



Dora Lilia Marín Díaz

Doctora en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
(Bogotá-Colombia)
dlmarind@pedagogica.edu.co

Gustavo Adolfo Parra León

Magister en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
(Bogotá-Colombia)
gaparral@pedagogica.edu.co

Artículo de Reflexión

Recepción: 16 de septiembre de 2016

Aprobación: 26 de febrero de 2017

DOI:

<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EL POLIEDRO DE LOS SABERES ESCOLARES

Resumen

Este artículo ofrece una perspectiva analítica de la noción de saber escolar a través de elementos que aporta la noción de *práctica pedagógica* entendida como práctica de gobierno, en el sentido planteado por Michel Foucault en sus cursos en el Collège de France entre 1978 y 1984. Esa perspectiva deriva de las reflexiones y resultados de un estudio titulado *Construcción de saberes en la escuela*, llevado a cabo en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) entre 2013 y 2014. Con base en una descripción de la constitución de la pedagogía en la modernidad y una caracterización de los trabajos sobre saberes escolares, se propone una lectura de estos mediante un poliedro de inteligibilidad, cuyas caras se asocian con umbrales de epistemologización, etización, politización y estetización. Como herramienta analítica, el poliedro del saber escolar permite la exploración de un posible campo de estudio y el posicionamiento frente a ciertas formas del gobierno pedagógico contemporáneo, relacionadas con el énfasis en el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza y formación, pedagogía, escuela, filosofía de la educación.

THE SABERES ESCOLARES POLYHEDRON

Abstract

This article offers an analytical outlook of the '*saber escolar*'¹ notion through elements provided by the *pedagogical practice* notion, understood as a governance practice, according to the approach suggested by Michel Foucault in his courses in the Collège of France between 1978 and 1984. This perspective arises from reflections and results derived of a research entitled 'Construcción de saberes en la escuela', conducted in IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Institute for educational research and pedagogical development) between 2013 and 2014. Based on a description of the constitution of pedagogy in the modernity and a characterization of studies on '*saber escolar*'¹, a reading method of these works through an intelligibility polyhedron is proposed. Its faces are associated with epistemologization, ethisation, politicization, esthetization thresholds. As an analytical tool, this '*saber escolar*' polyhedron allows the exploration of a possible field of study and a positioning in front of some ways of contemporary pedagogical government, related to the emphasis on learning.

Keywords: teaching and training, pedagogy, school, philosophy of education.

LE POLYÈDRE DES SAVOIRS SCOLAIRES

Résumé

Cet article donne une perspective analytique sur la notion de *savoir scolaire* au moyen d'éléments apportés par la notion de *pratique pédagogique* comprise comme pratique de gouvernance, dans le sens soulevé par Michel Foucault pendant ses cours au Collège de France entre 1978 et 1984. Cette perspective repose sur des réflexions et des résultats d'une étude intitulée *Construcción*

1 Nota: como se indica en el artículo, 'saber escolar' no es equiparable a 'conocimiento escolar' (school knowledge), de ahí que en el traducción en inglés hayamos optado por usar la noción en español y entre comillas.

de saberes en la escuela (Construction de savoirs à l'école) menée par l'IDEP, *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico* (Institut pour la Recherche Éducative et le Développement Pédagogique) entre 2013 et 2014. Sur la base d'une description de la constitution de la pédagogie dans la modernité et une caractérisation des travaux concernant les savoirs scolaires, on propose une lecture de ceux-ci moyennant un polyèdre d'intelligibilité, dont les faces sont associées à des seuils d'« épistémologisation », d'« éthisation », de politisation et d'esthétisation. En tant qu'outil analytique, le polyèdre du savoir scolaire permet l'exploration d'un éventuel domaine d'études et le positionnement face à certaines formes du gouvernement pédagogique contemporain qui ont des rapports avec l'accent mis sur l'apprentissage.

Mots-clés: enseignement et formation, pédagogie, école, philosophie de l'éducation.

O POLIEDRO DOS SABERES ESCOLARES

Resumo

Este artigo oferece uma perspectiva analítica da noção de saber escolar através de elementos aportados pela noção de prática pedagógica como prática de governo, no sentido proposto por Michel Foucault nos cursos ministrados por ele no Collège de France entre 1978 e 1984. Tal perspectiva deriva das reflexões e dos resultados de uma pesquisa intitulada 'Construcción de saberes en la escuela', desenvolvida no Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP entre 2013 e 2014. Baseada numa descrição da constituição da pedagogia na modernidade e uma caracterização dos trabalhos sobre saberes escolares, propõe-se uma leitura deles através de um poliedro de inteligibilidade, cujas facetas estão associadas com limiares de epistemologização, etização, politização e estetização. Como ferramenta analítica, o poliedro do saber escolar permite uma exploração de um possível campo de estudo e um posicionamento diante de alguns modos em que acontece o governo pedagógico contemporâneo, relacionados com a ênfase na aprendizagem.

Palavras-chave: ensino e formação, pedagogia, escola, filosofia educacional.

