

Desplazamientos epistemológicos del curriculum de la Educación Secundaria: la otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin.

Emiliozzi y María Valeria.

Cita:

Emiliozzi y María Valeria (2014). *Desplazamientos epistemológicos del curriculum de la Educación Secundaria: la otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/489>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/ht4>

Desplazamientos epistemológicos del curriculum de la Educación Secundaria: la otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin

Nombre y apellido autora: M. Valeria Emiliozzi

Pertenencia institucional: CICES-IdiHCS-CONICET/UNLP

Email: val_emiliozzi@hotmail.com

La ponencia analiza la última reforma curricular de la Educación Secundaria en general y de la Educación Física en particular de la provincia de Buenos Aires (Argentina), pues conforma un discurso clave que pone en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-.

Si bien el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia como punto de partida de la Educación. A partir de este marco, se pretende analizar y problematizar la fragmentación del marco homogeneizador y universalista de la educación, y el modo en el cual dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo como centro del proceso de enseñanza (por su contexto, su autonomía), lo cual rompe el carácter conservador de la educación, cierto contenido universal a transmitir y el lenguaje que funciona como significante.

Introducción

La reforma curricular de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) que comienza a esbozarse en el año 2004 se construye en el marco de acontecimientos disruptivos que instalan la necesidad de introducir cambios no sólo en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense, sino en las reglas del sentido que establecen el acto educativo.

Por un lado, el telón de fondo que crea las condiciones de existencia de la pedagogía y de los sistemas educativos en general, es un proceso con el que comienza la reorganización de nuestra vida en el mundo, que da lugar a nuestra moderna vida urbana. Los problemas de la gubernamentalidad –el objeto de estudio de las maneras de gobernar- fueron los problemas de la regulación, los problemas de la pedagogía: el control sobre la población a partir de ciertas

relaciones de saber-poder, una relación de gobierno sobre la vida de la población. Esto constituyó ciertas condiciones de posibilidad que hicieron de la educación “un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados” (Southwell, 2013: 14). Se trató de un sistema de pensamiento cuya eficacia resulta de la complementariedad de su acción y su común referencia al Estado Nacional. Por ello, la pedagogía procura recurrentemente

ser la dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro y construir el mundo la pedagogía tenía que dominar primero técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar (Larroza, 2000: 177).

Estos objetivos de la constitución del sistema educativo siguen inscriptos en el curriculum, en la medida que “el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada” (DGCyE, 2006: 19). El acto de educar, en un modo institucional moderno, pone en funcionamiento una serie de fuerzas para dirigir, imponer e incluso dominar las fuerzas de los otros. En otras palabras, produce una sobrecodificación, una regulación, “una acción de una voluntad sobre otras definidas como jóvenes que no pueden solos con su voluntad (...) y por ello deben ser dirigidos” (Grinberg y Levy, 2008: 24).

Por otro lado, más allá de que el Diseño Curricular deja entrever cierto sujeto universal o deber ser, el haz de relaciones que van conformando grandes procesos económicos, sociales y políticos va marcando límites que exigen la reconfiguración, no sólo de los sentidos de nuestra sociedad, sino de los fines impuestos a la educación: la conformación del Estado de Bienestar, el capitalismo industrial y su posterior crisis, por un lado, y el neoliberalismo, la acumulación flexible por el otro, han puesto en debate el dispositivo pedagógico y han llevado a cambios curriculares que no se deben a nuevos paradigmas, sino a la apuesta de nuevos regímenes discursivos (Foucault, 2008), a una nueva política de los enunciados: “ya no se trata de ‘una alteración de la forma teórica’, sino más bien de ‘un régimen interno del poder’ que determina el modo en que los enunciados ‘se gobiernan entre sí para constituir un conjunto’” (Agamben, 2009: 20).

Los nuevos enfoques curriculares

El proceso de globalización establece nuevas relaciones de poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002). La desigualdad es el acontecimiento que opera y pone sobre la mesa algo no pensado. El efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. Sin embargo, esto no implica que el Estado desaparezca, sino que se trata de un nuevo dispositivo que se reestructura en un nuevo tipo de relación entre el Estado y las escuelas.

