

## LA PRIORIDAD ONTOLÓGICA DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES

### *A PRIORIDADE ONTOLÓGICA DOS CONTEÚDOS ESCOLARES*

### *THE ONTOLOGICAL PRIORITY OF SCHOOL CONTENTS*

Rafael ROSSI<sup>1</sup>

Aline Cristina Santana ROSSI<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Con el presente texto problematizamos la relación entre contenidos escolares y formas de enseñanza, sin sobrevalorar unilateralmente uno en detrimento del otro. Para ello, partimos del enfoque histórico y ontológico para entender el proceso de desarrollo y de formación humana, con el objetivo de aprehender la especificidad de la educación. A partir de estos entendimientos, consideramos que, desde un punto de vista preocupado por las auténticas necesidades humano-genéricas, los contenidos escolares poseen la prioridad ontológica en la práctica educativa y se relacionan dialécticamente con las formas de enseñanza. Esto significa que la educación escolar debe estar comprometida con la promoción crítica, científica, artística y filosófica de los alumnos, además de la inmediatez de lo cotidiano en que se encuentran.

**PALABRAS CLAVE:** Contenidos escolares. Formas de enseñanza. Educación escolar. Maestro.

**RESUMO:** *Com o presente texto problematizamos a relação entre conteúdos escolares e formas de ensino, sem supervalorizar unilateralmente um em detrimento do outro. Para tanto, partimos da abordagem histórica e ontológica para entender o processo de desenvolvimento e de formação humana, com objetivo de apreender a especificidade da educação. A partir destes entendimentos, consideramos que, de um ponto de vista preocupado com as autênticas necessidades humano-genéricas, os conteúdos escolares possuem a prioridade ontológica na prática educativa e se relacionam dialeticamente com as formas de ensino. Isto significa que a educação escolar deve estar comprometida com a promoção crítica, científica, artística e filosófica dos alunos, para além da imedaticidade do cotidiano em que se encontram.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Conteúdos escolares. Formas de ensino. Educação escolar. Professor.*

---

<sup>1</sup> Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS - Brasil. Docente e Investigador en la Facultad de Educación y en el Programa de Posgrado en Educación. Postdoctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8544-3756>. E-mail: [rafaelrossied@gmail.com](mailto:rafaelrossied@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS - Brasil. Posgrado en el Programa de Posgrado de Enseñanza de Ciencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-317X>. E-mail: [alinesantanarossi@gmail.com](mailto:alinesantanarossi@gmail.com)

**ABSTRACT:** *With the present text we problematize the relation between school contents and forms of teaching, without overvaluing unilaterally one to the detriment of the other. To do so, we start from the historical and ontological approach to understand the process of human development and formation, in order to grasp the specificity of education. Based on these understandings, we consider that, from a point of view concerned with authentic human-generic needs, school contents have the ontological priority in educational practice and are related dialectically to the forms of teaching. This means that the school education must be committed to the critical, scientific, artistic and philosophical promotion of the students, beyond the immediacy of the daily life in which they are.*

**KEYWORDS:** *School contents. Forms of teaching. Schooling. Teacher.*

## Introducción

En el debate educacional, en general, la reflexión sobre los contenidos escolares y las formas de enseñanza aparece de modo no proporcional en la mayoría de los análisis. Se tiende a priorizar los contenidos en detrimento de las formas y, a veces, en otros casos, se infla desmedidamente las formas de enseñanza relegada acriticamente los contenidos escolares a ser transmitidos.

La tesis que defendemos en este texto es la de que, en esta dinámica inherente al proceso educativo, la *prioridad ontológica* cabe a los contenidos escolares que, a su vez, se *relacionan dialécticamente* con las formas de enseñanza. Nuestra fundamentación teórica se construye a partir de las contribuciones de Lukács (2012; 2013) y Duarte (2016), así como de otros autores en el mismo abordaje de la perspectiva *crítica ontológica*.