Introducción

Así pues, entendemos la formación no como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (Simons & Masschelein, 2014, p. 43)

El inicio de la década de 1990 marcó un punto importante para la historia de la educación en Iberoamérica. Por un lado, la publicación de los números 295 y 296 sobre historia del currículum en la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Ciencia de España puso a disposición del público hispanohablante una serie de herramientas analíticas para el estudio y comprensión de las disciplinas escolares como asunto central en la relación entre escuela y cultura (Viñao, 2006). En particular, se destacan el artículo de Chervel (1991) sobre historia de las disciplinas escolares y el de Goodson (1991) sobre historia del currículo. Por otro lado, el proyecto MANES — Manuales Escolares, orientado desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED)— permitió conformar un acervo considerable de manuales de distintas materias escolares, provenientes de diferentes países de Iberoamérica, que ha servido para el desarrollo de investigaciones en esa línea (Ossenbach & Somoza, 2001).

En Colombia, la investigación del profesor Alejandro Álvarez (2007) sobre las ciencias sociales escolares retomó varios de esos desarrollos y mostró que las dinámicas escolares no son un mero reflejo de la realidad social y política; por el contrario, aspectos como los rituales, la distribución arquitectónica, los planes de estudio de la escuela tendrían su propia inteligibilidad, determinante en “las relaciones complejas que han construido las sociedades modernas” (p. 11).

Sea como punto de partida o como referente, este trabajo ha servido a otros colegas para realizar sus propios estudios sobre diferentes áreas o disciplinas escolares: lectura y escritura (S.M. Herrera, 2012; Quintana, 2011), educación física (Herrera, 1999), educación artística (Mejía, 2010), biología (Roa &

Herrera, 2010) y matemáticas (Parra, 2012; Rodríguez, 2011), entre otras². Estos trabajos emplearon la noción de *saber escolar*, que articula elementos derivados de la lectura de los textos de Chervel y Goodson, con la noción de *saber pedagógico* construida en la tradición del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP). El *saber escolar*, como el *saber pedagógico*, operaría desde dominios y objetos que apenas se diferencian entre sí, hasta otros con mayor sistematicidad de conceptos, objetos de análisis y elecciones teóricas, es decir, con su propia positividad. Una historia de los saberes escolares supone entenderlos como efecto de “complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (Álvarez, 2007, p. 17).

Pese a diferencias importantes en el uso de la noción de *saber escolar*, se observa un rasgo común en esos trabajos: se ocupan de describir la manera en que se configuró, o no, una disciplina escolar, con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza particulares. Esta ruta de análisis se asemeja a aquella sugerida inicialmente por las nociones de *práctica pedagógica* y *saber pedagógico* del GHPP, cuyos usos se vincularon estrechamente al problema de pensar la pedagogía como saber —disperso en distintos registros, niveles y lugares de enunciación— y como disciplina (en formación) —con una historicidad propia y que habría atravesado procesos de epistemologización cada vez más sistemáticos³—.

Estas nociones metodológicas del GHPP han marcado una línea investigativa importante, que en los últimos años registra ajustes, desplazamientos y actualizaciones respecto a tales nociones, como efecto del intercambio académico y de investigaciones desarrolladas por integrantes del mismo grupo. Por ejemplo, a partir del trabajo de formación de maestros en escuelas normales de Antioquia se construyó la noción de *campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP)* (Echeverri, 2015; Saldarriaga, 2015), una alternativa a la idea de disciplina en formación, que requiere a su vez un ejercicio de cartografía conceptual como el que procuró desarrollarse en

-
- 2 Aunque no se sitúen específicamente en la perspectiva tratada aquí, trabajos como el de Sosa y Chaparro (2014) sobre la educación artística como parte de un régimen escópico en la escuela, o el de León (2012b) sobre prácticas y saberes de la educación femenina, ejemplifican otras posibles formas de aproximarse a cuestiones como las que se abordan mediante la noción de *saber escolar*, aunque con sus propios utillajes teórico-metodológicos.
 - 3 Algunas de esas problematizaciones se retomaron entre 2013 y 2015 en el proyecto *Saberes y disciplinas escolares* que desarrolló aspectos importantes frente a la noción de saber escolar, apoyándose en el análisis de la relación pedagogía-ciencias-saberes (Ríos, 2015).

el proyecto *Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía*⁴ entre 2008 y 2010. Por su parte, trabajos como los de Noguera (2012), Marín (2015b) y León (2012a) han explorado una comprensión de la *práctica pedagógica* que, sin olvidar la tríada saber–sujeto–institución, se plantea como un asunto de gobierno o gobernamiento, siguiendo los planteamientos realizados por Foucault en sus cursos en el Collège de France a finales de la década de 1970.

El presente artículo se propone ofrecer una mirada de los saberes escolares usando elementos que aporta la noción de práctica pedagógica entendida como práctica de gobierno. Esa mirada deriva de las reflexiones y resultados de un estudio sobre la *Construcción de saberes en la escuela*, desarrollado entre 2013 y 2014 en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), cuyo objetivo era indagar por la emergencia y circulación de los saberes escolares hoy. La investigación se enfocó en proyectos y experiencias propuestos por maestros y maestras del Distrito Capital alrededor de tres áreas temáticas no disciplinares: arte y corporeidad, lenguaje y comunicación y saberes tecnomedios (Marín, 2015a).

En esa investigación se identificaron dos maneras de describir y analizar las formas que adoptan estos saberes en la escuela hoy: por un lado, como saberes disciplinarios o disciplinados que componen áreas y asignaturas de los planes de estudio y que franquearon umbrales de epistemologización; por el otro lado, como saberes de formación, que haciendo parte o no de los contenidos de enseñanza, movilizan, definen y promueven preceptos y esquemas prácticos de comportamiento, entre otros asuntos. Tales saberes se habrían configurado en la dirección de uno o varios umbrales: epistemologización, etización, politización, estetización, entre otros (Foucault, 1987).

