



Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos*

Alexandrina Monteiro**

Jackeline Mendes Rodrigues***

Traducción del portugués: Elkin Obregón

Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos

El debate de este artículo se sitúa en el campo curricular, y se establece a partir de la comprensión de que los saberes matemáticos se movilizan en diversas prácticas sociales, y poseen familiaridades con lo que llamamos matemática en el contexto escolar. Así, afirmamos que incluir diversos procedimientos y prácticas en el contexto escolar —como proponen muchas de las investigaciones en el campo de la etnomatemática—, puede dar a los sujetos —profesores y alumnos— la posibilidad de romper con una visión universalista del saber, desestabilizando algunas de las relaciones de poder que organizan socialmente tanto saberes como prácticas, haciendo posible, de ese modo, una dinámica de circularidad de saberes en el espacio escolar.

Palabras clave: Educación matemática, currículo, etnomatemáticas, saberes escolares, saberes cotidianos.

Social practices and curricular organization: issues and challenges

This article deals with a debate within the curricular field, and arises from the understanding of mathematical knowledges as moving among diverse social practices and being somehow linked to what we call mathematics in the school. Thus, we maintain that including various procedures and practices in the classroom —as proposed by a great amount of research in the field of ethnomathematics— may provide the subjects —teachers and students— with the possibility of escaping from a universalist vision of knowledge, thus questioning some of the power relations that socially arrange both knowledge and practices, making thus possible a dynamic circulation of knowledge in the classroom.

Key words: Mathematics education, curriculum, ethnomathematics, school knowledges, everyday knowledge.

Pratiques sociales et organisation du programme scolaire : questions et défis

Le débat de cet article est situé dans le domaine du programme scolaire et on l'établi à partir de la compréhension que les savoirs mathématiques sont mobilisés dans diverses pratiques sociales et ils possèdent des familiarités avec ce que nous appelons mathématiques dans le contexte scolaire. Ainsi, on affirme qu'inclure divers procédures et pratiques dans le contexte scolaire - comme beaucoup de recherches les proposent dans le domaine de l'ethno mathématique - peut donner aux sujets (professeurs et étudiants) la possibilité de briser une vision universaliste du savoir, en déstabilisant quelques rapports de pouvoir qui organisent socialement tant de savoirs que des pratiques, en rendant possible une dynamique de circularité des savoirs dans l'espace scolaire.

Mots clés: Éducation mathématique, programme scolaire, ethno mathématique, savoir scolaire, savoirs quotidiens.

* El artículo es producto del proyecto de investigación "Múltiplas Representações da Educação de Jovens e Adultos: Professores (as) da Rede Municipal de Itatiba -SP", Financiamento CNPq, Edital Universal 2009, processo n° 483266/2009-4.

** Doctora, profesora de la Universidade de São Francisco.
E-mail: alexandrina.monteiro@sao-francisco.edu.br o math_ale@uol.com.br

*** Doctora, profesora de la Universidade de São Francisco.
E-mail: jackeline.rodrigues@sao-francisco.edu.br o rodrigues@mpc.com.br

Introducción

E

l discurso crítico en el área de currículo, en especial en el campo de la educación matemática, viene señalando la necesidad de relacionar el saber escolar y no escolar, este último denominado generalmente *saber cotidiano*. No obstante, poco se ha discutido sobre las características de esos saberes. En el campo de la educación matemática, los trabajos sobre etnomatemática de investigadores como Knijnik (1996), Knijnik, Wandere y Oliveira (2004), D'Ambrossio (2001) y Ferreira (1997), entre otros, han analizado las posibilidades y los límites de aproximación entre saberes escolares y no escolares en procesos de escolarización.

El debate que aquí pretendemos realizar parte del presupuesto de que las actividades y los saberes presentes en diferentes prácticas sociales incluyen significados y formas de comprensión propias de esas prácticas, que son producidas, validadas, transmitidas y legitimadas por los propios grupos que las realizan.

