

## Curriculos *pensados-practicados* y sus entre-medios: *Espacio-tiempo* de negociación y organización<sup>50</sup>

### Practised-Thought Curricula and their In-Between: Negotiation and Organization Time-Space

Rafael Marques Gonçalves<sup>51</sup>  
Inês Barbosa de Oliveira<sup>52</sup>

#### **Resumen**

Este texto presenta nociones con las cuales problematizamos los entre-medios de los currículos pensados-practicados en/desde el cotidiano escolar, donde apostamos por la emergencia de haceres–saberes tejidos en las múltiples redes de conocimiento, significados y políticas que pueden problematizar el currículo oficialmente propuesto/pre-escrito. Cuestionar la elaboración curricular cotidiana nos permite pensar los currículos como espacio de negociación, ambivalencia y frontera en que se encuentran y dialogan diferentes culturas y experiencias sociales. Tomamos como soporte las investigaciones en lo/desde lo/con lo cotidiano y el trabajo con las narrativas cotidianas, con el fin de percibir – sentir las realidades sociales a partir de sus complejidades y de los numerosos (des)encuentros entre lo hablado, lo percibido y lo practicado. Creemos que la legitimación de los currículos pensados–practicados sus usos, prácticas y estrategias son cada vez más

necesarias para el escenario de la investigación educativa, para ayudar en la defensa de los currículos como creación cotidiana, implicando la visibilización de los aspectos culturales que envuelven su organización y práctica.

**Palabras clave:** Cotidiano escolar; Currículo; Cultura.

#### **Abstract**

This text presents some notions that help us problematize the in-between in the thought-practiced curricula in/from the school daily life, where we support the emergence of fabrics of tasks-knowledge in multiple nets of meanings and policies that challenge the prescribed curriculum. By questioning the daily curricular construction, we are able to see curricula as spaces of negotiation, ambivalence and borderlines, where different cultures and social experiences meet and dialogue. We build on daily narratives so

as to perceive-feel social realities in the light of their complexities and the many (dis)agreements between what is spoken, what is perceived and what is practiced. We believe the legitimacy of the thought-practiced curricula, their use and strategies are increasingly necessary for research in education so that they are recognized as daily creations and allow for the exposure of the cultural aspects around their organization and practice.

**Keywords:** School Daily Life; Curricula; Culture

Para citar este artículo:

Gonçalves, R y Barbosa, I. (2017). Curriculos pensados-practicados y sus entre-medios: Espacio-tiempo de negociación y organización. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 105 - 113

Muita gente pequena, em muitos lugares pequenos, fazendo coisas pequenas mudaram a face da terra.

(Proverbio africano)

## Introducción

Actualmente en Brasil tenemos un intenso debate acerca de las nociones de currículo y la relación que tiene con el cotidiano escolar; dicho debate es apoyado por la propuesta de la Base Nacional Curricular Común (BNCC). El hecho es que tal debate gana límites cada vez

más necesarios para hablar sobre currículo y cotidiano escolar; dicho currículo y cotidiano se comprenden y se sienten como un *espacio – tiempo* de producción de políticas curriculares, mas allá de la interferencia determinada por elementos y contenidos.

Para algunos, la creación de una BNCC ayudará a promover el mejoramiento de la igualdad y con esto ampliar la promoción de la calidad de la educación, teniendo en cuenta que esta determina los derechos de aprendizajes, entendiendo que el derecho de aprender es el derecho de aprender aquello que se toma como primordial, que define las directrices y metas universales, entre otros factores que sustentan su afirmación y definición.

Lo que entra en juego, en contraposición del discurso original de la propuesta, es que la propuesta de una BNCC para el país estaría desvalorizando los *haceres–saberes* basados en el *arte de hacer* y en las distintas relaciones que sujetos *practicantes–pensantes* desarrollan en sus cotidianos, teniendo en cuenta que la propuesta inicial de la BNCC define la práctica curricular atendiendo los parámetros de las evaluaciones en escalas amplias y entre otras. Valiéndome de la noción de que todas las prácticas son políticas y viceversa, presentamos en este texto la comprensión que desarrollamos en la percepción de que el currículo, específicamente los currículos *pensados–practicados* (Oliveira, 2012) en los cotidianos escolares, colocan en movimiento dinámicas contra hegemónicas que muchas veces son invisibles a los modos establecidos de legitimación del conocimiento.

Por lo tanto, en este trabajo la idea de que los *currículos pensados–practicados* actúan en la búsqueda de evidenciar acciones sensibles y creadoras de procesos educativos emancipatorios en diferentes dimensiones de la escuela, como en las aulas de clase y en las conversas con/entre profesoras, ideas que hacen parte de nuestra investigación de doctorado en desarrollo en Brasil.