De ese modo, para comprobar nuestra tesis, en primer lugar, presentamos los fundamentos onto-metodológicos de la reflexión que estructura este texto. El prefijo “onto” es necesario, pues entendemos que la realidad objetiva existe, con sus legalidades propias, independiente de nuestros anhelos, ganas, sueños o deseos. La realidad existe independientemente de la consciencia. Además de eso, no son solo aspectos metodológicos, sino, antes de eso, son aspecto *onto-metodológicos*, es decir, se tratan de parámetros intelectivos extraídos a partir del propio examen del movimiento *esencial de la totalidad* de lo real. No se trata, por lo tanto, de principios *construidos* por la subjetividad que refleja a sí misma, sino de la consciencia que se esfuerza por *traducir la lógica de lo real*, para más allá de sus apariencias.

A partir de estas comprensiones podremos avanzar hacia, posteriormente, la relación efectiva entre contenidos escolares y formas de enseñanza, en una prerrogativa preocupada

con las auténticas necesidades humanas en su proceso formativo y de desarrollo y no con las demandas alienadas y alienantes de los imperativos del mercado.

Finalmente, nuestras consideraciones finales a respecto de este importante debate en el ámbito de la educación escolar y de la formación del profesorado.

### Fundamentos onto-metodológicos

Para empezar este debate es necesario explicitar nuestra comprensión de formación y desarrollo humano, pues es a partir de eso que la problemática de la especificidad de la educación podrá evidenciarse de modo más claro y preciso. En este aspecto, a partir de los subsidios de Lukács (2013), entendemos que la humanidad surge a partir de un salto de calidad, un salto estructural, o sea, un *salto ontológico* del ser orgánico al social, proporcionado por el trabajo en articulación con las relaciones sociales, la cooperación y la comunicación.

El trabajo se entiende como interacción de la sociedad con la naturaleza para la producción de las condiciones materiales de la existencia social. Para que la vida en sociedad se pueda concretar, es necesaria la transformación intencional y consciente de la realidad natural. Ese proceso marca la dinámica del trabajo. Lukács (2013), afirma que con el trabajo surge un *efectivo por teleológico*. Eso significa que la consciencia humana analiza los elementos presentes en la naturaleza, piensa las posibilidades concretas, los vínculos y articulaciones que se pueden establecer y, a partir de la actuación real, los seres humanos objetivan, es decir, crean algo eminentemente nuevo, algo oriundo solo de la acción humana. Un machado, por ejemplo, no se origina del auto movimiento de las piedras y de la madera. Él posee estos elementos naturales en su constitución, pero, su existencia se debe a los actos de trabajo humanos *teleológicamente* orientados.

Con ello, se produce conocimientos, habilidades y valores que van a generalizarse y podrán ser utilizados en otras situaciones distintas. Los seres humanos convierten la naturaleza de modo conscientemente intencional para atender una necesidad social (alimentarse, protegerse, etc.) y, al mismo tiempo, convierten sus propias individualidades. El ser humano que trabaja, con el proceso de objetivación, puede aprender con su actividad, enriqueciéndose culturalmente y ampliando el horizonte de comprensión y de posible intervención en la objetividad. El proceso de *reproducción social*, todavía acorde con Lukács (2013), es un proceso en que hay la *incesante producción del nuevo*: nuevas habilidades,

nuevas necesidades, nuevas posibilidades de transformación de la realidad, nuevos complejos sociales (educación, ciencia, arte, filosofía), nuevas objetivaciones y nuevas apropiaciones.

De este modo, tendremos sociedades e individualidades más complejas. Habrá nuevos complejos sociales interactuando junto al trabajo y conformando una totalidad social. La totalidad, en este aspecto, es siempre la síntesis cualitativa de las varias interacciones que las dimensiones sociales establecen entre sí. Toda totalidad social es oriunda de un proceso histórico y presenta las posibilidades y los obstáculos para la actuación de cada dimensión social.

