

Volumen 12 Número 2

Diciembre 2021

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

ISSN - 2145 - 6569

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl>

Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología

Universidad del Valle

Santiago de Cali, Colombia





REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 12 No. 2 – Diciembre de 2021
ISSN 2145-6569



Editor

Andrey Velásquez Fernández
andrey.velasquez@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Cindy Carolina Valencia
Corporación Viviendo

Lina Fernanda Benjumea
Universidad del Valle

Natalia Zapata Posso
Universidad del Valle

María Alejandra Victoria
Estrategia ASES

Dangelly Muñoz
Universidad del Valle

Diego Alejandro López González
UNAD

Natalia Ramírez Moncada
Universidad del Valle

Diana Mildred Rodríguez
Universidad del Valle

Helena Rojas Garzón
Fundación SIDOC

Camila Perea Quiroz
Facultad Socioeconomía

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

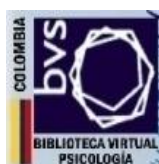
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

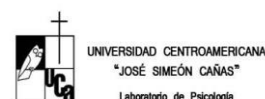
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia de Chubut
de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio D8, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 12 No. 2 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-12-No-2.htm>



2145-6569-0-7

SHOSTAKOVICH COMO CRÍTICO DE LA IDEOLOGÍA PEDAGÓGICA. APORTES DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE SLAVOJ ŽIŽEK

SHOSTAKOVICH AS A CRITIC OF PEDAGOGICAL IDEOLOGY. CONTRIBUTIONS FROM SLAVOJ ŽIŽEK'S THEORY PERSPECTIVE

Alexander Reyes

Universidad del Valle / Colombia

Referencia Recomendada: Reyes, A. (2021). Shostakovich como crítico de la ideología pedagógica. Aportes desde la perspectiva teórica de Slavoj Žižek. *Revista de Psicología GEPU*, 12 (2), 109-122.

Resumen: En este artículo se presenta un trabajo de investigación situado en un contexto escolar atravesado por diferentes conflictos socioculturales. El objetivo del trabajo consistió en revisar el horizonte institucional del establecimiento educativo a la luz de los conflictos presentes en la convivencia escolar. Lo anterior, desde la perspectiva teórico-metodológica elaborada por Slavoj Žižek. Pues si bien, el proyecto de la institución educativa tiene como ejes: (a) al estudiante como “centro del proceso educativo”; (b) un modelo educativo “humanista”; (c) énfasis en una “educación para la autonomía”; y (d) un enfoque metodológico “flexible”, “activo” y “significativo”. No obstante, toda esta pomposidad anunciada en el currículo oficial es totalmente negada por la realidad sociocultural de la escuela (drogadicción, matoneo, deserción, entre otros), que en vano la ideología curricular intenta reprimir. En este sentido, se identifica al currículo oficial como discurso ideológico (distorsionado) de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la institución educativa. Se trata, entonces, de brindar elementos para una alternativa curricular, en el sentido de habilitar una reflexión crítica acerca de posibles transformaciones de las condiciones socio-ideológicas que sobre-determinan la existencia de las problemáticas escolares.

Palabras clave: Slavoj Žižek, Psicoanálisis lacaniano, dialéctica hegeliana, epistemología francesa, discurso curricular, ideología pedagógica, síntoma escolar, currículo oculto.

Abstract: In this article it is presented as research work situated in a school context through different socio cultural conflicts. The main objective of this paperwork consists in reviewing the institutional horizon of the educational establishment to the light of current conflicts. The above, from a theoretic-methodologic perspective made by Slavoj Žižek. For although, the institutional educational project has axes as: (a) to the student as “center of educational process”, (b) a “humanistic” educational model, (c) emphasis in a “education for the autonomy”; y (d) a “flexible”, “active” and “significant” methodology approach. However, all this pretentiousness announce in the official curriculum is totally declined by the sociocultural reality of the school (drug addiction, bullying, desertion, among others), that in vain the curricular ideology (distorted) of the real conditions of the existence that has a place inside the institutional education. It is then about, giving elements for an alternative curriculum, in the sense of enabling a critical reflection about the possible transformations of the socio-ideological conditions that determine the existence of school problems.

Key Words: Slavoj Žižek, Lacanian Psychoanalysis, Hegelian dialect, french epistemology, curricular discourse, pedagogical ideology, scholar symptom, hidden curricular.

