



**“Elementos para una propuesta curricular crítica en un contexto escolar de conflictos socioculturales. Aportes desde la perspectiva de la Escuela Lacaniana de Ljubljana”**

Alexander Reyes

Código 1605927

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación - Énfasis Educación Matemática y Ciencias Experimentales (7418)

Tuluá-Colombia

2019

Prispevki z vidika Ljubljanska Lakanovska Šola”



**“Elementos para una propuesta curricular crítica en un contexto escolar de conflictos socioculturales. Aportes desde la perspectiva de la Escuela Lacaniana de Ljubljana”**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación Énfasis Educación  
Matemática y Ciencias Experimentales.

Director:

Dr. Edwin Germán García Arteaga

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación - Énfasis Educación Matemática y Ciencias Experimentales (7418)

Tuluá-Colombia

2019

### **Agradecimientos**

Quiero agradecer especialmente a:

Mi director de trabajo de grado, el Dr. Edwin Germán García Arteaga, el cual brindó generosamente mucho de su tiempo, comprensión y sabiduría, para que yo pudiera sacar adelante este trabajo en tan corto tiempo.

Mi compañera, Lina Marcela, la cual ha estado a mi lado acompañándome en este duro recorrido y ha tenido que soportar mis diferentes estados de ánimo durante el mismo.

Mi adorado hijo, Esteban, el cual ha sacrificado el tiempo que hemos dejado de compartir juntos, pero sabe que siempre estará en mi corazón.

Mi querida madre, María Amparo, la cual se ha preocupado todo este tiempo por mi salud y me ha tenido en sus oraciones y pensamientos de manera permanente.

Mi graciosa familia, Aura María, Genny Evelia, Gloria Amparo, Jairito, Piedad Constanza, Freddy y Jhonatan, que aunque no comprenden lo que hago, me han apoyado.

Mis evaluadores, el Dr. Nelson Molina Valencia y la Mg. Lisbeth Lorena Alvarado Guzmán, los cuales con su conocimiento y experiencia realizaron aportes valiosos para el mejoramiento de esta propuesta.

Mis profesores del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, los cuales han sido un ejemplo a seguir, me han dedicado tiempo y apoyo permanente.

Por último, a los Dres. Slavoj Žižek, Mladen Dolar y Alenka Zupančič, de la Sociedad de Psicoanálisis Teórico; y al Dr. Alfredo Eidelsztein, de Apertura Para Otro Lacan. Por sus valiosos aportes y enseñanzas, sin las cuales no sería posible reflexionar acerca de una educación y una sociedad otras.

## Estructura Armónica

|                                                                                                             | pág. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Overture .....                                                                                              | 6    |
| Uvertura .....                                                                                              | 7    |
| Preludij .....                                                                                              | 8    |
| 1. Allegro ma non troppo: El inconsciente pedagógico en la práctica docente .....                           | 13   |
| 1.1 Currículo mozartiano a tres voces.....                                                                  | 13   |
| 1.2 Beethoven sociocultural: currículo nº 9 en re menor, op. 125.....                                       | 17   |
| 1.3 Objetivos .....                                                                                         | 21   |
| 1.4 Justificación .....                                                                                     | 22   |
| 2. Scherzo molto vivace: Para una lectura sintomática de las problemáticas socioculturales en la I. E. .... | 23   |
| 2.1 Currículo schönbergiano vs currículo stravinskyano .....                                                | 23   |
| 2.2 Schumann y el espacio escolar agujereado .....                                                          | 28   |
| 2.3 Shostakovich como crítico de la ideología pedagógica .....                                              | 32   |
| 3. Adagio molto e cantabile: La paralaje crítica de la realidad escolar .....                               | 37   |
| 3.1 La metodología mobiliario de Satie .....                                                                | 37   |
| 3.2 Participación acusmática.....                                                                           | 39   |
| 3.3 Procedimientos.....                                                                                     | 40   |
| 3.4 Orquestación instrumental .....                                                                         | 43   |
| 3.5 Resultados .....                                                                                        | 44   |
| 4. Fallimento ma clamoroso: Elementos para una propuesta curricular crítica .....                           | 52   |

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 4.1 Un pequeño análisis brechtiano .....       | 52 |
| 4.2 Elementos para una utopía curricular ..... | 59 |
| 4.3 Postludio .....                            | 70 |
| 4.4 Composiciones referidas .....              | 74 |
| 4.5 Anexos .....                               | 77 |

## Índice de figuras

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 1.</i> Cadena brunniana de la realidad escolar.....                            | 15 |
| <i>Figura 2.</i> Continuidad topológica entre realidad intra y extraescolar .....        | 20 |
| <i>Figura 3.</i> Tetraedro del grupo de Klein .....                                      | 25 |
| <i>Figura 4.</i> Estructura kleiniana de un espacio discursivo .....                     | 26 |
| <i>Figura 5.</i> Los cuatro discursos curriculares.....                                  | 26 |
| <i>Figura 6.</i> Estructura topológica del espacio curricular.....                       | 31 |
| <i>Figura 7.</i> Abrazo toroide entre el currículo oculto y la práctica pedagógica ..... | 36 |
| <i>Figura 8.</i> Sesiones de trabajo con padres y estudiantes.....                       | 41 |
| <i>Figura 9.</i> Sesiones de trabajo con padres y estudiantes.....                       | 41 |
| <i>Figura 10.</i> Entrevistas a estudiantes .....                                        | 42 |
| <i>Figura 11.</i> Entrevistas a estudiantes .....                                        | 42 |
| <i>Figura 12.</i> Jornadas pedagógicas de docentes de la I. E. ....                      | 42 |
| <i>Figura 13.</i> Jornadas pedagógicas de docentes de la I. E. ....                      | 42 |
| <i>Figura 14.</i> Prácticas pedagógicas de aula.....                                     | 43 |
| <i>Figura 15.</i> Prácticas pedagógicas de aula.....                                     | 43 |
| <i>Figura 16.</i> Discurso curricular técnico-administrativo.....                        | 55 |
| <i>Figura 17.</i> Discurso curricular crítico .....                                      | 60 |
| <i>Figura 18.</i> Superficie que contornea al objeto curricular crítico.....             | 69 |
| <i>Figura 19.</i> Realidad escolar con singularidad y sin singularidad .....             | 71 |
| <i>Tabla 1.</i> Constructos, objetivos y técnicas de recolección de la información ..... | 51 |
| <i>Tabla 2.</i> Guía de registro de observación participante .....                       | 77 |
| <i>Tabla 3.</i> Guía de preguntas orientadoras del trabajo de campo .....                | 78 |

## Overture

This document shows a research work located within the framework of a deepening mastery. The general objective of the work is to characterize some theoretical and methodological developments elaborated by Ljubljanska Lakanovska Šola, Društvo za Teoretsko Psihoanalizo, Pedagoški Inštitut and Apertura Para Otro Lacan, in the way of contributing elements for an alternative proposal to the institutional curriculum. The work was carried out at the headquarters of the I. E. San Juan de Barragán (Tuluá-Colombia), an official rural institution whose institutional educational project (PEI) has as fundamental pillars: the student as “center of the educational process”; an educational model of a “humanist” style; emphasis on an “education for autonomy”; and a “flexible”, “active” and “significant” methodological approach. However, all this pomposity announced in the official curriculum is completely denied by the socio-cultural reality of the school (drug addiction, bullying, desertion, among others), which in vain the curricular ideology tries to repress. It is, then, to provide elements to a curricular alternative that allows a critical reflection and a possible transformation of socio-ideological conditions that overdetermine the existence of these problems. As a methodological strategy, ideological criticism was used, which allowed us to identify: a) the daily problems of the I. E. as symptoms or contradictions of current curricular discourse; b) the manifestation of an inadvertent curriculum but reproduced in practice by teachers; and c) to the official curriculum as ideological discourse (distorted) of the real conditions of existence that take place within the I. E.

**Clefwords:** Lacanian psychoanalysis, Slavoj Žižek, curricular discourse, pedagogical ideology, school symptom, hidden curriculum

## Uvertura

El presente documento muestra un trabajo de investigación situada, realizada dentro del marco de una maestría de profundización. El objetivo general del trabajo es caracterizar algunos desarrollos teóricos y metodológicos elaborados por la Escuela Lacaniana de Ljubljana, la Sociedad de Psicoanálisis Teórico, el Instituto Pedagógico y Apertura Para Otro Lacan, en la vía de aportar elementos para una propuesta alternativa al currículo institucional. El trabajo se desarrolló en la sede central de la I. E. San Juan de Barragán (Tuluá-Colombia), institución rural de carácter oficial cuyo proyecto educativo institucional (PEI) tiene como pilares fundamentales: al estudiante como “centro del proceso educativo”; un modelo educativo de corte “humanista”; énfasis en una “educación para la autonomía”; y un enfoque metodológico “flexible”, “activo” y “significativo”. Sin embargo, 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. Se trata, entonces, de brindar elementos a una alternativa curricular que permita una reflexión crítica y una posible transformación de las condiciones socio-ideológicas que sobredeterminan la existencia de estas problemáticas. Como estrategia metodológica se hizo uso de la crítica ideológica la cual permitió identificar: a) las problemáticas cotidianas de la I. E. como síntomas o contradicciones del discurso curricular vigente; b) la manifestación de un currículo inadvertido pero reproducido en la práctica por los docentes; y c) al currículo oficial como discurso ideológico (distorsionado) de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la I. E.

**Notas clave:** Psicoanálisis lacaniano, Slavoj Žižek, discurso curricular, ideología pedagógica, síntoma escolar, currículo oculto.

## Preludij

El presente documento muestra un trabajo de investigación situada, realizada dentro del marco de una maestría de profundización. El objetivo general del trabajo consiste en caracterizar algunos desarrollos teóricos y metodológicos elaborados por la Escuela Lacaniana de Ljubljana (Ljubljanska Lakanovska Šola)<sup>1</sup>, la Sociedad de Psicoanálisis Teórico (Društvo za Teoretsko Psihoanalizo), el Instituto Pedagógico (Pedagoški Inštitut) y Apertura Para Otro Lacan (APOLa), en la vía de aportar elementos para una propuesta alternativa al currículo institucional. Lo anterior, se lleva a cabo por medio de tres objetivos específicos: primero, identificar los conflictos socioculturales propios de la institución en la convivencia escolar, *síntoma escolar* (šolski simptom); segundo, revisar el horizonte institucional de la institución educativa (I. E.) a la luz de los conflictos socioculturales presentes en la convivencia escolar, *ideología pedagógica* (pedagoška ideologija); y tercero, describir prácticas pedagógicas reproducidas por docentes de la sede central, relacionadas con formas de enseñanza y métodos de evaluación, *currículo oculto* (prikriti kurikulum).

El trabajo se desarrolló en la sede central de la I. E. San Juan de Barragán (Tuluá-Colombia), institución rural de carácter oficial cuyo proyecto educativo institucional (PEI) tiene como pilares fundamentales: al estudiante como “centro del proceso educativo”; un modelo

---

<sup>1</sup> Esta escuela se fundó en Eslovenia (antigua Yugoslavia), a finales de 1970 por Slavoj Žižek, Mladen Dolar y Alenka Zupančič, todos ortodoxos lacanianos. Dicha escuela se caracteriza por analizar diferentes acontecimientos socio-políticos que tienen lugar en las sociedades contemporáneas, a la luz de los conceptos fundamentales del psicoanálisis lacaniano, el materialismo histórico, la literatura, el cine, la pintura y tópicos de la cultura popular.

educativo de corte “humanista”; énfasis en una “educación para la autonomía”; y un enfoque metodológico “flexible”, “activo” y “significativo”. Sin embargo, 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. Se trata, entonces, de brindar elementos a una alternativa curricular que permita una reflexión crítica y una posible transformación de las condiciones socio-ideológicas que sobredeterminan la existencia de estas problemáticas.

No obstante, lo realmente paradójico, el problema del cual parte el trabajo, radica en la prioridad dada por directivos y docentes al bajo rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas externas (SABER, ICFES). Aunque en términos de la perspectiva crítica lacaniana, esta situación no debería resultar extraña ya que el marco de la política educativa neoliberal está orientada al logro de estándares de calidad, indicadores de eficiencia, evaluaciones de desempeño y expectativas de progreso.

En este sentido, se hizo uso de la crítica ideológica (kritika ideologije) como estrategia metodológica —paralaje crítica (kritična paralaksa)— la cual permitió identificar: a) las problemáticas cotidianas de la I. E. como síntomas o contradicciones del discurso curricular vigente; b) la manifestación de un currículo inadvertido pero reproducido en la práctica por los docentes; y c) al currículo oficial como discurso ideológico (distorsionado) de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la I. E.

Para la recolección de la información se contó con la participación de tres estamentos de la comunidad educativa (de la sede central): estudiantes, docentes y padres de familia. Con los padres de familia de básica primaria, a través de los espacios proporcionados por las escuelas de padres y las asambleas generales, se discutieron e identificaron las problemáticas socioculturales

que afectan la convivencia escolar y el normal desempeño de las labores académicas: consumo y abuso de estupefacientes, discriminación, acoso y maltrato escolar, embarazos a temprana edad y actividad sexual irresponsable.

