

Sujeto, enseñanza y educación: sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019)

Emiliozzi, María Valeria

Sujeto, enseñanza y educación: sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019)

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 3, 1-21, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468009>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260309>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Sujeto, enseñanza y educación: sentidos y tensiones en la política curricular argentina (2015-2019)

Subject, teaching and education: senses and tensions in the Argentine curricular policy (2015-2019)

Sujeito, ensino e educação: sentidos e tensões na política curricular argentina (2015-2019)

Maria Valeria Emiliozzi

Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

valemiliozzi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7228-3394>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260309>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468009>

Recepción: 27 Febrero 2022

Revisado: 18 Mayo 2022

Aprobación: 29 Junio 2022

RESUMEN:

El trabajo tiene como objetivo presentar un análisis de los discursos que construyeron la malla curricular emanada por el Ministerio de Educación de la Nación durante el período de gobierno de Mauricio Macri, desentrañar aquellas zonas ocultas, esto es, aquel saber y haz de relaciones que provee sus condiciones de posibilidad y permite entender por qué se han establecido determinadas reglas, conceptos, prácticas y otros modos de relación entre el sujeto, la educación y la enseñanza. Se trata de preguntarnos: ¿cuáles son los fundamentos de este nuevo currículum y qué ha dejado afuera?, ¿qué educación y qué enseñanza se pensó y para qué sujeto? En otras palabras, se trata de entender los discursos que establecen el sentido de los documentos curriculares, el lugar que ocupa el sujeto en ellos, la enseñanza y la educación.

PALABRAS CLAVE: currículum, sujeto, enseñanza, educación.

ABSTRACT:

The objective of this work is to present an analysis of two discourses that would build the curriculum issued by the Ministry of Education of the Nation during the government of Mauricio Macri, to uncover these hidden areas, those knowledges and relationships that provide their conditions of possibility and allow us understand why certain rules, concepts, practices and other modes of relationship among subject, education and teaching were established. It tries to ask us: what are the foundations of the new curriculum and what is left of it? What education and what teaching was designed and for which discipline? In other words, it is about understanding the discourses that establish or sense two curricular documents, or the place that the subject occupies, or teach and educação.

KEYWORDS: curriculum, subject, teaching, education.

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise dos discursos que construíram o currículo emitido pelo Ministério da Educação da Nação durante o governo de Mauricio Macri, para desvendar essas áreas ocultas, ou seja, aqueles saberes e relações que proporcionam suas condições de possibilidade e nos permite compreender por que se estabeleceram certas regras, conceitos, práticas e outros modos de relação entre sujeito, educação e ensino. Trata-se de nos perguntar: quais são os fundamentos desse novo currículo e o que ele deixou de fora? Que educação e que ensino foi pensado e para qual disciplina? Em outras palavras, trata-se de compreender os discursos que estabelecem o sentido dos documentos curriculares, o lugar que o sujeito neles ocupa, o ensino e a educação.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, sujeto, ensino, educação.

Introducción al problema de estudio

Durante el período 2015-2019, más precisamente desde el 10 de diciembre de 2015 al 10 de diciembre de 2019, la política curricular emanada por el Ministerio de Educación de la Nación argentina presentó nuevas reglas para pensar la educación, fundamentando que los fuertes cambios sociales, culturales, económicos, científicos y productivos “moldean continuamente los contextos y condiciones externas donde los jóvenes desarrollan su escolaridad, sin impactar de manera sustantiva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que la escuela hoy les ofrece” (MdE, 2018b, p. 4). Los aprendizajes fueron un objeto clave de debate y el Ministerio puso en discusión no solo si estos se cumplían o no, sino también si esos aprendizajes eran los que debía brindar la escuela en el marco de las circunstancias externas y los cambios efecto de la globalización. Este debate llevó a una serie de asistencias técnicas orientadas a una mejora del aprendizaje, encuestas territoriales ancladas en la recolección de aspectos subjetivos del contexto, y a la puesta en práctica de pruebas de evaluación, las cuales constituyeron un eje fundamental que orientó la toma de decisiones para la revisión y actualización de la política curricular. Los resultados del modelo evaluativo Aprender fueron tomados para orientar los nuevos documentos curriculares. Entre los datos enunciados, se establece que una alta proporción de estudiantes de 5º/6º año de secundaria que logran terminar el nivel escolar “no cuentan con los saberes fundamentales para desarrollar su proyecto de vida con autonomía” (MdE, 2018b, p. 4-5); por ello, se buscó construir nuevos formatos y reglas de organización curricular cuyos objetivos estuvieran centrados en identificar aprendizajes que permitieran a los alumnos “alcanzar los saberes significativos y las capacidades fundamentales para su proyecto de vida” (MdE, 2018b, p. 5). Se fue conformando una política bajo una perspectiva educativa centrada en el alumno, en el desarrollo de competencias para la autonomía y el empoderamiento, dejando de lado los saberes y la figura de un maestro. Un sentido que se dio en las directrices de una política educativa para los niveles obligatorios de la escolaridad, en general, y de la secundaria, en particular. Pero que fue más allá, impactando en la manera de concebir el trabajo docente y en la pedagogía en general. Como advierte Vassiliades, en su estudio sobre el trabajo docente en este mismo período, se registra una “creciente impugnación de la pedagogía como campo de saber para el abordaje de los problemas de la formación y el trabajo docente” (2020, p. 25).

Ahora bien, ¿qué consecuencias trae consigo una pedagogía que impugna el saber y da un rol protagónico al alumno a partir de su subjetividad?, ¿cuáles son esas capacidades y competencias para un proyecto de vida autónomo?, ¿qué sentido tiene una organización curricular por competencias? En definitiva, ¿qué sentido tiene la enseñanza, el sujeto y, en líneas generales, la educación en esta trama curricular? En vista de estos interrogantes, el trabajo tiene como objetivo presentar un análisis de los discursos que construyeron la trama curricular emanada por el Ministerio de Educación de la Nación durante el período mencionado, desentrañar aquellas zonas ocultas, esto es, aquel saber y haz de relaciones que provee sus condiciones de posibilidad y permite entender por qué se han establecido determinadas reglas, formatos y desplazamiento en las directrices curriculares en particular y educativas en general, el lugar que ocupa el sujeto, la enseñanza y, en líneas generales, la educación. El trabajo sostiene como hipótesis que la política curricular objeto de estudio enuncia un auge de las subjetividades, competencias para la autonomía y emociones como componente de la educación, lo cual lleva a impugnar el saber como acontecimiento de la enseñanza y el círculo de ideas que hacen al acto educativo.