Tenemos con ello una *primera constatación* onto-metodológica: la realidad existe independientemente de la consciencia. *Segunda constatación*: la consciencia que se propone intervenir en la realidad necesita empeñarse en conocer la realidad como ella es en sí misma, para más allá de las apariencias, en lo que respecta a su dinámica esencial. *Tercera constatación*: con la objetivación (material e intelectual) los seres humanos amplían las posibilidades de complejificación y desarrollo de las sociedades y de sus propias individualidades. *Cuarta constatación*: comprender algún fenómeno exige la investigación sobre su proceso de constitución y su naturaleza más íntima, así como su articulación con la totalidad con la cual interactúa. Abandonar la totalidad es abandonar la posibilidad de un entendimiento racional y respaldado en la objetividad.

La especificidad de la educación, en su sentido amplio, está en los conocimientos que fueron creados con los actos de trabajo. Para que las nuevas generaciones se puedan desarrollar y seguir con los procesos de reproducción social, es necesario que se apropien de las objetivaciones materiales y espirituales que se elaboraron históricamente por las generaciones anteriores. Ese proceso de transmisión y apropiación de conocimientos marca la naturaleza de la educación.

Sin embargo, ni la educación, ni cualquier otro complejo social, se desarrollan y actúan de cualquier modo aleatorio. Ellos actúan en una totalidad social históricamente determinada. Es siempre la totalidad que va a poner las posibilidades y los entresabios/obstáculos para la educación actuar. En el caso de la sociedad capitalista en la cual vivimos, tenemos el *potencial* de todos los seres humanos desarrollarse plenamente en todos los aspectos (artísticos, culturales, filosóficos, etc.). Sin embargo, este potencial (que se ha construido gracias a los avances logrados por las fuerzas productivas en este modo de producción) no se concreta de modo absoluto en razón del modo cómo las relaciones sociales de producción se estructuran en el capitalismo. En esta sociedad, el trabajo se explora y la producción social en su sentido amplio (desde la producción de las mercaderías, hasta la

producción de las ideologías, conocimientos etc.) se orienta para atender a las demandas del mercado, para atender los imperativos de la reproducción del capital y de los lucros. Sin la comprensión de cómo funciona la sociedad, tenderemos a exigir de la realidad posibilidades que ella no ofrece concretamente y, con ello, caeremos en el idealismo, es decir, en la mala representación, consciente o no, de la objetividad a partir de lo que desea y de lo que crea la subjetividad.

Tendemos aquí la *prioridad ontológica de la objetividad*, con la “constatación de que el ente originario es siempre una totalidad dinámica, una unidad de complejidad y procesualidad” (LUKÁCS, 2012, p. 304). Eso significa que en el análisis de la educación es necesario comprenderla en su relacionamiento con el todo existente en la realidad objetiva. Con efecto, cuando “atribuimos una prioridad ontológica a determinada categoría con relación a otra, comprendemos simplemente lo siguiente: la primera puede existir sin la segunda, mientras el inverso es ontológicamente imposible”, es decir, “puede haber ser sin consciencia, mientras toda consciencia debe tener como supuesto, como fundamento, algún ente” (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Desde el punto de vista de la investigación en educación y de la actuación del profesor en la educación escolar, podemos reflexionar a partir de las elaboraciones de Lukács que: 1) la educación en sus articulaciones con la totalidad existe independientemente de las investigaciones y; 2) la actuación del profesor debe ser en el reconocimiento de la esencia de la realidad para aprender la relación entre contenido escolar y las formas de enseñanza.

La educación escolar, en el capitalismo, sufre una contradicción aguda que es la expresión del movimiento de la propia sociedad en su dinámica exploratoria. De un lado, las escuelas sufren interferencia de los intereses de las clases dominantes y, con ello, de cierto modo, ayudan en la diseminación de valores que defiendan esta sociedad, ocultando y deturpando su modo de funcionamiento, para que los alumnos se puedan formar para la aceptación y la conformación con la vida en las actuales relaciones sociales de producción. No por casualidad, la iniciativa de emprender, en la actualidad, este con mucha fuerza en las universidades y en las escuelas. Por otro lado, es en la escuela que los hijos de los trabajadores tendrán mínimas oportunidades de apropiarse de los rudimentos de las ciencias naturales y sociales, de los conocimientos matemáticos, físicos, químicos, geográficos, históricos, etc.