Esta reestructuración, que se mantiene en el presente, no implica la ausencia del dispositivo pedagógico, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno hacia las formas del auto-gobierno y pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación. Se trata de un discurso que coloca al individuo como responsable de sí mismo, y dirige la práctica pedagógica hacia “la formación, promoción y gerenciamiento del yo” (Grinberg, 2006a; 2008; 2009). No se trata de suponer un sujeto, sino al revés: no se supone ningún sujeto, si no es autónomo es culpa suya. El individualismo moderno entiende al sujeto como interindividual, llevando a que el sujeto se haga responsable de sí mismo.

En los diferentes Diseños Curriculares podemos ver enunciados que refieren a este autogobierno:

Esta orientación en Educación Física propone formar un sujeto que pueda reconocer sus potencialidades y dificultades y las de su contexto, para poner en práctica procedimientos de mejora; del mismo modo que favorece la constitución del estudiante como ser autónomo, comprometido con las problemáticas sociales. El espíritu de colaboración, de convivencia en medios no habituales; la asunción de roles y la actitud responsable sobre aquello que la tarea asumida implica (DGCyE, 2011: 11).

Al mismo tiempo debe propiciar que los alumnos pongan en juego sus diferentes competencias –cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales– en la resolución de problemas motores y acrecienten su autonomía en lo que respecta a su propia constitución corporal. En el intercambio activo con el docente y sus compañeros, cada alumno evalúa su trabajo,

su capacidad resolutoria, sus potencialidades y dificultades para elaborar un proyecto personalizado que le permita mejorar sus desempeños (DGCyE, 2010: 19).

Este desplazamiento que se produce en el currículum, lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-. Si bien el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. La fragmentación ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad, lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. En la actualidad, el currículum pone en juego dos modos de pensar la identidad del sujeto, para representarlo no sólo como sujeto de una Nación sino también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad. La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes.

“Asumida la sociedad del conocimiento y la muerte de los metarrelatos, la pedagogía se ve desbordada de nuevos principios” (Grinberg y Levy, 2009: 109). Ante la diversidad, la producción del sujeto toma el camino hacia la búsqueda del Yo, del sí mismo, de la autonomía, y la función del maestro sufre una redefinición. Debe “prever los métodos y estilos de enseñanza que le permitan al alumno tomar conciencia del propio cuerpo, de las funcionalidades y potencialidades motrices del mismo, de las diferentes relaciones sociomotrices que pueden establecer y desarrollarlo” (DGCyE, 2003: 64). En otras palabras, se conforma una relación de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a su característica individual o propia. La práctica “involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo” (Grinberg y Levy, 2009: 111). Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. El *currículum* establece:

La propuesta de tareas grupales que posibiliten la construcción de proyectos compartidos tiene posibilidades de concreción en este espacio, en el cual los jóvenes

pueden alcanzar mayor conocimiento de sí mismos y de los grupos que integran desde una posición crítica y constructiva (DGCyE, 2010: 28).

Atraer la atención de los estudiantes respecto de las sensaciones que experimentan durante la ejecución de una acción motriz específica, ayudarlos a percibir el desarrollo de sus capacidades condicionales, la amplitud de su movilidad articular, la trayectoria del cuerpo o de alguno de sus segmentos en el espacio, la relación del ritmo respiratorio con la regulación del esfuerzo, el cuidado propio y de los compañeros en acciones deportivas; son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la asunción de posiciones críticas respecto de imágenes externas y modelizadas del cuerpo, la autoconciencia y estima de sí mismo (DGCyE, 2010: 29).

Del mismo modo plantea “favorecer al autoaprendizaje para planear, organizar, constatar y comprobar su evolución motriz y los saberes adquiridos” (DGCyE, 2003c: 64). Se intenta dejar atrás la relación didáctica que parte del docente, y se “pretende avanzar en una forma de intervención didáctica que proponga a los estudiantes experimentar las tareas y buscar sus propios rangos de exigencia fundamentándose en el conocimiento teórico que le aporta el docente” (DGCyE, 2011: 41).