### **Aproximación a los tiempos actuales**

Con Boaventura Santos (2009) aprendimos que el tiempo en que vivimos, el tiempo de cambio y el tiempo de crisis creados por la oposición y el conflicto de conocimientos regulatorios y emancipatorios, son también un aparente “tiempo de estancamiento”. El autor señala que también es un tiempo en el cual es posible *hacer–crear* nuevas y múltiples alternativas; una serie de factores son empleados para crear un *espacio – tiempo* en que aparentemente estaríamos parados, improductivos. Por otro lado, los factores que regulan se chocan y entran en conflicto con los factores que emancipan, haciendo que vivenciamos una realidad de luchas procesuales; un tiempo de crisis, transiciones y de búsquedas intensas, de preguntas fuertes y respuestas flojas que pueden definir, o no, lo que vivimos.

Las condiciones establecidas para la credibilidad en la discrepancia entre preguntas fuertes y las respuestas flojas se fundamentan en el propio movimiento de crisis y transición paradigmática que vivenciamos. Las asimetrías causadas por el propio avance del campo científico y conceptual establecen los matices para el cuestionamiento

de sus propias bases, haciendo que las preguntas fuertes creadas en la modernidad tomen como objeto de reflexión parte de su conocimiento, privilegiando sus cánones en detrimento de otras nociones, estableciendo una razón indolente que corta nuestras relaciones y organizaciones de redes de conocimientos en los días actuales (Santos, 2006).

De la razón indolente, que se construye arrogante e impotente, tenemos la composición de otras racionalidades que la desdoblan y la caracterizan. En ese sentido, existe la *razón metonímica*, que, por ser una racionalidad indolente, toma parte del todo, presentándose como una racionalidad que contrae, disminuye, subtrae el presente y sus acciones. Esa razón, cuando es ejercida sobre nuestras prácticas, crea la noción de que todo, todos y todas se configuran en apenas una totalidad como si fuéramos una humanidad apenas y, con eso, tuviéramos características simétricas y lineales.

Por otro lado, la *razón proléptica* es una racionalidad indolente que sugiere claramente la idea de que conocemos bien el fin de las cosas, llevándonos a reconocer en el presente la historia futura en una especie de profetización del final de las cosas, de las personas y de sus vivencias, tornando invisibles a nuestros ojos el momento en que vivimos y la necesidad de una toma de conciencia sobre nuestra condición de existencia, sea individual y/o colectiva. Surge, de esta razón, la noción de que aparentemente se conocen bien todas nuestras acciones y de que regulamos nuestra escogencia sobre cálculos y formas racionales con las cuales se evitan los problemas.

Como alternativa de superación de la razón indolente, Santos (2009) desarrolla la *Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias*, sociologías posibles de visibilizar nuestras prácticas cotidianas alternativas y potencialidades emancipatorias que buscamos aproximar a las discusiones acerca de los cotidianos escolares. En ese nivel de raciocinio, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias surgen como base para (re)lectura de nuestras prácticas cotidianas y hacer – saberes en la búsqueda por (re)construir un proyecto educativo emancipatorio, mientras los medios sociológicos combaten a las razones que permutan los valores sociales, tornando invisible la diversidad de redes existentes en los cotidianos.

De igual modo, buscamos pensar como Oliveira (2012) que trabaja en las sociologías de las ausencias, acercándonos a una reflexión de nuestras prácticas y el deseo de construir un proyecto educativo emancipatorio, encontrándose puesta una especie de *arqueología de las existencias invisibles*; o sea, es necesario *percibir – sentir* aquello que es hecho invisible por los *haceres – pensares* hegemónicos. Por lo tanto, estamos sumergidos en la arqueología de las existencias invisibles de nuestras prácticas, que nos convida a estar listos al re-significarlas y con ellas tejernos otras redes de conocimiento y prácticas curriculares.