Desde esta mirada, el saber pedagógico se considera como un “agenciamiento práctico, un ‘dispositivo’ de enunciados y visibilidades” que procede de los modos como se ha practicado la formación de unos por otros, de las formas y preceptos que han definido cómo y para qué se educa, cómo y para qué se enseña en estrecha articulación con lo que se enseña, que siempre es más que un contenido. Se trata de un saber que existe en función de los umbrales que

4 Este proyecto se desarrolló con financiación de Colciencias y la Universidad de Antioquia. Por la amplitud del proyecto —hubo en total trece subproyectos—, sus resultados y efectos, la naturaleza de *Paradigmas y Conceptos* obedece más a un programa de investigación que se propuso identificar una serie de *objetos conceptuales* en el marco de múltiples relaciones de fuerza producidas en el CCNP.

franquea y que, por ende, es una “unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato solo existe como acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia es solo una de ellas” (Deleuze, 1987, p. 79).

Conocimiento, saberes y enseñanza educativa

Aunque muchos estudios que se preguntan por el saber escolar lo equiparan a *conocimiento escolar*, es preciso marcar dos precauciones acerca de la relación saber-conocimiento. En primer lugar, la idea de conocimiento se refiere a una forma de saber que se afirma y valida a través de un método, entendido como conjunto ordenado de pasos y reglas. A diferencia de la tradición milenaria que en Occidente oponía el saber a la creencia u opinión (Solère-Queval, 2003), en la cual el saber era resultado de una serie de ejercicios realizados por el sujeto para alcanzar la verdad y transformarse a sí mismo en el proceso. Con la modernidad, en particular con Bacon y Descartes, se inauguró un tipo de relación con el saber que no necesitaba de esas transformaciones del sujeto. Surge así una escisión, no absoluta, entre saber del conocimiento y saber de la espiritualidad, que configurará una larga y firme tendencia en el pensamiento (Foucault, 2002). ¿Qué ocurre entonces con esos otros saberes que no pasan por el filtro del método?

He aquí la segunda precaución: ese *momento cartesiano* del pensamiento occidental coincidió con la puesta en marcha de un conjunto de técnicas disciplinarias, que tomaron la forma de prácticas ejercidas sobre los cuerpos individuales —apropiadas por los Estados administrativos entre los siglos XVI y XVIII— y la de un disciplinamiento general de los saberes⁵, cuyo punto más alto se alcanzó con la constitución de la ciencia. Aquellas formas de saber que no se tornaron parte de una disciplina científica, no resultaron

5 Foucault (2000) indica cuatro procedimientos mediante los cuales ocurrió ese disciplinamiento general de los saberes que entre los siglos XVIII y XIX erigió a la ciencia como ‘policía disciplinaria de los saberes’: 1) selección, de los saberes útiles respecto a lo no utilizables económicamente; 2) normalización, de los saberes dispersos para hacerlos comunicables entre sí, independientemente de barreras técnicas y geográficas; 3) clasificación jerárquica, que subordina unos saberes más particulares y materiales a aquellos más generales y formales; 4) centralización piramidal, que asegura el control general de los saberes. Esto condujo además al sometimiento de ciertos saberes que comprenden tanto contenidos históricos “enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos”, como a los saberes de la gente, descalificados por no ser suficientemente conceptuales, ni elaborados bajo criterios de cientificidad.

insignificantes, pues se informaron —tomaron forma— por vías distintas a la de la epistemologización, vinculada al conocimiento y la ciencia, con efectos fundamentales en la orientación de modos de vida; inclusive, en una institución como la escuela, se tornaron soporte para la definición de conceptos claves en las disciplinas escolares.

En la perspectiva propuesta por ambas precauciones, la relación que señalan Noguera (2012) y Marín (2015a) entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas resulta central para comprender el saber pedagógico como un agenciamiento práctico de visibilidades (no discursivo) y decibilidades (discursivo), que existe en función de una complejidad de umbrales variados y que, más allá de orientar ese saber en dirección de la epistemologización —producción de conceptos y teorías sobre la instrucción, la enseñanza, la formación, el aprendizaje, etc.—, lo orientaron, tal vez de modo privilegiado, en dirección de umbrales éticos, estéticos y políticos, constituyéndose así en un asunto de gobierno de los individuos y las poblaciones. En otras palabras, el saber pedagógico es inseparable de los umbrales que le dieron forma y, por tanto, se encuentra profundamente marcado por prácticas, experiencias, valoraciones, preceptos, ideas, opiniones y conceptos de la formación histórica en que se produjo y en la que se actualiza. Como saber definido en los diferentes umbrales que lo configuran, su estudio y definición exige una mirada arqueogenealógica de los modos como se practicó en las sociedades occidentales la conducción de sí mismo y de los otros, en un trayecto que llevó de la *institutio* y la *eruditio* a la *educación*.