Así, llamar "matemáticas" a dichas prácticas manifiesta, cuando tal denominación viene de parte nuestra, la manera en que entendemos los procedimientos presentes en la matemática, que muestran similitudes y diferencias con los saberes existentes en esas prácticas específicas. Por otra parte, cuando grupos minoritarios empiezan a llamar a sus prácticas "matemática", lo que se explicita en esa denominación es un carácter político y simbólico, que sirve para hacer una contraposición al conocimiento del dominante, tal como en el debate ocurrido en Mendes (2004), donde profesores indígenas comienzan a referirse a una "matemática indígena", para oponerla a la matemática del no indígena.

Vilela (2007) analiza las diversas adjetivaciones asociadas al término "matemática" y, entre ellas, destaca expresiones que, denominadas *bipolares*, manifiestan la tensión entre términos como matemática escolar / matemática científica; matemática escolar / matemática profesional; conocimiento matemático popular / conocimiento matemático académico; matemática escolar / matemática de la calle, entre otros. Partiendo de ese análisis, la autora, basándose en el concepto de *juegos lenguaje* de Wittgenstein, argumenta que:

La comprensión de las matemáticas como prácticas sociales —cada cual con sus reglas, aunque mantengan, entre ellas, semejanzas de familia—, tiene la ventaja de no verlas como dogmáticas, en la medida en que tal comprensión no impone un único o mismo juego de lenguaje para todas esas prácticas; es decir, no juzga esos diferentes juegos a partir de reglas de un único juego tenido como superior o referencial (p. 231).

De este modo, la denominación “matemáticas” no considera ya una mirada sobre saberes escolares vs. saberes cotidianos, sino que busca comprender cómo se movilizan los saberes dentro de diferentes prácticas sociales, incluyendo en éstas las prácticas escolarizadas. Es en esa perspectiva como comprendemos la etnomatemática.

Reflexiones sobre la etnomatemática

Surgida en la década del ochenta, sólo ahora la etnomatemática parece mostrar posibilidades de concretizarse. Sin embargo, conviene señalar que, en general, a muchos profesores se les dificulta comprender esa propuesta. Algunos la ven como una metodología de enseñanza o como una posibilidad “mágica” de relacionar conceptos cotidianos con escolares, justificándose tal relación como medio de motivación para los alumnos, quienes, así motivados, prestarían atención al contenido formal-escolar. Otra concepción, a nuestro juicio tan equivocada como la anterior, es la de negar la etnomatemática, alegando que los alumnos, volviendo a revisar saberes ya conocidos por ellos, dejarían de tener acceso a los saberes escolares (Monteiro y Pompeu, 2001).

Buscar caminos para concretar las aspiraciones de incorporación de saberes y prácticas excluidas del contexto escolar, exige un análisis sobre las relaciones existentes entre sa-

beres presentes en prácticas escolares y no escolares. Los debates en torno de esas relaciones han empezado a realizarse en diferentes campos, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc., y están muy presentes en los discursos de los profesores y de los equipos pedagógicos, a partir de la clasificación de las prácticas en escolares, cotidianas y científicas.

No obstante, esa “clasificación” puede generar equívocos, como el de suponer que todas las prácticas científicas tienen una misma naturaleza, sucediendo lo mismo con las prácticas escolares y cotidianas. Dicha naturaleza estaría relacionada con el lenguaje, los procesos de legitimación y el rigor, entre otros aspectos. En ese sentido, tomamos como referencia, para este análisis, el concepto de *práctica social* propuesto por Miguel y Miorim:

Práctica social es toda acción o conjunto intencional y organizado de acciones físico-afectivo-intelectuales, realizadas, en un tiempo y espacio determinados, por un conjunto de individuos, sobre el mundo material y/o humano, y/o institucional, y/o cultural, acciones éstas que, por ser siempre, y en cierta medida, y por un cierto período de tiempo, valorizadas por determinados segmentos sociales, adquieren una cierta estabilidad, y se realizan con cierta regularidad (2004: 27).