Por ello, desde un punto de vista preocupado con las auténticas necesidades humano-genéricas, es imprescindible que los profesores actúen en la educación escolar en el sentido de contribuir con el *desarrollo y la elevación* del nivel cultural, filosófico, artístico e intelectual

de los alumnos. Una escuela que solo contribuye para la reproducción del sentido común y para la aprehensión epidérmica de la realidad es una escuela que, consciente o no, auxilia enormemente los intereses de las clases dominantes en la manutención de esta sociedad. La reflexión sólida sobre contenidos y formas, en el proceso educativo, es de extrema importancia en el debate de la educación escolar y en la formación del profesorado. Veamos más a este respecto, a partir de las constataciones y de los parámetros onto-metodológicos que abordamos anteriormente.

### **Contenidos y formas: para más allá de la primacía unilateral**

El propio título de esta división del texto es provocativo al afirmar “*para más allá de la primacía unilateral*”. Eso significa que, de modo general, se tiende a valorar las formas de enseñanza, como presente en las pedagogías basadas en el constructivismo y, por lo tanto, las pedagogías del “aprender a aprender”, que afirman que lo que los alumnos aprenden solos es más importante que lo que podrían aprender con la mediación de los demás, con la mediación de los profesores y; todavía, que el proceso de construcción del conocimiento y sus métodos de adquisición serían más importantes que los conocimientos que, de hecho fueran transmitidos por la educación (DUARTE, 2011).

Por otro lado, en algunos casos, se suele valorar demasiadamente los contenidos sin la reflexión necesaria de las formas, como por ejemplo, ocurrió con la Pedagogía Tradicional. Tanto en una como en otra perspectiva no hay una comprensión dialéctica, es decir, un entendimiento de las interacciones y del *momento predominante* que uno puede establecer sobre el otro. A este respecto:

**[...] ninguna interacción real (ninguna real determinación de reflexión) existe sin momento predominante. Cuando esa relación fundamental no se ella en la debida cuenta, se tiene o una serie casual unilateral y, por ello, mecanicista,** simplificadora y deformadora de los fenómenos, o entonces aquella interacción carente de dirección, superficialmente rutilante, cuya ausencia de idea Hegel criticó con razón en su tiempo, pero sin encontrar solución para el problema (LUKÁCS, 2012, p. 333-334, énfasis añadido, traducción nuestra).

La categoría de “momento predominante” significa que en una determinada relación social y, por lo tanto, existente en la objetividad, uno de los momentos irá poner los rumbos, las posibilidades, los fundamentos y los entresijos para las demás actuar. Por ejemplo: el trabajo es el momento predominante en el surgimiento de la humanidad, pues como demostramos anteriormente, él posibilitó una articulación nueva entre consciencia y

objetividad que, a su vez, basó nuevas necesidades sociales y nuevos complejos con funciones distintas en la reproducción de las sociedades. Con relación a cada uno de los complejos sociales, como la educación en nuestro caso aquí en debate, es siempre la totalidad social que ejerce el papel de momento predominante. Esta categoría de momento predominante nos permite evitar tanto el idealismo en la educación que cree que ella posee una autonomía absoluta frente a la sociedad y, al mismo tiempo, el inmovilismo derrotista que entiende que en ella puede contribuir de modo positivo.

Estos entendimientos son fundamentales para lograr un determinado objetivo y una posible intervención en la realidad de modo eficaz. En el caso de la educación escolar, la actuación de los profesores debe ser una actuación teleológicamente orientada, es decir, ¿debe tener como preocupación primera la orientación general de su enseñanza: en una perspectiva espontánea que no posibilite a los alumnos ir más allá de la inmediaticidad fenoménica de lo real, o, por otro lado, en el sentido de la promoción y del desarrollo humano-genérico?

Si el objetivo es contribuir con la promoción crítica y cultural de los alumnos, entonces, en ese caso, la relación entre contenidos escolares y formas de enseñanza no puede ser relegada o abandonada. El momento predominante que la totalidad social capitalista nos pone permite comprender que la plena socialización de los conocimientos elaborados y sistematizados (de las ciencias, de las artes y de la filosofía) es algo imposible en realizarse de modo absoluto, ante todas las escuelas, todos los profesores y todos los alumnos. La reproducción de la lógica de exploración y de los imperativos de los lucros impide que eso se realice en toda sociedad. Sin embargo, algunas acciones educativas humanamente emancipadoras son posibles en este sentido.