### **Sobre *entre-medios* y currículos *pensados – practicados***

Inicial y modernamente, comprendemos que el currículo es definido como una programación total o parcial de un curso o materia a ser estudiada en un ambiente de enseñanza. Señalado como praxis y no como objeto estático, el currículo se configura con una función socializadora y cultural de la educación, siendo encargado a partir de sus contenidos de formar expresiones de proyectos culturales, políticos y económicos. Oliveira (2012) aborda las artes del currículo y señala que este no debe ser comprendido como meras listas de contenido a ser aplicados, sino como una creación cotidiana de aquellos tejidos de las prácticas escolares, como prácticas que envuelven todos los saberes y procesos interactivos pedagógicos. Asimismo, nos lleva a pensar el currículo como medio y fuente de posibilidades que contribuyen con la emancipación social, y también como medio y fuente de formación de subjetividades rebeldes. En este sentido, Ferraço (2007) afirma que los currículos emergen a partir del trabajo colectivo de sus practicantes. Entendidos como sujetos mestizos, tales sujetos *re/inventan ambientes inestables, entre - medios* en los territorios escolares donde son posibilitados movimientos de fuga frente a identidades culturales y políticas asumidas como naturales y fijas. Luego, el autor deja claro que es preciso *re/vivir* esos momentos de mestizaje en lo cotidiano escolar, en cuyos procesos creativos pueden ser vivenciados movimientos democráticos de cooperación y solidaridad.

De la misma manera, concordamos en que la noción de los currículos *pensados – prácticos* y de *entre – lugar* están relacionados a la visión y al modo como los sujetos practicantes se posicionan delante de las relaciones de poder y cómo crean tácticas para su empoderamiento, así estos movimientos estén invisibilizados y/o ignorados por los saberes hegemónicos. Puesto que, al tratarse de otros espacios de producción legítimos y de encuentros, la búsqueda y el entendimiento de los *entre – medios* en la organización curricular puede ayudar a desinvisibilizar las potencias tejidas colectivamente por los sujetos participantes.

Especialmente dentro de la visión crítica del pensamiento de Homi Bhabha, destacamos el trabajo fronterizo de la cultura, el cual requiere de un encuentro con “el nuevo” que no sea mera reproducción o continuidad del pasado y el presente. Él renueva y reinterpreta el pasado, reconfigurando como un *entre – lugar* contingente, que innova, interrumpe e interpela la actuación del presente. De este modo, buscamos entender cómo el currículo se sitúa en la articulación entre la escuela y la cultura; o sea, la escuela es al mismo tiempo productora y reproductora de la cultura en la sociedad en la que ella se sitúa, trayendo en su cotidiano las contradicciones, conflictos, referencias de identidad y movimientos de diferencia que hacen de ella y también de sus entramados curriculares un campo de contestaciones y de conflictos, o como afirma Arroyo (2011) un territorio en disputa.

En este sentido, Arroyo (2011) sostiene que focalizar el currículo como un espacio de disputa y (re)producción de culturas, políticas y prácticas, es percibirlo como un *espacio – tiempo* donde vivenciamos y negociamos sentidos que hacen que nuestras redes de conocimiento tejidas cotidianamente puedan ser percibidas como prácticas potentes de aspectos políticos. De esta manera, percibir los currículos *pensados – practicados* en los tiempos actuales nos aproxima a la noción de sentir el currículo como creación cotidiana; presupone traer a escena las formas como este es tejido.

### **Currículos y Sociologías: una relación para pensar – trabajar sus entre – medios**

Pacheco (2004) señala que el currículo necesita ir más allá de su función, formar y colocar posiciones a las circunstancias, partiendo al encuentro con el exterior para promover la ampliación de horizonte, situando a los sujetos frente a una constelación de posibilidades y formas de aprendizajes plurales. De esa forma, la elaboración curricular no se restringiría a una relación de conocimiento que se limite a la mera explicación de hechos y eventos sino en un escenario de potencialización de la realidad más amplia al sujeto. Cuando se discute el currículo en su relación con el cotidiano escolar, Pacheco (2004) se refiere a la teoría de las *Sociologías de las Ausencias* (para ampliar el presente) y a la *Sociología de la Emergencias* (para contraer el futuro) trabajadas por Boaventura de Souza Santos. De tal modo, buscamos diseñar caminos a través de los cuales sea posible multiplicar las prácticas y los conocimientos que se han tornado

visibles y evidenciar la capacidad de producción y legitimación del conocimiento. Entonces, nos encontramos con la noción de *sociología de las emergencias* que es capaz de potencializar la ampliación de esas producciones.

Como discutimos anteriormente, la razón metonímica invisibiliza la diversidad de prácticas epistemológicas del mundo a través de una contracción del presente; la razón proléptica, a su vez, busca instaurar un abandono indolente que expande el futuro, suponiendo que ya lo conoce, sin haber sido construido. Tenemos la noción de que vivimos el tiempo presente en pos de un futuro que todavía no alcanzamos y, en esa brecha, la razón proléptica actúa concibiendo un futuro que, ampliado, no necesita ser pensado, ya que, abundante e infinitamente igual, él solamente existe para volverse pasado.