En esta perspectiva, entendemos que existen diversas prácticas, incluso dentro de los campos académicos, escolares y cotidianos, configuradas por distintas actividades, pero, especialmente, por múltiples sentidos atribuidos por aquellos que de ellas participan. Ante esto, entendemos que los debates en torno a las relaciones entre diferentes prácticas en los procesos de escolarización se tornan más complejos, y nos imponen los problemas centrales del currículo, tales como: ¿por qué analizar diversas prácticas sociales? ¿Cuáles de ellas privilegiar? ¿Cómo definir los criterios de elección de dichas prácticas?

Además de esas cuestiones, otra que nos parece fundamental es la de la disciplinización, soporte del actual modelo escolar. La matemática disciplinarizada en el contexto escolar presupone la existencia de un saber matemático universal que, una vez comprendido en su esencia, podría ser “reproducido” o aplicado a cualquier situación. Esta comprensión de la matemática entiende la presencia de diferentes prácticas en el contexto escolar, como ejemplos de diversas aplicaciones, y se busca muchas veces comprender —a partir de las diferencias— la esencia del concepto que la constituye.

No obstante, a partir de la concepción de práctica social propuesta por Miguel y Miorim (2004), y de los análisis de Vilela (2007), entendemos que no existe la matemática, existen matemáticas, que son producidas y significadas dentro de diferentes prácticas sociales y culturales, las cuales no pueden ser transpuestas como si hubiera una esencia a partir de las cual son generadas las distintas matemáticas. En esa perspectiva pretendemos reflexionar sobre la organización curricular de procesos de escolarización.

Reflexiones curriculares

Muchas de las cuestiones de orden pedagógico presentadas por la etnomatemática buscan comprender cuáles son las implicaciones de las reflexiones desarrolladas por ese campo de investigación para la práctica escolar y el currículo, y en consecuencia, problematizan el modelo actual de la institución escolar. Así, los debates en el campo de la etnomatemática han incluido discusiones sobre diferencia, multiculturalidad, etc. En ese sentido, conviene resaltar que una de las contribuciones a ese debate han sido los análisis presentados por la teoría crítica del currículo, sobre todo por los autores que aportan temas sobre *diferencia* y *diálogo*.

Según Veiga-Neto (2002), el currículo imprimió a los saberes, y a su distribución, un orden geométrico, reticular y disciplinario, en el que dichos saberes son ubicados y dispuestos, jerarquizados, clasificados, y susceptibles de valores. El autor presenta una caracterización para el currículo en términos de tiempo y espacio. En términos temporales, crea rutinas y ritmos para la vida cotidiana de todos los que están involucrados, directa o indirectamente, con la escuela. En términos espaciales, el currículo “retomó la invención griega de frontera como el límite a partir del cual comienzan los otros” (p. 165), es decir, un límite a partir del cual los otros comienzan a existir, y la diferencia se presenta como un problema. Veiga-Neto piensa que el currículo siempre contribuyó a hacer del otro un diferente, lo cual representa un peligro para nosotros.

Para Moreira (1997), el currículo puede mirarse como un instrumento significativo, usado por diferentes sociedades, para la conservación, la transformación y la renovación de conocimientos acumulados históricamente, así como para la socialización de niños, jóvenes y adultos a partir de “valores tenidos como deseables” (p. 11). Haciendo una retrospectiva sobre las diversas concepciones de currículo, el autor nos da una visión (influenciada por el pensamiento posmoderno presente en Giroux (1993) y en Mc Laren (1993), entre otros), donde el currículo empieza a mirarse como “un todo significativo, un instrumento privilegiado de construcción de identidades y subjetividades” (Moreira, 1997: 15).

Dentro de esa nueva visión, Moreira (1997) apunta el hecho de que en el currículo se desarrollan representaciones que son codificadas a partir de intereses, disputas y alianzas, las cuales son decodificadas por los individuos en las escuelas. Así pues, el currículo puede ser visto como un campo de luchas y conflictos, generados en torno de símbolos y significados.

