

NUEVAS MODALIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE: TRANSDISCIPLINARIEDAD Y AGENCIA

New modalities in curricula construction for teacher education programs: transdisciplinarity and agency

ANGELA CAVENAGHI LESSA*

SUELI SALLES FIDALGO**

JOÃO BATISTA TEIXEIRA***

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir de qué manera la adopción del abordaje de transdisciplinarietà (Inoue et al. 1999) puede adoptarse en un curso de lengua para profesores en formación preservicio. Se discutirá que dicho abordaje para la construcción del conocimiento tanto de profesores formados como de profesores en formación ciertamente conduce hacia actitudes conscientes, autónomas y comprometidas. Dentro de esa perspectiva, el curso de lenguas es una arena en la que el proceso educacional es críticamente interpretado y resignificado mientras los participantes asumen su papel de agencia. Los datos analizados muestran que el abordaje de transdisciplinarietà teje una red entre los agentes y la realidad social, cuestionando cómo somos social e históricamente amoldados y mostrando que la reflexión crítica (Freire 1970, Smyth 1992) respecto al significado de agencia puede conducir a cambios.

Abstract

This paper aims at discussing how a transdisciplinary approach –hereby understood not as a subject or curriculum component, but as part of life, as an opportunity (Inoue et al 1999)– can be adopted in a language course for pre-service teachers. It will be argued that such approach to knowledge construction of both teachers and teachers-to-be is bound to lead to conscious, autonomous and committed attitudes. Within this framework, the language course is an arena in which the educational process is critically interpreted and re-signified while participants assume their role of agency. The analyzed data shows that the transdisciplinary approach weaves a net between the agents and the social reality, questioning how we are socially and historically shaped, together with showing that critical reflection (Freire 1970, Smyth 1992) on the meaning of agency can lead to changes.

* Profesora Titular de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) y Jefe del Departamento de Inglés de esta universidad.

** Profesora de inglés y Magíster en Lingüística Aplicada, área en la que también realiza su doctorado en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

*** Magíster en “Transversalidad y formación de Profesores Preservicio” en el Programa de Lingüística Aplicada y Estudios de Lenguaje de la PUC-SP.

Introducción: el problema

Este artículo tiene como objetivo discutir de qué manera la adopción de un abordaje transdisciplinario puede abrir espacios para la reflexión crítica que provoca el sentido de agencia. Más específicamente, busca discutir tres pilares teóricos que consideramos fundamentales para la formación de profesionales conscientes de su papel en la construcción de espacios para la constitución de agentes (docentes y discentes) críticos. Estos pilares son: el concepto de agencia para la reflexión crítica; la formación ciudadana; la transdisciplinariedad.

El motivo por el cual hemos adoptado estos tres pilares como centrales para la formación profesional reside en las implicaciones éticas que se encuentran en las elecciones de los formadores de profesores y de todos los involucrados en el proceso educacional. Es bien sabido que la fragmentación de los currículos mantiene la centralidad de la enseñanza en contenidos disociados de su uso en la vida real, ajenos a una auténtica aplicabilidad, vale decir, sin sentido para los alumnos –sus receptores o depositarios–, para usar la metáfora bancaria de Freire (1970). Al mantener una visión tecnicista de la formación de profesionales, los cursos universitarios volcados a la formación de profesores de todas las áreas pasan también a formar especialistas en determinados asuntos o disciplinas. Una vez formados, estos educadores se encuentran con cursos atiborrados de alumnos, sueldos bajos y recursos precarios (Esteve, 1997), lo que los lleva a reproducir lo que aprendieron en la universidad, los contenidos de sus áreas, con lo que entran a participar en la eternización del concepto de fragmentación de la educación.

Ello implica que el desafío que tenemos ante el escenario de la educación en Brasil va desde la enseñanza fundamental y media, cuyos egresados apenas leen, escriben y realizan las operaciones matemáticas básicas, hasta la formación en la universidad, cuyos estudiantes aprenden contenidos que no los preparan para la tarea educativa que tienen por delante. Aparte de eso, hay pocos cursos de formación de profesores en servicio, y no existe una política efectiva

que piense en las necesidades educacionales de ahora, que analicen el pasado mirando al futuro.