Recibido: 30 de Marzo de 2021 / **Aprobado:** 15 de Diciembre de 2021

Alejandro Reyes. Psicólogo egresado de la Universidad del Valle, Licenciado en Educación Básica egresado de la Unidad Central del Valle. Magister en Educación Matemática y Ciencias Experimentales egresado de la Universidad del Valle. Gestor de proyectos pedagógicos y programas de prevención, diagnóstico, intervención y seguimiento, encaminados a la solución de problemáticas que presentan los individuos, grupos o comunidades en diferentes contextos atravesados por conflictos socioculturales. Correo electrónico: matema2015@gmail.com

Un pequeño análisis brechtiano

De acuerdo con Žižek (1992), con la “pequeña pedagogía” de sus obras teatrales, Brecht borró la división que separaba a los actores del público: ¡Quienes “aprenden” son los propios actores, no el público! Brecht habló de que las piezas didácticas debían denunciar y socavar la ideología dominante, no en el nivel de sus proposiciones teóricas generales sino en el de la “microfísica del poder”: las pautas de comportamiento, los rituales que materializan las proposiciones ideológicas, etc. Hoy más que nunca se debe rechazar la celebración seductora de la experiencia transgresiva, la experiencia de ir más allá de los límites, ya que tales gestos son “parte del juego” provocado por el sistema capitalista.

En este sentido, con la “pequeña pedagogía”, se debe borrar la división que separa a los docentes del estudiantado: ¡Quienes “aprenden” son los propios docentes, no los estudiantes! Las prácticas pedagógicas deben socavar la ideología curricular dominante, no en el nivel de los modelos y métodos generales sino en el de la “microfísica del saber”: los ejercicios rutinarios, las evaluaciones bancarias, etc.

Respecto a lo que se vive dentro de la realidad escolar se puede decir que existe una tensión en el interior de la comunidad educativa. Esta tensión, expresada en las diferentes problemáticas socioculturales, es la que existe entre las partes que tienen su sitio (políticas ministeriales, programas curriculares, pruebas externas, etc.), y la parte sin parte que contradice dicho sistema (las diferentes realidades familiares, sociales y económicas de los estudiantes, y que no son tenidas en cuenta). De modo que, el discurso curricular como tal, se revela entonces como un modo de renegación de la lógica conflictiva que tiene lugar dentro de la comunidad educativa.

Su discurso curricular, entonces, reduce la distancia necesaria para la reflexión, para la postura crítica y la transformación social. Se reduce a la implementación de un sinnúmero de reglas de adaptación que se limitan a permitir aprender a jugar el juego capitalista de estándares globales, logro de estímulos académicos, cumplimiento de programas impuestos, consumo de mercancías teórico-pedagógicas recicladas, etc. En esta medida, se asumen roles establecidos, no mandatos simbólicos que comprometan y que impliquen identificarse simbólicamente con alguna causa, ideal o persona.

En este sentido, su postura curricular administrativa favorece la proliferación de “estilos de vida” insustanciales, superficiales, insípidos. Se trata de un activismo pedagógico en el cual se pretende otorgar un papel fundamental a la experiencia

personal, al significado individual, a la libre construcción de la personalidad narcisista:

Ključni aspekt vloge šole v narcisistični socializaciji je podpiranje narcisističnih vzgojnih vzorcev v družini, in sicer z opuščanjem avtoritativnih pravil in odnosov, izogibanjem frustracijam učencev ob njihovem soočanju z omejitvami svobodne volje, mejami njihovih zmožnosti za doseganje standardov znanja in neustreznostjo njihovega vedenja. Poleg naštetega narcisistične vzgojne vzorce utrjuje terapevtska obravnava disciplinsko problematičnih učencev in uveljavljanje terapevtske avtoritete, ki hierarhične odnose med učitelji in učenci prikriva s participacijo pri oblikovanju pravil in poudarjanjem prijateljskih, sodelovalnih odnosov. (Pobežin, 2009, p.76)

De manera que, si su discurso curricular, por un lado, parece promover una dinámica competitiva y liberal, fundamentada en el ejercicio de un individuo racional, autónomo, que desarrolla sus competencias y su pensamiento estratégico. Por otro lado, exige la adopción de estándares, de calidad y la subordinación a una política educativa impuesta, la cual es monitoreada mediante pruebas externas y autoevaluaciones institucionales.