Relaciones teóricas-metodológicas

El proceso de elección, programación y jerarquización de un nuevo currículum fue estableciendo ciertas prácticas, metodologías y discursos como legítimos, al tiempo que desestimó otros sistemas de pensamiento. Por ello, a partir de los discursos que aparecen en los diferentes marcos curriculares, materiales informativos y documentos enviados a las escuelas, se intentará analizar ese discurso y ese conjunto de relaciones que, en una época dada, es factible de ser revelada cuando se lo analiza en el nivel de su regularidad discursiva (Cf. Foucault, 2008a). Esto implica, en el sentido que le otorga Foucault (2008a), tomar los documentos como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que presentan, en sus preguntas o



exclamaciones que expresan órdenes o deseos y sirven para indicar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a las que está sometido.

Los fundamentos y objetivos que se ponen en juego en el currículum buscan una determinada formación de competencias, un modo de suponer el aprendizaje, el sujeto, etc., que se enmarcan en ciertos discursos que le permiten proyectar ciertos contenidos y no otros, ciertas formas de organización y no otras. Pensar el currículum de esta manera nos lleva a abordarlo no solo como una cuestión técnica, “sino como una práctica con su carácter político” (Grinberg y Levy, 2009, p. 59). ¿Por qué se construyen ciertos enunciados en el currículum y no otros?, ¿qué queda invisibilizado en la política curricular?, ¿qué sentido en torno al sujeto, la educación y la enseñanza recorre los intersticios de la trama curricular? Para desandar estos interrogantes, este estudio propone un análisis del discurso que referirá al campo práctico en el que se despliega, como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008a, p. 68). Por ello, una primera aproximación desde el análisis del discurso nos permitirá establecer los límites de las prácticas discursivas, es decir, aquella red teórica que hace posible su funcionamiento en tanto campo de acción estratégico. Más específicamente, analizar esos elementos que componen el discurso y que Foucault (2008a) denomina “formación discursiva”, lo cual implica una descripción de la coexistencia entre los enunciados y “el juego de reglas que determinan en una cultura la aparición y desaparición, su persistencia y su borradura” (Foucault, 2013b, p. 238). Implica considerar el juego de las formaciones discursivas y poner la atención en los trazos que este ejercicio enunciativo produce en su devenir. En otras palabras, esa luz que no es el secreto de un discurso, sino un sistema regulado de diferencias y dispersiones que explica “las leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas, que se inviste en instituciones, técnicas, conductas individuales o colectivas, operaciones políticas, actividades científicas” (Foucault, 2013b, p. 255).

Identificar esas leyes de formación de ciertos sentidos en torno al sujeto, la enseñanza y la educación nos permitirá estudiar con detenimiento lo que la nueva política curricular trajo aparejado, indagar el sistema de pensamiento que la conforma, lo cual no significa alejarnos de la política curricular, mucho menos de su sentido: “cualquier forma de acción política sólo puede articularse de la manera más estrecha con una reflexión teórica rigurosa” (Foucault, 2013b, p. 125). Por esta razón, este trabajo buscará hacer énfasis en el estrecho vínculo que existe entre lo teórico y lo político en el currículum. Se trata de preguntarnos: ¿cuál es la necesidad de establecer un nuevo currículum y qué ha dejado afuera?, ¿qué educación se pensó y para qué sujeto?, ¿cuál es, en última instancia, el sistema de relaciones que emerge cuando hablamos, hacemos y pensamos esa trama curricular?

La intención es dar cuenta cómo, en el modo de pensar el sujeto, la enseñanza y la educación, se hace evidente un auge de las subjetividades y el Yo hasta el punto tal que se hacen “impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía” (Cf. Vassiliades, 2020); que llevan a la omisión del saber como acontecimiento de la enseñanza y al supuesto de que en el sujeto hay un interior, un cerebro cognitivo y uno emocional que hacen al aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, el saber es lo que permite el acontecimiento de la enseñanza (Behares, 2008, 2013; Dogliotti y Torró, 2015; Emiliozzi, 2016) y entrar en un marco de ideas que hacen al acto educativo (Southwell, 2020; Herbart, 1935; Behares, 2015), pero es lo que la política curricular omite al colocar las competencias y capacidades como ejes organizadores que permiten certificar el aprendizaje. Por ello, la proclamación de la centralidad de los procesos del aprendizaje es una transformación que buscamos explorar con minuciosidad para ponerla en debate desde la teoría del sujeto (Lacan, 2011; Eidelstein, 2012) y el acontecimiento de enseñanza; allí, está la apuesta para pensar un currículum y el punto para problematizar la política curricular objeto de estudio.

El corpus de análisis que hemos seleccionado comprende una serie de documentos orientadores para revisar la escuela secundaria en su conjunto e incluye: el marco para la implementación de la Secundaria Federal 2030, el marco de organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, el marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades, el documento complementario

Saberes emergentes y materiales informativos dirigidos a los docentes como parte del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” 2016-2021, los cuales responden a un conjunto de reglas específicas que le dan un sentido a la educación, el sujeto y la enseñanza. ^[i]

En el marco de estas coordenadas teórico-metodológicas, la investigación identifica tres puntos claves que conforman los sentidos de la política curricular entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019 en Argentina: el primero, el auge de las capacidades y competencias como formas de organización curricular; el segundo, las relaciones entre capacidades, competencias y empoderamiento que se desprenden de un modo de pensar el sujeto; y, el tercero, las formas de pensar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje sostenidas en el discurso de las neurociencias. Sobre estos tres puntos se despliega el trabajo y se ponen en evidencia los límites y sentidos. Luego, se efectúa una problematización de la política curricular a partir de una serie de herramientas teóricas en torno al sujeto, la educación y la enseñanza.

El auge de las capacidades y competencias

Los términos capacidades y competencias han tenido una extendida presencia en los documentos que se fueron esbozando desde fines del año 2015, al punto tal que se conforman en los ejes organizadores de los procesos de planificación e implementación de la transformación curricular en Argentina, estableciendo otros sentidos acerca de la enseñanza y la educación. Según Palamidessi, al “formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia” (2000, p. 216). En este sentido, no importa la forma (un documento, discurso, diálogo, preceptos) que adquiera el currículum, puesto que su objetivo se centra en el establecimiento de reglas que organizan el hacer, el decir y el pensar. Esta lógica no responde a la voluntad de un ministerio o un presidente: son ordenamientos construidos por una positividad o régimen discursivo que emergen en un contexto específico de relaciones de poder. El sistema educativo establece qué debe enseñarse y qué no, qué es importante para una sociedad, qué saberes son necesarios. Este recorte “lo hace por medio del currículum, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse” (Dussel, 2006, p. 95).