Estas relaciones van colocando al alumno como centro del proceso y punto de partida, y a su vez redoblan la apuesta hacia la búsqueda de la identidad, en la medida en que aparece un nuevo espacio de normatividad y de regulación que llama al yo a fabricarse a sí mismo, a producir su propio mundo. Esto queda reflejado en estos desplazamientos de enseñanza que graficamos a continuación, los cuales representan cierto conocimiento del docente como guía (propio de las forma de gubernamentalidad), y el alumno como punto de partida (propio del *curriculum* del presente):



D= Docente. A=Alumno. C=Contenido

La posibilidad de ser diferente marca las condiciones de emergencia para pensar la heterogeneidad y romper con la idea de que la existencia de sujetos “diferentes” es negativa para la sociedad (cf. DGCyE, 2006; 2007; 2008). Aunque la escuela está llamada a seguir formando el ciudadano (la identidad nacional), también es cierto que en nuestro presente se tiende a pensar que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, no implica identidades homogéneas y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la étnia, la religión, el género (Grinberg y Levy, 2009: 136). El saber en el que se sostienen estas identidades es un acontecimiento en la

superficie de procesos en los cuales disciplinas como la historia y la sociología han construido una persona determinada en un tiempo cronológico y en un espacio geográfico.¹ Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo, que, en palabras de Zizek y Jameson, refiere a “esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998: 172). En el mismo sentido, la Ley de Educación Provincial 13.688 plantea lo siguiente:

Sólo tiene sentido educar sobre la base de una ética que reconozca en la humanidad, y en su diversidad, la posibilidad y la obligación de construir conocimiento que sirva primordialmente para proyectar indefinidamente hacia el futuro la preservación de las bases naturales de sustentación de la sociedad y la posibilidad del conjunto del pueblo de construir en ese marco su derecho a la vida digna y creativa (DGCyE, 2007: 8).

El multiculturalismo produce un cambio de mirada en el efecto de la fragmentación, y un efecto de sentido que pone la diferencia individual como punto de partida para la formación de la subjetividad. Hay un saber del sujeto que lo coloca como natural e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y la educación. Este haz de relaciones sociales, históricas y políticas han establecido una individuación en la dialéctica individuo-sociedad, colocando el individuo como actor y autor de su propia identidad y en efecto han confluído hacia aquello que Beck, Giddens, y Lach (1997) han definido como “modernización reflexiva”. La creciente diferenciación de las sociedades contemporáneas exigen un proceso de preparación para la vida adulta y conforma un camino para convertirse en una persona autoindependiente (Elías, 1998) y capaz de decidir sobre sí misma.

Esta reconfiguración discursiva conforma un marco curricular en el que el contexto pasa a constituirse en un significante clave a la hora de pensar la enseñanza. En esta línea, el binomio escuela/medio (contexto) se vio alterado, pues ya no “es el medio en términos universales que operaba como patrón para pensar el acto educativo; ahora el mismo es una categoría particular para pensar (...) el curriculum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli, 2013:196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social o un deporte competitivo.

¹ Esto también ha implicado un cambio en otras disciplinas, como las ciencias sociales, donde se evidencia un retorno a un compuesto de personas describibles y casos analizables.

En una primera aproximación, si la Educación Secundaria coloca el individuo, su identidad, su contexto, su diferencia como centro del proceso ¿qué sentido tiene la educación?

Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), el carácter conservador de la educación que refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005:296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron 1996:18). Asumida la libertad de la identidad, la diversidad cultural, la educación se re-define a partir de nuevos principios que asumen al sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose, 1999-2007; Grinberg, 2009). En este marco, nos interesa profundizar los modos de pensar al sujeto en las configuraciones del presente, los límites que traen impuestos, y las nuevas relaciones de enseñanza que se establecen, pues mas allá de los cambios curriculares, de una u otra manera el sujeto no se coloca como asunto de la educación.

El sujeto de la enseñanza

Con respecto a la última reforma curricular, si bien la homogenización en relación a un sujeto universal ha sido puesta en debate, y se pretende romper con cierta idea de sujeto universal o identidad nacional, la educación parte de la individualidad, de lo propio, de interrogantes que intentan visibilizar quién es el sujeto, cuáles son sus características, qué siente, qué piensa.

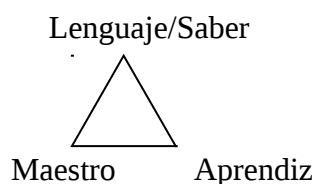
El sujeto queda como amo o iniciador de su discurso, sin relación con un exterior, con una estructura significativa, ya que al no haber un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Ahora bien, ¿es posible alcanzar la propia identidad, la individualidad, la gestión de sí mismo?, ¿qué relaciones se establecen entre el “sí mismo” y el “Otro” (la cultura, el lenguaje)?

Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas que rompe con el “Yo”, “la autonomía”, “el sí mismo” y su singularidad; es decir aquello que “tiende a lo ‘solo’, sin otro raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2012: 48). El sujeto es particular, refiere a algo que posee una diferencia articulable respecto de un conjunto de elementos, y “se establece en relación, en función, de lo Otro” (Eidelsztein, 2012: 48). El orden de la palabra afecta al sujeto, determinando que todo lo que sentimos provenga del lenguaje. La estructura del lenguaje no es articulable con la lógica individualista.

Como explica Eidelsztein (2012), si el cuerpo proveniente de la naturaleza aporta diferencias exclusivas, las mismas no cambian en sí mismas el significado ni el sentido de la vida, salvo que los rasgos o características corporales diferenciales signifiquen algo en especial para alguien en función de la lengua y su Otro, habilitando así el campo del sentido. Y si significan, es que están actuando como significantes y no como signos naturales.

Si el sujeto es particular, entonces, cada sujeto ocupa “un lugar entre dos significantes que, además de articularse entre sí, se distinguen de todos los otros en el seno de la estructura y participan de la articulación de varias cadenas significantes” (Eidelsztein, 2012: 49). Esto implica que no hay sujeto sin Otro y que su constitución es el efecto de un entrelazamiento. Al poner la estructura del lenguaje como condición para pensar el sujeto, lo que adviene es la pregunta por la causa, y quien no haya atravesado la pregunta por la causa no podrá pensar otro sujeto en la educación. La causa del sujeto es el lenguaje, no un epifenómeno individual. De allí que todo lo que es del orden del pensamiento no sea del propio sujeto, sino del lenguaje que permitirá operar y promover lo humano. Lacan (1965) establece que el saber es regulado por unas leyes simbólicas que escapan a algo intuitivo y ponen en juego otra lógica para el sujeto y en consecuencia para la enseñanza.

Desde esta epistemología que coloca el origen del sujeto en el lenguaje, el acto de enseñanza parte de un saber que opera como lenguaje que embraga en el cuerpo y hace acontecer al sujeto; pues establece una relación particular entre la práctica o lenguaje (contenido) que funciona como estructura, efecto de verdad, o un movimiento que hace cambiar el tema o asunto: el sujeto.



El sentido es lo que permite el lazo, la relación con el Otro, ya que “es en la cadena del significante donde el sentido insiste” (Lacan, 1975: 482).

Para continuar pensando

Estas nuevas relaciones que se establecen desde un desplazamiento epistemológico, anulan el individuo que supone la educación y rompen con la idea de que el sujeto es la persona, o un cuerpo. El sujeto es una forma de pensar el discurso y la enseñanza requiere una operación

con el sentido Otro: un sentido a producirse por el acto de enseñanza, en el cual al menos se encuentran dos, a diferencia de colocar al individuo que parte de uno (persona, contexto, etc.). “Y si afirmamos que tanto la enseñanza como el *curriculum* se constituyen por y en el lenguaje es porque el sujeto y el saber se producen como efecto de éste” (Bordoli, 2013: 15). Esto supone conceptualizar por medio del lenguaje no sólo el sujeto, sino también la educación del cuerpo: “no hay enseñanza y no hay *curriculum* fuera del lenguaje” (49). Y si hay lenguaje como origen para pensar el sujeto, no hay un individuo, no hay una relación de enseñanza que parte de la persona, que busque la constitución de sí mismo, o suponga al alumno autor del proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*, Madrid: Caparrós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Buenos Aires: Alianza.
- Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”, en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp.179-211.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Distribuciones Fontamara.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5º año, Educación Física*, La Plata.
- ----- (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*, La Plata.
- ----- (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año*, La Plata.
- ----- (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º año, Educación Física*, La Plata.
- ----- (2007e). *Ley de Educación Provincial 13.688*.
- ----- (2003). *Programa para la definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*, La Plata.

- Eidelsztein, A. (2012). “El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto”, en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Lacan, J., (1975). *Escritos I*, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1965). *El Seminario. Libro 12*, clase XVIII del 10-06-1965, inédito.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, G. (comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Tenti Fanfani, E. (2002). “Voz socialización”, en Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós
- Zizek, S. y Jameson, F. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.