Entre los siglos XVII y XVIII, las sociedades de Europa Occidental vivieron una transformación asociada a la crisis del gobierno en diferentes ámbitos de la vida individual y colectiva (Foucault, 2006), que condujo a una reorganización relacionada con la emergencia de los Estados administrativos. En ese proceso, la incorporación de un conjunto de técnicas disciplinarias —de vigilancia y control provenientes de la vida cenobial— para la conducción de los grupos humanos fue el foco de importantes debates y reflexiones, registradas en torno de lo que en la época se denominó *policía*⁶. En esos

6 Según Foucault (2006), entre los siglos XVII y XVIII, dos fueron los ejes de acción gubernamental asociados al desarrollo de la Razón de Estado: El aparato diplomático-militar como estrategia de la política exterior y la policía como estrategia para implementar política interior. Esta última se ocupaba del cumplimiento de las leyes y los reglamentos que orientaban la vida interior de un Estado para garantizar el buen uso y el aumento de sus fuerzas.

debates, un tema central fue la instrucción de individuos y colectivos humanos. En ese contexto emergieron las nociones de *institutio* y *eruditio*, claves para entender la estrecha articulación entre prácticas de gobierno⁷ y prácticas pedagógicas, y con ella los diferentes umbrales en los cuales está inmerso el saber pedagógico.

Mientras la *institutio* concentra su atención en el desarrollo de facultades y capacidades en el individuo que le resulten suficientes para desempeñar cualquier oficio u ocupación —pues lo más importante es alcanzar la virtud—, la *eruditio* señala la necesidad de preparar para la vida práctica, mediante una enseñanza fundamentada en contenidos concretos sobre la sociedad y la naturaleza. En esta segunda tendencia se ubica la *Didáctica Magna* de Comenio (1592-1670), que recoge buena parte de la tradición del modelo escolástico, actualizado al entrar en contacto con la obra de los Hermanos de la Vida Común o de San Jerónimo y con la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, publicada en 1599. Un mayor énfasis en la enseñanza como acción del maestro frente a los ejercicios del aprendiz expresa un tipo de organización social —una *societas enseñante*—, en el que la enseñanza escolar resulta fundamental para formas de conducción que al mismo tiempo procuran la salvación de las almas y el incremento de las fuerzas del Estado (Noguera, 2012).

A finales del siglo XVII hubo un desplazamiento de la instrucción —enseñanza— hacia la educación como concepto central para entender, pedagógicamente, el tipo de hombre y sociedad que pretendía configurarse. Los planteamientos de John Locke (1632-1704) sobre el entendimiento y el hombre como agente de conocimiento y de juicio moral constituyeron una avanzada que, aunque anclada en formas disciplinares, actualizó la idea de *institutio* y abrió el camino para una apuesta diferente al ideal comeniano de ‘enseñar todo a todos’, más cercana a los conceptos de educación, naturaleza y libertad. De hecho, fue con Rousseau (1712-1778) que el concepto de educación alcanzó propiamente su sentido moderno, en el marco de una nueva racionalidad de gobierno: la liberal. Para él, la idea de educación natural, acorde con principios de libertad y espontaneidad, que sigue el progreso alcanzado por la especie humana, implica que la enseñanza de las ciencias es

7 Después de un vasto recorrido por la conformación del pastorado como forma de conducción proveniente de los hebreos, que llegó a Occidente a través del cristianismo, Foucault planteará en el curso de 1978 que el gobierno se define fundamentalmente como conducción de la conducta propia o de otros.

innecesaria, al menos en un primer momento de la vida del niño, pues estas fueron generadas y conducen a los vicios antes que a la virtud. Así mismo, la observación atenta de la naturaleza infantil, como educación negativa, es fundamental para procurar que el hombre retorne a un estado de felicidad y libertad, perdido con el proceso civilizatorio. Entretanto, en el ámbito germano emergió el concepto de *Bildung* —formación o autoformación—, que se refiere

al conjunto de instituciones, disposiciones y medios que auxilian al individuo en su incorporación y asimilación de determinados conocimientos, puntos de vista generales y habilidades de carácter fundamental y universalmente válidas como elementos fecundos, libremente disponibles de la vida espiritual, para alcanzar con eso un grado de capacitación ética y espiritual. (Noguera, 2012, p. 198)

Entonces, si el concepto de educación actualiza la noción de *institutio*, el de *Bildung*, o formación, renueva la *eruditio*. Mientras la educación de Emilio es un proceso natural de desarrollo y crecimiento individual que no requiere contenidos específicos, la formación solo es posible mediante contenidos cuyos referentes son el mundo y la cultura. Estas dos vías de conducción a través de la acción pedagógica se mantuvieron más bien diferenciadas en las reflexiones hasta principios del siglo XIX, cuando, a través de la fórmula *educación a través de la instrucción*, Herbart (1776-1841) intenta sistematizar la pedagogía como una disciplina científica:

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque. En el fondo, importan tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven, por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle por cima de todo la forma en que se establece el círculo de ideas en su discípulo, pues de estas nacen los sentimientos y de estos los principios y modos de obrar. (Herbart, 1914, pp. 60-61)

El enunciado de Herbart reconoce la existencia de dos vías que trazan igual número de umbrales, en medio de los que se configuró el saber pedagógico moderno: por un lado, un umbral epistemológico trazado en la ruta *eruditio–instrucción–Bildung* con un interés mayor en unos contenidos, conceptos y nociones, mediante los cuales gobernar pedagógicamente; por otro lado, un

umbral ético dibujado en la vía *institutio*–disciplina–*educación*, enfocado en la conformación del carácter y la virtud para gobernarse a sí mismo, con características más cercanas al antiguo saber de la espiritualidad que al del conocimiento. Es claro que el planteamiento de Herbart emergió en el marco de la configuración de la racionalidad de gobierno liberal, y expresa la profunda vinculación entre temas de gobierno y temas *pedagógicos*.