El autor propone una reorganización del currículo, con base en la promoción de un ambiente escolar favorable a la comprensión de la realidad existente, al desarrollo de nuevas concepciones de conocimiento, ciencia y verdad, y al diálogo entre las diferentes culturas no hegemónicas, permitiendo la formación de subjetividades multidimensionales. Según Moreira, dicha visión sugiere que los asuntos centrales para los debates curriculares deben ser: ¿cuáles son las voces y las culturas silenciadas en la escuela, y de qué modo pueden ser valorizadas? ¿Cómo promover, en el espacio escolar, un ambiente democrático, permitiendo la confrontación y el diálogo entre subjetividades?

Cuando son pensadas para la matemática, esas cuestiones conectan con las discusiones de la etnomatemática, pues lo que ha sido propuesto en ese programa de investigación muestra un cuestionamiento acerca del conocimiento matemático escolar tal como está ubicado: único, universal y suficiente. Un nuevo modelo de escuela y currículo, a partir de esa visión, tendría como presupuesto pensar el espacio escolar como un lugar de diálogo, de debate, dando lugar a las subjetividades en el sentido propuesto por Moreira, pues la realidad del salón de clases se configura como un espacio multicultural. Se hace necesaria la creación de un espacio que no exija suprimir aquello que el alumno trae de su vivencia, sus formas de pensar y conocimientos no validados ni legitimados por la práctica dominante, para que “aprenda” a hablar dentro del discurso del conocimiento escolar. Dicha supresión se ha dado de manera que aquello que el alumno trae es silenciado y, a veces, abandonado en función del modo en que es presentada la matemática escolar, como una forma única, y no como una opción de acción sobre la realidad ante otras posibilidades que hacen parte de las diversas experiencias de los alumnos en su cotidiano.

En una época en que la idea de diferencia surge a partir de cuestiones que toman como

tema de discusión la diversidad cultural, Moreira y Silva (2002) afirma que diferencia y poder están íntimamente unidos y, en función de ello, sugiere una visión que no se restrinja sólo a la identificación, al incentivo al respeto, a la tolerancia y a la convivencia entre los diferentes, sino que muestre un propósito de desestabilización de las relaciones de poder que existen en las situaciones en que las diferencias se hacen presentes. Para Moreira y Silva, el reconocimiento y la valoración de las diversas identidades culturales hacen surgir contradicciones que imponen desafíos a la organización escolar y curricular. La preocupación apunta al tema de la diferencia y del diálogo, trayendo implicaciones sobre la práctica pedagógica. Entre ellas, el autor resalta la necesidad de hacerse preguntas todo el tiempo, verificando el modo en que determinados conceptos surgieron históricamente, y empezaron a ser vistos como universales.

Siguiendo la línea de argumentación del autor, proponer una perspectiva de la etnomatemática para la práctica pedagógica implicaría una organización escolar y curricular capaz de ofrecer espacio, tanto para la representación y la formación de identidades y subjetividades mediante el diálogo y la confrontación, como para la reflexión sobre valores, creencias y saberes, permitiendo valorar y legitimar distintas producciones de saberes, en general desvalorados por no estar organizados en la forma y en el lenguaje impuesto como único y verdadero por los grupos dominantes. Yendo más allá, y siguiendo aún la línea de argumentación de Moreira y Silva, es necesario un espacio de discusión que permita exponer y denunciar las relaciones de poder ubicadas entre saberes escolares y no escolares.

En ese sentido, la organización curricular bajo la perspectiva de la etnomatemática, entendida a partir de una mirada sobre diferentes prácticas sociales, exigiría comprender y problematizar el espacio escolar como un lugar de circulación de diferentes saberes, venidos de diversas prácticas, escolarizadas y no escolarizadas.

Circulación de saberes venidos de diferentes prácticas sociales: indicaciones para una reflexión curricular

En esta parte del texto describimos algunos saberes y haceres matemáticos presentes en prácticas escolares y prácticas del comercio, con el objetivo de problematizar las posibilidades de circulación de esos saberes en el contexto escolar.

La primera cuestión que abordamos fue la del porqué ocuparse de diferentes prácticas sociales en el proceso de escolarización. En tal sentido, entendemos que, entre muchos aspectos, la valorización y la legitimación de prácticas y saberes excluidos del contexto escolar procuran, ante todo, permitir a los sujetos, no sólo su identificación con el ambiente escolar, entendiendo éste como un espacio por ellos comprendido, sino también su participación en debates que promuevan la interacción y la clarificación de las relaciones de poder que sustentan los procesos de legitimación de producción de saberes en las diferentes prácticas.