De esta forma, también se eterniza la formación de ciudadanos que aprenden a repetir modelos, a actuar de acuerdo a lo que les muestran manuales y teorías preestablecidas, en una concepción que trasluce la existencia, en todas las áreas del conocimiento, de formulaciones previamente elaboradas que se deben seguir. Dicho de otro modo, las personas no se sienten agentes ni responsables de lo que escogen. Tanto profesores en servicio, como profesores en formación y alumnos en general, practican una pedagogía que, en último caso, “*calla la posibilidad de aprender*” (Giroux, 1997) en una perspectiva crítica.

Como resultado de esta práctica, sucede que, al mismo tiempo que existe una escuela descrita a los cuatro vientos como un derecho de todos, hay una acción educativa que se mantiene como un derecho real de pocos. Esta concepción de derechos se refleja allende los muros de la escuela, en todos los campos sociales, ya que, así como practicamos una pedagogía de modelos preestablecidos, la ciudadanía practicada es también aquella cuyo significado se da *a priori*, y cuyas leyes deben ser respetadas sin más, una ciudadanía como *condición legal* (Kymlicka & Norman, 1997). De esta forma, una significativa parte de la población acaba siendo excluida del ejercicio efectivo de su ciudadanía.

Podríamos ir más lejos aun y decir que con esta práctica pedagógica hemos creado un grupo de excluidos a los que culpamos por su propia exclusión. Considerando que la escuela es un espacio *para todos* (como argumentan las leyes y políticas públicas de inclusión escolar), los alumnos que no logran aprender y los que no hallan trabajo al concluir la escuela secundaria, o los *inempleables*, como recuerda Gentili (2001), deben, naturalmente, ser inferiores a los demás, vale decir, son ellos los culpables de su fracaso escolar o social.

En consecuencia, se perpetúa la exclusión dentro de la escuela y fuera de ella. Los alumnos que logran llegar a la universidad y eligen

los cursos de licenciatura, aprenden, o confirman, las representaciones traídas de la enseñanza fundamental y media; confirman que la repetición de contenidos les garantizará su formación o por lo menos les asegurará una oportunidad para obtener empleo, ya que los currículos de cursos de formación y las evaluaciones o exámenes profesionales se concentran en los contenidos divididos por áreas.

Como se ve, estamos ante una crisis que abarca la educación como institución y el ámbito del aula. Se trata de una crisis que deja a los profesores sin rumbo, quejándose de que no es de ellos la culpa que llevan a costas. Culpar a los profesores corresponde de hecho a una actitud que podemos tildar de simplista. Ello porque el problema es enormemente complejo, pues se ha venido formando lentamente, desde las primeras escuelas brasileñas montadas a principios del siglo pasado. En esa época la educación se basaba en teorías que defendían el papel de la escuela. “*Formar ciudadanos conformados con sus lugares en la estructura social*” (Patto, 2002) expresa en síntesis este papel.

La crisis educacional deriva en un momento de incertidumbres para profesores y alumnos. Por una parte, los profesores, al no ver resultados en las prácticas basadas en la repetición de contenidos, viven el *síndrome de la desistencia* (Gentili & Alencar, 2001); por otra parte, los alumnos, sin ver aplicabilidad para lo que aprenden y sin perspectiva de un futuro en que podría transformar su realidad, frecuentemente se desmotivan y desisten. La exclusión en que se hallan los empuja a la violencia como reacción a la violencia que también viven: la de no ser oídos; la de no obtener medios para transformar la situación en que se encuentran.

Sin embargo, la crisis educacional que, por un lado, nos puede paralizar, por otro, puede transformarse en un desafío que pone en evidencia un nuevo paradigma que amerita ser pensado.