En este aspecto, entendemos que los *contenidos escolares tienen la prioridad ontológica* en la relación con las formas de enseñanza. Eso significa que es a partir de la selección de los contenidos a ser transmitidos (con el objetivo de contribuir con el desarrollo humano y crítico de los alumnos) que podemos pensar las formas de su enseñanza. Si invertimos esta relación y pensar las formas en primer lugar y los contenidos de modo relegado, entonces estaremos actuando en el sentido de las pedagogías del “aprender a aprender”, para las cuales el “aprendizaje significativo” es lo que coaduna con los intereses inmediatos (y no los esenciales) de los alumnos.

Si el objetivo es auxiliar los alumnos a avanzar sus análisis y sus percepciones de mundo y de sociedad para más allá de las apariencias, entonces, los contenidos escolares juegan un papel decisivo. No se trata de transmitir cualquier contenido. Es imprescindible que se movilicen esfuerzos en el sentido de la transmisión y de la asimilación de los conocimientos

elaborados históricamente en el campo de *las ciencias, de las artes y de la filosofía*. Saviani (2008) sintetiza de modo preciso esta importancia:

**Los contenidos son fundamentales y son contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se convierte en un arremedo, se convierte en una farsa. Me parece, pues, fundamental que se entienda eso y que, en el interior de la escuela, nosotros actuemos según esa máxima: la prioridad de los contenidos, que es la única forma de luchar contra la farsa de la enseñanza.** ¿Por qué esos contenidos son prioritarios? Justo porque el dominio de la cultura constituye instrumento indispensable para la participación política de las masas. Si los miembros de las camadas populares no dominan los contenidos culturales, ellos no pueden hacer valer sus intereses, porque quedan desarmados contra los dominadores, que se sirven exactamente de esos contenidos culturales para legitimar y consolidar su dominación. Yo suelo, a veces, enunciar eso de la siguiente forma: el dominado no se liberta si él no viene a dominar lo que los dominantes dominan. Entonces, dominar lo que los dominantes dominan es condición de liberación (SAVIANI, 2008, p. 45, énfasis añadido, traducción nuestra).

Dichos conocimientos clásicos guardan importantes elaboraciones a respeto de la realidad en su esencia y, por medio de la crítica, es decir, de su conforto con la objetividad a lo largo del tiempo, el profesor puede auxiliar los alumnos en el sentido de su desarrollo humano-genérico. Este entendimiento es lucidamente abordado por Duarte (2016) al afirmar que:

[...] los conocimientos científicos, artísticos y filosóficos cargan actividad humana condensada, sintetizada, es decir, vida en forma latente. **El trabajo realizado sobre esos conocimientos, con el fin de trasmitilos a las nuevas generaciones, trae los muertos nuevamente a la vida.** Pero ese milagro de la resurrección, realizado por la actividad educativa, tiene como consecuencia que los muertos resurrectos se apoderen de los vivos, es decir, **la actividad contenida en esos conocimientos se convierte en actividad mental de los alumnos y se incorpora a su individualidad.** [...] (DUARTE, 2016, p. 02, énfasis añadido, traducción nuestra).

Veamos, de modo más detallado, cada una de las contribuciones que estos conocimientos pueden fornecer. Empecemos por la *ciencia*. Lukács nos enseña que:

En la medida en que las experiencias de un trabajo concreto se utilizan en otro, se produce paulatinamente su autonomía – relativa –, es decir, la fijación generalizadora de ciertas observaciones que ya no se refieren exclusiva y directamente a un único procedimiento, sino que, por el contrario, adquieren una cierta generalización como observaciones de acontecimientos de la naturaleza en general. Son estas generalizaciones las que forman los gérmenes de las futuras ciencias (LUKÁCS, 2013, p. 86, traducción nuestra).