La *sociología de las emergencias* pretende trabajar el futuro como una dimensión no pre-determinada, pero cuyas posibilidades se encuentran inscritas en las prácticas concretas del presente, en las experiencias y en las formas de saber antes invisibilizadas. En este sentido, el ejercicio de una sociología de las emergencias objetiva actúa tanto sobre las capacidades latentes de los múltiples procesos sociales, como sobre las posibilidades de transformación que emergen a todo momento – todavía tímidas –, tejiendo los indicios de otras redes relacionales futuras potencialmente emancipatorias.

De las ausencias a las emergencias, la organización de los currículos *pensados – practicados* se arriesgan por el trabajo de accionar la racionalidad indolente que coexiste con la diversidad epistemológica en el/del

mundo. Así como la *sociología de las ausencias* está para la *razón metonímica*, la *sociología de las emergencias* está para la *razón proléptica*, siendo ambas capaces de realizar una ampliación simbólica de la producción de posibles hechos y conocimientos a través de la visualización de un futuro, pero no sin límites, basados en las producciones sociales existentes.

El horizonte hermenéutico y de intervención social de Bhabha, a partir de la posibilidad de “negociación” de la cultura, al contrario de su “negación”, común en las posiciones dicotómicas y bipolares, puede actuar junto con la noción de las *Sociologías de las ausencias y emergencias* en el sentido de exacerbar una temporalidad forjada en los *entre – medios*, lo que torna posible concebir la articulación de elementos antagónicos o contradictorios. De ese modo, pensamos que es necesario considerar los *entre – medios*, de los currículos como dimensiones de intensificación de encuentros donde se practican en movimientos de negociación e interpretación permanente de proposiciones, entendimientos y posibilidades emancipatorias.

### **Investigar en los/desde los/con los cotidianos**

Investigar los *entre – medios* en los/desde los currículos *pensados – practicados* en los cotidianos escolares exige un movimiento complejo y dinámico en el acompañar como los(as) profesores(as) buscando tejer sus prácticas. Para este movimiento, tomaremos la perspectiva *teórico – político – epistemológico – metodológica de comprensión del mundo* (Oliveira & Sgarbi, 2008), en la cual las investigaciones en los/desde los/con los

cotidianos escolares (Alves, 2008) buscan percibir – sentir las realidades sociales a partir de su complejidad y de los innumerables (des) encuentros entre lo hablado, lo percibido y lo practicado.

El discurso de Pais (2003) busca entender el cotidiano de manera contraria a una simple constatación simbólica, siendo que en él subsiste la posibilidad de sentir diferentes nociones, conocimientos y movimientos que, en el día a día, pasan como si nada aparentemente fuera a suceder. O sea, el cotidiano no es una experiencia anulada de novedades, ya que en él coexisten acciones, sentidos, formulaciones y producciones epistemológicas – tomadas muchas veces como elementos triviales – que están llenas de sorprendentes y revolucionarios sentidos.

Certeau (1994), a su vez, considera el cotidiano como una permanente invención. El cotidiano es algo que está siendo vivido y (re)creado a cada momento por sus practicantes. Entonces podemos pensarlo como algo fluido, lleno de posibilidades y de movimiento. Así, no hay cómo conformarnos cuando pensamos en los cotidianos de los espacios escolares, con las explicaciones sobre una escuela homogénea y homogenizante. Podemos pensarla a partir de otro lugar, de donde podemos percibir prácticas heterogéneas que la permeen y se entrecruce, retirando de ese *espacio – tiempo* esa idea de homogeneidad.

Sumergirse en esas conversaciones y en las narrativas de ellas derivadas tiene valor vinculado a lo que se entiende como obra realizada, o sea, a las conversaciones y narrativas que

nos ayudaron a expresar las vivencias de los docentes, constituyéndose así en fuente de las experiencias de la investigación. Por lo tanto, se desprende de ahí su potencia para organizar en torno a sí una pluralidad de pensamientos, concurriendo para la constitución del proyecto colectivo. De esta manera nos hemos sumergido en el/desde el/con el cotidiano escolar de una escuela Municipal de la Zona de la Mata del Estado de Minas Gerais, en la cual asumimos el objetivo de traer para el campo de las políticas de currículo, prácticas y conversas de profesoras en situaciones de intercambios de experiencias y conocimientos.

De la inmersión surgen narrativas sobre aspectos de la escuela, de la vida y también sobre las orientaciones curriculares del municipio donde está inserta la escuela, sobre sus presupuestos teóricos y sobre las maneras como las orientaciones son trabajadas en sus cotidianos escolares, comprendiendo y resignificando las diferentes posibilidades de usos de la orientación curricular, que puedan así crear *tácticas* (Certeau, 1994) y trayectorias de enseñanza que problematizan y enriquecen el currículo oficialmente propuesto/prescrito.