Se puede considerar la misma crisis como consecuencia de que, hoy en día, el mundo posmoderno, incuestionablemente, ya no acepta lo que es dado. Del mismo modo, el lugar de un educador en la

posmodernidad no puede ser el de quien acepta ni el de quien recibe impasiblemente, de manera conformista, ni tampoco puede ser el de quien simplemente denuncia el *status quo*. Es necesario, ante todo, promover cambios.

Retomando los problemas en la educación brasileña, concordamos con Rosa (1994), quien razona que la crisis de la educación en el país nació allende los muros de la escuela, y que no somos sólo espectadores de esa gran pieza, ni tampoco adornos de su escenario. Añade que todos somos actores y que como tales debemos desempeñar del mejor modo posible nuestro propio papel. Si nos inmovilizamos, usando como argumento el hecho de que la crisis no la creamos nosotros, estaremos renegando nuestra responsabilidad como educadores.

En este cuadro (que exige una acción con responsabilidad social, en lo nacional e institucional, aparte del contexto específico del aula) es en donde tenemos que mirar a quien debe ser el elemento central en cualquier discusión sobre educación: el alumno. En esta perspectiva, es necesario reflexionar sobre nuestro alumno. ¿Por qué ese alumno es así y se comporta de esa manera? ¿Cuáles son sus anhelos y necesidades? Partiendo de lo concreto de nuestro alumno, como un ser social e históricamente determinado, se hace fundamental ir más allá y preguntarse ¿cómo un educador debe contribuir a la construcción de alguien que pueda asumir su papel en el mundo y trascender de un sujeto meramente determinado por su medio a alguien que actúa de forma ciudadana?

Formación ciudadana...

De igual modo, es necesario pensar en qué tipo de ciudadano se convertirá ese alumno que se está formando. Si no podemos aceptar la ciudadanía como algo dado *a priori*, entonces cabe preguntarse ¿qué concepto de ciudadanía queremos?; ¿qué concepto podría incorporar a nuestro alumno en el mundo, de forma participativa, democrática y, principalmente, autónoma? Basta con mirar nuestra sociedad para que veamos, como se ha dicho antes, que el principio de

ciudadanía versado en derechos iguales se basa en un tipo de igualdad que excluye a algunos, “*tal vez menos iguales*”. Este principio asegura la mantención de formas de discriminación cuyos culpables son los mismos excluidos, debido a su falta de habilidad para buscar sus derechos, los que por principio serían dados por la ley.

En consecuencia, si no se concede la ciudadanía, como claramente ocurre, se hace necesario que nuestros alumnos la vean como algo construido, como una *actividad deseable* (Kymlicka & Norman, 1997), en la que los valores se discuten, las diferencias y las identidades se respetan, pero no porque existe una ley que obliga a respetarlas. El respeto, así como otros valores, se construye en un proceso de conflictos, en el que los significados de los valores son discutidos por los participantes de una interacción. La ciudadanía es, por lo tanto, una actividad que se fundamenta en la capacidad de entenderse a uno mismo y entender al otro como seres constituidos socio-históricamente y, en consecuencia, constituidos de formas diversas, con culturas variadas, todas en movimiento y cambiando con tanta constancia como las propias interpretaciones que colaborativamente construimos de estas culturas.

Coherente con esta propuesta sociohistórica, Celani (2001:2), al discutir el desarrollo de la ciudadanía y de la dignidad, centra en el alumno el punto de partida de la producción de conocimiento cuando dice que:

In an educational system which sets as its backbone the development of citizenship and dignity, the human being must be at the very centre of the curriculum. This implies a reformulation of the concept of production of knowledge. This reformulated view proposes production of knowledge as something that will give the learners the right to wish, to look for, to create, to wonder, at the same time developing self-esteem and self-respect¹.

¹ *En un sistema educacional que se fundamenta en el desarrollo de la ciudadanía y la dignidad, el ser humano debe ocupar el centro del currículo. Ello implica una reformulación del concepto de producción del conocimiento. Esta reformulación lleva a entender la producción del conocimiento como algo que le dará al alumno el derecho de anhelar, buscar, crear, cuestionar, al tiempo que desarrolla su autoestima y el respeto a sí mismo.*

Tomando al alumno como eje de la discusión de la transdisciplinariedad y agencia, que se construyen de manera colaborativa, pasamos a describir el contexto que teje las bases sociales para nuestra propuesta.