Su discurso curricular no es otro que técnico-administrativo. Puesto que, si por un lado promueve un aprendizaje autónomo y "crítico". Por otro lado, impone una cosmovisión inadvertida por medio de estándares de calidad, de indicadores de eficiencia, de evaluaciones de desempeño, de metas de progreso, de una jerga llena de tecnicismos y empobrecida conceptualmente (PTA, STS, ISCE, DBA, EBC, ABP, etc.), de contenidos comunes y evaluaciones generales:

In other words, though a radically different picture of education is painted, emphasizing the personalized discovery and knowing, they are also caught in a wider system which understands education in a more bureaucratic sense where testing and examining particular constructs of learning are important and valued. We may want a new direction for education, but a wider system imposes itself, and we need it if we are to exist within that system. (Wall y Perrin, 2015, p.40)

En realidad, se trata de las dos caras de la práctica pedagógica dentro de la institución: un lado burocrático y otro lado neoliberal de educación empresarial. La perspectiva crítica muestra que su discurso curricular ofrece coerción y seducción al tiempo. Desde este punto de vista, la perspectiva de Slavoj Žižek permite conocer la reproducción de la realidad escolar a nivel del currículo oculto (significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales generados en la cotidianidad del aula y la institución).

El currículo oculto postula una red de suposiciones que son internalizadas por los miembros de la comunidad educativa y que establecen los límites de lo legítimo. Este proceso se lleva a cabo por la ausencia total de casos que evidencian la relevancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. Tales suposiciones son naturalizadas por los miembros de la comunidad educativa, ya que en ningún momento se cuestionan. En lugar de concebir al conflicto y a la contradicción como “fuerzas impulsoras” del desarrollo institucional, se supone que el conflicto es fundamentalmente malo, y que debería ser eliminado.

El currículo técnico-administrativo parece constituirse en dos niveles, en el nivel superior hallamos al agente del discurso y el otro hacia quien va dirigido, se trata de la parte consciente del lazo social discursivo: el currículo formal. En este nivel consciente o currículo formal se encuentran localizados los elementos S_2 y a . Que el elemento S_2 esté ocupando el lugar del agente del discurso, significa que lo que moviliza la práctica pedagógica en este caso, es el conocimiento técnico-administrativo. Esto quiere decir, que aquello que moviliza la práctica pedagógica (planes de área, PEI, planes de aula, sistema de evaluación), se halla determinado por la política educativa globalizada (OCDE, ISCE, ICFES, pruebas pisa).

Este conocimiento técnico empresarial se dirige hacia un otro, lugar ocupado en este discurso por el elemento a . Se trata de aquellos ajenos a la ideología de la tecnología educativa que necesitan ser integrados: directivos, docentes, padres y estudiantes, cuyas prácticas enmarcan lo tradicional, lo no cualificado:

That is, the vocabulary of the ideology provides the apparatus or technology through which one is recognised, and through which one learns to recognise oneself. Learning or teaching effectively in those terms only guarantees subscription to that ideology. It only guarantees successful mathematics learning teaching if you happen to subscribe to that ideology and the infrastructure that supports it. (Brown, 2008, p.236)

Sin embargo, todo discurso posee su nivel inconsciente o currículo oculto, aquello que pasa inadvertido y lo gobierna por no poder ser explicitado. En este caso, este nivel está representado por los elementos $\$$ (el síntoma) en el lugar de los efectos producidos por el discurso y S_1 (la política neoliberal) en el lugar de la verdad curricular inconsciente. S_1 representa la lógica de la competencia empresarial y $\$$ representa aquello que no permite que el currículo tecnológico se cumpla a cabalidad: directivos con desfalcos y contrataciones ilegales, docentes que improvisan y no interesados por la educación de los estudiantes, padres que se desobligan de su función y la descargan al maestro, estudiantes desinteresados y atentos a la promoción obligatoria que les otorga el sistema:

The message we get is that it is fine to change teaching methods, learning strategies and even the curricular content—what can be called, after Marx, the superstructure of schooling—as long as the core features of the system (capitalist schooling based on accreditation, the infrastructure) remains the same. (Pais et al., 2012, p.31)

De manera que S_1 , la verdad inconsciente (currículo oculto) del discurso curricular no es otra que la dinámica capitalista global representada en este caso por la lógica de la competencia empresarial (desarrollo de competencias laborales, cátedra de emprendimiento y pensamiento estratégico), indicadores de calidad (ISCE), evaluaciones de desempeño, etc. Por esta razón, dentro de la institución el conflicto es urgentemente reemplazado por una medida administrativa o empresarial que lo dirima. Sin prever que la emergencia actual de la agresividad social y la apatía académica, es correlativa a la indiferencia por la voz de lo otro, a la despolitización de las problemáticas socioculturales que se manifiestan dentro de la institución. En este sentido, las problemáticas socioculturales no son otra cosa que manifestaciones inconscientes, emocionales y violentas, por hacerse reconocer, por hacerse oír por otros medios. Ya que, en medio de la dinámica empresarial del discurso curricular, se hace evidente su falta de fundamento, de que son una parte sin parte.