El término “legitimación” aquí utilizado tiene también diversas aproximaciones. Así, cabe informar en cuál perspectiva lo estamos usando. En la sociología política, por ejemplo, *legitimación* significa el reconocimiento, por parte de los sujetos de una sociedad, del derecho de sus gobernantes a ejercer su función. Ése será el abordaje utilizado, en la mayoría de los casos, en este trabajo, junto al sentido que Lyotard atribuye a dicho término en su obra *La condición posmoderna* (1989).

Lyotard (1989) rechaza la idea de un concepto de legitimación universal, considerando que ese término ha sido utilizado para fines específicos, no logrando así ser separado de sus dimensiones sociales y culturales. Es decir, para ese autor, la legitimación de conceptos y valores está asociada, entre otras cosas, a su aceptación y validación por los grupos

que los utilizarán. Dado que el grupo legitima lo que para él tiene valor en un determinado momento histórico, la legitimación no es única y universal, no es una verdad abstracta y totalizante sino, al contrario, representa una relación dialéctica de opresión y resistencia, dependiendo del modo en que se hace presente en el grupo. Así, legitimar y valorizar saberes excluidos del contexto escolar exige un movimiento, una negociación compleja, en la cual las relaciones de poder se tornan latentes.

Es en esa perspectiva apuntada por Lyotard como entendemos la posibilidad de la construcción de un currículo inclusivo y articulado entre prácticas sociales escolares y no escolares. Para encaminar nuestra discusión, procedemos a relatar brevemente una investigación que tuvo por objetivo hacer indicaciones para un debate en el campo curricular, en la perspectiva de la etnomatemática. El aspecto de la investigación que aquí abordaremos incluye el uso del porcentaje en prácticas escolarizadas y en prácticas del comercio.

El comercio

El comercio ha sido un sector muy cotizado y disputado para trabajar. En cierta manera, se percibe que, muchas veces, el grado de escolarización es tan importante como decisivo para el sujeto que desea ingresar a ese sector, sobre todo en los períodos en que hay un gran número de personas aspirando a una vacante. En estos casos, la escolarización es uno de los filtros para la elección de los profesionales.

Almeida (1997) dice que, en los últimos años, el sector del comercio ha experimentado cambios significativos en el proceso de trabajo, gracias a las transformaciones organizacionales y tecnológicas en curso en ese ambiente. Tal hecho, asociado a otras cuestiones, en especial de orden político y económico, ha propiciado el crecimiento del número de personas que invierten y trabajan en ese ramo.

Entre las diversas transformaciones en el campo del comercio, la más perceptible es la creciente presencia de instrumentos tecnológicos. El computador, por ejemplo, es ya indispensable en muchas de las tareas, sea en la caja, en la sección de créditos, en el control de mercancía, entre otros. Hoy, es muy común el uso de la caja registradora y el lector óptico integrados, que, juntos, controlan automáticamente el registro de mercancía. El sistema de identificación por un código de barras contiene informaciones sobre el precio y las características de los productos, y, al accionar el lector óptico en el producto, las informaciones aparecen en una pantalla, eliminando la tarea de digitación de valores, y reduciendo el tiempo de atención a cada cliente. Esta maravilla, si por un lado nos garantiza mayor precisión y rapidez en dichas atenciones, que se tornaron también más controlados, por otro da pie a la reducción de empleados en las cajas registradoras.

Esta presencia de la tecnología, que alcanza todas las áreas, y no sólo la del comercio, viene exigiendo perfiles ocupacionales y, por lo tanto, una formación profesional cada vez más compleja. Es decir, hoy se exige que la escuela propicie una formación tecnológica, lo que ha generado un mayor rigor para la institución escolar, en lo que se refiere a la formación de sus jóvenes. Especialmente en la enseñanza media, uno de cuyos objetivos es preparar al estudiante para su ingreso al mercado de trabajo.