En el caso de los estudiantes, se realizó un trabajo de campo con estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria. Este trabajo consistió en un acercamiento a estudiantes de secundaria, directamente implicados en las problemáticas socioculturales identificadas por los padres de familia. Dicho acercamiento se llevó a cabo mediante entrevistas o registro fotográfico de grafitis en baños, paredes y pupitres (que dieran cuenta de la manifestación de las problemáticas identificadas).

Finalmente, con los docentes se procedió al registro de diferentes prácticas pedagógicas reproducidas por ellos mismos, tanto fuera como dentro del aula. El propósito de esta actividad era comparar la construcción, actualización y ejecución de los planes de estudio, del sistema de evaluación y del pacto de convivencia, en relación con el reconocimiento y la intervención de las diferentes problemáticas socioculturales presentes en la I. E.

Por otra parte, dentro de los antecedentes teórico-metodológicos que orientan la investigación se encuentran los trabajos: *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario* (2007), del psicoanalista Ángel Sanabria; y *The other side of education: A lacanian critique of neoliberal education policy* (2012), del educador Matthew Clarke. Ambos trabajos, orientados a la interpretación de la realidad escolar y curricular en la educación latina y norteamericana respectivamente, mediante los conceptos crítico lacanianos de discurso, ideología y síntoma. Los trabajos del matemático y educador Alexandre Pais, *Recovering the meaning of “critique” in critical mathematics education* (2012); *An ideology critique of the use-value of mathematics* (2013); y *Symbolising*

*the real of mathematics education* (2015). Relacionados con la identificación de las contradicciones inherentes a la educación matemática francesa a través de los conceptos crítico lacanianos de ideología y síntoma. El trabajo del matemático y educador Tony Brown, *Lacan, subjectivity and the task of mathematics education research* (2008), orientado al análisis de los discursos curriculares y a la epistemología de los objetos matemáticos propios de la educación matemática británica, mediante los conceptos crítico lacanianos de ideología, discurso y objeto *a*. Los trabajos *Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje* (2012), de la filósofa Eva Bahovec; y *Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula* (2012), de la educadora Ksenija Bregar. Ambos orientados al análisis del currículo oculto en la educación eslovena a través de los conceptos crítico lacanianos de inconsciente y discurso. Finalmente, el trabajo de los analistas económicos Tony Wall y David Perrin, *Slavoj Žižek. A žižekian gaze at education* (2015), orientado a analizar las causas ideológicas de la resistencia al cambio en las escuelas británicas y el impacto de las políticas neoliberales en ellas, mediante los conceptos crítico lacanianos de ideología, fetichismo, renegación y orden simbólico.

La presentación del documento está dividida en cuatro capítulos donde se abordan y desarrollan los aspectos básicos del proyecto. Se trata de los cuatro movimientos de la novena sinfonía de Beethoven. Esta sinfonía sirve de grilla conceptual del trabajo, puesto que es una obra que se deconstruye a sí misma al contener como elemento constitutivo un movimiento que desmiente su propia ideología. De esta manera, en el primer capítulo intitulado *Allegro ma non troppo. El inconsciente pedagógico en la práctica docente* se desarrolla la introducción al trabajo, haciéndose explícitos el problema de investigación, su formulación, el objetivo general y los específicos, la justificación y los antecedentes que orientan la investigación. En el segundo capítulo, *Scherzo molto vivace. Para una lectura sintomática de los conflictos socioculturales en*

*la I. E.*, se desarrolla el concepto lacaniano de discurso y se interpreta al currículo desde esta perspectiva, se presenta una lectura crítica de las problemáticas socioculturales identificadas por estudiantes y padres de familia, y la manera como estas problemáticas se relacionan con el discurso curricular de la I. E. En el tercer capítulo, *Adagio molto e cantabile. La paralaje crítica de la realidad escolar*, se describe la manera en que se recolectó la información con padres de familia, estudiantes y docentes, presentando e interpretando los resultados mediante los conceptos de ideología pedagógica, síntoma escolar y currículo oculto; por último, en el capítulo cuatro, *Fallimento ma clamoroso. Elementos para una propuesta curricular crítica*, se hace uso de los dispositivos teórico-metodológicos elaborados por la perspectiva crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana, en la vía de ofrecer algunos elementos para una propuesta curricular alternativa centrada en la identificación, análisis y transformación tanto de las problemáticas socioculturales como de las condiciones político-ideológicas que las determinan.

## **1. Allegro ma non troppo:**

### **El inconsciente pedagógico en la práctica docente**

#### **1.1 Currículo mozartiano a tres voces**

En este apartado se presentan los antecedentes teórico-metodológicos que orientan el trabajo investigativo. Se trata de investigaciones que tienen como referente común, la perspectiva crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana<sup>2</sup>. Un aspecto fundamental de esta perspectiva radica en el uso constante de películas, obras literarias, obras artísticas, elementos de la cultura popular, de acontecimientos políticos e históricos, para articular la teoría lacaniana, la filosofía alemana, el pensamiento de Marx y la física y las matemáticas contemporáneas.

Por ejemplo, de acuerdo con el sociólogo y psicoanalista Slavoj Žižek (1989), no hay obras más subversivas que las creadas por Mozart. El aspecto subversivo de las obras mozartianas viene dado por la maestría con la cual el compositor introduce una escisión, una brecha, entre forma y contenido. La ironía típica de Mozart consiste en expresar precisamente la verdad mediante esta disparidad y tal procedimiento se materializa, por lo menos, de tres maneras fundamentales:

---

<sup>2</sup> Entre las revistas de divulgación científica cuya postura teórico-metodológica es la perspectiva crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana, tenemos: UMBR(a), a Journal of the unconscious; S: Journal of the Jan van Eyck Circle for Lacanian Ideology Critique; International Journal of Žižek Studies; Crisis & Critique. Kolektivi Materializmi Dialektik; Filozofija I Društvo; Filozofski Vestnik; Sodobna Pedagogika – Journal of Contemporary Educational Studies; Problemi International; Stasis Journal; y Journal of Humanistic Mathematics.

- Φ En sus óperas, e. g. *Las bodas de Fígaro*, cuando Fígaro y Susana se reconcilian tenemos una correspondencia entre forma musical y contenido dramatizado, expresada por medio de un dueto armónico. Sin embargo, al hacer su aparición una tercera voz (la del conde que pretende a Susana), se introduce una brecha, una desarmonía estructural. En este momento, forma musical y contenido dramático comienzan a ir cada uno por su lado. De modo que, si en el nivel de la forma musical, la disputa se expresa mediante la misma melodía de la reconciliación, en el nivel del contenido dramático, no hallamos más que tensión y falta de armonía.
- Φ En sus composiciones, el procedimiento típico de Mozart consiste, esta vez, en introducir una brecha entre la estructura melódica principal (escrita) y el sinnúmero de variaciones ejecutadas debido al tipo de instrumentación o apropiación singular que cada intérprete realiza según sus intereses.
- Φ En sus sinfonías, e. g. en el adagio de la Serenata N° 10, cuando la melodía principal de la sinfonía, de un momento a otro, comienza a ser acompañada por una línea melódica secundaria que paulatinamente y de manera retroactiva, comienza a subvertir el estatuto hegemónico de la primera, para transformarla en un mero acompañamiento de la línea melódica alterna.

Por lo tanto, se debe interpretar, entonces, la verdad de la realidad institucional por medio de la disparidad entre forma (currículo oficial) y contenido (prácticas pedagógicas), por lo menos, desde tres aspectos fundamentales:

- Φ *Ideología pedagógica* (pedagoška ideologija), ya que todo discurso curricular ofrece una interpretación distorsionada de las contradicciones inherentes a su propio sistema. Ya que, si al nivel de la forma curricular todo se expresa en la misma ideología escuela-activista, al nivel de la realidad sociocultural, no hay más que tensión y desarmonía.
- Φ *Síntoma escolar* (šolski simptom), debido a que todo sistema curricular está determinado por un antagonismo, una contradicción, entre la estructura curricular oficial (ideología) y el sinnúmero de acontecimientos escolares (síntomas) que la contradicen.
- Φ *Currículo oculto* (prikriti kurikulum), puesto que la relación “armónica” entre práctica pedagógica y currículo formal es interrumpida por una tercera instancia: un currículo inadvertido, pero sin embargo, más real, que sobredetermina y es reproducido en la práctica por los miembros de la comunidad educativa.

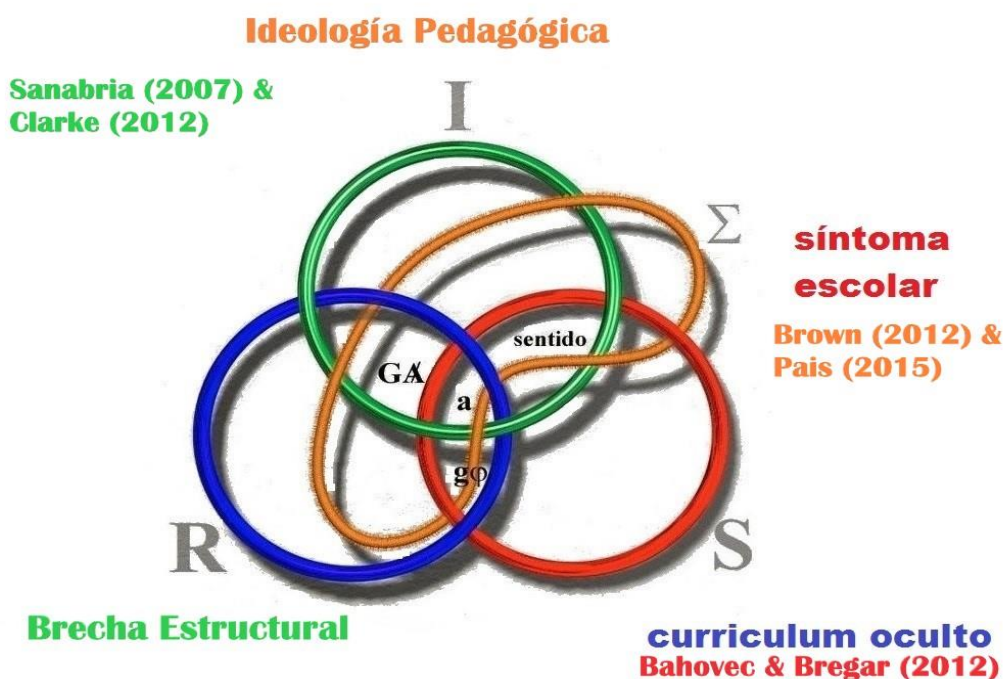


Figura 1. Cadena brunniana de la realidad escolar

De modo que, a pesar de que no logremos percibirlo de manera concreta, la realidad institucional de la escuela posee una estructura brunniana de tres dimensiones (Eidelsztein, 2006; Korman, 2004). En este sentido, los trabajos del psicoanalista Ángel Sanabria (*El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*, 2007) y del educador Matthew Clarke (*The other side of education: A lacanian critique of neoliberal education policy*, 2012). En los cuales se elabora una interpretación de la realidad escolar y del discurso curricular en la educación latino y norteamericana respectivamente, mediante los conceptos crítico lacanianos de discurso, ideología y síntoma.

Los trabajos del matemático y educador Alexandre Pais, *Recovering the meaning of “critique” in critical mathematics education* (2012); *An ideology critique of the use-value of mathematics* (2013); y *Symbolising the real of mathematics education* (2015), relacionados con la identificación de las contradicciones inherentes a la educación matemática francesa a través de los conceptos crítico lacanianos de ideología y síntoma. El trabajo del matemático y educador Tony Brown, *Lacan, subjectivity and the task of mathematics education research* (2008), orientado al análisis de los discursos curriculares y a la epistemología de los objetos matemáticos propios de la educación matemática británica, mediante los conceptos crítico lacanianos de ideología, discurso y objeto *a*.

El trabajo de la filósofa Eva Bahovec, *Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje* (2012) y el trabajo de la educadora Ksenija Bregar, *Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula* (2012), orientados al análisis del currículo oculto en la educación eslovena a través de los conceptos crítico lacanianos de inconsciente y discurso.

Finalmente, el trabajo de los analistas económicos Tony Wall y David Perrin, *Slavoj Žižek. A žižekian gaze at education* (2015), orientado a analizar las causas ideológicas de la

resistencia al cambio en las escuelas británicas y el impacto de las políticas neoliberales en ellas, mediante los conceptos crítico lacanianos de ideología, fetichismo, renegación y orden simbólico.

## **1.2 Beethoven sociocultural: currículo n° 9 en re menor, op. 125**

En este apartado se desarrolla todo lo concerniente al planteamiento y formulación del problema. La I. E. San de Barragán (Tuluá-Colombia), es una institución rural de carácter oficial cuyo proyecto educativo institucional (PEI) tiene como pilares fundamentales: al estudiante como “centro del proceso educativo”; un modelo educativo de corte “humanista”; énfasis en una “educación para la autonomía”; y un enfoque metodológico “flexible”, “activo” y “significativo”. Sin embargo, 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.