Los documentos curriculares objeto de estudio comienzan a conformarse con una impronta propia de las reformas educativas neoliberales impulsadas en nuestra región desde el último tercio del siglo XX, que buscaban un auge de las subjetividades y redefiniciones de la tarea docente en la enseñanza; y se distancian de uno de los objetivos centrales de las políticas docentes del período 2003-2015, que consistió en “situar la centralidad de la enseñanza como razón del trabajo docente” (Vassiliades, 2020, p. 253). El currículum pasa a estar definido en términos de políticas de subjetividad y el desarrollo de competencias necesarias para la gestión del Yo, colocándose al servicio de la forma empresarial que Foucault (2007) recupera en sus análisis del neoliberalismo; los cuales toman la subjetividad emprendedora de sí como una característica de la racionalidad neoliberal que supone un sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose, 1999, 2007; Grinberg y Levy, 2009). En este haz de relaciones, la política curricular objeto de estudio propone ese camino hacia el Yo, el rol protagónico del alumno y la producción de potencialidades individuales. Y, a su vez, cuestiona las disciplinas que han formado parte del currículum para pasar a conformar uno basado en proyectos interdisciplinarios, los cuales irán particularizando los contenidos disciplinares hasta hacerlos desaparecer. El fundamento se sostiene en que: “la enseñanza basada en proyectos de esta naturaleza favorece la apropiación de mecanismos mentales fundamentales y operaciones de pensamiento como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación” (MdE, 2018a, p. 9).

Los discursos que fundamentan la política curricular entran en tensión con el currículum universitario y, desde los aportes de Kieran Egan, proponen uno basado en “la preparación para el desempeño de funciones productivas en la economía moderna” (Egan, 2000, p. 279). Este aprendizaje no consiste en saberes o conocimientos, sino en capacidades y competencias que puedan ser utilizadas en ese futuro económico al cual el alumno se enfrentará: “Implica generar las capacidades de aprender para aprender: el aprendizaje que no



busca solo saber, sino enfrentar lo desconocido, seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo” (MdE, 2018a, p. 9). El objetivo del currículum radica en incorporar nuevas habilidades que puedan ser implementadas durante toda la vida, ya que considera que todo aquello que brinda la escuela debe poder ser implementado en una situación. Una habilidad es “la capacidad y disposición para algo” (RAE), cuyo alcance está asociado a la posibilidad de tener una mayor libertad gracias a la incorporación de una capacidad que le permita al sujeto una mayor autogestión. En este marco, el currículum pasa a estar conformado por una serie de reglas que llevan a pensar una educación por capacidades, bajo el fundamento de que estas últimas proveen las condiciones para una sociedad libre e igualitaria; el objetivo es que el alumno pueda realizar aquello que desea a partir de las capacidades adquiridas. Este enfoque, que refiere a las capacidades que cada persona posee para convertir sus derechos en libertades reales, se sostiene en los discursos que conforman los indicadores económicos y sociales que promovieron estas políticas curriculares y se afianzan en los desarrollos de Amartya Sen. Este autor define capacidad como *capability*, es decir, aquellas “habilidades físicas, legales o intelectuales que nos permitan hacer algo, acción clave para pensar la igualdad: igualdad de capacidad básica y bienestar desde el punto de vista de la habilidad de una persona para hacer actos o alcanzar estados valiosos” (1982, p. 367). Esta tesis se articula en el currículum de la siguiente manera:

La educación se sostiene en un enfoque que entiende a las capacidades (el poder hacer en contexto) como las habilidades de una persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados valiosos. En este sentido, las capacidades (y no los conocimientos acumulados) son las que determinan la libertad que tiene un individuo para alcanzar aquello que valora. (MdE, 2018a, p. 9)

La educación para la igualdad constituye el eje de la trama curricular, pero no se trata de una igualdad de derechos en tanto acceso al saber, sino de la generación de capacidades y el olvido de saberes. Con el término capacidades, el currículum hace referencia a aquellas “combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser y que con el tiempo organizará los funcionamientos que puede efectivamente lograr” (Sen, 1993, p. 30). Los funcionamientos consisten en actividades individuales y estados de su ser, como, por ejemplo, estar bien alimentado, abrigado, educado y moverse libremente; son las condiciones que causan un empoderamiento por capacidades que permiten llevar adelante una vida en términos de justicia. El bienestar es definido por “los logros de una persona o su calidad de vida” (Sen, 1985, p. 5), lo cual funcionaría como la puerta de entrada a la igualdad. De esta manera, las relaciones que se van entrando en el currículum no hacen referencia al saber en tanto que factor definitivo de la educación, porque justamente “esa falta procura cubrirse dando al saber por incluido, naturalizando su presencia. Pero no como fin – y menos aún definitivo- sino como medio, o instrumento de la formación de competencias” (Crisorio, 2006, p. 98). En los documentos curriculares, el saber es siempre un medio determinado para la obtención de competencias, pero que no es necesario brindar porque se supone que ya está allí. Los discursos sobre una filosofía económica basada en la teoría de las capacidades llevan a evaluar el bienestar y la libertad de los alumnos (qué habilidades tiene para hacer esto o aquello) en función de qué resulta valioso para ser o hacer. Por ello, “la organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad” (Sacristán, 2008, p. 15). En este caso, el discurso sobre las capacidades fue clave para la modificación sustancial de la estructura y los objetivos de la propuesta curricular, ya que permitió esa funcionalidad a la economía a la capitalización de las diferencias individuales. En este sentido, Vassiliades enuncia que, en este marco curricular de restitución tecnocrática-particularista, “los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso emprendedor, a la vez que se diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo” (2020, p. 252). La centralidad del alumno, la contextualización de la enseñanza y el rol del educador serán factores determinantes en la conformación de esta trama curricular que anula el saber y habilita el desarrollo de capacidades.

El marco de organización de los aprendizajes implica un proceso que enfatiza las experiencias valiosas para la vida, las competencias y la adquisición de autonomía; a su vez, describe a los alumnos como *empoderadores*: “Los/as estudiantes desarrollan autonomía, capacidades y disposiciones, su deseo, inclinación y voluntad por

aprender” (MdE, 2018b, p. 7). Los enunciados establecen una serie de relaciones que se conforman a partir de las capacidades, los funcionamientos, la calidad de vida y el empoderamiento y establecen las condiciones de posibilidad para que se flexibilicen los entornos de enseñanza, ya sea en términos de contenidos o de enfoques, o bien de estrategias y modos de evaluar.