Es decir: *la ciencia es responsable del conocimiento objetivo, del conocimiento de la esencia de la realidad* a lo largo del proceso histórico. Hoy, en el momento que atraviesa la sociedad capitalista, contribuir a la producción y transmisión de la ciencia que trata de desvelar la esencia de los objetos y fenómenos que estudia es una preocupación ligada a los intereses de la clase trabajadora, porque, como ya hemos dicho, a las clases dominantes sólo les interesa el mantenimiento y la perpetuación del capitalismo, aunque esto cueste la vida de millones de personas que mueren de hambre, en guerras, con conflictos agrarios, etc. En relación con el arte:

[...] en el centro del arte se encuentra el hombre como él se configura en individualidad genérica en los conflictos con su mundo y su medio ambiente [...] la antropomorfización de la esfera estética constituía un poner consciente, en contraposición a la antropomorfización espontánea de la vida cotidiana (LUKÁCS, 2013, p. 543, traducción nuestra).

El arte, como la ciencia, proporciona un tipo de conocimiento. Sin embargo, no es un tipo de conocimiento que, como la ciencia, necesite ser objetivo y, por ello, no puede dejar que la conciencia se interponga en este proceso. El arte es *antropomorfizante*, es decir, conecta a los individuos con el género humano, proporcionando una imagen de la totalidad social de referencia analizada, en la que es posible aprehender la trayectoria de la humanidad en sus conflictos y sus potencialidades. El arte trabaja directamente con la subjetividad, en el sentido de vernos como miembros del género. La filosofía, a su vez:

El objeto central de la filosofía es el género humano, es decir, una imagen ontológica del universo y, dentro de éste, de la sociedad desde el aspecto de cómo realmente fue, llegó a ser y es para que produjera como necesaria y posible cada uno de los tipos de generatividad actuales; une, por tanto, sintéticamente los dos polos: mundo y hombre en la imagen de la generatividad concreta (LUKÁCS, 2013, p. 543, traducción nuestra).

La auténtica filosofía, para Lukács, problematiza las grandes cuestiones del género humano en su movimiento histórico de constitución del presente y de posibilidad para el futuro. La filosofía, por tanto, no sirve para manipular, sino para aclarar. De forma extremadamente rápida, tanto las ciencias como las artes y la filosofía, proporcionan formas de conocimiento que contribuyen de forma extremadamente positiva en la formación intelectual y cultural de alumnos y profesores. Sin embargo, el esfuerzo de apropiación y transmisión de la *crítica ontológica* de este conocimiento también debe estar presente, ya que se refiere a una crítica concreta, “fundada en la respectiva totalidad social y orientada hacia la totalidad social” (LUKÁCS, 2013, p. 97-98). De esta manera:

El arte se apropia de ese fenómeno que existe en la vida y lo convierte en un efecto producido sobre los individuos por la obra artística. En el caso de las obras científicas y filosóficas, la catarsis ocurre de maneras no idénticas a la catarsis estética, lo que se explica por el simple hecho de que el **arte, ciencia y filosofía son tipos distintos de apropiación de la realidad por la conciencia. Pero las obras de esos tres campos elevados de producción humana puede, por la mediación del trabajo educativo, producir saltos cualitativos decisivos en términos de desarrollo de la visión de mundo de los individuos.** Así, como en el caso de las obras artísticas, también los conocimientos científicos y filosóficos pueden generar cambios importantes en la visión de mundo de los individuos (DUARTE, 2016, p. 18, énfasis añadido, traducción nuestra).