No obstante, lo realmente paradójico, el problema del cual parte el trabajo, radica en la prioridad dada por directivos y docentes al bajo rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas externas (SABER, ICFES). Aunque en términos de la perspectiva crítica lacaniana, esta situación no debería resultar extraña ya que el marco de la política educativa neoliberal está orientada al logro de estándares de calidad, indicadores de eficiencia, evaluaciones de desempeño y expectativas de progreso.

De acuerdo con Žižek (2008), el himno oficial de la ontología política de Occidente no es otro que el cuarto movimiento de la 9ª sinfonía de Beethoven: la “Oda a la alegría”. Movimiento celebrado como fraternidad universal de todos los pueblos. Sin embargo, según Žižek (2008), algo extraño le acontece al proyecto melódico principal en su compás 331: resulta cabalmente

negado por la irrupción de una marcha turca de corte militar. Para Žižek (2008), este tono subvierte el espíritu solemne de todo el cuarto movimiento al mostrar la realidad que intenta reprimir la sinfonía: el espectáculo carnavalesco y burlón de la “cultura étnica” de los pueblos colonizados por Occidente.

De manera que, el propósito de Žižek (2008), es mostrarnos que aquello que suele ser tomado como un elemento extraño, atípico, en la 9ª sinfonía de Beethoven; puede ser interpretado de forma totalmente opuesto a la versión estándar. La intromisión del compás 331, heterogéneo e incoherente, dentro de la ordenadísima progresión lineal de la «alegría fraternal occidental», puede leerse de manera sintomática: las cosas no se echan a perder solamente en el compás 331, sino que ya marchan mal desde el comienzo mismo de la sinfonía.

— one should accept that there is something of an insipid sham in the Ode, so that the chaos that enters after bar 331 is a kind of “return of the repressed,” a symptom of what was wrong from the very beginning. (Žižek, 2008, p.273)

En este sentido, aquello que marcha mal se encuentra realmente en lo que precede a la marcha turca, no en lo que le sigue. Desde la perspectiva žižekiana, la marcha resulta ser el retorno de lo imposible de reprimir para Occidente: los conflictos socioculturales de la vida cotidiana que interrumpen la ideología humanista y pacifista de la racionalidad instrumental occidental:

And, as in the finale of Beethoven's Ninth, what if the true problem is not Turkey, but the basic melody itself, the song of European unity as it is played to us by the Brussels post-

political technocratic elite? What we need is a totally new melody, a new definition of Europe Itself. The problem of Turkey, the perplexity of the European Union as to what to do about Turkey, is not about Turkey as such, but a confusion about what Europe itself is. (Žižek, 2008, 274).

En este punto, ya advertidos del problema, resulta posible analizar la realidad sociocultural de nuestra I. E. formulándonos algunos interrogantes: ¿en qué parte del proyecto educativo institucional se echan las cosas a perder? ¿Será, acaso, que aquello que anda mal se encuentra realmente en las problemáticas socioculturales que niegan la filosofía institucional? ¿No podría afirmarse, entonces, que lo sociocultural es la verdadera cotidianidad de la escuela que en vano intenta reprimir la ideología cognitivista, estandarizada e instrumental de la I. E?

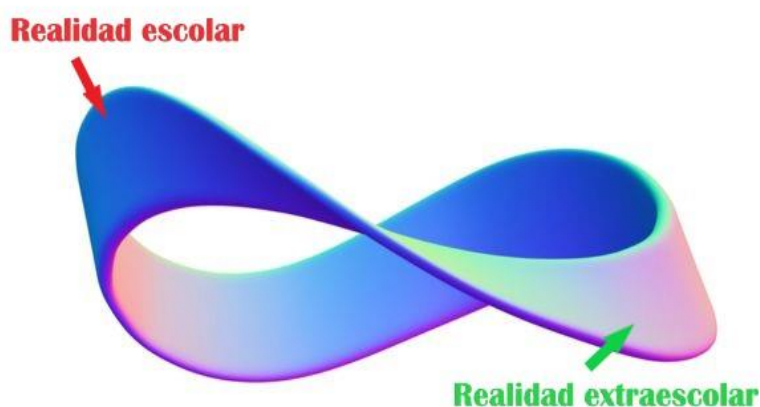
En términos de Žižek (1989), nos topamos, de hecho, con aquello de la práctica que deviene la contradicción de lo programado acorde a la retórica democrática del proyecto educativo institucional; y es esta brecha, esta escisión inherente, la que constituye la verdadera realidad social de la escuela y que evidencia los intersticios, las fisuras de su espacio discursivo:

Reality is seen as contradictory, full of curves and spins, and a critical methodology is one that tries to find a language to express these contradictions in a way that does not neglect them, nor clean the research from them, but takes them as part of the core focus. (Pais et al., 2012, p.29)

La crítica ideológica revela la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder mediante la operación menos "visible" de la ideología: el currículo oculto. Y pretende

que estas condiciones puedan ser transformadas en acción organizada que permita superar la irracionalidad y la injusticia que rige la vida escolar. De manera que, lo que a primera vista, podría aparecer como la irrupción en la escuela de conflictos socioculturales ajenos, externos, extracurriculares, son realmente sus elementos constitutivos. La realidad sociocultural externa ha devenido la intimidad misma de la escuela.

Empero, ¿realmente, se comportan las cosas de esta manera? Todo depende de que logremos trascender la intuición cotidiana del espacio. La geometría euclidiana desde la escuela ha limitado nuestra intuición a una relación tabicada del exterior con el interior, como si se tratara de estancos separados. Solamente, con una concepción topológica del espacio lograremos percatarnos que entre el exterior y el interior no hay separación alguna, no hay tabicamiento.



*Figura 2. Continuidad topológica entre realidad intra y extraescolar*

Pues bien, si la teoría crítica lacaniana (lakanovska kritična teorija) fundamentada en el materialismo dialéctico, el psicoanálisis lacaniano y la física y matemáticas contemporáneas, ofrece una alternativa teórica potente para refutar aquellas teorías pedagógicas fundamentadas en perspectivas psicológicas o sociológicas que proponen la falacia de una “personalidad autónoma” y de una “armonía social”. Este marco teórico-metodológico resulta importante,

entonces, para revelar el carácter antagónico de la realidad sociocultural de la I. E. En este sentido, puede formularse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes que podría ofrecer una propuesta curricular alternativa (crítica) en relación con las problemáticas socioculturales presentes en la I. E. San Juan de Barragán (sede central)?

### 1.3 Objetivos

El objetivo general del proyecto consiste en caracterizar algunos desarrollos teóricos y metodológicos elaborados por la Escuela Lacaniana de Ljubljana, en la vía de aportar elementos para una propuesta alternativa al currículo institucional, en relación con el análisis y posible intervención de las problemáticas socioculturales que tienen lugar en la I. E. San Juan de Barragán (sede central). Lo anterior, ya que desde esta perspectiva es posible interpretar las distorsiones teórico-curriculares que determinan las prácticas pedagógicas, así como proponer el tipo de intervención social que posibilite una postura crítica respecto a este tipo de distorsiones. Como se indicó con anterioridad, la perspectiva crítica del currículo implica la búsqueda de contradicciones, de interés teórico y metodológico, dentro del discurso curricular vigente. En este sentido se proponen como objetivos específicos:

- Φ Identificar los conflictos socioculturales propios de la institución en la convivencia escolar (síntoma escolar);
- Φ Revisar el horizonte institucional de la I. E. a la luz de los conflictos socioculturales presentes en la convivencia escolar (ideología pedagógica);
- Φ Describir prácticas pedagógicas reproducidas por docentes de la sede central, relacionadas con formas de enseñanza y métodos de evaluación (currículo oculto).

## 1.4 Justificación

Son muchas las investigaciones que se han planteado acerca de las dificultades tanto de enseñanza como de habilidades de pensamiento en relación con la educación científica y matemática. Estas investigaciones se han centrado en los aspectos cognitivos del estudiante, en las formas de enseñanza de los docentes y, actualmente, en las diferentes representaciones semióticas que median las relaciones didácticas. Empero, es relevante para la comunidad educativa de nuestra institución aportar enfoques alternativos que redunden en la identificación y análisis de las diferentes problemáticas de orden político y cultural que afectan a nuestra institución: actividad sexual irresponsable, agresividad entre pares, irrespeto a la legitimidad institucional, consumo de alucinógenos, etc. Para proponer maneras alternativas de intervenirlas. En este caso a través de una perspectiva crítico lacaniana del currículo.

En la medida que haya un reconocimiento del papel que el currículo oculto desempeña en la construcción de la realidad institucional misma, puede llegarse a una nueva manera de reinterpretar nuestras prácticas, de reconceptualizar realidades institucionales y de aula, y además, poder relacionarnos con la realidad que hemos construido de una forma totalmente nueva y no alienada.

Precisamente, el camino más viable para acercarse a la realidad de la escuela es la dialéctica entre lo político, lo económico, el conocimiento y la práctica pedagógica. Se trata de la pedagogía crítica surgida en torno al problema del currículo oculto. Perspectiva teórica que se distingue de las otras dos perspectivas básicas del currículo oculto: la tradicional y la liberal.

## **2. Scherzo molto vivace:**

### **Para una lectura sintomática de la realidad sociocultural de la I. E.**

En esta pieza se expone la perspectiva teórica que enmarca el trabajo. Se ha decidido hacer uso de la teoría crítica lacaniana como principal referente conceptual y metodológico, en la medida en que tal perspectiva ofrece claridad y profundidad en lo concerniente a la posibilidad de la construcción de un currículo otro, alternativo al oficial y que tenga en cuenta y reflexione el otro lado de la escolaridad: las problemáticas socioculturales que tienen lugar en la cotidianidad de la I. E. Hablar de teoría crítica lacaniana implica discutir la realidad política y cultural del ámbito escolar desde los planteamientos desarrollados por el materialismo dialéctico, el psicoanálisis y la física y matemáticas contemporáneas.

#### **2.1 Currículo schönbergiano vs currículo stravinskyano**

En este apartado se desarrolla el concepto de currículo desde la paralaje crítica de la teoría lacaniana de discurso. Desde esta perspectiva, un discurso es un lazo sociosimbólico que media las relaciones interpersonales en un campo social determinado.

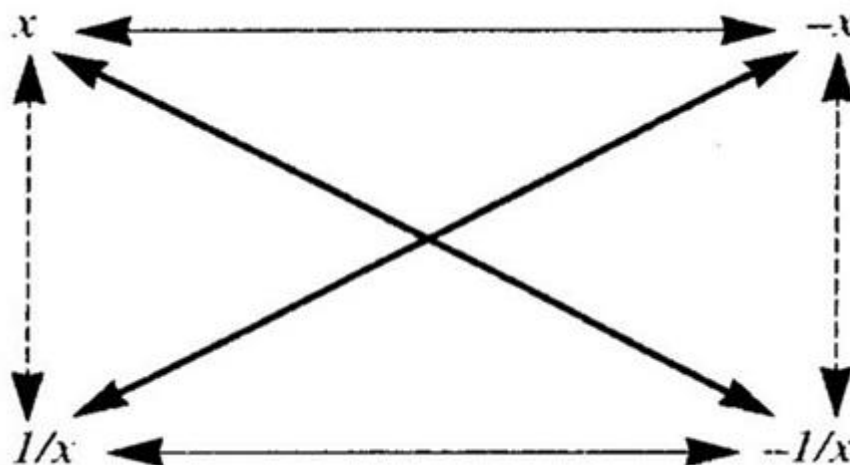
En el ámbito musical, según la perspectiva de Žižek (1999), la emancipación schönbergiana de las disonancias musicales significó la libertad respecto al régimen tonal opresivo que en vano disimuló sus propios antagonismos internos. Sin embargo, tras la revolución dodecafónica vienesa, llegaron los intentos de traicionarla: (a) el tradicionalismo (representado por Jean Sibelius) continuó componiendo a la manera antigua, como si no hubiera sucedido nada; y (b) el atonalismo posmoderno (representado por Igor Stravinsky), pretendiendo

que cada quien construya su arte —pastiche— de vivir, abandonó todos los límites formales preestablecidos. La paradoja consiste en que, solamente logramos ejercer control sobre nosotros si existe un obstáculo que nos impida hacer todo lo que queramos. Si este obstáculo desaparece, quedamos prisioneros de la compulsión ciega de los caprichos, nuestros o ajenos.

En términos de la Escuela Lacaniana de Ljubljana, para una perspectiva crítica de lo escolar, tanto las prácticas pedagógicas como sus agentes son hablados permanentemente por estructuras (lenguaje, economía, cultura, entre otras). Por esta razón, debe interrogarse directamente a lo que habla a través de ellos, ya que en todo intento de impartir un saber “neutral” al otro, siempre hay un deseo inconsciente de dominar al que se imparte este saber. Sin embargo, tras la subversión planteada por la perspectiva crítica, llegaron los intentos de traicionarla: (a) el tradicionalismo (representado por la escolástica academicista) continuó construyendo los currículos a la manera antigua, como si no hubiera sucedido nada; y (b) tanto el tecnicismo educativo (representado por las teorías conductuales) como el activismo pedagógico (representado por las teorías constructivistas), con su retórica de calidad, competencias y autonomía, presuponen la aceptación del marco capitalista de la educación, el cual continúa siendo un telón de fondo incuestionado.