Por supuesto, el saber pedagógico no se agotó en esos dos umbrales: en los discursos pedagógicos de la modernidad, las preguntas que orientaron reflexiones y debates sobre la instrucción y la formación de otros evidencian también cuestiones de tipo político, estético, económico, entre otras, definitivas en su configuración. El entrelazamiento de esos umbrales, analíticamente diferenciables, refleja una relación compleja que, en el paso de unas formas de gobierno disciplinar a otras liberales, permitió la emergencia del saber pedagógico moderno, circunscrito a debates y prácticas de conducción colectiva e individual.

La fórmula herbartiana de *educación a través de la enseñanza* indica que la separación analítica de umbrales es productiva para reconocer cómo se configuró el saber pedagógico, así como la complejidad de este y su historicidad. La *enseñanza educativa* tal vez facilitó seguir la pista a los contenidos de enseñanza de las disciplinas escolares —y por lo tanto al saber pedagógico vinculado al umbral de epistemologización—, y no tanto a esos saberes afincados en umbrales éticos, estéticos y políticos asociados a preceptos, ejercicios, propósitos, formas de valoración que les sirven de soporte. En otras palabras, un estudio de los saberes escolares enfocado en las disciplinas escolares como áreas y asignaturas del plan de estudios permitió ver una de las orientaciones del saber pedagógico y no otras que lo albergan y lo definieron como fundamental en los procesos de conducción modernos y contemporáneos.

Los umbrales que incluyen el saber pedagógico: un poliedro de inteligibilidad

Según Marín (2015a), los estudios en relación con saberes escolares, entendidos como aquellos que son producidos o circulan en la escuela, pueden caracterizarse de dos maneras: saberes enseñados y saberes sobre la enseñanza. El primer grupo reúne dos perspectivas: por un lado, se encuentran estudios apoyados en la tradición crítica, los estudios culturales

y poscoloniales, que confirman el carácter arbitrario de los contenidos escolares y su apartamiento de saberes locales y la experiencia de vida; por otro lado, se ubican trabajos de corte histórico realizados con base en aportes de la historia cultural y la sociología crítica de la educación, en los que se describe la constitución y circulación de saberes escolares, que incluso han sido significativos para conformar comunidades de especialistas.

El segundo grupo corresponde a saberes producidos a partir de la práctica de los maestros en el escenario escolar. En estos también se diferencian dos tipos de reflexiones: de una parte, aquellas vinculadas con los saberes enseñados, que se preguntan por asuntos como el lugar del maestro, su posición ética en la selección de contenidos, entre otros; por otra parte, bajo la denominación de *pensamiento del profesor*, se ubican las elaboraciones del maestro sobre su práctica profesional, lo que en cierta medida le confiere la condición de intelectual que produce e interviene en la circulación de saberes en la escuela.

En general, ambos conjuntos reúnen un importante número de trabajos e investigaciones que, así no configuren un campo de estudios delimitado, presentan varias tentativas en ese sentido. Al respecto, un avance significativo son los estudios en torno a la noción de *saber escolar*, adelantados por investigadores vinculados al GHPP. En estas investigaciones ha sido fundamental la descripción del proceso que llevó a la constitución de disciplinas escolares y que las tornó en centro del dispositivo escolar, cuya “función consiste en cada caso en la aportación de un contenido de instrucción puesto al servicio de un objetivo educativo” (Chervel, 1991, p. 71).

En esos trabajos sobre disciplinas escolares circulan otros elementos importantes para los estudios asociados a esta discusión, tanto en una perspectiva histórica como en discusiones asociadas al campo curricular. Después de 1960, en el mundo occidental hubo un importante conjunto de reformas educativas que transformaron los modos de entender la enseñanza y el currículo. En paralelo, se produjo el florecimiento del campo de estudios curriculares, que había empezado su configuración desde la primera mitad del siglo XX. Las posturas emergentes en dicho campo centraron su mirada en el aula como ámbito de concreción del currículo; sin embargo, dejaron de lado el nivel preactivo o de formulación, de tal forma que una vez pasada la marea de las reformas, las disciplinas escolares siguieron en pie como si fuesen “tierras altas” (Goodson, 2003). Por ello, los primeros trabajos de historia del currículo abordaron esas disciplinas y el currículo prescrito, pues hacen parte del proceso de invención de una tradición.

En ese contexto, también surgió la noción de *currículo oculto* como una vía para delimitar una serie de elementos del sistema escolar que, aunque definitivos en la formación, no quedaban explícitos en el currículo oficial. Esta noción ha sido clave en los debates educativos: algunos la han empleado para caracterizar formas en que el currículo y la institución escolar contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y reiteran la hegemonía de ciertas culturas y clases sociales; otros la han usado para argumentar que justo es en esa dimensión que circulan aspectos fundamentales de la socialización y la formación de los sujetos (Kentli, 2009).