Podemos ver claramente que, desde el punto de vista del desarrollo intelectual de los alumnos, la educación escolar no debe transmitir cualquier contenido. Por otro lado: lo que se restringe al sentido común, lo que es vulgar, lo que tergiversa al ser humano en esencias concebidas de manera idealista y prejuiciosa, lo que desvaloriza el conocimiento elaborado y sistematizado por el género; todo esto debe ser repudiado. Las formas más elaboradas del conocimiento científico, estético y filosófico, a través de un enfoque crítico, proporcionan subsidios fundamentales para que los estudiantes reflexionen sobre sus vidas, las contradicciones sociales, los grandes temas que afligen a la humanidad hoy en día y se posicionen de manera consciente y organizada en la práctica social. Es importante recordar que:

Es inútil seguir repitiendo el refrán de que la sociedad está dividida en dos clases fundamentales, burguesía y proletariado, que la burguesía explota al proletariado y que quien es proletario está siendo explotado, si lo que está siendo explotado no asimila los instrumentos por los que puede organizarse para liberarse de esta explotación. Asociado a esta prioridad del contenido, que ya he anticipado, me parece fundamental ser consciente de la importancia de la disciplina, es decir, sin disciplina no se asimilan estos contenidos relevantes (SAVIANI, 2008, p. 45, traducción nuestra).

Estamos de acuerdo con la posición de Saviani (2008). El compromiso social y político del profesor con sus alumnos, hijos de la clase trabajadora, no se produce a través del politiquero o de cualquier tipo de panfleto. Por el contrario, el profesor demuestra su competencia y compromiso cuando transmite críticamente a sus alumnos las objetivaciones intelectuales, científicas y estéticas más elaboradas, trabajando con el rigor y la historicidad necesarios para su propia disciplina.

Las formas de enseñanza, en este sentido, deben estar subordinadas a los contenidos escolares estructurados desde los clásicos del conocimiento sistematizado. Además, las propias formas de enseñanza contribuyen, desde la prioridad ontológica de los contenidos, a

ser repensadas. Si la preocupación es la transmisión de los clásicos, en una orientación crítica, se pueden cambiar las formas de enseñanza, desde la actuación de los profesores, sin perjudicar el contenido. Los formularios pueden variar de una clase a otra, de un grado a otro, según la edad de los alumnos, etc. Sin embargo, lo que no se puede vulgarizar son los contenidos a enseñar. La importancia de los clásicos en los contenidos escolares puede entenderse a partir de esta observación:

Si el conocimiento no transformara a las personas y a la sociedad, no sería más que una masa muerta de información, palabras e ideas. **Pero el conocimiento es actividad humana condensada y su socialización da vida a la actividad que está ahí en estado latente. Esta actividad, en el proceso de su apropiación por parte de los individuos, produce en ellos el movimiento del intelecto, de los sentimientos y de la corporeidad, es decir, pone en movimiento lo humano** (DUARTE, 2016, p. 34, énfasis nuestro, traducción nuestra).

Por lo tanto, los conocimientos clásicos, contribuyen positivamente en la formación humana de los alumnos y de los propios profesores. De hecho:

**El clásico es, en sí mismo, una unidad entre contenido y forma y, al ser transformado en contenido escolar, puede ser trabajado por medio de diferentes formas didácticas. No existe “la” forma de enseñar de la pedagogía histórico-crítica**, puesto que la decisión por el empleo de una estrategia, una técnica o un procedimiento didáctico dependerá siempre de una evaluación que relacione, como mínimo, cuatro elementos: qué se está enseñando, qué está aprendiendo, qué se enseña y en qué circunstancias la actividad educativa se realiza. Claro que en esa evaluación se pone siempre como supuesto, tratándose de esa pedagogía, que **hay algo a enseñarse y cabe al profesor la tarea de efectuación del acto de enseñar. A su vez, ese supuesto se conecta a otro, lo de que hay contenidos científicos, artísticos y filosóficos que se constituyen en valores conquistados por el desarrollo histórico del género humano y son representativos [...]** (DUARTE, 2016, p. 109, énfasis añadido, traducción nuestra).

En resumen, los contenidos escolares y las formas de enseñanza están relacionados dialécticamente. Sin embargo, desde el punto de vista de los auténticos intereses del género humano, la prioridad ontológica corresponde a los contenidos y no a las formas, porque son los clásicos de las artes, las ciencias y la filosofía los que pueden desarrollar intelectual y críticamente nuestras concepciones del mundo. No es casualidad que la sociedad capitalista dé prioridad ontológica precisamente a las formas, ya que en este caso, el debate educativo prácticamente olvida la importancia de los contenidos y los adjetiva de forma peyorativa, ayudando aún más a la confusión en la comprensión de este orden societario ante los propios trabajadores. Poner la prioridad ontológica en las formas de enseñanza y no en los contenidos

es, por tanto, contribuir a la producción social de ilusiones pedagógicas que nos aleja de la verdadera y racional comprensión de la vida en esta forma de sociabilidad.