### **Abriendo otras conversaciones y narrativas**

Los aspectos teóricos presentados vienen ayudándonos a cuestionar la elaboración curricular cotidiana, permitiendo que se piense en el currículo como un entre – lugar, como espacio de negociación, ambivalencia y frontera en que se encuentran y dialogan diferentes culturas y experiencias sociales. Esto es diferente a la idea de cierre y determinación; el currículo se revela

como parcial, mutable, creador y dinámico, siendo la producción curricular entendida tanto como una construcción en oposición y también como negociaciones políticas que se dan no en un espacio de elaboración consensual, pero de proyectos en disputas por una hegemonía aun provisional o inestable.

Alves y otros (2004, p. 57) nos recuerdan que *“o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que, na maioria das vezes, ficam submersas”*. Por lo tanto, tenemos que seguir buscando los entramados de lo cotidiano de la escuela investigada, con el fin de que emerjan los *haceres – saberes* tejidos en las múltiples redes de conocimientos, significaciones y políticas.

Todavía seguimos reconociendo que no podemos despreciar la dimensión político – ideológica de la escuela como espacio de contradicciones y de múltiples interferencias y saberes. O sea, hay que entender que las propuestas curriculares son contaminadas por las formas de inserción social, historia, creencias y valores de las profesoras que actúan en las aulas de clase, transformando continuamente los currículos e la tentativa de comprenderlos como currículos *pensados – practicados* en los *entre – medios* del cotidiano escolar.

Creemos que la legitimación de los *espacios – tiempos* escolares y de la organización de los currículos *pensados – practicados*, donde los sujetos se encaminan en usos, prácticas, tácticas e relaciones de intercambio de saberes – *haceres* son cada vez más necesarios para el

escenario de la investigación educativa, así como la comprensión de los currículos como creación cotidiana presupone comprender los aspectos culturales que envuelven su organización y práctica.

Retomando la discusión con la cual abrimos este texto, acerca de la BNCC, apostamos que la presente investigación pueda contribuir para la promoción de una problematización acerca de la creación de un currículo común, teniendo en cuenta que al recorrer los caminos de la organización de currículos en el cotidiano escolar estamos yendo al encuentro de la autonomía intelectual de hacer escogencias, o sea, elegir entre lo prescrito y lo posible, la mejor o más viable, el arte de trabajar y sentir el procesos de *enseñanza – aprendizaje* de forma local.

Las posibilidades de desinvisibilizar la manifestación de las identidades culturales no hegemónicas con el cotidiano escolar podrán formar la propuesta de una base común que pueda presentar de hecho zonas comunes de comprensión, de la práctica curricular, igual que inicialmente dentro del universo de la escuela donde desarrollamos esta investigación. Resaltamos que la manifestación y el dialogo entre las diferentes *artes de hacer* cotidianas necesitan obtener un espacio privilegiado en la discusión de una base nacional donde exista el discurso del que aparenta ser común, o aun, lo que se espera es que sean comunes a la enseñanza – aprendizaje y a los currículos.

---

## Referencias

- Alves, N. et all. (orgs.). (2004). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. (pp. 39-48). Alves, N. & Olivera, I. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DPetAlli, 2008.
- Arroyo, M. (2011). *Currículo, territórios em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Ferraço, C. E (2007). As *prácticasteóricas* de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. (pp. 78-92). *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, jul-dez 2007.
- Oliveira, I. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DPetAlli.
- Oliveira, I. & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pais, J. (2003). *Vida cotidiana*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. (2004). Em torno de um projecto curricular pós-colonial. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. (pp. 43-50). Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Pacheco, José Augusto; Garcia, Regina Leite. (orgs). Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, B. (2006). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez
- Santos, B. (2009). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

## Notas

### (Endnotes)

<sup>50</sup> Este trabalho está vinculado a pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd), junto a linha de pesquisa "Cotidianos, redes educativas e processos culturais".

<sup>51</sup> Professor da Universidade Federal do Acre no Centro de Educação e Letras do Campus Floresta-Cruzeiro do Sul. Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro Membro da Associação Brasileira de Currículo e do GT-12 da ANPEd. Bolsista CAPES. E-mail: rafamg02@gmail.com

<sup>52</sup> Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Presidente da Associação Brasileira de Currículo. Membro do GT-12 da ANPEd. E-mail: inesbo2108@gmail.com

Fecha de recepción: 03-11-2016

Fecha de evaluación: 03-11-2016

Fecha de aceptación: 02-10-2017