Desde la década de 1980, dado el mayor énfasis en las prácticas de aula respecto a otros niveles de formulación y diseño curricular, se configuró una perspectiva que buscaba un análisis combinado de elementos del diseño curricular y su concreción en el aula, para tratar asuntos como la relación del currículo con la emancipación, la generación de autonomía y libertad en los educandos, de acuerdo con principios racionales. Esto coincide con nuevas reformas educativas, que concentran la atención en los individuos, sus estilos de aprendizaje, la flexibilidad curricular y la indiscutibilidad de valores y criterios puestos en juego al construir el currículo (Popkewitz, Pitman & Barry, 1998).

Muchos mecanismos de esas reformas se han extendido hasta hoy, bajo la premisa del papel fundamental de la educación para responder a los retos de la sociedad del conocimiento. Pero, como lo señala Young (2016) acerca de las reformas curriculares de la década pasada en el Reino Unido y en Europa, lo que se ha experimentado es una suerte de *vaciamiento de contenido* que, al mismo tiempo que promueve mayor acceso, participación e inclusión de sectores considerados deprimidos, elude sistemáticamente la pregunta por el valor formativo del conocimiento, o mejor, del saber. Un cuestionamiento de estas reformas puede verse como reaccionario, especialmente si se sugiere un retorno a las disciplinas; pero, a diferencia de posturas más conservadoras, Young lo plantea en términos de un enfoque que reconoce la dimensión social e histórica de las disciplinas, mientras se distancia de la ortodoxia actual que reclama un currículo basado en las *necesidades e intereses* del aprendiz.

Este fugaz panorama de las discusiones del campo de estudios curriculares permite aproximarse a dos asuntos clave para nuestro abordaje del *saber escolar*: primero, la centralidad de las disciplinas en los estudios históricos y en análisis recientes sobre las prácticas escolares señala una vía importante para cuestionar algunas posturas contemporáneas, como aquellas asentadas

en el individuo aprendiente, y en ciertas retóricas autodenominadas críticas, que desconocen la multiplicidad de formas que adopta el saber en la escuela. De otro lado, la segunda acepción de la noción de currículo oculto sugiere que no todo lo que pasa por la escuela tiene lugar o se agota en los contenidos enseñados; se trata de asuntos de formación vinculados con procesos de escolarización, poco fáciles de enunciar o visibilizar en el currículo prescrito.

Es innegable entonces la complejidad e importancia de un debate sobre los saberes escolares. Por esta razón, y siguiendo la pista dada por Foucault (1982), parece posible una lectura de los saberes escolares y del saber pedagógico a través de un poliedro de inteligibilidad, construido en torno al evento singular de su emergencia en la modernidad. Se trata de una herramienta de lectura, conformada por diferentes caras que pueden definirse a partir de los umbrales que albergan y han dado existencia a ese saber. El poliedro de inteligibilidad es una herramienta analítica que permite percibir las múltiples dimensiones —umbrales—, a través de los que se ha configurado y actualizado el saber pedagógico. Cuanto más se descompone el saber mediante el análisis de sus umbrales, más relaciones entre estos se hacen visibles y con ellas el saber pedagógico alcanza una inteligibilidad que evidencia su centralidad en los modos de vida modernos y contemporáneos.

En el poliedro de inteligibilidad, sus caras —los umbrales de ese saber— convocan un análisis que reconoce el polimorfismo del saber pedagógico, polimorfismo expresado en una multiplicidad de elementos que se ponen en relación cuando intenta dársele unidad; polimorfismo de objetos que configuran sujetos, instituciones y saberes que acompañan su producción; polimorfismo de relaciones entre distintos umbrales, expresado en los modelos técnicos —la arquitectura de vigilancia que integra la escuela— y en el cálculo táctico que orienta las prácticas escolares —como los manuales escolares—, la producción de esquemas teóricos —la formación de conceptos, la identificación de reglas, la definición de comportamientos, etc.—; finalmente, polimorfismo de ámbitos de referencia para la producción del saber, asociado a las mutaciones técnicas que implicó su configuración en diferentes momentos y su articulación a nuevas técnicas de poder y a una racionalidad de gobierno específica.

Así las cosas, algunas caras de ese poliedro del saber podrían describirse a partir de los umbrales que lo configuran. En primer lugar, la cara epistemológica o del umbral de epistemologización: en esta se localizan conceptos, nociones y estrategias propias de las distintas disciplinas escolares. Esa serie de elementos

se vincula con aquellas preguntas por la enseñanza y el aprendizaje, de las que suelen hacerse cargo las didácticas específicas, pero que también se abordan en estudios sobre el pensamiento del profesor o sobre la relación del saber escolar con los saberes locales y de la experiencia cotidiana (Marín, 2015a). Esta es la cara más visible, pues la vía epistemológica no ha cesado de privilegiarse en el pensamiento occidental moderno.

En segundo lugar, la cara ética o del umbral de etización: sobre ella se asienta un conjunto de prácticas relacionadas primordialmente con la conducción de sí mismo, que quedan expresadas en ejercicios de transformación de sí mismo, formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento, así como en la definición de límites y exclusiones de un cierto *modo de hablar*, entre otros asuntos que, en un momento histórico se consideran éticos para individuos, y también para grupos sociales. Debe anotarse que las prácticas de sí fueron constitutivas de la escuela, en parte como herencia de las formas de vida monacales del medioevo, y de las formas de cortesía propias de la vida aristocrática en los albores de la modernidad. Según Sáenz (2013) en los discursos pedagógicos paulatinamente se diluyó la fuerza y centralidad de esas prácticas de sí, cuya reaparición en la contemporaneidad ocurre vinculada a los dispositivos de gobierno neoliberales, no para producir las coacciones automáticas propias de un autogobierno, sino para “autorregular sus formas de sentir, imaginar y desear” (p. 289).