De acuerdo con Žižek (1999), la noción de discurso curricular designa el lazo social por el cual se articula el horizonte de sentido de la comunidad educativa. Abordar la práctica pedagógica y el currículo como estructuras discursivas, supone pensarlos como un marco de relaciones significantes en el que se inscriben prácticas, actos, significados y sentidos, a los cuales condiciona. Los elementos de una estructura no interactúan sobre la base de propiedades propias, sino en virtud de las posiciones que ocupan en ella.

Para Eidelsztein (2006) y Darmon (2008), los espacios discursivos tienen estructura algebraica de grupo kleiniano, el cual es un conjunto de elementos en el que se definen: (a) una simetría y (b) una operación “ $x$ ” que satisface las propiedades: asociativa, elemento neutro “ $-x$ ” e inverso para todo elemento “ $1/x$ ”. Las aristas del grafo representan las operaciones del grupo kleiniano y los vértices representan los resultados de las mismas.



*Figura 3. Tetraedro del Grupo de Klein*

No obstante, Darmon propone que “Para que ese grafo resulte apropiado para figurar el recorrido intersubjetivo de una cadena significativa, es necesario introducir una disimetría” (2008, p.95). Por esta razón, en la estructura lacaniana de grupo, se suprime una de las flechas para definir un lugar sin retorno (el de la verdad), y tres lugares en forma de circuito (el del agente, el del otro y el de lo producido).

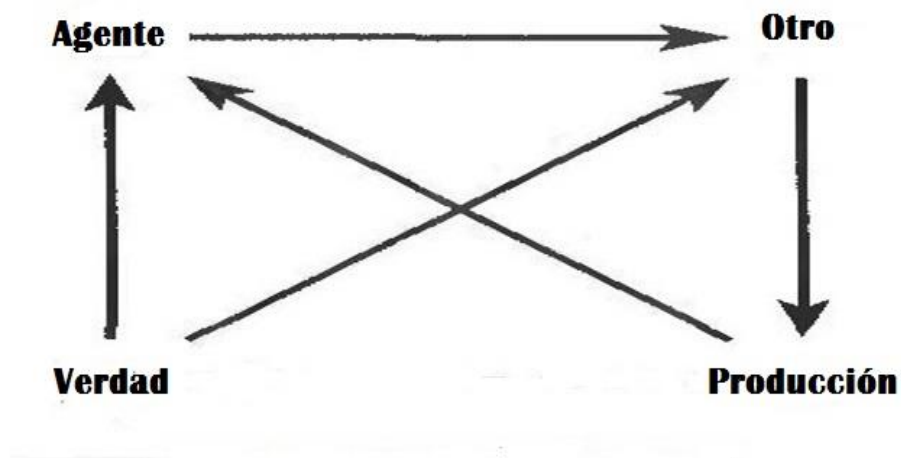


Figura 4. Estructura kleiniana de un espacio discursivo

A partir de los tipos de estructura discursiva formalizadas por Lacan (1998), es posible plantear las siguientes estructuras curriculares (Sanabria, 2007; Clarke, 2012): el currículo tradicional, el currículo técnico-administrativo, el currículo práctico-activista y el currículo crítico.

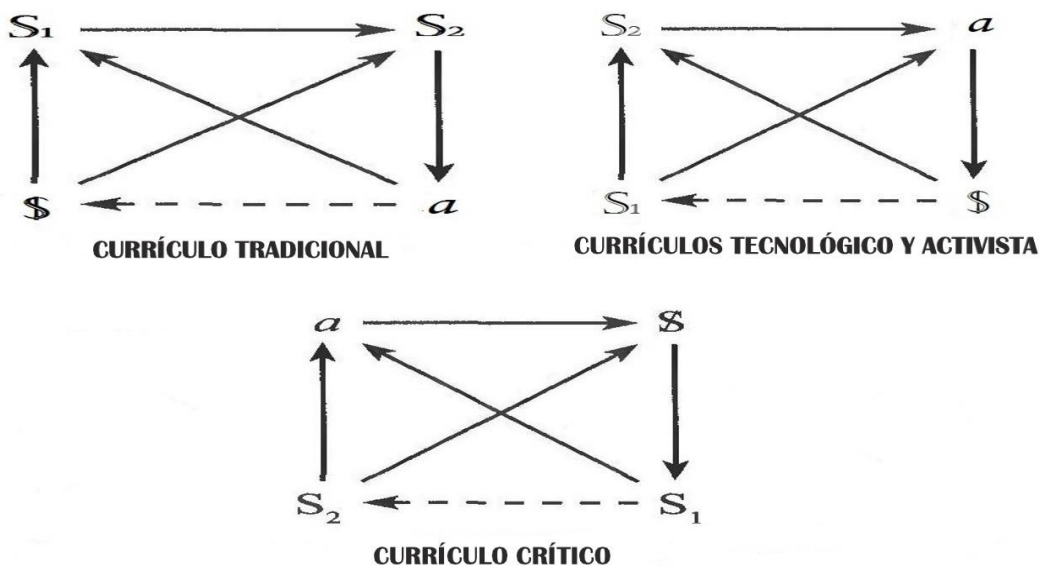


Figura 5. Los cuatro discursos curriculares

Para Žižek (1999), el gesto político de los tres primeros discursos curriculares es construir un orden cerrado en el que se trate todo elemento curricular de manera apolítica. Sin embargo, el espacio curricular nunca es neutro, el conflicto político remite a la tensión, dentro del mismo cuerpo social, entre las partes que tienen su sitio y la parte sin parte que desajusta el sistema escolar. Las prácticas pedagógicas tradicional, activista y tecnológica, son una especie de formación defensiva, es decir, un tipo de renegación de la lógica del conflicto político. En este sentido, Žižek (1999), da cuenta de los mecanismos de defensa que intentan, en vano, neutralizar el conflicto traumático-político inherente al campo social de la escuela:

- Φ El que define un espacio cerrado sin ninguna brecha que permita la emergencia del acontecimiento político. En este espacio, la diversidad de perspectivas es considerada como enfermedad del organismo escolar, aquello contra lo que hay que luchar para recuperar la salud del cuerpo social.
- Φ El que acepta el conflicto político, pero lo reformula en términos de competencia entre partes legitimadas según el modelo de la competición agonística. Pretende despolitizar el conflicto reformulándolo como una lucha social entre un "nosotros" y un "otros", eliminando cualquier terreno compartido en el que se pueda desarrollar una transformación simbólica del discurso curricular vigente.
- Φ Por último, la renegación técnica del conflicto político, no sólo intenta contener la emergencia del conflicto, sino que lo excluye acudiendo al modelo de la *negociación* empresarial y del *compromiso* estratégico.

Cada una de estas posturas representa los intentos de neutralizar la dimensión propiamente traumática del conflicto político. Los discursos curriculares tradicional, activista y tecnológico, han sido el esfuerzo por anular esta fuerza desestabilizadora. Para regularla y favorecer el retomo a un cuerpo social despolitizado, mediante el establecimiento de reglas que permitan que las cosas vuelvan a la normalidad y que cada cual se identifique con las coordenadas ideológicas hegemónicas.

## **2.2 Schumann y el espacio escolar agujereado**

En este apartado se desarrolla una lectura de los conflictos o problemáticas socioculturales desde la paralaje crítica de síntoma escolar. Aunque el proyecto educativo institucional se centre en el estudiante; que su modelo pedagógico de corte humanista enfatice una “Educación para la Autonomía”; y que, además, su enfoque metodológico pretenda orientar la formación de manera flexible, activa y autónoma. La realidad social que vive la comunidad educativa es otra, ya que en lo concerniente a las prácticas curriculares, la institución no ha transformado el marco transmisionista, memorístico y enfocado en el contenido, que reproducen sus prácticas.

Para Žižek (1997), en el plano artístico más elevado, el fracaso estructural de la melodía completa encuentra su máxima expresión en las canciones de Schumann. Se trata del fin de la utopía de la reconciliación entre el individuo y la sociedad, propia de la sonata clásica vienesa. Con Schumann, el vínculo privilegiado entre voz y melodía queda roto: ya no es posible reconstruir la melodía entera a partir de la línea vocal, porque la melodía se pasea, por decirlo así, entre la voz y el piano. Pareciera que la melodía se localizara en un tercer nivel, intangible y escurridizo, que resuena entre los otros dos, convirtiéndose, de este modo, en un objeto

“imposible”, un meollo traumático, alrededor del cual circulan las notas musicales que se tocan efectivamente.

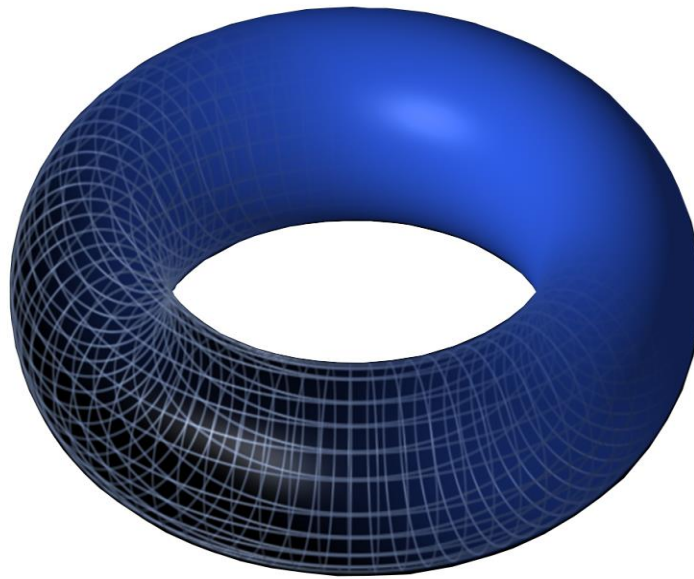
Pues bien, en nuestra institución, el vínculo privilegiado entre currículo oficial y práctica pedagógica se encuentra roto debido a la irrupción de la verdadera realidad institucional: acontecimientos socioculturales como farmacodependencia, vandalismo, sexualidad irresponsable, matoneo escolar, entre otros. Pareciera que esta realidad fuera el currículo real de la escuela, localizado en un tercer nivel que resuena entre los otros dos (currículo formal y práctica pedagógica), como algo ajeno y traumático, que es imposible de eliminar.

Al hacer una lectura sintomática de esta situación, se vuelve evidente que el discurso curricular de la institución posee una brecha que perturba la tranquila reproducción de las prácticas pedagógicas. Y, esto es precisamente, lo que se propone desarrollar tanto Žižek (1989), como Sanabria (2007) y Clarke (2012) al afirmar que el currículo formal como orden o sistema está escindido, hay un elemento que impide su cierre, una brecha entre forma (currículo oficial) y contenido (realidad institucional). En este sentido, lo curricular se revela como un campo incongruente, atravesado por una escisión antagónica que no puede integrar a sus coordenadas ideológicas: el síntoma escolar.

Para Marx (citado por Žižek, 1989; y Pais et al., 2012) todos los acontecimientos que ante los directivos, docentes y estudiantes, aparecen como simples impasses del funcionamiento “normal” de la institución (bajo rendimiento académico, matoneo, deserción escolar y demás); son en realidad efectos del currículo oculto reproducido por las prácticas pedagógicas. De modo que deberíamos reconocer en las alteraciones del modo “normal” de las cosas, la clave del verdadero funcionamiento de la institución:

In this way, by inventing the symptom, Marx called our attention to the fact that such empirical obstacles are the necessary conditions for the maintenance of the system which generates them, and that it is through them that we can perceive the antagonistic structure of society. (Pais et al., 2012, p.29)

La perspectiva lacaniana aborda el discurso o lazo social simbólico como un espacio particular: el discurso es un espacio topológico. De modo que, si, como ya vimos, el discurso curricular sin fisuras no existe, y tratándose de un espacio topológico, esto significa que su invariante topológica es estar agujereada. La estructura topológica del discurso curricular posee una brecha constitutiva, algo hace síntoma. Por esta razón, el discurso curricular es lo mismo que una superficie toroide, puesto que la superficie toroide es uno de los objetos matemáticos cuya invariante topológica es poseer un agujero estructural: “A cette épreuve une topologie, au sens mathématique du terme, apparaît, sans laquelle on s’aperçoit bientôt qu’il est impossible de seulement noter la structure d’un symptôme au sens analytique du terme” (Lacan, 1966, p.689).