El discurso curricular está generando la despolitización del conflicto, al orientar toda discusión pedagógica exclusivamente hacia cuestiones técnico-administrativas como el ranking en las pruebas externas, la acomodación de planes de estudio a las políticas internacionales, etc., sin intervenir realmente en el nivel en que se toman las decisiones que afectan a todos. Por esta razón, en vez de celebrar las nuevas libertades generadas por la política educativa, es más crucial concentrarse en lo que sigue siendo lo mismo: la lógica inexorable del capital: “These main features are the fact that schools are places of social selection, and teachers are agents of exclusion, even (or especially) if they refuse to recognize it” (Pais et al., 2012, p.32).

En términos de Riha (2012), en la comunidad educativa se opera un cambio en las formas de dominación, al ser legitimadas por medio del discurso curricular técnico-administrativo. Este enfoque curricular se enuncia desde la posición del saber neutral, rechazando su dimensión performativa, al presentar cualquier decisión basada en el poder, como un estado natural de las cosas. Desde la perspectiva de Tomšič (2015), el discurso curricular con su retórica de personas autónomas, creativas y emprendedoras conlleva al no cuestionamiento de ciertas cosas. Puesto que, presupone silenciosamente un sistema “naturalizado”, no tematizado de la mercantilización de la escuela. Se trata de la renuncia a la idea

de otra mirada de las dinámicas institucionales. No se interviene el nivel en que se toman las decisiones que afectan a todos.

Por esta razón, aunque el currículo formal de la institución, con su lógica de desarrollo de competencias laborales, de espíritu emprendedor y pensamiento estratégico; con su dinámica de indicadores de calidad (ISCE), de evaluaciones de desempeño, etc. Se empeñe en establecer la armonía escolar entre los estamentos, no logra integrar aquello que hace síntoma, aquello que está por fuera de su lógica: las prácticas y saberes socioculturales de su comunidad educativa:

Učinek ideologije je učinek samoumevnosti in spontanosti, s pomočjo katerega se prikriva konfliktnost in problematičnost šolskih zahtev. Če se nam šolska rutina kaže kot samoumevna, je ne postavljamo pod vprašaj. Bolj ko neko šolsko navado doživljamo kot samoumevno, manj možnosti je, da bomo razkrili njeno problematičnost, da bomo »zanavadnim našli ne-navadno«. (Bregar, 2012, p.64)

La metodología “mobiliario” de Satie

En términos de Žižek (2010), Satie con su música “mobiliario”, daba a entender que sus composiciones funcionaban como un clima de fondo. No se trataba de componer en la línea de la música ambiental comercializada, sino por el contrario, de romper con este tipo de producto comercial. Satie tenía en mente hacer sentir la brecha que separa a la figura del fondo. Por esta razón, cuando se escucha a Satie, “se escucha el fondo”. Esto es una postura radical en la música: una música que traslada la atención del oyente desde el tema principal a su inaudible fondo. De la misma manera, en que una postura crítica traslada la atención desde la fraternidad universal promovida por políticos y empresarios hacia el trabajo y sufrimiento de la gente ordinaria e invisible. En este nivel, el de la estructura musical, es donde Satie introdujo la única idea realmente nueva: la música debe ser una parte del sonido del entorno, la voz de aquéllos sin voz.

En este sentido, la crítica ideológica o paralaje crítica consiste en hacer familiar lo extraño y hacer de lo extraño algo familiar: se trata de revelar la forma en que los procesos educativos son distorsionados por la operación menos “visible” de la ideología: el currículo oculto. A diferencia de los enfoques metodológicos positivista y constructivista, que comienzan con lo diferente para volverlo comprensible, el crítico ataca lo familiar para volverlo algo ajeno, algo que permita transformar la irracionalidad y la brecha social que rige la vida escolar.