Como se va advirtiendo, las condiciones de emergencia de los enunciados presentes en el currículum, la forma específica de su modo de ser y los principios según los cuales se reconstruyen nos permiten ver:

A partir de qué han sido posibles las teorías y los conocimientos; según qué espacios de orden se ha constituido el saber, sobre el fondo de qué a priori histórico y en el contexto de qué positividad las ideas han podido aparecer. (Foucault, 2008b, p. 15)

La premisa de este currículum está “vinculada con un cambio sustancial en las formas escolares, tanto pedagógicas como institucionales. Se trata de modificar los tiempos y los espacios escolares para dar lugar a espacios que posibiliten el aprendizaje profundo y contextualizado” (MdE, 2018a, p. 36). Se sitúa al alumno como autor, diseñador, malabarista y director (Cf. Tiramonti, 2007), dejando de lado el rol del maestro. Pero no solo eso, sino las competencias y capacidad como ejes organizadores que desplazan en absoluto el conocimiento de las disciplinas que nos permiten comprender lo que ocurre entre nosotros, la historia, la política y, en líneas generales, la sociedad.

Relaciones entre capacidades, competencias y empoderamiento

El análisis de las capacidades —como eje central y como fundamento de lo que se debe enseñar en la escuela — nos lleva a identificar una nueva racionalidad político-educativa y un nuevo modo de relacionarse en el acto de la enseñanza. Se observa un vínculo entre capacidades y producción de individualidades donde lo importante, al momento de evaluar el bienestar, es lo que el sujeto logró. Por ello, el acto de aprendizaje es medible en función de logros adquiridos y se relaciona con un punto clave denominado en los documentos curriculares como “Productividad Personal” (Cf. MdE, 2018a), que se desarrolla a partir de una serie de interrogantes: “¿cómo organizar mi tiempo? ¿cuándo soy productivo? ¿qué es la productividad? Capacidades de trabajo y estudio, autoconocimiento, reconocimiento de fortalezas. Manejo del tiempo y de los proyectos. Herramientas para la organización e implementación de proyectos personales” (MdE, 2018a, p. 21). Esta idea pone en marcha el reconocimiento de capacidades para la adquisición de competencias y los objetivos económicos en los que se fundamenta el currículum. Precisamente, al colocar la capacidad en acción, la competencia conlleva el olvido del saber en tanto bien cultural. Como establece el diccionario de la Real Academia Española, competencia (del lat. *competentia*; cf. *competente*) refiere a la “incumbencia”, “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” o la “atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”. Incumbencia (de *incumbir*) refiere a la “obligación y cargo de hacer algo”; y competente (del lat. *compētens, -entis*) se define como aquel “que tiene competencia”, “que le corresponde hacer algo por su competencia”. A su vez, una segunda acepción de competencia (del lat. *competentia*; cf. *competir*) refiere a la “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo” u “oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”. Competencias, entonces, refiere al desarrollo de capacidades y cualidades que son necesarias para posicionarse en las sociedades modernas. Asimismo, la idea de competencia implica el desarrollo de procedimientos y aptitudes empleables en la vida para mejorar la productividad, y la escuela que propone esto se considera a sí misma funcional a la sociedad (Cf. Sacristán, 2008). De esta manera, lo experimentado en la práctica educativa puede “ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales, intelectuales, expresivas o de comunicación” (Sacristán, 2008, p. 16). La competencia establece un saber que se evidencia en la acción, saber que no es guía en la enseñanza, sino que resuelve problemas. En otras palabras, saber en tanto “actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia” (Grinberg y Levy, 2009, p. 111). En efecto, la enseñanza pasa a ser un cúmulo de actividades conducentes al logro de una tarea, desplegando la capacidad de actuar;



esto es, pasar de un saber declarativo a un saber que se pueda implementar. Si el alumno puede implementar la habilidad, entonces tiene competencias (Cf. Emiliozzi, 2016).

El sistema establece que, para ejercer el poder, “habrá que ser competente, para pertenecer (a la sociedad) habrá que ser pertinente (adecuado, apropiado), y para ser todo esto habrá que adquirir competencias, capacidades complejas pero muy específicas” (Crisorio, 2006, p. 25). Esto es, en líneas generales, una serie de aptitudes que se despliegan, en determinadas situaciones, para resolver problemas en el futuro que la política curricular del gobierno de Mauricio Macri ha colocado en escena. Por ejemplo, en los documentos analizados —correspondientes a las jornadas de capacitación para la Nueva Secundaria de diciembre de 2015, donde se discutía la política educativa por venir—, se enunciaba una serie de estrategias para el desarrollo de las aptitudes para el siglo XXI, así como el modo en que debían trabajarse transversalmente dichas estrategias para permitir a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo económico (Cf. MdE-CABA, 2015). Todas ellas implicaban una interrelación de conceptos, procesos y acciones, una “capacidad para desempeñar un trabajo u ocupar un cargo” (RAE). En este marco, la pregunta por la formación no refiere a qué conocer, o sobre qué círculos de ideas podemos dialogar en términos de enseñanza, sino “qué es capaz de hacer con eso que se conoce y se sabe, y, esta competencia es solo evaluada en el mercado de trabajo donde se determina si el sujeto es empleable o no” (Grinberg y Levy, 2009, p. 111). La pedagogía por competencias entiende a la transmisión como comunicación, al tiempo que supone que toda enseñanza tiene un aprendizaje. Más aún, la política curricular durante el gobierno de Mauricio Macri se conformó en base al MOA, Marco para la Organización de los Aprendizajes (2017a), y el PIA, el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (2017b). Dos organizadores que, en teoría, afirman el aprendizaje, lo ubican temporalmente dentro de lo predecible, y lo miden a través de sus propios indicadores de progresión:

Los indicadores de progresión de los aprendizajes se basan en los NAP y los complementan (...) han sido pensados como una herramienta que colabora en los procesos de enseñanza y de evaluación formativa brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los/las estudiantes, con una mirada prospectiva. (MdE, 2017a, p. 16)

A su vez, este aprendizaje puede ser identificado en tareas en la medida en que las capacidades se ejecutan dando lugar a competencias: operaciones cognitivas, la capacidad para resolver problemas, la aplicación de la teoría en práctica, la creatividad en términos de resolución de problemas y construcción de estrategias para esa tarea. Las prácticas curriculares tendientes al empoderamiento se fundan, por un lado, en un enfoque de capacidades que provee las condiciones de posibilidad para esta reforma curricular y, por el otro, en un proceso de aprendizaje que no solo constituye su eje central, sino que debe ser: “activo y enfocado en la comprensión: Real, con sentido. Relevante, Empoderador” (MdE, 2017a, p. 6). La noción de aprendizaje fue, poco a poco, transformada por el discurso de las pedagogías por competencia y giró en torno a un eje transversal que se pregunta: ¿cómo nutrir las experiencias de aprendizaje y convertirlas en competencias para los jóvenes? La relación capacidad-libertad construye una práctica educativa mediante el empoderamiento de las libertades y funciona a partir de la utilización de una “capacidad básica, que no es otra cosa que la habilidad de una persona para funcionar” (Sen, 1982, p. 31). Por ello, los funcionamientos son vistos como elementos constitutivos de la vida: “Un funcionamiento es un logro de una persona” (Sen, 2003, p. 5); es decir que el empoderamiento tenderá a un tipo de educación que favorezca el desarrollo de las competencias necesarias para la gestión del Yo. Los discursos que respaldan estas competencias corresponden a una forma particular de pensar los fines educativos, integrándose a estrategias donde su sentido se cristaliza, “en tanto prácticas que obedecen a unas reglas” (Foucault, 2008a, p. 182).

