos por todos y, por ende, los aspectos de un debate que posibilitó el trabajo? Esto me resulta de particular interés por la dinámica propia de constitución de los marcos de referencia comunes en grupos de investigación.

2. ¿Cómo considerarían los participantes la experiencia que condujo a este libro a la luz de la formación de la que hablan? Esto en el sentido de la incidencia de participar en proyectos de investigación como este, en su formación.

Finalmente, el libro pone de manifiesto el papel de la teoría en la investigación, produciendo la pregunta por la formación y lo que señalamos cuando adjetivamos algo como formativo. Y pone en completa evidencia como se señala en él mismo, que “los conceptos, sus significados, sus usos y apropiaciones nos permiten comprender [y agregaría, pensar críticamente] la realidad natural y cultural en que vivimos, al tiempo que evidencian las transformaciones sociales a lo largo de la historia” (Pasillas, Córdova y García, 2021, p.70).

## Referencias

Buelna, A., Parra, G. y Pasos, M. (2021) Formación del docente. Itinerarios de dos profesores en la enseñanza de psicología. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp.187-223). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Casillas, I. (2019) *La transmisión de las ideas pedagógicas de Wilhelm Dilthey a México: los proyectos editoriales de traducción*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

Furlán, A. y Eli, N. (2021) “Formación” en la Escuela Normal Superior de México y el caso de la asignatura ASIR. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp.161-186). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Lozano, E. y De la Llata, C.A. (2021) Usos del concepto “formación” en la investigación educativa. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp. 105-125). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Lozano, E., Lozano, I., y Rodríguez, R. (2021) Representaciones sociales respecto a la formación de docentes de educación superior: el uso cotidiano del concepto. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp.127-160). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales*. México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Pasillas, M.A., Córdova, J.C., García, E. (2021) El concepto de formación (*Bildung*) y sus implicaciones en el contexto de la globalización. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp. 69-104). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Pasillas, M.A., Reynoso, B. y Bocanegra, A. (2021) La *Bildung* y su historia: planteamientos, pensadores y resonancias actuales. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp. 13-67). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.

Picos, R. (2021) Prólogo. En Pasillas, M. A. y Lozano, E. O. (Coords.). (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales* (pp. I-XI). México: UNAM, FES Iztacala/Newton edición y tecnología educativa.





## **IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL**

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

### **Temática y alcance**

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

### **Proceso de revisión por pares**

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

### **Normas para autores/as**

#### **Artículos de investigación filosófica**

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

**Lineamientos de forma.** Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

**Lineamientos de contenido.** Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

## Reseñas

**Lineamientos de forma.** Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

**Lineamientos de contenido.** La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

## Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

## **IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL**

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

### **Temática e alcance**

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

### **Processo de revisão por pares**

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

### **Normas para autores/as**

#### **Artigos de investigação filosófica.**

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

**Orientações quanto à forma.** Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

**Orientação para conteúdo.** Ixtli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixtli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

## Resenhas

**Orientação para forma.** Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixtli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

**Orientação para conteúdo.** A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

## Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

[ixtli.afe@gmail.com](mailto:ixtli.afe@gmail.com)