En tercer lugar, la cara política o del umbral de politización: sobre esta se establecen preceptos y reglas de acción producidos en la vida práctica, que definen las acciones y decisiones que los individuos o grupos encuentran necesarios para la conducción que unos hacen sobre otros. Esos aspectos informan los comportamientos, luchas, conflictos, decisiones y estrategias que se consideran relevantes en una institución como la escuela, así como aquellos que se aceptan válidos y pertinentes en un momento particular.

En cuarto lugar, la cara estética o el umbral de estetización: en esta se dibujan técnicas y efectos que conforman sensibilidades particulares, las cuales determinan maneras de relacionarse con el mundo. Si bien la valoración de lo bello, lo armónico y lo sutil marcan en gran medida el sentido estético de esa relación, ella no se agota en esas estimaciones que usualmente se relacionan con lo artístico. De nuevo Herbart aporta un haz de luz en otra dirección: al concebir la formación humana como una permanente “estetización de la vida”, no solo amplía la dimensión de lo estético “a una determinada forma de comportamiento humano, donde el individuo realiza sus propios juicios

de manera no arbitraria” (Runge, 2009, p. 61), sino que plantea una alternativa al trascendentalismo de la ética kantiana. De esta manera, el umbral estético se expande a dimensiones no necesariamente artísticas y, además, se bosqueja una relación entre el umbral ético y el estético que reafirma la complejidad del saber pedagógico.

Estas caras, que se dibujaron en la investigación realizada en el IDEP, muestran la riqueza analítica del poliedro de inteligibilidad al ofrecer otras miradas sobre lo que ha sido considerado y estudiado como saber escolar. Así mismo, permiten reconocer en las experiencias y los proyectos propuestos por maestros y maestras un campo importante para explorar la configuración del saber pedagógico en la complejidad de sus umbrales⁸ y desde los cuales sería posible cuestionar formas contemporáneas de gobierno pedagógico, en particular aquellas que privilegian nociones y prácticas asociadas con el aprendizaje.

Aprendizaje, saberes escolares y gobierno pedagógico

En tanto recurso analítico, la mirada de los saberes escolares como poliedro ofrece elementos para responder a cuestiones sobre la formación, pero su potencia no se agota en ese punto. Es importante recordar que el uso de la noción de *saber escolar*, especialmente en aquellos estudios cercanos a la tradición del GHPP, ha tenido un fuerte componente histórico, cuya función es la problematización del presente. Los elementos que ofrece esa noción resultan potentes para repensar un conjunto de prácticas y nociones asociadas a las formas que adopta el saber pedagógico hoy, especialmente frente a las críticas contemporáneas a la escuela y al lugar de la pedagogía en nuestras sociedades.

Respecto a las críticas a la escuela, estas se fundamentan en ciertas demandas y acusaciones que, formuladas desde sectores sociales tanto conservadores

8 Además de los umbrales/caras de epistemologización, estetización, politización y esteti- zación, el poliedro de los saberes admitiría otras posibilidades de configuración de saber pedagógico. En *Vigilar y Castigar*, Foucault (2009) sugiere que, pese a la larga historia de los procedimientos disciplinarios, estos solamente consiguieron componerse y extenderse por el cuerpo social cuando franquearon un umbral tecnológico. Sobre este, Deleuze indi- ca que “existe una tecnología humana antes que una tecnología material” (1987, p. 66), de modo que las técnicas de poder se incluirían en agenciamientos prácticos de acuerdo con el diagrama de poder de un momento histórico, y su función se dirigiría al mutuo refuerzo entre una formación de saber y el aumento de poder.

como progresistas, se relacionan con asuntos estrechamente vinculados con los saberes escolares en la dimensión amplia y compleja que sugiere el poliedro. Mientras algunos esperan que la escuela cumpla sus propias expectativas respecto a la preparación para el mundo laboral y la educación superior, otros reclaman una atención, casi asistencial, a supuestas necesidades de los jóvenes educandos, sus familias y comunidades. Ambas vías han sido contempladas en las reformas educativas de las últimas décadas, que al tiempo que procuraron mayor flexibilización curricular para garantizar el logro de competencias mínimas en los estudiantes, también permitieron que prácticas y discursos educativos fuesen inundados por los discursos relacionados con el aprendizaje y los sistemas de evaluación masiva.

En ese contexto, varios elementos se tornaron en moneda corriente de ciertos discursos educativos para denunciar falencias del sistema escolar: cobertura insuficiente, reproducción de desigualdades sociales en el aula, falta de motivación frente a lo que se enseña, obsolescencia de los contenidos y los rituales escolares frente a los entornos virtuales y las ciudades educadoras, entre otros (Simons & Masschelein, 2014). En conjunto, tanto las demandas como las denuncias que se hacen a la escuela se relacionarían con “una serie de retóricas centradas en el aprendizaje, la evaluación y la calidad, que dificultan y banalizan la opción conceptual por la enseñanza y por la pedagogía” (Martínez & Orozco, 2015, p. 103).