*Figura 6. Estructura topológica del espacio curricular*

Todo campo ideológico posee una brecha, una escisión, una contradicción fundamental, es decir, el orden institucional es incoherente. Ya que su política responde a una ilusión ideológica que encubre el antagonismo real de su contexto. Este antagonismo sociocultural, retornará, sin importar los intentos ideológicos por ignorarlo. La paradoja consiste, en que este elemento que irrumpe como negación de la ideología pedagógica, no proviene de afuera, sino que es producto mismo del funcionamiento del sistema curricular mismo:

However, if the goal of critical [...] education is not merely a “didactical” one, but above all a *societal* one, having to do with emancipation from social forms of oppression, then a closer look should be given to the way in which these obstacles can be seen not as a contingency but as a *necessity* of the same system which promotes the implementation of

critical [...] education in schools. The obstacles—what we called the symptoms—cannot be erased without questioning the school system as a whole. (Pais et al., 2012, p.31)

### **2.3 Shostakovich como crítico de la ideología pedagógica**

En este apartado se desarrollan los conceptos de práctica pedagógica y currículo oculto desde la paralaje crítica de ideología pedagógica y discurso curricular. Desde esta perspectiva, el currículo oficial es una práctica ideológica de distorsión, de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la I. E., que en vano la ideología pedagógica intenta reprimir: drogadicción, matoneo, deserción, entre otros. No obstante, lo realmente paradójico radica en la prioridad dada por directivos y docentes al bajo rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas externas (SABER, ICFES).

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?

En este sentido, 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)

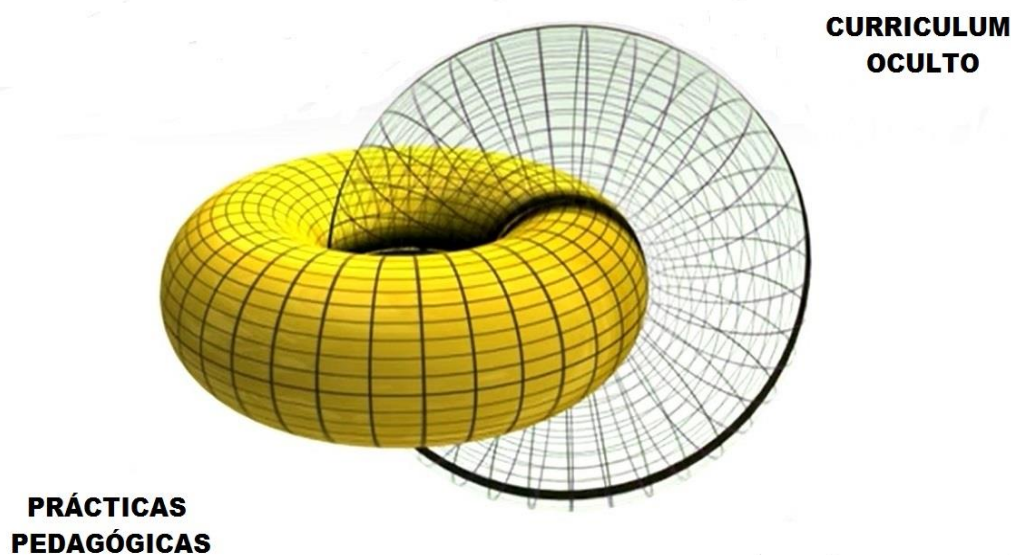
Este último aspecto sería realmente el currículo oficial (de carácter práctico e inconsciente) que cohesiona y vuelve coherente la realidad institucional. Se trata de un sentido suplementario otorgado al currículo institucional, un sobre-sentido que duplica y acompaña la puesta en práctica del currículo 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 behaviour) 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 requirements for such notions to grip us. (Wall y Perrin, 2015, P.42-43)



*Figura 7. Abrazo toroide entre el currículo oculto y la práctica pedagógica*

La topología lacaniana piensa la relación entre la práctica pedagógica y el currículo 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 currículo 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).

### **3. Adagio molto e cantabile:**

#### **La paralaje crítica de la realidad escolar**

En esta pieza se desarrolla la parte metodológica —relacionada con el diseño metodológico, los participantes, los instrumentos y técnicas de recolección de la información y los resultados obtenidos—. De acuerdo con Habermas (1968), el conocimiento científico no responde solamente a intereses de tipo político (extra-teóricos según el autor), sino que también obedece a intereses propios de las disciplinas (intereses intra-teóricos). Con base en este último criterio, Habermas (1968), clasificó al conocimiento científico en: empírico-analítico, hermenéutico-interpretativo y crítico-emancipatorio, ubicando, tanto al psicoanálisis como al materialismo dialéctico, en tanto corpus teórico-metodológico, dentro de las ciencias críticas.

#### **3.1 La metodología mobiliario de Satie**

En este apartado se desarrolla el diseño metodológico desde la perspectiva crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana. Se asume, entonces, una distancia tanto de las corrientes positivistas, que asumen un estudio neutral y objetivo de los fenómenos de la realidad escolar, como de las posturas constructivistas que conciben las interpretaciones de las personas como libres de todo tipo de ideología. En términos de 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)

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 desde Beethoven: 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 teórico crítico ataca lo familiar para volverlo algo ajeno, algo que permita transformar la irracionalidad y la brecha social que rige la vida escolar.

### **3.2 Participación acusmática**

Para la recolección de la información se contó con la participación de tres estamentos de la comunidad educativa (de la sede central): estudiantes, docentes y padres de familia. Los estudiantes que participaron pertenecen a la sede central de la I. E. Se trata de estudiantes de cuarto y quinto de primaria, y de algunos estudiantes de básica secundaria. Los padres de familia que participaron fueron en su mayoría de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. En cuanto a los docentes, participó todo el cuerpo docente de la I. E.

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 matemáticas. Los contenidos científico-matemáticos 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)

### 3.3 Procedimiento

En este sentido, lo primero 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). Para esto se trabajó con algunos padres de familia de primaria en la discusión de las problemáticas que se consideraban relevantes para su urgente intervención y resolución, aprovechando espacios de encuentro tales como las escuelas de padres, las reuniones de entrega de boletines, el día E de la familia y asambleas generales. Entre las problemáticas socioculturales relacionadas por los padres de familia se hallan: consumo y abuso de estupefacientes, discriminación, acoso y maltrato escolar, embarazos a temprana edad y actividad sexual irresponsable.



*Figuras 8 y 9. Sesiones de trabajo con padres de familia y estudiantes de primaria*

También, se llevaron a cabo trabajos de campo con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, quienes hicieron un acercamiento a estudiantes de secundaria, con la finalidad de conocer de mano de los directamente implicados, las problemáticas y conflictos que se viven en la institución. Algunos estudiantes se enfocaron en las problemáticas de carácter sexual, otros en las problemáticas relacionadas con el consumo y otros con las problemáticas de discriminación, matoneo y deserción escolar. Aunque la mayoría de estudiantes se sirvieron del diálogo para abordar a los estudiantes de secundaria, otros recurrieron al registro fotográfico.



*Figuras 10 y 11. Entrevistas a estudiantes involucrados en las problemáticas socioculturales.*

En segundo lugar, 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.



*Figuras 12 y 13. Jornadas pedagógicas de docentes de la I. E.*

Por último, se procedió al registro de diferentes tipos de prácticas pedagógicas reproducidas por los docentes de la sede central en su trabajo de aula. Concernientes a los métodos de enseñanza, las formas de evaluación ejecutada y los objetos de conocimiento propuestos para su enseñanza y desarrollo (currículo oculto).



*Figuras 14 y 15. Prácticas pedagógicas de aula por parte de los docentes de la I. E.*

### 3.4 Orquestación instrumental

En el trabajo con padres de familia, se hizo uso de videgrabaciones, fotos y registros escritos, para recolectar la información relacionada con las problemáticas socioculturales que la comunidad educativa considera es prioridad intervenir. Para el desarrollo de este tópico, se aprovecharon espacios de encuentro tales como las escuelas de padres, las reuniones de entrega de boletines, el día E de la familia y asambleas generales.

En cuanto al trabajo con docentes, por un lado, se aprovecharon espacios de encuentro como jornadas pedagógicas, semanas de desarrollo institucional y reuniones de consejo académico. Se hizo uso de registro fotográfico, observaciones semi-estructuradas y revisión de documentos institucionales producidos tanto en las jornadas pedagógicas como en las semanas de desarrollo institucional y en los consejos académicos.

Por otro lado, respecto a las prácticas pedagógicas de aula, el registro de la información se llevó a cabo mediante el uso de observaciones participantes. En este sentido, se hizo uso de instrumentos de observación semi-estructurada, registro fotográfico y videgrabaciones.

### 3.5 Resultados

En relación con el consumo de psicoactivos, se evidencia que el énfasis de la institución en las pruebas externas en las áreas de matemáticas y lenguaje, deja de lado problemáticas propias de los estudiantes tales como la economía del micro-tráfico y el consumo de narcóticos:

- Φ “(...) yo si consumo, pero lo hago para sentirme bien, para olvidarme de los problemas en mi casa. Mis padres no me valoran, no me brindan la atención que yo quisiera y es duro convivir en el colegio. Todos poseen comodidades que a mí aún me faltan y es difícil no encajar” (Fragmento de entrevista realizada a un estudiante de grado 9°).
- Φ “(...) mis papás no me prestan la atención que merezco. Cuando voy bien en el estudio nadie me dice nada, no me felicitan. Pero cuando no ocupo el primer puesto ahí si me recriminan. Mi papá y mi mamá se han dedicado a trabajar, cree que todo es plata no más (...)” (Fragmento de entrevista realizada a un estudiante de grado 11°).

Por su parte, los padres de familia de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de básica primaria afirman:

- Φ “Hemos escuchado que en el colegio los estudiantes consumen drogas”

- Φ “En nuestra comunidad también hay adultos, adolescentes y niños, consumiendo alucinógenos”
- Φ “Hemos escuchado que en ciertas partes de la comunidad venden drogas”
- Φ “La policía debería estar pendiente de los jóvenes y adultos que están consumiendo drogas, ya que son la autoridad del pueblo”
- Φ “En el colegio, el rector y los profesores, deberían estar pendientes de los estudiantes en horas del descanso, debido a la drogadicción”
- Φ “También nosotros los padres de familia tenemos que estar pendientes de nuestros hijos y no dejarlos hasta horas de la noche en la calle, ya que para ellos es mucho peligro”
- Φ “Creo que aportando nuestra ideas y propuestas mejoraría el futuro del colegio y de nuestra comunidad. Ya que no podemos tener tranquilidad en nuestro pueblo, ya que debido a eso hay mucha inseguridad y jóvenes y adultos consumiendo drogas”

En este sentido, los estudiantes no encuentran en el colegio alternativas o herramientas que les permitan afrontar y dar solución a los problemas de su vida cotidiana. Por otra parte, el currículo oficial deja de lado la atención y solución en lo concerniente al acoso escolar y a los actos de delincuencia común que se presentan:

- Φ “(...) tengo 10 años... y amenazo a algunos niños con hacerles daño, si no me dan dinero o cosas que quiero. Pertenezco a una pandilla y el que se meta conmigo, le va muy mal... no me gusta estudiar, quiero trabajar para tener plata... yo no sé porque me meten en problemas casi todos los días... yo llevo cuchillos o lo que me sirva para defenderme... a mí los del colegio me pegan y me hacen bullying... si algunos me ponen a llevar

encomiendas de marihuana de un lugar a otro (...)” (Fragmento de entrevista realizada a un estudiante de grado 3°).

- Φ “Un grupo de estudiantes de bachillerato roban la tienda del colegio en las horas de la noche. Se llevan casi toda la mercancía, causan graves daño a la infraestructura del colegio y la tienda. Sus padres no les llaman la atención y airados dicen que les den la cuenta que no ha pasado nada, puesto que los docentes atacan a sus hijos” (Situación reportadas en el acta del comité de convivencia escolar).
- Φ “La mayoría de estudiantes trabajan los fines de semana o en vacaciones. Se les ve con celulares de alta gama, manejando las motos de sus padres y con altas sumas de dinero en sus bolsillos. Muestran apatía por el estudio y dicen que quieren retirarse para ganar dinero. Se les ve los fines de semana en las cantinas, gastando su dinero en mujeres, trago y causando peleas todos los fines de semana” (Tópico discutido durante reuniones del consejo académico).

Por su parte, los padres de familia de los estudiantes de grado tercero de básica primaria afirman:

- Φ “A pesar de que en la escuela existen niños demasiado pequeños, entre sí se faltan el respeto y no aceptan entre ellos que haya uno mejor que el otro. Siempre tienen que hacerlos sentir mal de sí mismos y algunas recochas muy pesadas que no los aceptan tal y como son”

- Φ “No es únicamente en los establecimientos educativos, sino en la comunidad en general. Que no hay respeto entre nosotros porque no nos llamamos por los nombres, sino por los apodos”
- Φ “El bullying viene también por la condición sexual, y condiciones sociales y económicas”
- Φ “También existe en la forma de los diferentes modos de vestir, en la forma de hablar”
- Φ “El respeto sobre los niños viene desde casa, la educación”
- Φ “Hay que respetarnos entre nosotros mismos para que nuestros hijos avancen en un entendimiento desde el hogar”
- Φ “Nosotros proponemos que el colegio tenga otras enseñanzas, no sólo agropecuaria, sino otros énfasis, porque los jóvenes que asisten a la institución son del campo y ellos tienen en cuenta cuáles son las funciones”

En el caso de la sexualidad y embarazos a temprana edad, los estudiantes asumen diferentes posturas:

- Φ “(...) no me ha gustado el estudio, no sirve para nada porque conozco gente que estudió y ahora está lo mismo que todos, jornaleando. Mejor aprovecho el tiempo y me junto a vivir con mi novio que trabaja y sé que no me va a faltar nada. Además, mi mamá se salió de su casa y se fue a vivir con su novio, nunca necesitó del estudio y ahí está...”  
(Fragmento de entrevista realizada a una estudiante de grado 9°).
- Φ “(...) me gusta la adrenalina, y el muchacho que me guste, me meto con él. Aquí es normal meterse con los manes que tienen pareja, si dan lado pues hay que hacerle. Hay

que disfrutar la vida, uno vive una sola vez y por eso no hay que complicarse (...)”