Desde la perspectiva žižekiana, el psicoanálisis, el materialismo dialéctico y la física cuántica, rompen con este tipo de concepciones, ya que son el único tipo de conocimiento que no se autodescribe como un estudio neutral y adecuado de la realidad. Estas tres disciplinas se conciben como una intervención directa sobre su objeto: la teoría transforma la realidad, el investigador transforma su objeto de conocimiento al conocerlo:

In quantum physics, as well as in Marxism and psychoanalysis, the 'true' knowledge affects its object: in Marxism, the theory describes society from the standpoint of its revolutionary change, and thereby transforms its object (the working class) into a revolutionary subject — the neutral description of society is formally 'false', it involves the acceptance of the existing order; in psychoanalysis, the act of interpretation itself intervenes in its object (dissolves the symptom); in quantum physics, the act of measurement itself brings about the 'collapse of the wave function'. In all three cases, the self-relativization of the theory, far from undermining its cognitive claim, serves as the ultimate proof of its validity. (Žižek, 1996, p.208)

Participación acusmática

Para la recolección de la información se contó con la participación de un estamento de la comunidad educativa: el cuerpo docente de la sede central. Sin embargo, para una postura crítica se debe trasladar la atención del oyente desde el tema principal a su inaudible fondo. Dentro de la perspectiva crítica lo que se lee “es el fondo”, con el propósito de crear el espacio propicio para que la línea vocal de aquello sin voz, el sujeto educativo, asuma la línea melódica principal. El sujeto educativo es una voz sin portador, una voz que no puede atribuirse a ningún miembro de la comunidad educativa en particular. Esta voz es implacable precisamente porque es imposible ubicarla, porque no forma parte de la realidad discursiva de la I. E.: “Insofar as it is not anchored to a specific source, localized in a specific place, the voix acousmatique functions as a threat that lurks everywhere (...)” (Žižek, 1991, p.127).

Se trata, entonces, en términos de Tasič (2001), del formalismo hilbertiano. Ahora bien, dentro de esta perspectiva, se argumenta acerca del error de pensar que las personas son autónomas. Por el contrario, para los formalistas, las personas no son más que el efecto de estructuras que las determinan. De acuerdo con Hilbert (Tasič, 2001), el referente o contenido curricular no es necesario para interpretar las estructuras. Los contenidos no poseen ningún valor por sí mismos. Su valor o positividad es un efecto de la posición que ocupan en la estructura. Y en este sentido, son efecto de la relación que establecen con el resto de los demás contenidos.

Por esta razón, aquello en que debe centrarse la investigación son las relaciones establecidas entre los elementos, y no los elementos mismos, es decir, que todas las propiedades que se puedan atribuir a los elementos surgen de la posición que ocupan los elementos dentro del sistema. De ninguna manera, debe hacerse referencia a cualquier tipo de cualidades intrínsecas de los elementos por fuera de las relaciones que establecen entre sí, dentro del sistema o estructura:

The most interesting feature of this work is the fact that Hilbert programmatically left the primitive concepts—point, line, circle—undefined. All that matters, ultimately, are the interrelationships of these unspecified objects, seen as symbolic elements of an abstract structure regulated by axioms. (Tasič, 2001, p.67)

Procedimiento

En este sentido, lo que se llevó a cabo fue un diagnóstico de la institución mediante la identificación de todos aquellos conflictos de carácter sociocultural que afectan la convivencia escolar y el normal desempeño de las labores académicas (síntoma escolar). Luego, se identificó al currículo oficial como discurso ideológico (distorsionado) de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la I. E. Para esto se trabajó con los docentes en el registro de diferentes prácticas pedagógicas relacionadas con la construcción, actualización y ejecución de los planes de estudio, del sistema de evaluación y del pacto de convivencia (ideología pedagógica), en relación con el reconocimiento y la intervención de las diferentes problemáticas socioculturales presentes en la I. E. Conocer de mano de los docentes, si en la actualización del PEI y de los proyectos transversales, o en la implementación del proyecto de Inclusión Educativa, se busca impactar las problemáticas socioculturales identificadas por los padres de familia. Además, si se las tiene en cuenta para su tratamiento pedagógico o si las planeaciones y acciones pedagógicas son pertinentes.

Para este trabajo, se aprovecharon espacios de encuentro como jornadas pedagógicas, semanas de desarrollo institucional y reuniones de consejo académico. Se hizo uso de registro fotográfico, observaciones semiestructuradas y revisión de documentos institucionales producidos tanto en las jornadas pedagógicas como en las semanas de desarrollo institucional y en los consejos académicos.