Lo desarrollado hasta aquí nos permite develar cómo las leyes de organización buscan instalar la competencia interindividual e interinstitucional, creando prácticas de aprendizaje con claras funciones para un ciudadano productivo, en el marco de un ethos del liderazgo como “empresario de sí mismo”, que constituye el modelo de subjetivación que legitima la articulación entre autoformación y gobierno. En efecto,

el currículum queda vacío de saber ya que no hay un saber a transmitir en el acto de enseñanza, sino que todos y cada uno de nosotros somos llamados a buscar y trabajar sobre nuestras habilidades; una suerte de giro en la producción del saber que también puede ser entendido como gestión de conocimiento que “permite garantizar la gobernabilidad distribuyendo la capacidad de aprender entre los grupos definidos como excluidos, procurando que consigan dar nuevas respuestas, esto es desarrollar habilidades que contribuyan a revertir sus situaciones de exclusión” (Grimberg, 2015, p. 25). Pero no solo fue parte de la política curricular, sino que estos discursos fueron conformando los sentidos para pensar la política educativa en general. Por ejemplo, las propuestas impulsadas para los docentes, como formas de capacitación en el marco de esta política curricular objeto de estudio, se sostuvieron en una serie de técnicas fundamentadas en el discurso de las neurociencias, “negando el carácter político y pedagógico de la tarea de enseñar” (Vassiliades, 2020, p. 254). Ahora bien, ¿por qué el énfasis se coloca sobre el aprendizaje y no sobre la enseñanza? Hay un punto clave que nos interesa recuperar: hay una suerte de descentralización del saber y una producción de la individualidad, por parte de estas políticas curriculares, al colocar al sujeto como productor y permanente buscador de conocimiento (capacidades y competencias para hacerlo), que se fundamentan en un discurso que supone al sujeto como individuo, organismo o un efecto de estímulos y emociones. No hay un saber, porque se supone que está alojado en el interior del sujeto y, con la vivencia, emergirá o se hará visible.

Los efectos sobre la enseñanza: aprendizaje y neurociencias

Un alto porcentaje de aprendizaje autónomo y autorregulado sitúa a los alumnos como actores centrales de la escritura para “construir futuro”, tanto en el nivel primario como en la secundaria del futuro. En los años 80, circulaba una colección de librojuegos titulada “Elige tu propia aventura”, en los que el lector debía decidir el acontecer de la historia. En este sentido, los marcos curriculares del periodo que analizamos se muestran tan confusos que la responsabilidad de sistematizarlos y configurar cierto orden recae en los alumnos, *eligiendo su propia aventura*. Según este modelo educativo, el alumno tiene todo en su interior y, por esta razón, busca:

Seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo y el de los otros en un mundo complejo y dinámico en el que la tarea de incorporar nuevos saberes y habilidades se transforma en un hábito para toda la vida. (MdE, 2018a, p. 9)

Las recomendaciones didácticas mencionadas en la cita anterior establecen que “para detectar conocimientos previos (...) es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich, 2009, p. 30). Un discurso que, si bien comienza a fundamentar la trama curricular desde los 90, vuelve a ser el eje central en estos documentos.

El sistema de reglas en las que se sostiene esta forma de pensar la enseñanza propone un modo de construir el cuerpo desde el fluir de las experiencias, esto es, de conocerlo como algo de lo que formamos parte íntimamente, no como algo construido por el lenguaje, las prácticas, el discurso. Se disponen, así, estrategias de exploración con las cuales el alumno podrá crear la experiencia educativa. La idea de percibir la verdad en lo inmediato de las cosas puede rastrearse en una relación entre vivencia-estímulos, puesto que entiende los sentidos como la forma privilegiada para hacerse de la experiencia, en este caso, la experiencia es una vía hacia el aprendizaje. Algunas referencias bibliográficas que se observan en el currículum consideran esta relación experiencia-conocimiento-verdad al enunciar que:

Un componente de nuestro currículo inicial de ciencia podría suponer que cada estudiante adoptara algo del mundo natural, como, por ejemplo, un árbol, una parcela de césped, la tela de una araña, (...) observarían en silencio durante prolongados períodos de tiempo sin otro objetivo que familiarizarse con la naturaleza de lo que están observando. Sentirán cómo el árbol abre sus hojas al sol, cómo se desliza la lluvia por el tronco y cómo se mueven las ramas con el viento. Naturalmente, esto exige apoyo y entrenamiento, pero quizás menos de lo que muchos puedan suponer; este tipo de concentración se produce de manera totalmente natural y sin necesidad de enseñanza en muchos niños. (Egan, 2000, p. 290)



Lo importante de la vivencia no es el suceso o acontecimiento en particular, sino cierta superficie sensible que activa un estado de afectación. Este sentido de la idea de vivencia es tomado por el campo educativo como camino hacia el conocimiento. “Los sentimientos son entendidos como la percepción mental de una determinada idea de cuerpo” (Arfuch, 2015, p. 24), una percepción fundadora de sí. Se trata de una relación sujeto-enseñanza no en términos de saber, sino de una dimensión estrictamente orgánica, en tanto que el origen del camino hacia el aprendizaje está focalizado allí. La política curricular que analizamos no ha hecho otra cosa que suponer que el origen del sujeto está en la sustancia, mientras que, el origen de la experiencia educativa, en los sentidos y sensaciones. Una serie de documentos pensados para acompañar el trabajo docente sostienen que: “la habilidad de regulación emocional se desarrolla a partir de la interacción entre factores neurobiológicos y ambientales” (Sáez, 2014, p. 4). Por ello, establece que, “para poder madurar, crear nuevas redes de neuronas, el cerebro necesita experiencias nuevas” (2014, p. 78). La idea de mundo encarna la posibilidad de tematizar ese suelo de la experiencia humana. Se “reconoce al mundo como un conjunto diverso compuesto de partes interrelacionadas que describen comportamientos no evidentes pero inteligibles en tanto estemos dispuestos a leer sus patrones” (MdE, 2018a, p. 15). La conciencia del propio cuerpo se produce en esa apertura al mundo a través de los sentidos: no solo produce mundo, también se abre al mundo. El cuerpo tiene la capacidad de significar desde sí, de dirigirse a la cosa y representar en el mundo. En los fundamentos curriculares, encontramos una actividad humana experimentada como iniciativa propia, como la capacidad, tanto de conocer el mundo como de conocerse a sí mismo, que se activa en cada alumno. Así, la experiencia se funda en las percepciones de la interacción entre mi cuerpo y el mundo que se adjudican en la medida que pasan por la conciencia:

La educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse [sic] así como la escuela que reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí. (Grinberg, 2011, p. 6)

Este recorrido pone en evidencia un campo de posibilidades en relación con la experiencia cotidiana, con las funciones significativas que se realizan en un determinado movimiento, aquellas percibidas en el propio cuerpo o vividas y que se constituyen como eje del aprendizaje. Una conceptualización de un sistema nervioso que se desarrolla en estrecha relación con las experiencias. En este sentido, en los documentos enviados a los docentes en este período que analizamos, afirman que, si la escuela fuera más vivencial, una puerta de entrada a la vivencia, “podría impartirse más conocimiento en menos tiempo” (Sáez, 2014, p. 79) y agregan que: “en esa vivencia se debe buscar el significado emocional” (Sáez, 2014, p. 79).

La política curricular funda el proceso de aprendizaje en el discurso de las neurociencias, que, en un primer momento, se enunciaban bajo la máscara de la educación emocional que argumentó una escuela anclada en el pasado y a una sociedad que ya no existía. Este argumento lo enuncian los marcos curriculares cuando se exclama que: “se necesita una nueva visión sobre la función de la educación, una que pueda ofrecer herramientas para desenvolverse en lo desconocido. Una concepción del aprendizaje como aquel que sucede en los terrenos inciertos de los problemas abiertos” (MdE, 2018a, p. 7). La actividad de la enseñanza queda planteada en términos de una preparación para la sociedad del conocimiento que se alcanza a través de un camino que “no aprendemos al memorizar, ni al repetir una y otra vez, sino al hacer, experimentar y, sobre todo, emocionarnos (...) Sabemos que no hay cerebro cognitivo que no haya sido filtrado por el cerebro emocional” (Sáez, 2014, p. 79).

Lo antedicho presume un sujeto que es el efecto de su propia fundación, de un interior que sale a la luz ya que, “al parecer, la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos” (2014, p. 4). Como advierte Terigi y otras investigaciones (Maureira, 2010; Castorina y Sadovsky, 2016), que ponen en debate los límites de sostener el aprendizaje en el fundamento de las neurociencias:

Una cosa es analizar como un conjunto de funciones sostenidas por estructuras neuronales (...) permiten el desarrollo de un proceso y otra muy distinta es pretender reducir las caracterizaciones del aprendizaje escolar a lo que surge de la investigación sobre el desarrollo de funciones cerebrales. (Terigi, 2016, p. 54)

En ese discurso, el estudio del aprendizaje y el desarrollo humano admite un nivel de análisis biológico y, en ese nivel de análisis, las investigaciones de los neurocientíficos fueron sosteniendo el discurso que fundamenta cómo se llega al aprendizaje, que no solo fue el objetivo clave o la apuesta de la política curricular que analizamos, sino su eje organizador que controló “núcleos de aprendizaje prioritarios”. Ahora bien, como advierten Castorina y Sadovsky, “el cerebro hace posible que pensemos y creemos significados, pero es un error categorial afirmar que el cerebro piensa o aprende” (2016, p. 14). Este reduccionismo construye las condiciones de posibilidad para que las acciones de la enseñanza no se conformen en el punto de inicio para pensar un currículum, y solo se realicen menciones “en acciones de ilustración a cargo de científicos sobre el sustrato biológico del desarrollo” (Terigi, 2016, p. 59). La enseñanza, el trabajo docente y el saber permanecen invisibles, o al menos las leyes de formación de los enunciados que hacen a las neurociencias colocan el eje de la política curricular en un aprendizaje producto del cerebro. Pero este discurso no solo atraviesa el campo curricular, sino que lo excede. Arfuch (2015), por su parte, describe un “giro afectivo” que se da en varias dimensiones y se enfoca en las emociones como fuente privilegiada para la verdad sobre el sujeto:

Un rasgo común a varias de las perspectivas que se incluyen en este “giro” desde las ciencias sociales y humanidades es la influencia de las neurociencias, que, como sabemos, va mucho más allá del mundo académico para producir *best-sellers* e invadir escenarios y pantallas de la mano de nuevos gurús que nos prometen nuestras emociones. (Arfuch, 2015, p. 248)

Al analizar en detalle los fundamentos de la política curricular, podemos poner de relieve los enunciados, conceptos y saberes que dan lugar a esa práctica. En otras palabras, el análisis de la “formación discursiva” (Foucault, 2008a) nos permite dar cuenta del modo en que el discurso de las neurociencias construye la realidad, reuniendo aquello heterogéneo que no estaba en aparentes condiciones de juntarse. En este caso, la existencia de un campo de enunciados posible para pensar la educación, sus fines y el modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el sujeto.

Enseñanza, saber y sujeto

En nuestro recorrido, queda en evidencia un modo de pensar el currículum y el desarrollo de nuestra hipótesis cuando afirmábamos, en el inicio de este escrito, que, en el currículum, se evidencia un auge de las subjetividades y las emociones. El análisis del discurso permite ver cómo esos desplazamientos y sentidos curriculares “obedecen a una serie de leyes y determinaciones” (Foucault, 2013a, p. 13) que fueron conformando el discurso de las neurociencias. Pero, en nuestra hipótesis, agregábamos que ese sentido curricular rompe el acontecimiento de la enseñanza. Como se fue presentando, la experiencia vivida como centro de la enseñanza desplaza al maestro y el saber, más aún, considera que las experiencias que se dan en las situaciones de enseñanza son resultados de percepciones o estímulos que registra el cuerpo hasta llegar a las neuronas. Por ello, esta política curricular insiste en que el maestro debe “transformar el cerebro de los alumnos, tanto física como químicamente” (Sáez, 2014, p. 70) y agrega que no podemos entender la educación si no tenemos en cuenta cómo funciona el cerebro. “La neuroeducación es mirar la evolución biológica y aprender de ella” (Sáez, 2014, p. 70).

La hipótesis de ese trabajo busca problematizar ese sentido en torno a la educación y la enseñanza porque allí, justamente, reside un posible desplazamiento para pensar otro currículum. Como advierte Southwell, un camino posible implica:

Superar los análisis apriorísticos de la subjetividad (...) la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados. (2020, p. 32)



Los modos de pensar el sujeto, la enseñanza y, en líneas generales, la educación nos permiten tomar posición y problematizar la política curricular. ¿Qué se entiende por educación, enseñanza y sujeto?, justamente, la relación entre estos conceptos nos permite problematizar el currículum objeto de estudio.