Ante esto, Santos (2002), en su condición de profesor de escuela pública, conociendo a sus alumnos y sabedor de que gran parte de ellos va a integrarse profesionalmente —o ya lo ha hecho— a la práctica del comercio, organiza su curso de matemática con énfasis en la matemática financiera, partiendo del supuesto de que así está proporcionando mejores condiciones para la actuación profesional de esos alumnos. En ese trabajo escolar, Santos se vale de variados libros y situaciones didácticas en las que se analizan y sistematizan problemas

alusivos a conceptos de intereses monetarios, descuentos y cálculo de porcentaje.

Algunos años después, en su condición de alumno de maestría, Santos (2002) empezó a reflexionar sobre su trabajo, y a entrevistar a trabajadores del comercio, entre ellos algunos que habían sido sus alumnos y, en consecuencia, trabajadores que frecuentaban o ya habían concluido la enseñanza media. Su objetivo era analizar las relaciones que esos estudiantes establecían entre los contenidos aprendidos en la escuela y los que utilizaban en el trabajo.

Entre los hechos discutidos y analizados por Santos, es interesante resaltar el caso de una adolescente, estudiante de enseñanza media y su exalumna en el curso que dictó sobre la matemática financiera. Para conseguir su empleo, la joven pasó por un proceso de selección en el que setenta personas aspiraban a una vacante, y el principal instrumento eliminatorio fue la prueba de matemática, que contenía, entre cosas, temas de porcentaje, tal como ella lo relató:

[...] allá donde entré... yo no voy a decir que sé. Sí, yo estoy aprendiendo porcentaje. Me enseñaron... pero allá [en el empleo en que fue la única aprobada]. ¿Usted imagina una vacante para 70 personas? Y todas reprobadas. Reprobaron en la misma prueba... la prueba psicológica la pasaron todos... la prueba de portugués la pasaron todos... en la prueba de matemática todos se rajaron.

Otra joven, también exalumna suya, que fue reprobada en ese mismo proceso de selección, hizo el siguiente relato:

Pregunta. — Dices que fuiste reprobada; ¿qué sentiste por haberte ido mal en una prueba de matemática?
 Respuesta. — Lo primero, que me moría de la vergüenza... no porque... yo

le expliqué a él (el examinador) que yo aprendí, pero hacía mucho tiempo, y no me acordaba... sientes vergüenza... miras a los lados y piensas que todo el mundo sabe y te sientes como una hormiguita... en algunos lugares consideran tu currículum una basura... no quieren saber si tu currículum tiene esto o aquello, si no lo tiene te dicen adiós... Puedes tener un currículum de cabo a rabo con A, pero... si no sabes hacerlo... estás afuera...

P. — ¿Ustedes podían usar calculadora en el examen?

R. — Sí... el examinador nos dio una hoja... Primero nos habló el psicólogo, después, al otro día, marcó una cita... nos dio una hora a cada uno... y escribió los problemas en la hoja, me dio un lápiz, me dio una calculadora y me hizo sentar al otro lado del almacén, ahí hacer la tarea y después entregársela... él la cogió, dijo: "Cómo es que hiciste en la calculadora?, dime..." y miraba la hoja y decía, "está errado, está errado, está errado..."

Luego esa joven comentó que, en la escuela en que estudiaba en la época de la entrevista, el profesor estaba revisando el asunto de porcentaje, pero sin el uso de la calculadora. Contó que:

[...] esos días el profesor estaba trabajando bastante eso conmigo... bastantes ejercicios de porcentaje... pero para hacerlos sin calculadora... hasta tiene una lista allá en la clase.

Este relato muestra una organización curricular que no considera ni problematiza la posibilidad de circulación de saberes y prácticas presentes en contextos no escolares, incluso con asuntos directamente relacionados con saberes escolares, como es el caso del porcentaje. Se percibe la exclusión del uso de recursos comunes en otras prácticas, como, por ejemplo, el uso de la calculadora en el comercio.

La joven agrega que presentó exámenes en otros lugares, y que en algunos de ellos no pudo usar la calculadora.