Un contexto...

Si comparamos el número de alumnos que entran en cursos de Letras a través de las pruebas de ingreso a la educación superior con el número de alumnos que efectivamente concluyen dichos cursos, veremos que existe una considerable desistencia. Algunos lo dejan por una nueva opción de curso (porque Letras no era su primera opción, o porque el curso no satisfizo las expectativas iniciales). Otros enfrentan problemas económicos. De estas dos explicaciones posibles, una merece más atención por parte de los profesores pues implica consideraciones pedagógicas.

Si un alumno abandona un curso por no responder a sus expectativas, entonces debemos cuestionar nuestras representaciones (Freire y Lessa, 2003) sobre los alumnos y sobre sus necesidades. Es probable que al hacerlo nos demos cuenta de que estamos trabajando con la concepción de un alumno idealizado y no con la real. A pesar de que ya se conocen las fallas en la formación de los alumnos que concluyen la enseñanza media (muchas de las cuales, como ya se ha discutido aquí, resultan de un ideal pedagógico excluyente), los profesores, al enfrentarse con la dificultad de alcanzar sus objetivos –definidos *a priori* y con base en un alumno ideal– empiezan a ver a sus alumnos reales como alumnos inadecuados y no deseados. De esta forma, se apegan a una falsa representación de la realidad y pasan a excluir a los que no encajan en el orden (pre) establecido, olvidando que su meta debería ser educar y promover cambios y no conformidades.

El abandono de curso y/o la reopción no son los únicos indicadores que delatan la existencia de dificultades que deben resolverse en los cursos de Letras. En el trabajo diario, en el aula, enfrentamos una pode-

rosa desmotivación en los alumnos. Los que estén vinculados al contexto educacional ciertamente ya han oído –o quizás dicho– que los alumnos de hoy en día no dominan los conceptos que deberían dominar para estar en la universidad, que son desinteresados e incapaces de realizar articulaciones entre los conceptos encontrados en diferentes textos, los contenidos discutidos en el aula y lo que han aprendido en otras fuentes, dentro de la sala de clases o fuera de ella. Este desahogo de los que trabajan con formación de profesores es una demostración más de que estos alumnos no son vistos como el foco de las acciones pedagógicas. Vale decir, que si el alumno no cabe en un modelo idealizado, entonces se transforma en un trastorno, en una amenaza para los objetivos trazados por el docente. Sin embargo, ya que este es el alumno real que tenemos en las aulas, ¿no deberíamos tener con él el compromiso moral, como educadores, de hacer una diferencia?

En las actitudes de quien niega el alumno real, idealizando un alumno con características culturales preestablecidas, se encuentra implícito el prejuicio que rige la concepción de monocultura, según la cual algunos dominan una cultura ideal que debe ser asimilada por otros en un proceso de aculturación que tiene como base una idea de igualdad como sinónimo de búsqueda de homogeneización.

Históricamente, la educación en Brasil siempre nos quiso hacer creer que éramos una sociedad homogénea: en principio, homogéneamente católica y blanca, luego homogénea de razas y creencias diversas, todas aceptadas gracias al “milagro” del mestizaje. En la práctica escolar, empero, la homogeneidad continúa centrada en el *menosprecio* de otras razas, credos, valores, lenguaje, de culturas que no sean la de una clase minoritariamente dominante, cuyo representante escolar o universitario es el profesor. Sin embargo, con ello volvemos a nuestro punto: si nuestro compromiso de formación y transformación está abocado al alumno, ¿en qué consistiría la práctica educacional? ¿Deberíamos ecuacionar la transformación a una obligatoriedad de adecuación?