Resultados

En lo que a la revisión de documentos institucionales concierne (planes de estudio, sistemas de evaluación, pacto de convivencia), en relación con el impacto y su

pertinencia respecto a las problemáticas socioculturales que atraviesan la I. E., se encontró que:

- Φ “Para docentes y directivos resulta una falta contra la enseñanza tradicional, que algunos docentes orienten sus prácticas de aula al desarrollo de estrategias de pensamiento (mediante planteamiento de situaciones problema, manipulación de material concreto y respeto de los niveles de construcción de significado), tal como los estándares básicos de competencias, los lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje, así lo proponen” (Fragmento de discusión sostenida entre algunos docentes durante la sesión de una reunión extraordinaria).
- Φ A pesar que directivos y docentes no son claros en sus argumentaciones, si queda claro desde donde viene su descontento. Según su parecer si no se enseñan conceptos y operaciones al modo de la enseñanza tradicional: mecanización de algoritmos tradicionales, trabajo rutinario con símbolos en lugar de construcción de significado a través de métodos activos y flexibles, etc. No se aprende nada, se pierde el tiempo y, por lo tanto, su insistencia en la deshonestidad de los docentes innovadores (Fragmento de discusión sostenida entre docentes en relación con el PEI, durante reunión extraordinaria).
- Φ “Se pasa por alto que nuestro modelo pedagógico (Humanista con enfoque en Educación para la Autonomía) como los principios institucionales, definen al estudiante como centro del proceso educativo. Para ello, se debe “procurar una metodología activa que integre diferentes modelos pedagógicos, enfatizando una educación centrada en la acción del estudiante, y haciendo del docente un orientador que avance de la instrucción a la construcción y del refuerzo al interés” (Fragmento del apartado 2.6.1. de nuestro PEI).
- Φ “En este sentido, la enseñanza de rutinas tradicionales no respeta el papel activo de los estudiantes, contraria el espíritu de nuestra institución que enfatiza una educación “centrada en la acción” y promueve abandonar la enseñanza tradicional instruccionalista (informativa y de refuerzo) en favor de una enseñanza formativa que busca el deseo de saber” (Fragmento de discusión entre docentes acerca de la resocialización de nuestro PEI).
- Φ “Los directivos y docentes confunden la construcción de conceptos con la ejercitación de algoritmos establecidos por tradición. Por esta razón, para directivos y docentes si los estudiantes dan cuenta de los conceptos de otra

manera, los estudiantes no saben” (Conclusiones de algunos docentes durante el desarrollo del día E).

- Φ “El nivel académico de los estudiantes obedece a que: (a) la escolarización no hace parte del proyecto de vida de la comunidad; (b) no hay coherencia a nivel de la misión institucional, planes de área, modelo pedagógico, etc.; (c) la desarticulación entre áreas producto de un plan de estudio desarticulado; (d) prácticas pedagógicas que reproducen formas transmisionistas de enseñanza y no activas, ni significativas; (e) prácticas pedagógicas que enfatizan el contenido temático desconociendo que las pruebas vienen diseñadas según el modelo de resolución de problemas” (Conclusiones de algunos docentes durante el desarrollo del día E).

Shostakovich como crítico de la ideología pedagógica

Para Žižek (2008), uno de los procedimientos regulares de Shostakovich consistía en violentar algunas melodías ejecutadas con violines y acompañamiento de cuerdas, repitiéndolas en forma de marcha grotesca, con tambor, trompetas y timbales. Esto hizo que, en los círculos musicales se debatiera acerca del verdadero mensaje de la obra de Shostakovich: ¿Cuál era su verdadera postura ante el oficialismo? ¿Sería, a pesar de sus dudas, un compositor fiel o en realidad su música desafiaba, aunque en clave, al oficialismo que decía apoyar? ¿Y qué pasaría, si la escisión entre fidelidad pública y disidencia privada fuera parte del juego mismo del oficialismo? La disidencia no verbal de Shostakovich, que sostenía mediante el tono anímico de la música y que podía negar verbalmente, permitía que la misma obra que celebraba explícitamente el oficialismo, expresara, además, el rechazo disidente.

En este sentido, la perspectiva liberal del currículo oficial de la institución (activa, constructiva, participativa, contextualizada), es violentada por las diferentes prácticas pedagógicas (memorísticas, magistrales, mecanicistas, academicistas), que los docentes reproducen. Lo anterior, posibilita el cuestionamiento acerca del verdadero currículo institucional. ¿Será acaso que el currículo oficial es aquel plasmado en los documentos institucionales? ¿Qué pasaría, si la escisión entre la fidelidad pública al currículo escrito y la disidencia privada de las prácticas pedagógicas, fuera parte del verdadero currículo institucional?