De fondo, lo que se percibe en las prácticas educativas contemporáneas es un privilegio del aprendizaje frente a otros conceptos como educación y enseñanza, redefinidos a su vez en términos de propiciar *oportunidades o experiencias de aprendizaje* para los individuos, sean jóvenes o adultos. Ese desplazamiento no es superfluo, pues reorientar asuntos educativos y pedagógicos en dirección de criterios como la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, no solo hace que la educación pase a entenderse como una transacción económica, además torna al maestro en proveedor de servicios y al estudiante en usuario. Por supuesto, esto implica una reducción de cuestiones pedagógicas importantes, vinculadas al significado de lo humano, de lo que encarna la educación en tanto intervención sobre la vida de otros —los ‘nuevos’ diría Hannah Arendt—, para hacerla incluso mejor: “más completa, más armoniosa, más perfecta y tal vez hasta más humana” (Biesta, 2013, p. 16).

Por supuesto, esto no supone una valoración negativa del concepto mismo de aprendizaje. Al constituirse en una suerte de tamiz de los discursos educativos

contemporáneos —que determina lo que es válido decir, hacer o visibilizar en relación con la educación y la pedagogía—, dicho concepto ha aportado herramientas y reflexiones importantes sobre asuntos relacionados con características y procesos del sujeto educado. Con todo, un retorno a pensar la enseñanza puede ser estimulante para abordar viejas pero importantes preguntas relacionadas con el gobierno pedagógico, que contribuyen a problematizar el presente. En esa línea, es pertinente recordar una vieja idea herbartiana: la formación de un círculo de ideas mediante la instrucción no se desliga de la del carácter moral, a su vez propósito central de la educación. De hecho:

La humanidad misma se educa incesantemente por el círculo de ideas que produce. Si este círculo queda sin relacionar lo vario, ejerce entonces como totalidad una débil acción y las cosas aisladas que predominen, por absurdas que sean provocan la intranquilidad y la violencia. Si lo vario se contradice, se originan disputas inútiles, que, sin darse cuenta, abandonan la fuerza de lo que se discute a los deseos groseros. (Herbart, 1914, pp. 85-86)

Este planteamiento resulta instigante si lo pensamos relacionado con la noción de saberes escolares —una forma del saber pedagógico—, pues aunque los saberes que circulan en la escuela tengan procedencias distintas, su encuentro es posible solo en una práctica de enseñanza, donde no solo se juegan conceptos, nociones y estrategias propias de las diferentes disciplinas escolares, sino formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento, reglas de acción y decisión de los individuos y los grupos, definición de límites y exclusiones; todos ellos elementos claves en la definición de los modos de vida y formas de comportamiento que son determinantes tanto en la conducción que los individuos hacen de sí mismos, como en la que hacen de otros. Tales aspectos no solo informan los comportamientos, luchas, conflictos, decisiones y estrategias que se consideran como relevantes en una sociedad, sino aquellos que se aceptan válidos y pertinentes en un momento histórico particular como formas de relacionamiento consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Así, parece que la lectura combinada de algunas experiencias y proyectos desarrollados por los maestros y la mirada histórica podría convertirse en una matriz potente para pensar hoy la escuela y la pedagogía. Además, con la noción de *saber pedagógico* y en particular con la de *saber escolar*, se dibuja una línea de fuerza que permite responder a discursos de un carácter globalizador sobre la educación, como los relacionados con el aprendizaje,

y al mismo tiempo produce un pliegue, una interioridad con sus particulares conceptos, juegos de poder-saber, e incluso narratividades.

Referencias

- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España).
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 57-111.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Echeverri, J.A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J.A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1987). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (2ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, (295), 7-37.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Herrera, C. X. (1999). *Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
- Herrera, S. M. (2012). Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia.

- En R. Ríos, & J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 83-88.
- León, A.C. (2012a). *Constitución del sujeto infantil femenino en Colombia finales del siglo XIX, comienzos del XX: entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
- León, A. C. (2012b). Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (37), 9-23.
- Marín, D.L. (2015a). Una cartografía de los saberes escolares. En C. Aranguren, D. Rubio, D. Marín, F. González, H. Riveros, H. Rodríguez... & V. González, *Saberes, Escuela y Ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Marín, D. L. (2015b). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martínez, A., & Orozco, J.H. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En J.A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 99-119). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. <https://doi.org/10.14201/hedu201534153168>, <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>, <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.007>, <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439>
- Mejía, S. A. (2011). *“La Nación entera, un inmenso taller”. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).
- Noguera, C.E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (Eds.). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Parra, G. A. (2012). *Enseñanza de la aritmética y la geometría en Cundinamarca durante la introducción de la pedagogía pestalozziana 1867-1894: un estudio exploratorio* (Monografía de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
- Popkewitz, T., Pitman, A., & Barry, A. (abril, 1998). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 7-33.

- Quintana, L. M. (2011). *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963)* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 9-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Roa, P. A., & Herrera, J. (2010). *Historia de los saberes escolares en Colombia: la emergencia de la biología en la escuela colombiana 1900 – 1930* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
- Rodríguez, L. M. (2011). *La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).
- Runge, A.K. (septiembre/diciembre, 2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 55-74.
- Sáenz, J. (segundo semestre, 2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 275-292.
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En J.A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Solère-Queval, M. (2003). Saber. En J. Houssaye (Compilador), *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica* (pp. 403-410). México: Siglo XXI Editores.
- Sosa, P. A., & Chaparro, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.3002>
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, (25), 243-269.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias (Trad. L. Macías & G. Parra). *Pedagogía y Saberes*, (45), 79-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>