Cuando los alumnos de Letras declaran que no perciben la relación entre el curso y el papel que deben desempeñar en el mundo

como profesionales competentes y responsables, argumentan contra esa concepción de currículo que les sugiere que la adquisición de la cultura que *emana* del otro les permitirá asumir dichos papeles sociales. En otras palabras, se manifiestan contra ese *saber científicamente concluido* por otros que *pensaron, luego existieron*, mucho antes de que tuvieran la oportunidad de discordar o de al menos saber los motivos por los que deben estudiar determinados autores, textos o contenidos.

En un evento organizado para iniciar una discusión con los alumnos sobre un cambio curricular del curso de Letras, constatamos que muchos discentes ignoran el objeto de estudio del curso; las áreas en que podrán desempeñarse cuando se formen; la relación entre los contenidos presentados; las disciplinas y las futuras situaciones de trabajo. De las indagaciones de estos alumnos se colige que no se perciben como el centro del proceso de enseñanza, que se sienten al margen de un curso que, por la centralidad de una cultura dominante, no se les entregan medios para cuestionar sus posiciones en la comunidad universitaria o aun en un contexto social más amplio. Al notarse fuera de ese sistema preformatado, algunos asumen una actitud pasiva de resignación, otros desisten del curso de Letras. En consecuencia, añadimos aquí otro punto para la reflexión: ¿qué falta para que el alumno realmente asuma su condición de constructor de su conocimiento y, por lo tanto, ejerza su derecho de reflexionar, crear y cuestionar, argumentando sus puntos de vista para participar en la sociedad de manera emancipada?

Hoy en día, en el curso descrito, el currículo es multidisciplinario y se organiza en grandes ejes que permiten cierta flexibilidad. Dicho de otro modo, los alumnos pueden organizar su propia malla curricular según sus intereses específicos. Aparte de eso, el trabajo interdisciplinario que integra y articula las diferentes disciplinas forma parte de la concepción de la malla curricular. La flexibilidad permite además una constante redefinición y adecuación de los contenidos programáticos de cada disciplina frente a la realidad que enfrentamos. En definitiva, ¿qué es lo que provocaría en el alumno

que permanece en el curso de Letras la sensación de que no es el constructor de su saber ni el agente de su formación? Si existe tanta flexibilidad, ¿por qué el alumno tiene la impresión de que estudia un conocimiento estratificado, un saber previamente definido, sin conexión con la realidad que enfrenta(rá) profesionalmente?

Una propuesta... transdisciplinariedad y reflexión crítica...

Celani (2001) discute el concepto de transdisciplinariedad en el contexto de enseñanza. Para esta autora, la visión de transdisciplinariedad implica una visión más amplia de la educación que entiende el conocimiento como algo construido en la interacción con la realidad. Se trata de un conocimiento inconcluso, no preestablecido, que rechaza las certezas y que encuentra en la resolución negociada de los conflictos entre saberes, o en la resignificación y recomprensión de los conceptos, la posibilidad de nuevas construcciones. Por lo tanto, parece que la adopción de un abordaje transdisciplinario puede promover reflexiones que lleven a alumnos y profesores a tomar conciencia sobre el papel que tiene el curso de Letras en la formación educacional.

La transdisciplinariedad se define no como una nueva disciplina o componente de la malla curricular, sino como elemento orientador que debe abrazar todas las instancias del proceso educacional: la concepción de políticas educacionales; el alumno que se quiere formar; el currículo; la interdisciplinariedad; la formación de profesores y las prácticas de la sala de clases (Inoue et al. 1999). En cuanto a la interdisciplinariedad, Fazenda (2001) advierte que no se trata de la unión de varias disciplinas en un proyecto conjunto, sino que “debe ir mucho más allá de combinar intuitivamente geografía y química, matemática y portugués” (...) y es algo “mucho más profundo que buscar interconexiones entre las diversas disciplinas”. Aunque estemos de acuerdo con Fazenda en cuanto a la interdisciplinariedad, nuestra comprensión de transdisciplinariedad tampoco es sinónima del término discutido por aquella autora. Es algo más amplio, pues se trata de un abordaje

que implica una negociación de valores, un rechazo de lo que se establece de forma *a priori*; implica asimismo el desarrollo de una actitud instigadora frente a lo supuestamente *real*. La transversalidad se entiende aquí como el elemento que mantiene como un todo inseparable el aprendizaje de conceptos científicos y el aprendizaje de cuestiones éticas, vale decir, es esta transversalidad la que hace inseparable y completa la formación de las personas.