El currículo formal aparece como lo que es: una distorsión ideológica de la realidad institucional la cual implica que sus miembros no sepan, no-reconozcan, la efectividad social de sus actos. ¿Por qué ocurre esto? Para Žižek (1989), la comunidad educativa construye una representación social (currículo formal) en la cual toda perturbación de su realidad social se representa ideológicamente como

proveniente de un elemento externo. Lo que en realidad es consecuencia de la misma organización institucional, se asume como la intrusión de una perturbación externa.

Por otra parte, de acuerdo con Dolar (2006), el ámbito de la legalidad curricular dentro de la comunidad educativa se halla escindido en dos instancias: la primera, es la legalidad curricular escrita cuya significación es institucional; la segunda, es su reverso transgresor, apropiación distorsionada del currículo oficial:

Prikriti kurikulum je tako notranji del samega kurikula, ta pa je vselej že kurikulum v uporabi. Vselej že zato smo (tudi) v spontanem, samoumevnem, utečenem, ki prikriva podvojenost šolskih zahtev (na »institucionalne« zahteve prilagajanja in »razsvetljenske« zahteve učenosti), podvojenost samega kurikula (na »uradni kurikulum« in »kurikulum v uporabi«). (Bregar, 2012, p.64)

Este último aspecto sería realmente el currículo oficial (de carácter práctico e inconsciente) que cohesiona y vuelve coherente la realidad institucional. Se trata de un sentido suplementario otorgado al currículo institucional, un sobre-sentido que duplica y acompaña la puesta en práctica del currículo oficial: “prav to je prikriti kurikulum, ki je kakor senca samega kurikula vgrajen v šolski prostor in kot tak podvaja uradni učni načrt in njegovo vsebino. To je danost, ki je na prvi pogled nekaj nevtralnega, a natanko v tej nevtralnosti ni nevtralna” (Bahovec, 2012, P.25).

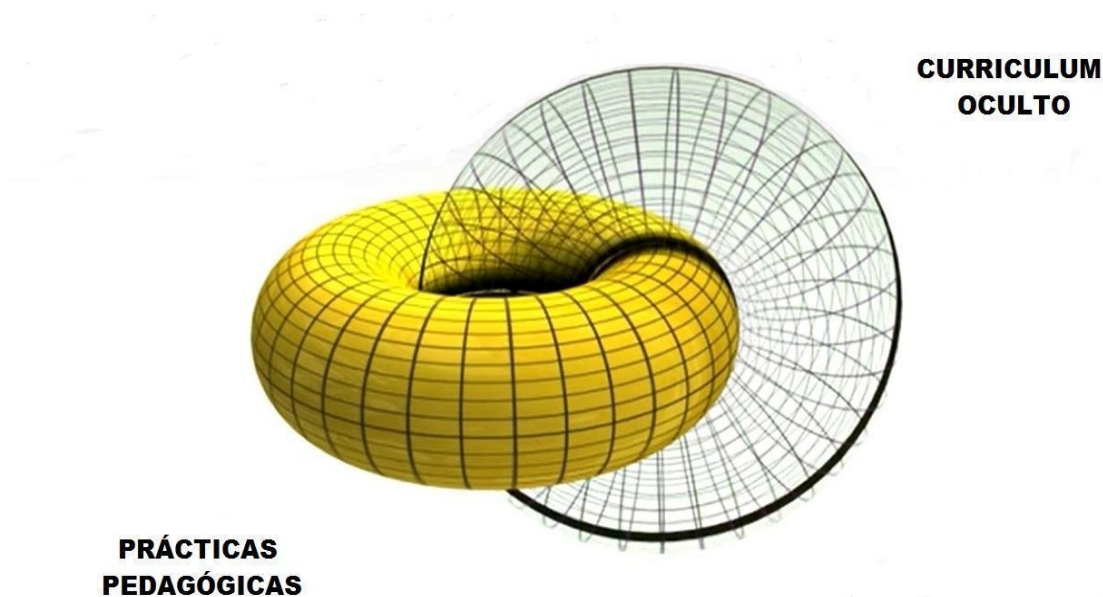
¿Por qué sucede todo esto? Porque la práctica pedagógica se revela impotente para producir el aprendizaje y el comportamiento del estudiante según los ideales y expectativas hegemónicas. En su lugar se produce al *síntoma*, expresado como “malestar en la administración tecnocrática educativa, como “rebeldía estudiantil” o “fracaso escolar”. Y debido, precisamente, a que las normativas explícitas del currículo tecnológico no bastan para integrar el elemento sintomático que amenaza su armonía, su autoridad razonada y experta, tiene que ser suplementada con un código clandestino, no escrito, dirigido hacia aquéllos que se mantienen a distancia y no se identifican con el “orden vigente”. Dicho código suplementario emerge, entonces, cuando la legalidad, articulada en el currículo escrito, fracasa. El currículo oficial escrito está, entonces, obligado a buscar apoyo en una instancia no legal. Contrapartida de la autoridad legal a la cual duplica y acompaña.