Al detenernos en el concepto de educación, encontramos dos acepciones: la primera de ellas, *educere*, “sacar fuera” (Corominas y Pascual, 1999, p. 546), refiere a la idea de llevar o conducir algo desde adentro hacia fuera. La segunda, *educare*, “conducir” (Corominas y Pascual, 1999, p. 546), “dirigir, encaminar, doctrinar” (RAE), alude a una acción cuya condición necesaria es la intervención de, al menos, dos personas: para que alguien haga algo de sí, otro tiene que hacer algo con él. La relación se establece, en el acto educativo, cuando alguien transmite un saber a otro que no lo posee. Esta doble entrada del concepto no solo enuncia dos modos de concebir la educación, sino también la constitución de ciertas reglas que ordenan las formas de pensamiento del acto educativo en el período curricular analizado. Los documentos que fuimos describiendo entienden a la educación en términos de *educere*, un proceso que intenta sacar lo que el alumno tiene en su interior. El alumno se concibe como “fuente de sus representaciones y de sus actos, como su fundamento (*subjectum*, sujet) o todavía como su autor” (Libera, 2007, p. 15). En este haz de relaciones, entran en juego mecanismos de estímulo-respuesta como consecuencia del proceso sensible, de desarrollo, maduración y crecimiento, períodos de asimilación y adaptación, y etapas perceptivas en las cuales se despliegan las potencialidades humanas que ponen en evidencia un modo de pensar el sujeto. Un sujeto cuyo origen está en la sustancia porque su constitución se da en el marco de su propio cuerpo y vivencia, esto es, una educación que solo establece un contacto con el mundo, pero que no establece claves para su interpretación. Southwell (2020) sostiene que hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Cf. Laclau y Mouffe, 1985).

La educación implica un reenvío a la cultura: el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, lo cual nos lleva a dudar que las reacciones sean interiores o subjetivas. El sujeto del lenguaje no produce al discurso, sino al contrario: “está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él” (Lacan, 2011, p. 53). De esta manera, cualquier idea de profundidad e interioridad se disuelve inmediatamente. El lenguaje captura al sujeto, no hay una conciencia, sino un inconsciente estructurado por el lenguaje, por el “discurso del Otro”, en tanto orden simbólico. Este modo de pensar el sujeto busca poner en funcionamiento las nociones de sujeto en el currículum y sus relaciones con la educación y la enseñanza. Los sujetos no están determinados por un interior que la educación buscará develar porque eso supone que el origen de su constitución está allí. Las reglas epistemológicas que sostienen al currículum omiten al lenguaje como estructura a partir de la cual podemos pensar el sujeto, la educación y la enseñanza. De hecho, colocar el lenguaje como origen del sujeto nos lleva a pensar que el sujeto “se establece en relación, en función, de lo Otro (...) no hay sujeto sin Otro” (Eidelsztein, 2012, p. 53). No hay posibilidad de pensar el sujeto por fuera del lenguaje: el sujeto es una consecuencia del lenguaje, no es un desarrollo biológico. En este sentido, proponemos pensar la educación como un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje, que entabla un conjunto de relaciones con el saber, el poder y la ética a partir de las cuales el sujeto construye el camino educativo; e implica un reenvío a la cultura con herramientas para su interpretación. “No se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas” (Herbart, 1939, p. 6). Para Herbart, la experiencia no tiene sistema ni método, esto solo puede ser obtenido mediante la enseñanza y la educación: la educación como condición de posibilidad de la enseñanza, la enseñanza como las formas en las que el saber acontece y donde resulta clave establecer un lazo, una relación entre significantes.

Aquí, los aportes para pensar el sujeto van armando las condiciones para pensar otra educación y otra enseñanza que permite desnaturalizar cómo fueron pensadas esas relaciones en la política curricular del período analizado. Implica un desplazamiento del sujeto fundador de sí al sujeto como efecto de lenguaje, del discurso, y, a su vez, cierta posibilidad de postular una teoría de la enseñanza centrada, en términos epistémicos, en sus relaciones con el saber y que solo se pone en funcionamiento a partir del conocimiento.



Enseñar es poner a funcionar el conocimiento: esa es la función del maestro, lo que tiene que hacer es presentar el conocimiento, la enseñanza radica en desplegar el conocimiento (Cf. Herbart, 1935).

Durante los años entre 2015 y 2019, la preocupación estuvo en el aprendizaje y, a su vez, en un aprendizaje efecto de la vivencia en la que el maestro no tenía un rol, ya que ocupa “un lugar de no saber y de falta (...) desconociendo sus prácticas cotidianas” (Vassiliades, 2020, p. 259). Más aún, se conforma una neuroeducación sostenida en lo que la biología considera como aprendizaje. Como establece Herbart, lo central “es una pedagogía que desarrolle los conceptos (...) la otra forma de estudiar la pedagogía por los grados de edad no es adecuada al desarrollo de los conceptos” (1935, p. 36). El punto de inicio no es el proceso del alumno, sino lo que se enseña, lo que nos convoca, ya sea las Matemáticas, Historia, Lengua y la Literatura, Educación Física, etc.

Por enseñanza definimos aquel “vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de ‘transmitir’ un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente” (Behares, 2008, p. 30). La enseñanza pasa a ser un acontecimiento que se da solo si hay un saber e implica la investigación profunda en el campo de las condiciones y las estructuras que hacen posible que la enseñanza se desarrolle, no ya como un método de aprendizaje, como enuncian las neurociencias que sostienen los enunciados del currículum, sino en un sentido cultural.

Proponemos pensar la educación con la formación del círculo de ideas, tarea que debe ser llevada adelante por el maestro. Una educación como práctica, no como actividades para poner en funcionamiento los estímulos que llegan hasta el cerebro, sino prácticas en tanto actividades desarrolladas en forma regular, “que se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia” (Southwell, 2020, p. 81). En este sentido, las prácticas como “sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento” (Cf. Foucault, 2013a, p. 188x) que construye una experiencia, el sujeto es efecto de esa práctica, no de su estimulación neuronal. “Las condiciones institucionales de la enseñanza (...) la especificidad de los contenidos escolares (...) quedan omitidas y se construye una vía directa que va de la investigación básica en neurociencias a la práctica educativa entendida como actividad individual” (Terigi, 2016, p. 57). Y agregamos al sujeto como individuo.