Más aún: se trata de una concepción que rechaza cualquier hegemonía cultural o lingüística como algo dado no investigable que coloca al alumno en un estado de sumisión incuestionable y le impide tener un compromiso discursivo (Moita Lopes, 2003) en relación a lo *que* estudia y a *por qué* lo estudia. En consecuencia, siguiendo esa lógica, tanto profesores como alumnos deben darles sentido –y rechazar el sentido como dado– a todas las acciones inherentes y resultantes del proceso educacional. Dicho de otro modo, en todo y cualquier momento histórico existe algún tipo de hegemonía, pero, como recuerda Moita Lopes (2003:54), “*cuando mostramos en lo cotidiano cómo es realmente el mundo en que vivimos estamos promoviendo la construcción de una práctica política basada en la ética y en la lucha por la equidad*”.

Como menciona Giroux (1997: 124) al discutir las ideas de Freire, en lugar de “*silenciar una posibilidad de aprendizaje*”, es necesario que las experiencias pedagógicas se organicen “*dentro de formas y prácticas sociales que se refieran al desarrollo de modos de aprendizaje más críticos, abiertos, investigativos y colectivos*”: el sentido de agencia ejercido por alumnos y profesores. En esta concepción, la universidad se torna un espacio de construcción (interpretación, crítica y resignificación) conjunta.

De esta forma, un abordaje transdisciplinario tejería una red de vínculo entre los alumnos y la realidad social, discutiendo el *cómo* somos socio-históricamente formados y, principalmente, el *cómo* –a través de una reflexión crítica sobre nuestra responsabilidad en el mundo– es posible proponer transformaciones (Kemmis, 1985).

Una de las formas de pensar la transdisciplinariedad es, como lo sugieren los *Parâmetros Curriculares Nacionais*² (PCN - Brasil, 1998), colocar el foco en temas que estén presentes en la vida social. En el citado documento, esos temas, conocidos como Temas Transversais³ (TT), se agrupan en *ética, trabajo, pluralidad cultural, medio ambiente, sexualidad, consumo y salud*. Estos temas no corresponden a nuevos contenidos que se vayan a enseñar, pero deben estar presentes, de forma transdisciplinaria, en cada propuesta de trabajo escolar. Además, estos temas deben conducir a una problematización de las cuestiones que se imponen a los hombres de hoy, como por ejemplo: la utilización de los recursos naturales; la deforestación; el uso del agua; la contaminación atmosférica; la explotación del suelo; el uso del conocimiento científico en el área de medicina y de tecnología; la utilización de los medios de comunicación de masas; la violencia; la discriminación; la circulación de conocimientos, bienes y servicios, etcétera. Como se discutió antes, esta problematización tendría como foco impedir la repetición sin cuestionamiento de prácticas fundamentadas en un sentido común, en general, impensado y las más de las veces sostén de una hegemonía que sirve a una cultura dominante. Por lo tanto, problematizar sería una acción de resignificación que se manifiesta de forma colaborativa y constructiva entre profesores y profesores en formación, sin que nunca deje de ser determinada por la comunidad y para la comunidad a la que todos pertenecen, vale decir, a una comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Sin embargo, es necesario definir lo que entendemos por problematización determinada por la comunidad y para la comunidad. Asumir la comunidad local como promotora de reflexiones puede llevar a la interpretación de algún tipo de centralización en las cuestiones particulares, vale decir, en la idea de que las construcciones realizadas en el aula tendrán como objetivo mayor el bien común de