El verdadero currículo, el oculto, se reproduce y retorna en la práctica pedagógica. De modo que pensar que la comunidad educativa es dueña de su práctica es meramente una ilusión. En este sentido, el currículo oculto se revela como una forma de pensamiento externa al pensamiento propio y no como se cree, un

pensamiento en el interior de las personas. No obstante, el currículo oculto, aunque pensamiento externo, ajeno, está encarnado en la conducta práctica de la comunidad educativa:

In this way, we are being tricked into thinking we are surpassing the Symbolic realm, but we are in effect (through our behavior) fully in accordance with the terms of a particular perspective that is reinforced by the dominant discourse. And in so doing, we are still activating all of the associated unconscious motivations described earlier. Žižek refers to this as 'cynical distance', and rather than creating distance, dialectically, it is a requirement for such notions to grip us. (Wall y Perrin, 2015, P.42-43)

Figura 1



La topología lacaniana piensa la relación entre la práctica pedagógica y el currículum oculto, como la que existe entre dos toroides entrelazados. Los toroides abrazados son conjuntos de bucles que participan de eslabones más amplios: todos estamos imbricados en temas, asuntos, casos. Por lo tanto, se debe recalcar que ninguno de los partenaires de la práctica pedagógica es dueño de su palabra, ya que están limitados o agujereados por un lugar de enunciación que les es exterior-interior. Ese lugar de enunciación, “extimo”, es el currículum oculto:

La mejor forma de dar cuenta de tales vínculos es considerar a cada uno como un "anillo" que se entrelaza, se anuda, a otro "anillo" con niveles de integración crecientes; o sea, que todos nosotros estamos participando de una cadena mayor, respecto de la cual no sabemos cómo participamos (y otras veces, ni siquiera sabemos que participamos). (Eidelsztein, 2006, p.142).

Referencias

- Bahovec, E. (2012). Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje. *Sodobna Pedagogika- Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, p. 18-33
- Bregar, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula. *Sodobna Pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, p. 52-72
- Brown, T. (2008). Lacan, Subjectivity and the Task of Mathematics Education Research. *Educ Stud Math*, 68, p. 227–245
- Dolar, M. (2006). *A Voice and Nothing More*. Cambridge: The Mit Press.
- Eidelsztein, A. (2006). *La topología en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Pais, A., Fernandes, E., Matos, J. F., Alves, A. S. (2012). Recovering the Meaning of "Critique" in Critical Mathematics Education. En: *For the Learning of Mathematics* 32, 1, p. 28-32.
- Pobežin, V. (2009). *Šola kot agens narcisistične socializacije*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Riha, R. (2005). Ali znanost misli: znanost in etika. *Filozofski vestnik*, vol. XXVI, n° 3, p. 97–114.
- Tasič, V. (2001). *Mathematics and the Roots of Postmodern Thought*. New York: Oxford University Press.
- Tomšič, S. (2015). Laughter and Capitalism. *Journal of the Jan van Eyck Circle for Lacanian Ideology Critique*, 8, p. 22-38
- Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.
- Žižek, S. (1991). *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan Through Popular Culture*. Cambridge: The Mit Press.

Žižek, S. (1992). *Enjoy Your Symptom!: Jacques Lacan In Hollywood and Out*. New York: Routledge.

Žižek, S. (1996). *The Indivisible Remainder: An Essay on Schelling and Related Matters*. London: Verso.

Žižek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. Cambridge: The Mit Press.

Žižek, S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.

Wall, T. y Perrin, D. (2015). We Know, but Still. En: *Slavoj Žižek. A Žižekian Gaze at Education*. Springer, p. 37-48.