P. — ¿Llegaste a hacer entrevistas o exámenes en otros lugares?

R. — Sí, en [...].

P. — ¿Había prueba de matemática?

R. — Sí... porcentaje...

P. — ¿Y podías usar calculadora?

R. — No... muchos de aquí de la escuela fueron a hacer el examen y salieron reprobados...

P. — ¿De qué grado eran?

R. — De segundo y tercero.

P. — ¿Eso fue este año?

R. — Sí, en febrero, muchos reprobaron... a causa del porcentaje... es una cosa que tengo que aprender... sin usar calculadora... fue una prueba de problemas... todo el mundo tuvo un raciocinio casi igual, pero nadie logró llegar al resultado que el examinador quería... la mayoría de esas empresas... están exigiendo mucho eso... lo sabes hacer, y... lo que estamos aprendiendo en la escuela, no lo estamos usando... en el día a día, en el trabajo. Si pasas la prueba, tienes que aprender en el trabajo.

En los testimonios de estas dos jóvenes percibimos con claridad el poder de la matemática escolar en la vida de las personas. Y la escuela no está ofreciendo espacios de circulación a otros saberes, para cumplir así, incluso, con uno de los objetivos de la enseñanza media en Brasil, que es el de introducir al joven en el mercado de trabajo.

Conviene resaltar que la matemática escolar sólo se está comprometiendo a atender a una parte de la necesidad de los jóvenes de entrar al mundo del trabajo, pues, al no permitir la circulación de otros saberes y acciones, atiende apenas a la función de la prueba de selección. Una vez aprobado en la matemática escolar, el candidato tendrá que aprender la matemática del comercio.

En el caso de la primera joven, ella afirma, a pesar de haber sido aprobada, que aún está aprendiendo porcentaje; como ella misma dice: “no voy a decir que sé, estoy aprendiendo”. La muchacha sabía lo suficiente para superar la prueba, pero no para ejecutar sus tareas. Luego añade: “ahora conozco la regla... estoy todavía en un proceso...”. Después, el investigador le pregunta si sabe defenderse sin el uso del computador, pues, en su puesto actual, ella dice que teclea una función y el computador indica el resultado, lo cual hace todo más fácil. Y afirma: “Ahora lo logro, porque estoy aprendiendo allá” (en su sitio de trabajo).

El aprendizaje ocurre en el propio sitio de trabajo, pues es allí, en la tienda, donde ella realiza las actividades propias de esa práctica, donde el cálculo porcentual es designado, enseñado y aprendido.

En el testimonio de la segunda joven percibimos la angustia y los obstáculos que la matemática escolar representa para ella, así como su necesidad de aprender otro tipo de matemática, pues la escuela se limita a un lenguaje, a ciertos procedimientos que, en el campo del comercio, donde ella trabaja, parecen ya obsoletos, o al menos no atienden a las necesidades básicas.

Ante esto, consideramos que la escuela, especialmente la escuela pública, no responde a uno de sus principales objetivos, el de cualificar al estudiante para su ingreso al mercado del trabajo, revelando una relación entre el mundo del trabajo y el mundo escolar —que se pretendía complementar— como una relación casi inexistente.

Tal cuestión nos lleva a buscar caminos para repensar el espacio escolar; no para convertirlo en un centro de entrenamiento para el trabajo, sino en un campo de circularidad de saberes y acciones, redimensionando el cu-

rrículo, extrapolando el modelo del currículo centrado en una ciencia legitimada por el discurso de la verdad única y universal que la construyó. Buscando caminos donde las prácticas sociales sean mediadoras de las prácticas pedagógicas.

Prácticas sociales como mediadoras de la organización curricular: algunas cuestiones

Ante lo expuesto, entendemos que la organización curricular, cuando es abordada a partir de las prácticas sociales, nos remite a un debate más amplio, sobre la propia organización escolar en sus tiempos y espacios, pues el centro de ese debate es la posibilidad de la organización escolar desde parámetros diferentes al disciplinario.