² Parámetros Curriculares Nacionales

³ Temas Transversales

un grupo específico, desconsiderando a los demás. No obstante, no se trata del reemplazo de un grupo o de una cultura dominante por otro(a), en una analogía que nos remite a “*Revolución en la granja*”, de Orwell. Dichas reflexiones autocentradas no conciben con nuestra concepción de problematización, justamente porque la concepción que aquí se discute debe trascender las paredes de la escuela. De esta manera, el espacio educacional se ve como un sistema que se interrelaciona con otros, tales como la comunidad, la familia y las instancias gubernamentales de vehiculación de información que forman redes globales. Como explica Yus (1998:30), “*la educación debe proponerse de una manera nueva de abordar el conocimiento, superando la visión dividida y cartesiana del conocimiento académico tradicional, y abrirse, mediante procesos globalizadores, a las temáticas socionaturales que forman inserciones en el conocimiento disciplinario y lo haga funcional*”.

Citando a González Lucini (1993), Yus (1998:29) añade que el gran desafío de la escuela de hoy puede enfrentarse mediante la transversalidad, vale decir, mediante la conjugación armónica del “**aprender a aprender y aprender a vivir**, en la aventura de dar sentido y significación al presente, y de orientar el futuro siempre hacia nuevos horizontes de felicidad individual y colectiva” (comillas del autor).

Gracias a su propuesta de resignificar el sentido común, de problematizar colaborativamente lo que es dado y vehiculado dentro y fuera de las escuelas, a veces de manera casi imperceptible, los TTs y el abordaje transdisciplinario llevan al centro del aula la discusión sobre el papel del lenguaje como mantenedor o transformador del *status quo*. En lo que respecta al centro de contextos de formación de profesores, los TTs llevan a ellos la discusión sobre la reflexión crítica.

Por lo tanto, el argumento nuclear de este trabajo corresponde a la centralidad en un abordaje transdisciplinario que, concretizado en un proceso de reflexión crítica, posibilitaría la formación de profesionales conscientes de su papel en la construcción de espacios para la constitución de agentes críticos. Si, por una parte, aquí se entiende la reflexión como algo constituido por el lenguaje, lugar donde se

problematizan los conflictos, por otra el agente crítico es aquel que ejerce su papel de agente transformador. Dicho de otro modo, es quien asume su agencia, definida como el fruto de un enfrentamiento con diversas posibilidades que implican elecciones ideológicas, culturales, éticas, sociopolíticamente comprometidas, y de esta forma, situadas en un contexto específico. Por lo tanto, agencia no es un simple sinónimo de transformación. Le remite al lenguaje todo un proceso de reflexión, compromiso y responsabilidad, por el cual pasan los valores de cada uno de los agentes, quienes, aparte de impulsar esta acción, también deben ser validados por sus interlocutores (Cf. Habermas, 1985, concepto de acción comunicativa).

Asimismo, como señala Moita Lopes (2002), a través del discurso aprendemos a ser quienes somos y percibimos cómo somos en los mundos sociales en que nos inscribimos. Esta percepción de la posibilidad de varias inscripciones revela, así, la heterogeneidad de nuestras identidades sociales, que son, a un tiempo, fragmentadas y construidas en prácticas discursivas, situadas en la historia, en la cultura y en la institución.

De esta manera, abordar la transdisciplinariedad como una nueva forma de organización curricular conlleva la comprensión del aprendizaje y la enseñanza no como un acopio de informaciones, sino como una experiencia de (re)constitución de la identidad, mediatizada por el lenguaje, cuyos conceptos no son aceptados como dados, sino como negociados (Habermas, 1985). Debido a que transforma quienes somos y lo que podemos hacer, este abordaje transdisciplinario adquiere las características de una experiencia de identidad, vale decir, de un proceso de *llegar a ser*. En este proceso nos transformamos en una persona determinada. Al mismo tiempo que se entiende inacabada esta persona es el agente que no solamente realiza opciones para reconstituirse en relación al otro, con quien negocia los principios que validan (Habermas, 1985), sino que también se responsabiliza por dichas opciones. Por otra parte, el hecho de considerar que es en relación al otro que negociamos valores y principios, permite que los contenidos del aula (antes intrínsecos a la es-

cuela y percibidos erróneamente como neutros y descomprometidos) sean ahora comprendidos como contenidos centrales, incluso porque extrapolan los muros que antes los contenían.