(Fragmento de entrevista realizada a una estudiante de grado 7°).

Por su parte, los padres de familia de los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto, de básica primaria expresan:

Φ “Hemos escuchado que las jóvenes visitan a los policías para tener relaciones sexuales”

Φ “Hemos visto niñas menores de edad en embarazo”

Φ “Hemos escuchado que hay contagio de enfermedades por falta de métodos anticonceptivos y preservativos”

Φ “Teniendo en cuenta que en nuestro corregimiento de Barragán suceden estas cosas, pedimos orientación para las niñas y niños”

No se le da importancia a la consolidación de los proyectos de vida de las estudiantes, y las asignaturas correspondientes a la educación sexual de las estudiantes se atienen a la parte conceptual, muchas veces de tipo religioso, adornada de términos médicos. En este sentido, las adolescentes no encuentran en el colegio nada que tenga que ver con su vida cotidiana y terminan desertando por situaciones como embarazos a temprana edad, por la baja autoestima generada por el acoso escolar o por encontrar una mejor alternativa de vida como amas de casa.

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.:

- 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).

*Tabla 1. Constructos, objetivos y técnicas de recolección de la información*

| <b>Formulación del problema</b>                                                                                                                                                                      | <b>Constructos</b>   | <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                               | <b>Estrategia metodológica</b>                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Caracterizar algunos desarrollos teóricos y metodológicos elaborados por la Escuela Lacaniana de Ljubljana, en la vía de aportar elementos para una propuesta alternativa al currículo institucional | Ideología pedagógica | Revisar el horizonte institucional de la I. E. a la luz de conflictos socioculturales presentes en la convivencia escolar                  | Jornadas pedagógicas<br>Registro fotográfico<br>Documentos |
|                                                                                                                                                                                                      | Síntoma escolar      | Identificar los conflictos socioculturales propios de la I. E. en la convivencia escolar                                                   | Escuelas de padres<br>Registro fotográfico<br>Documentos   |
|                                                                                                                                                                                                      | Currículo oculto     | Describir prácticas pedagógicas reproducidas por docentes de la sede central, relacionadas con formas de enseñanza y métodos de evaluación | Prácticas de aula<br>Registro fotográfico<br>Rejilla       |

#### **4. Fallimento ma clamoroso:**

##### **Elementos para una propuesta curricular crítica**

En esta pieza se desarrolla la parte final del documento, relacionada con el análisis de los resultados obtenidos, el desarrollo de algunos elementos orientados a la posibilidad de una propuesta curricular alternativa, las conclusiones y ciertas recomendaciones concernientes con el presente trabajo.

##### **4.1 Un pequeño análisis brechtiano**

En este apartado se desarrolla el análisis de los resultados obtenidos desde la perspectiva crítica de la Escuela de Ljubljana. 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 nuestra 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, nuestro discurso curricular como tal, se revela entonces como un modo de renegación de la lógica conflictiva que tiene lugar dentro de la comunidad educativa.

Nuestro 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 permitirnos 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 nos comprometan y que impliquen identificarnos simbólicamente con alguna causa, ideal o persona.

En este sentido, nuestra 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 nuestro 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.

Nuestro discurso curricular no es otro que técnico-administrativo. Ya 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, emphasising the personalised 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 to 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 en nuestra institución: un lado burocrático y otro lado neoliberal de educación empresarial. La perspectiva crítica nos muestra que nuestro discurso curricular nos ofrece coerción y seducción al tiempo. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana nos permite conocer la reproducción de nuestra 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 nuestra comunidad educativa y que establecen los límites de lo legítimo. Este proceso se lleva a cabo por la ausencia total de casos que evidencien la relevancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. Tales suposiciones son naturalizadas por los miembros de nuestra comunidad educativa, ya que en ningún momento se cuestionan. En lugar de concebir al conflicto y a la contradicción como “fuerzas impulsoras” de nuestro desarrollo institucional, se supone que el conflicto es fundamentalmente malo, y que debería ser eliminado.

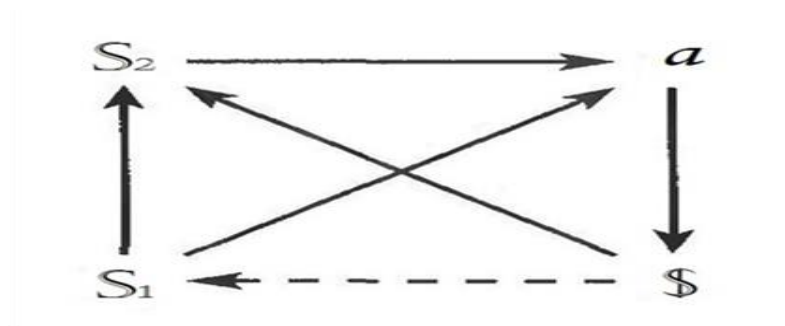


Figura 16. Discurso curricular técnico-administrativo.

En el nivel superior de nuestro currículo técnico-administrativo, constituido por el agente del discurso y el otro hacia quien va dirigido, hallamos la parte consciente de nuestro 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 nuestra 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 se nos escapa y nos gobierna por no poder ser explicitado. En nuestro caso, este nivel está representado por los elementos  $\$$  (el síntoma) en el lugar de los efectos producidos por nuestro

discurso y S<sub>1</sub> (la política neoliberal) en el lugar de nuestra verdad curricular inconsciente. S<sub>1</sub> representa la lógica de la competencia empresarial y \$ representa aquello que no permite que nuestro 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 atenidos 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<sub>1</sub>, la verdad inconsciente (currículo oculto) de nuestro 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 nuestra 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.

Nuestro 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 nos 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 nuestra 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), nuestro 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 nos afectan a todos.

Por esta razón, aunque el currículo formal de nuestra 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 empuña 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 »za navadnim našli ne-navadno«. (Bregar, 2012, p.64)

#### **4.2 Elementos para una utopía curricular**

En este apartado se adelantan ciertas construcciones realizadas por la Escuela Lacaniana de Ljubljana, en el sentido de aportar elementos que sirvan para una propuesta curricular alternativa. Una propuesta que tenga en cuenta las problemáticas socioculturales presentes en la I. E. Por esta razón, en un discurso curricular crítico la posición del agente del discurso es ocupada por el elemento *a*. Se trata de todo aquello que no está integrado en la ideología tecnológica que impera en nuestra institución.

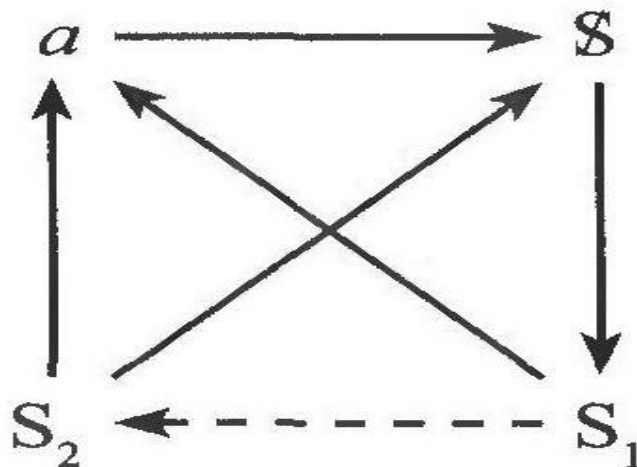


Figura 17. Discurso curricular crítico.

Con esta formalización, se quiere dar a entender el hecho de que el docente crítico, en el curso de su práctica pedagógica, tiene que convertirse en la causa que haga presente la voz de lo que no tiene voz. El docente crítico se identifica directamente con aquello que queda por fuera de la red social discursiva. Esto indica que el discurso curricular crítico designa la didáctica radical. El lazo político en el cual el agente es el punto sintomático (\$), la parte sin ninguna parte (síntomas escolares), que cuestiona al discurso curricular vigente.

Ideología pedagógica, la operación de un discurso curricular crítico pasa por una comunidad educativa puesta en el camino de querer saber sobre los elementos ideológicos que distorsionan y sobredeterminan su quehacer pedagógico. Por esta razón, una transformación radical del discurso curricular no forma parte de una evolución pedagógica, sino que es el momento en el que dicha evolución se rompe. Cuando se subvierte el sentido de la realidad curricular hegemónica, la transformación curricular se convierte en una borradura del texto reinante.

Para esto deberían modificarse las concepciones multidisciplinarias y fragmentadas de la práctica pedagógica que repercuten en planes, proyectos y acciones, sesgados, yuxtapuestos, sin ninguna coherencia con la realidad cultural y económica de la institución. Una manera en que planes y acciones podrían aportar a la intervención de las situaciones de matoneo, drogadicción, delincuencia, desinterés escolar y sexualidad irresponsable, tiene que ver con la integración de estas problemáticas a la planificación de las diferentes áreas. En esto radica su contextualización, su coherencia y su dinamización.

Por ejemplo, mientras el área de ciencias naturales puede centrarse en el desarrollo de contenidos y competencias relacionadas con los efectos producidos por los narcóticos en el organismo; investigar las razones por las que generan adicción y ansiedad; el área de ciencias sociales, por su parte, puede orientarse a hallar las causas sociales, económicas y psicológicas de las adicciones, buscar las razones que movilizan el mercado de estupefacientes, los beneficios para el traficante, el origen de este mercado en el pueblo, los móviles sociales y económicos que trascienden el consumo en la institución, su oferta y demanda. Las áreas de ética y cátedra de paz, podrían plantear el desarrollo de sus contenidos a la investigación de las pautas de crianza de las familias, las formas habituales de relación, sus hábitos de estudio o sus intereses y proyectos.

Se podría generar la movilización de los estudiantes en la vía de generar proyectos de investigación y espacios de discusión con la comunidad educativa acerca de los casos que se presentan. Los móviles personales que llevan al consumo, las dinámicas sociales de inclusión-exclusión, las razones de la deserción escolar, la elaboración, desarrollo y seguimiento de los proyectos de vida. Desde las áreas de educación física y artística se puede fortalecer este último

aspecto, enfocando la generación de espacios para la expresión de la creatividad, la adquisición de la autonomía y la realización paulatina de los proyectos de vida.

Las asignaturas o contenidos relacionados con la sexualidad, el matoneo o la drogadicción, por ejemplo, deberían abandonar su enfoque moralista por una perspectiva crítica de las situaciones, no banalizarlas al convertirlas en cuestiones conceptuales, moralizantes y demás. Si no que debería pensarse, investigarse, vislumbrarse la dimensión política en juego y la intencionalidad de los discursos.

Se trata de apuntar a la posibilidad de un currículo flexible, contextualizado y problematizador, que promueva proyectos educativos articulados y adaptados a las realidades, características y posibilidades, de la comunidad educativa. Su importancia radicaría, entonces, en la apertura curricular a los fenómenos, acontecimientos y problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas de las que hace parte la comunidad educativa (lo transdisciplinar).

Se trata de superar aquellas perspectivas sesgadas que no permiten apreciar los matices y la complejidad de la realidad cultural y económica en la que tiene lugar la práctica pedagógica. Lo anterior, repercutiría sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que ya no estarían anclados a la memorización y mecanización de contenidos, ni desligados e incoherentes con las vivencias de los estudiantes.

La posibilidad de una propuesta curricular otra, conllevaría a un enfoque transdisciplinar, transversal y complejo, que permitiría a los miembros de la comunidad educativa generar y apropiarse del conocimiento disciplinar de manera estratégica, contextualizada y en pro de las transformaciones económicas, culturales y sociales que necesitan en sus contextos culturales.

Esto se lograría, complejizando las disciplinas, encontrando puntos de diálogo en los que cada disciplina pueda aportar a la resolución de las diferentes problemáticas que la comunidad

educativa vaya identificando y dando prioridad para su intervención. Las asignaturas podrían difuminar sus límites y ser integradas dentro de proyectos transversales, con enfoques por proyectos, con metodologías de resolución de problemas, con enfoques de construcción de estrategias de pensamiento y aptitudes críticas.

