

Debates sobre las nuevas políticas educativas en el Nivel Secundario

Emiliozzi María Valeria (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

val_emiliozzi@hotmail.com

Aramayo Marcelo (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

ame_849@hotmail.com

Benítez David (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

david_dsbt@hotmail.com

Castillo Alejo (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

castilloalejo92@gmail.com

Céspedes Juan Cruz (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

juancrz.bssso@hotmail.com

Del Valle Gonzalo (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

gonzalodv92@outlook.com

Urruty Delfina (CICES/IdIHCS-CONICET-UNLP)

delfinau@gmail.com

Resumen

Las nuevas políticas educativas enuncian una Nueva Secundaria denominada “Escuelas del Futuro” o “Secundaria Federal 2030” las cuales se conforman a partir de un Marco de Organización de los Aprendizajes y Saberes Emergentes que surgen en función del sistema económico actual y el mundo globalizado. La investigación intenta desenmascarar esa reforma educativa del presente, el modo de pensar el sujeto y su educación para poder poner en despliegue la hipótesis de que hay un auge de las subjetividades y el Yo en desmedro de la cultura pública.

Palabras claves: política educativa, saberes, competencias

Introducción a las características sociales que hacen el cambio educativo

La nueva política educativa enuncia una Nueva Secundaria denominada “Escuela del Futuro” o “Secundaria Federal 2030” que se presenta como una apuesta superadora y en sintonía con el sistema económico actual: el mundo globalizado. Pone en debate la naturaleza y organización de los saberes que la escuela tradicionalmente ha enseñado, como así también las estrategias de enseñanza y la organización institucional implementada, bajo el supuesto de que en la actualidad el mundo está en constante cambio y los saberes no pueden ser definidos a priori. Se establece que “el objetivo es preparar a los estudiantes para la vida en un mundo complejo y cambiante, demanda una revisión que tenga en cuenta nuevas capacidades y conocimientos que van más allá del currículum tradicional” (Ministerio de Educación, 2018a, p. 6). Una de las trascendentales respuestas a estos desafíos consiste en cambiar progresivamente los objetivos de la escuela, centrarse en las competencias del alumno y no sólo en sus conocimientos. “Esta atención a las competencias debe dotar al estudiante de lo necesario para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana y profesional y, en ocasiones, también a sus contradicciones” (Ministerio de Educación, 2018b, p. 9).

Los discursos en los que se sostiene la nueva política educativa debate con un currículum universitario y propone un currículum basado en “la preparación para el desempeño de funciones productivas en la economía moderna” (Egan, 2000, p. 279). Pero, esta preparación no consiste en saberes o conocimientos, sino en capacidades y competencias que puedan ser utilizadas en ese futuro económico que el alumno se enfrentará. “Implica generar las capacidades de aprender para aprender: el aprendizaje que no busca solo saber, sino enfrentar lo desconocido, seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo” (Ministerio de Educación, 2018a, p. 9). Se enuncia que, en un mundo complejo y dinámico, la educación debe tener la tarea de incorporar nuevas habilidades que puedan ser implementadas durante toda la vida.

“La educación se sostiene en un enfoque que entiende a las capacidades (el poder hacer en contexto) como las habilidades de una persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados valiosos. En este sentido, las capacidades (y no los

conocimientos acumulados) son las que determinan la libertad que tiene un individuo para alcanzar aquello que valora” (Ministerio de Educación, 2018a, p. 9).

La erradicación del conocimiento se sostiene en una crítica a la educación memorística, a una “estrechez mental, embotamiento del alma (...) la sombra del memorismo” (Egan, 2000, p. 307). A tal punto que la nueva política pone en debate las disciplinas que han formado parte del curriculum para pasar a conformar un curriculum basado en proyectos interdisciplinario en los cuales se particularizan los contenidos hasta el punto tal de hacerlos desaparecer.

La centralidad del acto educativo está en el alumno, no hay ni saber ni conocimiento que construya el acto de enseñanza. La pregunta gira en torno a cómo nutrir las experiencias de aprendizaje y convertirlas en relevantes y transformadoras para los jóvenes. En este contexto, el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) plantea un proceso de aprendizaje en el cual se “amplía la esfera al contexto de la escuela ya que implica la posibilidad de unir lazos con la comunidad a través de la participación en proyectos relevantes y significativos” (2017, p. 7). Acá se ponen en juego dos cuestiones, no solo un curriculum por capacidad y competencias, sino una centralidad en el alumno y un supuesto alumno autor, creador de esas competencias ya que se establece que, en la vivencia, se estimulan las habilidades. “En cada experiencia escolar se afianza el interés por aprender durante toda la vida” (Ministerio de Educación, 2017, p. 7). Pero no sólo en las vivencias, sino en aquellos talentos o propiedades que se pueden ir estimulando por la vivencia. En nuestro recorrido sobre las formaciones discursivas en las que se sostiene la nueva política educativa se pone en evidencia estos supuestos. Se hacen presentes una serie de red de relaciones epistemológicas que forman un sentido “Deseo prescindir de parte de este bagaje y replantear la educación de una manera que mantenga los objetivos de la socialización adecuada, el cultivo académico y el desarrollo individual, pero desconectándolos de las ideas educativas que hemos heredado. Tenemos que atrapar con firmeza las manzanas buenas, no sea que se pierdan cuando echemos las pochas” (Egan, 2000, p. 44).