Los discursos son dominios prácticos que tienen sus fronteras, sus reglas de formación, y arman sistemas de pensamiento históricamente identificables que permiten la constitución de sujeto de la Educación. Por pensamiento, se entiende:

Lo que instaura, bajo diversas formas posibles, el juego de lo verdadero y lo falso y que, por consiguiente, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico, y lo que instaura la relación con uno mismo y los otros y constituye al ser humano como sujeto ético. (Foucault, 2013a, p. 188-189)

Aquí, se hacen visibles las relaciones entre el sujeto cuyo origen está en el lenguaje, en el discurso, es decir, en las prácticas como acción, y la educación aparece, allí, habitada por el pensamiento, permitiendo el acontecimiento en los trazos que va dejando su propia apuesta.

Para seguir pensando

El análisis de los discursos de la trama curricular nos ha permitido poner en evidencia que se sostiene una organización por capacidades y competencias que anula el saber y la posibilidad de la enseñanza. Pero estos sentidos, que se enuncian como los ejes principales, pudimos identificar que refieren a una epistemología que coloca al sujeto como efecto de su propia fundación, ya sea porque supone que de aquí parte la experiencia de la percepción, o bien porque supone que el aprendizaje se origina en ciertos órganos del cuerpo humano, tal como enuncian las neurociencias cuando se preguntan “qué sucede con la información cuando va entrando por los órganos de los sentidos, cómo se procesa en el cerebro hasta que se convierte en aprendizaje” (Sáez, 2014, p. 5).

Problematizar esos sentidos nos permitió reflexionar acerca del modo en que la política curricular emanada por el Ministerio de Educación de la Nación (2015-2019) construye discursos que definen, de un modo



particular, el sujeto, la educación, la enseñanza y una racionalidad política que torna a la relación alumno-educación sin un sentido, en la medida en que no hay lazo social porque el alumno es autor de su propia experiencia. Desde la perspectiva que propone Lacan, la experiencia que hace al sujeto es un hecho discursivo porque, en el sujeto, “no hay más génesis sino de discurso” (1995, p. 19). Por ello, exclama: “No me canso de decir que esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje” (p. 26). La constitución del sujeto es por el lenguaje, no por la estimulación o vivencia a través de los órganos. Por ello, conceptualizamos una enseñanza que supone un saber; en el currículum analizado, no hay enseñanza porque no hay un saber, hay competencias medibles para un futuro económico: “En-señar es poner en signos, hacer lugar a la significación” (Behares, 2008, p. 42). Aquí, no hay manera de entrar a ese círculo del saber, porque el currículum lo supone como alojado en el interior, como aquello que el alumno ya trae y, a través de una competencia, se pondrá en evidencia.

Esta perspectiva epistemológica desde la cual problematizamos el currículum nos permite cuestionar postulados, sacudir mitos y verdades, maneras de decir, hacer y pensar. En última instancia, desenmascarar el tipo de subjetividad que produce la educación, o “[una] aparente neutralidad de la reforma educativa” (Ball, 2001, p. 11). Un eje problematizador que nos da lugar a un desplazamiento epistemológico que transforma la lógica del origen del sujeto y, en consecuencia, las formas de pensar la educación y la enseñanza. Entonces, si el sujeto es efecto de un lazo discursivo, invitamos a reflexionar sobre ese lazo, sobre un saber que está implicado en el lenguaje “porque no puede haber lenguaje sin saber” (Behares, 2013, p. 247). Una educación es una invitación a la experiencia creadora del sujeto, un saber que transforma nuestro modo de ser, que forma y deforma, que cambia, que interpela y abre camino a la novedad u otros posibles. Las competencias son actos u acciones por identificar en situaciones problema, son respuestas cerradas que certifican aprendizajes. Pero, el saber “apunta al proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer” (Foucault, 2013a, p. 52). Proponemos pensar el currículum desde la enseñanza y no desde los procesos del alumno, ya que “no se pueden controlar en tanto son del orden de la incertidumbre” (Dogliotti y Torrón, 2015, p. 49).

A partir de esta concepción de sujeto y las relaciones que permite construir con la educación y la enseñanza, quizás, es que podamos postular otros principios para pensar la política curricular sin fundamentos neurocientíficos y más enraizada en las dinámicas en relación con el saber. A modo de cierre, pero para seguir pensando, nuestro análisis busca ser un motor, que ponga en funcionamiento otros problemas, que permita construir las condiciones de posibilidad para pensar, no solo otra organización curricular, sino, en un sentido más general, la educación, la enseñanza y una igualdad de derechos en tanto acceso al saber. Un saber que está omitido, oculto y que nuestro debate buscó hacer visible.



ST, lápiz de color sobre hoja. Romina Solange Finks

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Arfuch, L. (2015). El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política. *Revista deSignis*, (24), 245-254.
- Ball, S. J. (Comp.). (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Behares, L. (2008). *Saber, sujeto y acontecimiento de la enseñanza*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje: Instituto de Educación de la Universidad de la República.
- Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). UNIPE, Editorial universitaria.
- Behares, L. (2015). Enseñanza y Educación: La contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didáskomai*, (6), 13-36.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2016). *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares*. UNIPE.
- Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 95-103.
- Coromias, J. Pascual, A. (1999). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano Hispano*, Gredos.
- Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai*, (6), 37-322.
- Dussel, I. (2006). Filosofía política del currículum. *Anales de la educación común, Tercer siglo*, 4(2), 95-105.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós.
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, 4(5), 7-55.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008a). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008b). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013a). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013b). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI.

- Grimberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Grimberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura, Revista de educación e letras*, 17(34), 10-31.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía* [Traducción por Lorenzo Luzuriaga]. Ediciones de la Lectura.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Libera, A. (2007). *Archéologie du sujet-Naissance du sujet, Vol. 1*. Vrin.
- Maureira, F. (2010). La Neurociencia Cognitiva. ¿Una ciencia base para la Psicología? *Psiquiatría Universitaria*, 6, 449-453.
- Ministerio de Educación [MdE]. (2017^a). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>
- Ministerio de Educación [MdE]. (2017^b). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>
- Ministerio de Educación [MdE]. (2018a). *Saberes emergentes*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf
- Ministerio de Educación [MdE]. (2018b). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana.
- Real Academia Española (RAE). (2021). Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*. <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Sacristán, G. J. (Comp.). (2008). *Educar por competencias, ;qué hay de nuevo?* Morata.
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo*, (6), 74-79.
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Blackwell.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. En Nussbaum y Sen (Eds.), *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41-58.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interacciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología-Biblioteca Devenir Docente.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados e Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262.



NOTAS

- [i] Los documentos seleccionados corresponden a los documentos emanados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el gobierno de Mauricio Macri (período 10 de diciembre de 2015-10 de diciembre de 2019).