Paralaje crítica, otro elemento que podría aportar a una propuesta curricular alternativa, es el relacionado con el enfoque metodológico. Este enfoque debería concebir de manera política la práctica pedagógica e intentar reivindicar la tarea social del currículo como formación crítica del estudiante. La importancia del enfoque metodológico radicaría, entonces, en la transformación profunda de la postura docente. Se trataría de transformar las prácticas derivadas de perspectivas fragmentadas, academicistas, temáticas y mecánicas.

La manera en que el enfoque metodológico podría coadyuvar a la transformación de las situaciones de matoneo, drogadicción, delincuencia, desinterés escolar y sexualidad irresponsable, vendría dada por el desarrollo de una actitud racional frente a estas problemáticas. Por ejemplo, en el caso concreto del matoneo, el enfoque crítico permitiría generar espacios para el reconocimiento del otro; de la lectura crítica de las diferentes posturas, de la toma de conciencia de las diferentes formas de discriminación (étnicas, de género, de clase, etc.) y reorientar los comportamientos adversos para la comunidad educativa hacia otros que permitan el fortalecimiento del tejido social.

Un enfoque de resolución de problemas podría ayudar a movilizar las disciplinas, a que se articulen en torno a proyectos que busquen la transformación de condiciones sociales, culturales y económicas adversas para la comunidad educativa. Para esto debería apropiarse una perspectiva crítica, es decir, una perspectiva que permita adoptar un espíritu de investigación, que permita ver la urdimbre o complejidad de las diferentes problemáticas, y sobre todo, una que

permita preguntarse por el sentido de lo que se hace o dice. La perspectiva crítica permitiría consolidar un pensamiento estratégico y analítico de los diferentes condicionantes éticos y políticos que estructuran la complejidad de la realidad sociocultural de la comunidad educativa.

Sujeto educativo, un enfoque centrado en la mecanización de contenidos disciplinares, construye una mirada fragmentada y descontextualizada de las condiciones culturales y económicas de los estudiantes. Se obvia el trabajo en comunidad y se acentúa la competencia individual, basada no en competencias que permitan contextualizar el conocimiento disciplinar, sino por el contrario restarle importancia a la utilización y apropiación del conocimiento. Lo más importante se vuelve la promoción, la recompensa, la nota. Se trata de una mirada utilitarista del conocimiento, que lo piensa en términos de mediación para alcanzar prestigio o deshonra, una mirada instrumental del conocimiento:

Podobnega, čeprav precej manj opaznega in veliko bolj subtilnega ideološkega izobraževanja je deležno tudi poučevanje znanosti, ki nikakor ni samo učenje neke čiste vednosti, temveč je vedno tudi prenašanje ideologije znanosti in njenih rezultatov, prenašanje vednosti, kako se obnašati do te vednosti. (Kodelja, 1988a, p.58-59)

Lo contrario, pasaría con una perspectiva crítica puesto que el saber es mucho más que algo instrumental, es la subjetividad en construcción, puesto que las condiciones en que se da la construcción de conocimiento son las mismas que construyen la subjetividad o la sujeción a cierto tipo de ideología o reproducción de ciertas condiciones culturales y económicas.

Se trata de un contexto social de aprendizaje, de transformación o laboratorio social de la realidad cultural de la comunidad educativa. Además, de modificar la relación pedagógica puesto

que deja de pensarse en términos de verticalidad u horizontalidad, de individualismo o cooperación, se adoptaría una perspectiva más seria, en que las coordenadas ahora permitan ver la complejidad de la urdimbre en la que estamos imbricados. De esta manera, el docente no sería un mediador u orientador, sino que sería un estudiante más, porque debe aprender de las condiciones que estructuran la subjetividad de sus estudiantes, de la suya propia y de las diferentes perspectivas desde que sus estudiantes apropián el conocimiento.

El conocimiento no es una propiedad, sino lo que se genera al poner diferentes perspectivas en relación. Las aulas deberían modificarse, de talleres o empresas de gestión a verdaderos laboratorios sociales, dónde lo que tendría lugar serían las diferentes maneras en que pueden pensarse, resolverse y transformarse problemáticas y realidades culturales en las que se desenvuelven estudiantes, docentes y padres.

El uso de mediaciones didácticas en el espacio pedagógico modifica los roles de enseñanza-aprendizaje que allí se establecen. Por esta razón, no solamente deberíamos tener conocimiento de las propiedades o características de las mediaciones o instrumentos didácticos, sino, además, comprender las variadas formas en que modifican las relaciones establecidas dentro del aula.

La manera en que los contenidos, competencias, herramientas y perspectivas didácticas, podrían transformar las situaciones de matoneo, drogadicción, delincuencia, desinterés escolar y sexualidad irresponsable, vendría dada por la manera de presentarlos, de introducirlos, en la realidad del aula: atravesada por diferentes intereses, sentidos y actitudes (que no necesariamente tienen que coincidir con los propuestos por los docentes). Por ejemplo, el aparente desinterés académico por parte de los estudiantes, podría ser modificado y reorientado según el currículo

fuera pensado desde las inquietudes, incertidumbres, intereses, tiempos, contextos y estructuras subjetivas de los estudiantes.

*Currículo oculto*, otro elemento que permitiría reflexionar acerca de la posibilidad de una propuesta curricular alternativa, es el relacionado con la transformación profunda sobre el proceso de evaluación. Una manera en que el proceso de evaluación permitiría la transformación de las situaciones de matoneo, drogadicción, delincuencia, desinterés escolar y sexualidad irresponsable, vendría dado por la consideración del grado de conciencia, conocimiento y análisis de las diferentes problemáticas socioculturales que atraviesan la institución. Por el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan aplicar los contenidos disciplinares a la transformación crítica de su contexto sociocultural. Por la capacidad de generar proyectos comunitarios que movilicen a sus compañeros en la resolución de problemas, del uso de tecnologías y competencias disciplinares en la mejora de las condiciones de su comunidad.

Dicha concepción de la evaluación dejaría de lado aquellos aspectos mecánicos que producen una apropiación instrumental de las disciplinas y sus contenidos, lo cual privilegia la nota o aprobación de los cursos. Sistema en el cual, el docente es atrapado también, ya que lo único que puede preocuparle es que el currículo se dicte en su totalidad y que la mayoría de estudiantes obtengan buena nota. De esta manera, se pierde el sentido de la apropiación y construcción de conocimiento, privilegiándose el sistema de evaluación institucional de manera mecánica, pues de lo que se trata en últimas es de pasar, con la nota que lo permite, instrumentalizando el conocimiento y restando importancia a la apropiación significativa y crítica del mismo:

Skratka, ker pedagogija spregleda simbolno strukturo, v katero sta ujeta tako otrok kot vzgojitelj, fiksira vzgojitelja v subjektno pozicijo in ga s tem fetišizira, saj začne vzgojitelj neposredno utelešati subjekt. In ravno zato, ker to počne, smo jo tudi lahko na začetku tega zapisa uvrstili pod tisto določitev ideologije, ki jo zastopa spekularna metafora »camere obscure«, saj je njen paradigmatični primer prav blagovni fetišizem. (Kodelja, 1988b, p. 146)

Y es que por supuesto, existe un sistema de evaluación oculto, un sistema evaluativo que se práctica y que difiere totalmente de aquél que se profiere. Lo que más importa para el sistema oculto de evaluación es la promoción, perspectiva que se superaría al tener en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿Conocimiento, para qué?, ¿conocimiento, por qué?, ¿conocimiento, para quién?, es decir, de lo que se trataría es de analizar los condicionamientos éticos y políticos de la evaluación misma. Discernir el verdadero móvil de la ideología evaluativa.

Por lo tanto, la evaluación crítica es una evaluación cualitativa, formativa, emancipadora, es decir, centrada en los procesos. En la apropiación significativa del conocimiento, en la emancipación pedagógica y cultural de los estudiantes, y en el abandono de toda perspectiva calificativa, sancionadora e instrumental. Una manera de aterrizar esta manera de concebir la evaluación, consistiría en hacer seguimiento: a los aportes del estudiante en la solución a problemas de su contexto cultural y económico; a la creatividad con la que se apropien las diferentes competencias y estrategias de pensamiento que ofrecen una mirada inter y transdisciplinar; al interés por adquirir un espíritu crítico y fomentar comunidades de aprendizaje

que redunden en proyectos favorables a su contexto; a los recursos subjetivos puestos en acción (afectivos y actitudinales).

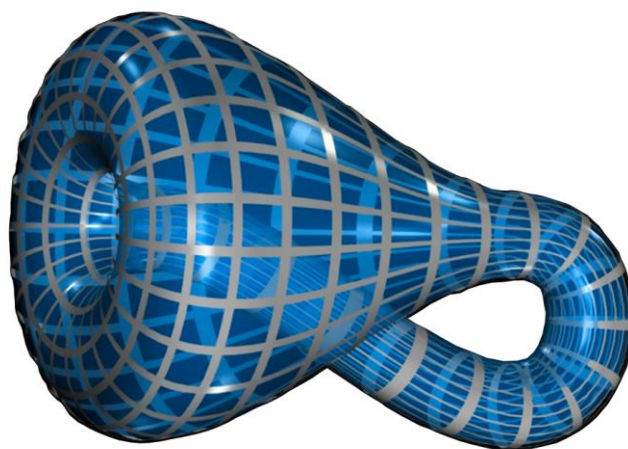
En este sentido, la evaluación dejaría de ser meramente la culminación o sanción del proceso educativo, y pasaría a ser parte integral de tal proceso. La evaluación estaría fundamentada en lineamientos específicos que emergen de los problemas económicos, políticos y culturales que afectan a la comunidad educativa:

Skozi šolski aparat se vrši pomemben del politične, ekonomske in kulturno-ideološke reprodukcije; šola je polje antagonizma različnih interesov, ki ga hkrati sama reproducira. V svoji socializacijski funkciji pomembno prispeva k oblikovanju subjektivnosti in predstavlja ne le prizorišče boja za prevlado različnih družbenih interesov, temveč tudi eno glavnih osišč antagonizma med družbo in posameznikom. (Pobežin, 2013, p.12)

De manera que, mientras el positivismo tyleriano concibe la transformación curricular como reforma técnica y el activismo schwabiano la concibe de manera práctica. El currículo crítico, en cambio, concibe la transformación curricular como análisis crítico de las prácticas, las concepciones y los valores que determinan el marco de actuación de las personas que intervienen en el proceso. De acuerdo con Žižek (1991), si tratamos de ver las cosas de manera “objetiva”, a la usanza positivista, no logramos ver sino una mancha informe, una distorsión ideológica de la realidad escolar. Por el contrario, si vemos la realidad escolar con una mirada interesada, sostenida por el deseo de transformación de las condiciones socioculturales que sobredeterminan las problemáticas institucionales. Entonces, la realidad nos descubre sus rasgos de manera diáfana:

Desire “takes off” when “something” (its object-cause) embodies, gives positive existence to its “nothing”, to its void. This “something” is the anamorphic object, a pure semblance that we can perceive clearly only by “looking awry”. It is precisely (and only) the logic of desire that belies the notorious wisdom that “nothing comes from nothing”: in the movement of desire, “something comes from nothing”. (Žižek, 1991, p.12)

Si miramos la realidad escolar con una mirada interesada, se introduce, entonces, un objeto discursivo, un objeto que no es más que una abstracción introducida por este deseo. Este objeto no es otra cosa que la posibilidad de un currículo alternativo, una realidad escolar otra. Se trata de un objeto discursivo, causa del deseo pedagógico de transformación curricular, que constituye un espacio particular. Espacio topológico en el cual, solamente quienes participan en él, pueden darse cuenta de su relevancia. Este espacio particular de deseo, que encierra al objeto discursivo (propuesta curricular crítica), no es otro que una superficie o botella de Klein.



*Figura 18. Superficie que contornea al objeto curricular crítico.*

En este sentido, una propuesta curricular crítica es la constitución de un lazo social educativo, agenciado por la transformación profunda de las condiciones políticas vigentes. En términos de Žižek (1996; 2010), tal como Einstein hizo, en su teoría general de la relatividad, con la noción de gravedad, es decir, reduciéndola a la topología, mostrando que no se trata de una fuerza sustancial, sino de la curvatura misma del espacio. El espacio simbólico no es una sustancia material, sino un fenómeno puramente topológico, la curvatura misma del espacio del deseo. La paradoja es que, dentro de este espacio simbólico, solamente se alcanza al objeto de deseo (la propuesta curricular crítica), no yendo directamente hacia él, sino rodeándolo, dando vueltas a su alrededor.

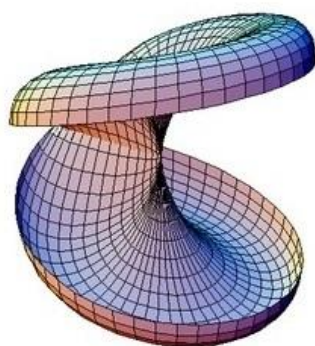
### 4.3 Postludio

En este apartado se presentan ciertas conclusiones y precisiones relacionadas con el desarrollo del trabajo. De acuerdo con Žižek (2006), entre la postura revolucionaria de Wagner, en la cual la realidad es miserable debido a razones históricas contingentes; y su postura schopenhaueriana, en la cual la realidad es, per se, miserable. Hay que quedarse con la segunda opción. La lección de Wagner es que el mayor acto de libertad consiste en aceptar la propia anulación total.