La negociación de los conceptos nos obliga a ver las acciones de lenguaje como una forma de alejamiento de lo que antes tomábamos como una rutina correcta, dentro de una perspectiva normalizadora o *legal* de constitución de ciudadanos (Kymlicka & Norman, 1997). La escuela, como espacio cuestionador, le permite al profesor investigar su propia práctica, negociada con sus colegas y alumnos (cf. Kymlicka & Norman, 1997) e investigar el concepto de ciudadanía como actividad deseable. De esta forma, este nuevo profesional, junto con ser formador de agentes críticos es también formador de sí mismo, en un espacio que le permite evaluar la enseñanza y el aprendizaje (Smyth, 1992).

Así, como agentes⁴ de nuestras prácticas, los profesores en formación y formadores, asumimos la no neutralidad de nuestras opciones lingüísticas y educativas, porque a fin de cuentas es como nos recuerda Freire (1996):

Si la educación fuese neutra, sería necesario que no hubiese ninguna discordancia entre las personas en relación a los modos de vida individual y social, en relación al estilo político que se pondrá en práctica, a los valores que serán encarnados. Sería necesario que, por ejemplo, en nuestro caso, no hubiese ninguna divergencia en cuanto al hambre y la miseria en Brasil y en el mundo; sería necesario que toda la población nacional las aceptase aun cuando ellas mismas, la miseria y la hambruna, tanto aquí como fuera, son una fatalidad.

⁴ En consecuencia, en este artículo usamos el sentido de agencia, ya definido como una acción transformadora que nace de un enfrentamiento con diversas posibilidades y que implica elecciones sociopolíticamente comprometidas, para argumentar que esta debe ser ejercida por el educador tanto en su praxis diaria como en su papel de provocar al alumno a que este también ejerza el sentido de agencia, negociando también sus valores.

Referencia Bibliográfica

- Brasil.** Secretaria de Ensino Fundamental. 1998/2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução.
- Celani, M. A. A.** 2001. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In:
- Grigoletto, M. & Carmagnani, A.M.G.** (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, p. 29-36
- Esteve, J.M.** 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.
- Fazenda, I.** 2001. Interdisciplinaridade de A. a Z. In: *e.educacional: a Internet na educação* captado em <http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>, em 23 de novembro de 2004.
- Freire, P.** 1970. *A pedagogia do oprimido*. Petrópolis: Vozes.
- 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, M. & Lessa, A. B. C. T.** 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L & Rosinda C. G. Ramos (orgs.). 2003. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Gentili, P. e Alencar, C.** 2001. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P.** 2001. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S. e M. Vizim (orgs.) 2001. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras.
- Giroux, H. A.** 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- González Lucini, F.** 1994. *Educación ética y transversalidad*. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- Habermas, J.** 1985. *O Discurso filosófico da modernidade*. Tradução do alemão de Ana Maria Bernardo, José Rui Meirelles Pereira *et alli*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1990.
- Inoue, A. A., Migliori, R. F., D'Ambrosio, U.** 1999. *Temas Transversais e Educação em Valores Humanos*. Petrópolis: Editora Fundação Petrópolis.

- Kymlicka, W. e Norman, W.** 1997. El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente em teoria de la ciudadanía. In: *La política, revista de estudos sobre el Estado e la sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Moita Lopes, L. P.** 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- 2003. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L & Rosinda C. G. Ramos (orgs.). 2003. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Orwell, G.** 1945. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo. 2000.
- Patto, M. H. S.** 1999. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rosa, S.** 2000. *Construtivismo e Mudança*. São Paulo, Cortez Editora.
- Smyth, J.** 1992. *Teacher's work and the politics of reflection*. American Educational Research Journal, 29(2), 267-300.
- Vygotsky, L.S.** 1934. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1984.
- Wenger, E.** 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yus, R.** 1998. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.