En la perspectiva de las prácticas sociales, los saberes circulan entre las diversas actividades que las constituyen, y la escuela pasa a ser un espacio en el que dichos deberes se problematizan y articulan a partir de las conexiones que se van formando gracias a la familiaridad existente entre los saberes de esas prácticas.

De este modo, la discusión sobre posibles procesos de circulación de saberes, producidos en diferentes prácticas en el contexto escolar, nos hace pensar sobre la escogencia de una práctica y no otra. En el caso del ejemplo de la investigación presentada, podríamos decir que son muchas las prácticas que hacen uso de lo que normalmente denominamos *porcentaje*.

Desde nuestro punto de vista, hacer posible la inclusión de otros procedimientos y prácticas matemáticas en el contexto escolar puede posibilitar a los sujetos —profesores y alumnos— romper con la visión universalista del saber, desestabilizando algunas de las relaciones de poder que organizan socialmente tanto saberes como prácticas, y permitiendo una dinámica de circularidad de saberes.

Sin embargo, aún son muchos los asuntos que han de ser pensados y debatidos dentro de nuestra propuesta de una organización curricular arbitrada por las prácticas sociales. Pues, ya que no creemos en un saber esencial que podría ser usado en cualquier situación, surge la pregunta: ¿cuál práctica escoger? ¿Por qué? ¿Cuáles relaciones y significados pueden establecerse en el proceso de circulación de esos otros saberes, provenientes de otras prácticas sociales dentro del contexto escolar?

Referencias bibliográficas

- Almeida, Marilis Lemos de, 1997, "Comércio: perfil, reestruturação e tendências", in: *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XVIII, núm. 61, dez., pp. 139-156.
- D'Ambrossio, Ubiratan, 2001, *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a Modernidade*, Belo horizonte, Autêntica.
- Ferreira, Eduardo S., 1997, *Etnomatemática – Uma proposta Metodológica*. Série Reflexão em Educação Matemática, vol. 3, Rio de Janeiro, MEM, USU.
- Knijnik, Gelsa, 1996, *Exclusão e Resistência – Educação Matemática e Legitimação Cultural*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Knijnik, G., F. Wandere y C. Oliveira, 2004, *Etnomatemática – currículo e formação de professores*, Santa Cruz do Sul, Edunisc.
- Lyotard, Jean-François, 1989, *A condição pós-moderna*, Lisboa, Gradiva.
- Mendes, Jackeline R., 2004, "Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: O caso dos professores Kaiabi do Parque Indígena do Xingu", en: G. Knijnik, F. Wanderer y C. Oliveira, *Etnomatemática – currículo e formação de professores*, Santa Cruz do Sul, Edunisc.
- Miguel, Antonio y Maria Ângela Miorim, 2004, *História na Educação Matemática*, São Paulo, Autêntica.
- Monteiro, Alexandrina y Geraldo Pompeu Jr., 2001, *A matemática e os Temas Transversais*, São Paulo, Moderna.
- Moreira, Antonio F. B., 1997, "Currículo, utopia e pós-modernidade", in: F. B. Moreira, *Currículo: questões atuais*, Campinas, SP, Papirus.
- _, 2002, "Currículo, diferença cultural e diálogo", in: *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XXIII, núm. 79, ago., pp. 15-38.
- Moreira, Antonio F. y Tomaz T. Silva, orgs, 2002, *Currículo, Cultura e Sociedade*, 6.ª ed., São Paulo, Cortez.
- Santos, José Augusto dos, 2002, "Saberes presentes na prática dos trabalhadores do comércio: Uma abordagem curricular", Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado da Universidade São Francisco.
- Veiga-Neto, Alfredo, 2002, "De geometrias, currículo e diferenças", in: *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XXIII, núm. 79, ago., pp. 163-186.
- Vilela, Denise Silva, 2007, "Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: Ampliando concepções na Educação Matemática", tese de doutorado, Unicamp.

Referencia

Monteiro, Alexandrina y Jackeline Mendes Rodrigues, "Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos", traducción del portugués por Elkin Obregón, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011, pp. 37-46.

Original recibido: julio 2009

Aceptado: febrero 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