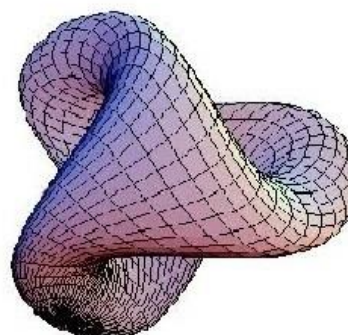
La topología lacaniana establece que no hay práctica pedagógica sin currículo oculto, esta propuesta es radical porque supone que el docente debe aprender él mismo de su posición. Por esta razón, en el discurso curricular crítico, el espacio escolar implica al menos un punto que funcione anómalamente, algo que funcione como un "fuera de línea". Por ejemplo, en el discurso educativo de “Colombia, la más educada” se introduce una brecha entre el lugar conceptual (“La Institución” más educada) y las diferentes instituciones concretas que tratan de alcanzarlo

infructuosamente. Se trata de la objetivación de una imposibilidad, de una discontinuidad abierta en la realidad escolar, de manera retroactiva, por la dimensión simbólica del discurso curricular.

De acuerdo con Korman (2004) y Eidelsztein (2006), el discurso curricular como estructura significativa introduce puntos abstractos en el plano escolar ordinario tal como la perspectiva de Leonardo, Durero y Alberti, introduce una abstracción en el plano ordinario (punto de fuga o punto al infinito). En este sentido, el plano proyectivo es la estructura básica de la realidad discursiva escolar. Para Darmon (2008), cuando el plano proyectivo es sumergido en el espacio tridimensional, produce dos tipos de inmersión: (1) una regular y sin anomalías; (2) otra irregular y con singularidad (o punto anómalo). En la primera se trata de la superficie de Boy, la segunda es el cross-cap provisto de una semiesfera.



**Cross-cap**



**Superficie de Boy**

*Figura 19. Realidad escolar con singularidad y sin singularidad.*

En este sentido, la perspectiva crítica hace patente la desarmonía, la contradicción o el conflicto, se fundamenta en un saber transdisciplinar acerca de la práctica pedagógica y las producciones discursivas de la comunidad educativa concreta, en el marco de contextos conflictivos. En términos de Šumič (2009), reconocer la desarmonía constitutiva del discurso

curricular, es la definición misma de la democracia. Por lo tanto, la democracia misma es un exceso disruptivo respecto a la lógica clasificatoria de la escuela, se trata de una perspectiva que construye el espacio apropiado para la emancipación, es decir, para "personas que no encuentran parte en el terreno mismo del orden discursivo vigente". La verdadera lucha política es la lucha por hacer oír la propia voz y hacer que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo.

Por esta razón, si la mirada objetiva y hegemónica del discurso curricular técnico habilita la construcción de una subjetividad favorable a la expansión y vigencia de las relaciones capitalistas, mediante ciertos dispositivos y estrategias. La mirada distorsionada o al sesgo del currículo crítico, construye otro tipo de práctica pedagógica, surgida de los intersticios, de las fallas en la operación pedagógica tyleriana.

Las diferentes problemáticas socioculturales presentes en la institución son la manifestación de una contradicción entre la idea que tiene la institución de sí misma y lo que es en la práctica. La manifestación de las problemáticas socioculturales dentro de la institución son una forma de expresar simbólicamente aquella voz que no tiene lugar dentro del discurso hegemónico. Las problemáticas no dejarán de manifestarse en tanto sean reconocidas como consecuencia de las prácticas pedagógicas institucionales. Existe una contradicción entre el ideal curricular (el estudiante como centro del proceso educativo) y el currículo real de la institución (la escuela como empresa). La transformación de las realidades actuales no se hará efectiva en tanto no se transforme la práctica institucional. La transformación de realidades obedece a una postura movilizadora por el deseo de saber acerca de los condicionamientos ideológicos que sobredeterminan las prácticas. El saber crítico es un dispositivo que constituye el deseo de saber acerca de tales condicionamientos ideológicos. El enfoque crítico no es la constitución de una realidad positiva, sustancial, sino la adopción de una vigilancia y una ruptura epistemológicas

permanentes. Este nuevo dispositivo, permite la ubicación de otro tipo de subjetividad que rebasa su circunscripción al ámbito no-conflictivo de la oferta cotidiana de contenidos de enseñanza y se identifica con la brecha sintomática, con la parte sin parte que cuestiona al orden de cosas vigente.

Sin embargo, la paradoja consiste en que siempre nos aproximamos a nuestro objeto, el currículo crítico, sin alcanzarlo nunca. Paradoja existencial de un continuo acercamiento a un objeto que no obstante, se mantiene a una distancia constante. El objeto está siempre perdido, lo único que podemos hacer es dar vueltas a su alrededor. En términos de Žižek (2010), la teoría de la relatividad de Einstein nos proporciona la topología adecuada a esta paradoja. El hecho de que, para cualquier observador, sin importar lo rápido que se mueva o la dirección en que lo haga: la luz se mueve siempre a la misma velocidad. Por esta razón, al margen de que nos aproximemos o nos alejemos de nuestro objeto de deseo, un currículo otro, este objeto permanecer a la misma distancia. Se trata de una paradoja cuya topología es la del objeto de deseo, que no podemos aferrar, no importa lo que hagamos para alcanzarlo:

All great composers fail —Beethoven's ninth is a failure, Wagner's Parsifal is a failure, the finale of Mozart's Cosi is a failure— failure is a sign that the composer is dealing with the Real of the musical matter. It is only the “light” kitsch composers who can pass from one smooth triumph to the next. (Žižek, 2012, p.604)

### Composiciones referidas

- 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
- Clarke, M. (2012). The Other Side of Education: a Lacanian Critique of Neoliberal Education Policy. En: *Other Education: the Journal of Educational Alternatives*, volume 1, issue 1, p. 46-60.
- Darmon, M. (2008). *Ensayos acerca de la topología lacaniana*. Buenos Aires: Letra Viva.
- 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.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kodelja, Z. (1988a). Ali je vzgoja predmet pedagoške znanosti? En: *Problemi - Šolsko Polje: revija za kulturo in družbena vprašanja*, letnik 26, številka 11, p. 56-70
- Kodelja, Z. (1988b). Objekt vzgoje. En: *Razpol: Glasilo Freudovskega Polja*, letnik 26, številka 4, p. 137-146
- Korman, V. (2004). *El espacio psicoanalítico. Freud-Lacan-Möbius*. Madrid: Síntesis.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

- 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.
- Pais, A. (2013). An Ideology Critique of the Use-Value of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics. Volume 84, Issue 1*, p. 15-34
- Pais, A. (2015). Symbolising the Real of Mathematics Education. *Educ Stud Math*, 89, p. 375–391
- Pobežin, V. (2009). *Šola kot agens narcisistične socializacije*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Pobežin, V. (2013). *Drugo pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Riha, R. (2005). Ali znanost misli: znanost in etika. *Filozofski vestnik*, vol. XXVI, n° 3, p. 97–114
- Sanabria, Ä. (2007). El vínculo educativo: apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, vol. XXVIII, n° 2, p. 197-210.
- Šumič, J. (2009). Infinitization of the Subject. *Filozofski Vestnik. Vol.*, XXX, n° 2, p. 247-278
- 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. (1997). *The Plague of Fantasies*. London: Verso.
- Žižek, S. (1999). *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*. London: Verso.
- Žižek, S. (2000). “Holding the Place” En: Butler, J., Laclau, E. y Žižek, S. *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. London: Verso.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. London: Verso.
- Žižek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. Cambridge: The Mit Press.
- Žižek, S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.
- Žižek, S. (2012). *Less than Nothing: Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. London: Verso.
- Wall, T. y Perrin, D. (2015). We Know, but Still. En: *Slavoj Žižek. A Žižekian Gaze at Education*. Springer, p. 37-48

## Anexos

*Tabla 2. Guía de registro de observación participante.*

**Guía de registro de observación participante acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes, tanto fuera como dentro del aula**

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora inicio \_\_\_\_\_ Hora final \_\_\_\_\_

Formas de instrumentación de los objetos de conocimiento

Formas de construcción del conocimiento

Formas de evaluación del conocimiento

*Tabla 3. Guía de preguntas orientadoras acerca de las problemáticas socioculturales.*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>GUIA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS ACERCA DE LA<br/>SEXUALIDAD, LA DROGADICCIÓN Y EL BULLYING</b></p> <p>Preguntas orientadoras para ser realizadas en el trabajo de campo con estudiantes de la I. E. San Juan de Barragán (sede central).</p> <p><b>Fecha:</b><br/> <b>Hora de inicio:</b> min.<br/> <b>Hora de finalización:</b><br/> <b>Forma de recolección:</b> Grabación en Audio<br/> <b>Datos generales:</b></p> <p>Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____</p> <p><b>A. Sexualidad</b></p> <p><input type="checkbox"/> ¿Crees que hay diferencia entre la relación de pareja de tus padres y las que tu estableces?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Qué características debe tener la persona que elijas como pareja?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cómo te diste cuenta de tu preferencia sexual?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cuántas parejas has tenido? ¿De qué edad y por qué?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Qué opinas del noviazgo, los amigos con derechos, vacilones, amantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Si tienes vida sexual activa ¿tu familia sabe? ¿Qué opinan?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cuál es el papel del hombre y de la mujer en una relación?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿A largo plazo anhelas conformar una relación estable? ¿Y tener hijos? ¿Por qué?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Por qué razones han terminado tus relaciones de pareja?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Qué te decidió a tener tu primera relación sexual? ¿Con quién?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cómo te sentiste y qué impacto tuvo en ti y en esa relación?</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ☐ ¿En qué momento crees que es propicio iniciar la vida sexual?
- ☐ ¿Es necesario estar enamorado para tener relaciones sexuales?
- ☐ ¿Cuándo es satisfactoria una relación sexual?
- ☐ ¿Qué papel asumes en la relación sexual?
- ☐ ¿Qué papel te gustaría que asumiera tu pareja?
- ☐ ¿Has utilizado ayudas para excitarte, como materiales eróticos, drogas o chats?
- ☐ ¿Has buscado alternativas diferentes de tu pareja para acceder a relaciones sexuales? ¿Por qué?
- ☐ ¿Cuál es la característica de este tipo de encuentros?
- ☐ ¿Alguna vez alguien te ha pagado con dinero, regalos, salidas o favores el tener con ellos relaciones sexuales?
- ☐ ¿Con qué frecuencia y en qué circunstancias? ¿Cómo te has sentido frente a esto?
- ☐ ¿Cuáles son los temores que te despierta una vida sexual activa?
- ☐ ¿Cómo es tu posición frente a la homosexualidad y la bisexualidad?

## **B. Drogadicción**

- ☐ ¿Sabes qué es la drogadicción?
- ☐ ¿Has consumido sustancias psicoactivas alguna vez?
- ☐ ¿Qué te llevó a consumir alguna sustancia? ¿Tu familia lo sabe?
- ☐ ¿Cómo te sentiste y qué impacto tuvo en ti esa sustancia?
- ☐ ¿Qué características posee una persona que consume drogas?
- ☐ ¿En qué momento crees que inician las personas a consumir drogas?
- ☐ ¿Es necesario tener algún problema para consumir sustancias psicoactivas?
- ☐ ¿Qué papel asumes frente al consumo de drogas?

- ☐ ¿Alguna vez alguien te ha pagado con dinero, regalos, salidas para consumir sustancias psicoactivas?
- ☐ ¿Con qué frecuencia y en qué circunstancias? ¿Cómo te has sentido frente a esto?

### **C. Bullying**

- ☐ ¿Cómo es estar en tu salón de clase?
- ☐ ¿Cómo te sientes en relación a tus compañeros de clase?
- ☐ ¿Has notado algún conflicto entre compañeros de tu clase?
- ☐ ¿Sabes de alguien que haya sido agredido o insultado alguna vez por un compañero?
- ☐ ¿Sabes qué es el bullying? ¿Podrías dar algún ejemplo?
- ☐ ¿Qué tipos de acoso escolar conoces y qué opinas de ellos?
- ☐ ¿Crees que es frecuente que se usen las nuevas tecnologías y redes sociales para hacer daño a otras personas?
- ☐ ¿Conoces algún caso en que un compañero haya sido agredido o insultado a través de las redes?
- ☐ ¿Crees que las agresiones entre compañeros son un problema de esta institución?
- ☐ ¿En alguna ocasión te has sentido intimidado en clase o te han amenazado?
- ☐ ¿Hay quien tenga apodos en tu salón de clase?
- ☐ ¿Cómo crees que se sentiría alguien en esa situación?
- ☐ ¿Qué haces cuando esto sucede?
- ☐ ¿Qué crees que tendría que suceder para que se solucionara el problema?
- ☐ ¿Qué crees que piensa alguien que acosa a otros?