### Consideraciones finales

En este texto se abordó una cuestión importante en la educación escolar y la formación del profesorado que es la relación entre los contenidos escolares y las formas de enseñanza. Para ello, partimos del proceso de desarrollo y formación humana desde bases históricas y ontológicas. Demostramos, a partir de las elaboraciones de Lukács (2012; 2013), que la obra permitió el salto ontológico del ser orgánico al ser social, porque presentó una efectiva puesta teleológica, es decir, una articulación entre la conciencia y la realidad. En este sentido, la realidad objetiva existe independientemente de la conciencia. Si la conciencia quiere intervenir en la transformación de la realidad para lograr un determinado objetivo social e histórico, entonces, es necesario entender la objetividad en su propio *movimiento esencial y total*.

Explicamos que la totalidad social es siempre el momento predominante en la orientación de los complejos sociales, porque es la que establece las oportunidades, impedimentos, posibilidades y obstáculos existentes. De este modo, explicar de forma racional es tomar en consideración las múltiples articulaciones y determinaciones del objeto en cuestión con la totalidad. Para desarrollarse, el ser humano necesita apropiarse de las objetivaciones materiales y espirituales construidas por las generaciones pasadas. El nivel de esta apropiación y qué objetivaciones se transmitirán y apropiarán son preguntas que podemos responder cuando analizamos la respectiva totalidad social en cuestión.

La educación escolar, en el capitalismo, al igual que los demás complejos de la vida en sociedad, pasa por una enorme contradicción. Por un lado, es utilizado por las clases dominantes para confundir e inculcar la aceptación y el conformismo entre los trabajadores. Por otra parte, desde el punto de vista humano-genérico y no desde el punto de vista de los intereses del mercado, la escuela es una institución que puede contribuir a la transmisión de los contenidos clásicos de las ciencias, las artes y la filosofía. El objetivo, en la última perspectiva expuesta, es el desarrollo intelectual y crítico de alumnos y profesores.

Con efecto, también aquí Lukács (2013) puede aclarar al explicar que la *ciencia* es responsable por la función social de explicitar y traducir el movimiento, la esencia, las articulaciones con la totalidad del respectivo objeto en análisis. El *gran arte* tiene la función social de conectar los individuos con el género humano de modo culturalmente enriquecedor

y humanamente emancipador. Ya la *auténtica filosofía*, a su vez, contribuye los individuos a reflexionar la trayectoria del género en sus continuidades y rupturas, así como las grandes y esenciales cuestiones que la totalidad social hoy nos pone.

Por lo tanto, si el objetivo es la elevación cultural y crítica de los alumnos, los *contenidos escolares poseen la prioridad ontológica* y se relacionan dialécticamente con las formas de enseñanza. Estas, se pueden reflejar a la luz de las especificidades de cada contexto. Lo que no puede variar es la preocupación con la transmisión de los clásicos, por medio de los contenidos escolares. Eso vale la pena poner énfasis una vez más, si tendremos como norte general la promoción una práctica educativa *humanamente emancipadora*. Merece la pena recordar siempre que el arte, las ciencias y la filosofía, por medio de la crítica ontológica, sintetizan “la experiencia histórico-cultural”, constituyéndose en mediaciones que aumentan las posibilidades de dominio, por los seres humanos, de las circunstancias externas e internar a partir de las cuales ellos hacen su historia” (DUARTE, 2016, p. 44).

## REFERENCIAS

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Os Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – I**. São Paulo: Boitempo: 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

### Cómo referenciar este artículo

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. A. La prioridad ontológica de los contenidos escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1954-1966, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12604>

**Enviado el:** 01/06/2019

**Revisiones requeridas el:** 20/11/2019

**Aprobado el:** 24/02/2020

**Publicado el:** 30/08/2020