La educación está centrada en lo subjetivo de cada alumno, lo subjetivo es lo que “subyace debajo” (RAE), algo interior que sale al exterior. Podríamos reconocer aquí

también una ilusión ligada a la naturaleza, ya que el modelo educativo se sostiene en una epistemo-metodológica, que supone la naturaleza o la existencia de esencias que se desarrollan por la experiencia escolar. En consecuencia, en la política educativa no hay un saber a transmitir en el acontecimiento de la enseñanza, no se enuncia como objetivo que los alumnos pasen por la experiencia de un saber, sino que sus objetivos son: desarrollar sus capacidades, lograr la autonomía, la autoestima de sí, aprendizaje autónomo y empoderador.

El empoderamiento en los nuevos marcos

La vinculación entre un alumno autor y el desplazamiento hacia el desarrollo de competencias define una idea de un estudiante empoderado con aprendizajes empoderadores que se definen como: “las capacidades y disposiciones a desarrollar durante el proceso de aprendizaje contribuyen a la autonomía necesaria para la construcción del proyecto de vida de cada joven. En cada experiencia escolar se afianza el interés por aprender durante toda la vida” (Ministerio de Educación, 2017, p. 7).

El empoderamiento y esos aprendizajes parten de una concepción que exponen los diferentes organismos internacionales, como son la UNESCO, la ONU en los que se busca una educación que incremente la propia autoridad y el desarrollo de la autonomía para el bienestar económico. Pero además, se sostiene en una idea de empoderamiento que conforman sus redes en los sentidos del Fondo Monetario internacional. “El empoderamiento no es sino la oportunidad económica, la capacidad de cada persona para elegir libremente la trayectoria de su vida en función de sus talentos y aptitudes. Es la remoción de los obstáculos que impiden que la vida humana verdaderamente florezca. (Lagarde. 2014). La naturaleza de los alumnos prescribe las prácticas del maestro en la medida en que garantizan la educación. El maestro queda reducido a un habilitador de situaciones problema y experiencias, no se le “supone” ningún saber, lo cual va dando lugar a un empoderamiento del alumno que estas políticas buscan promulgar. Una idea de empoderamiento que se sostiene en el desarrollo de competencias¹ necesarias para la gestión del Yo, y se coloca al servicio de la forma

¹ La formación de competencias no sólo atañe a la escuela, también puede identificarse en políticas de formación de trabajo, en las que la competencia se adhiere a los principios de organización y estructuración de las representaciones que las personas físicas desacreditadas deben poner en práctica para alcanzar cualquier oportunidad en el mercado laboral. En otras palabras, una gestión específica de las

empresa que Foucault (2007) recupera en sus análisis del neoliberalismo, al analizar la subjetividad emprendedora de sí como una característica de la racionalidad neoliberal, que supone un sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose 1999, 2007; Grinberg y Levy 2009).²

Los discursos en lo que se sostiene la idea de empoderamiento establecen que “la noción primitiva en el enfoque es la de los funcionamientos, vistos como elementos constitutivos de la vida. Un funcionamiento es un logro de una persona” (Sen, 2003, p. 5). En este sentido, se construye un currículum por capacidades y competencias Este nuevo enfoque entiende a “las capacidades (el poder hacer en contexto) como las habilidades de una persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados valiosos. En este sentido, las capacidades (y no los conocimientos acumulados) son las que determinan la libertad que tiene un individuo para alcanzar aquello que valora” (Saberes Emergentes).

La educación construye una enseñanza que supone que el alumno tiene todo en su interior, por ello busca “seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo y el de los otros en un mundo complejo y dinámico en el que la tarea de incorporar nuevos saberes y habilidades se transforma en un hábito para toda la vida” (Ministerio de Educación, 2018a, p.9). A su vez, enuncian recomendaciones didácticas que fundan una serie de principios que establecen, por ejemplo: “para detectar conocimientos previos (...) es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich, 2010, p. 30). El sistema de pensamiento que construye las reglas en las que se sostiene esta forma de pensar la enseñanza sostiene un modo de construir el cuerpo desde el fluir de las experiencias, de conocerlo como algo de lo que formamos parte íntimamente, no como algo construido por el lenguaje, las prácticas, el discurso, es decir un Otro. Egan, plantea una teoría en la que se sostiene el currículum y establece:

emociones que da forma a una imagen parcial del mundo laboral actual en Argentina (Cf. Scribano, Vergara, Lisdero, Qattrini 2015).

² Algunas aproximaciones han sido recuperadas por Grinberg (2007, 2008), Rose (1989, 1999, 2007), por ejemplo, abriendo un camino para el trabajo que nos proponemos. En realidad, el camino que se ha abierto hace ya tiempo es el de pensar las relaciones entre sujeto y sociedad en términos más analógicos que dicotómicos.

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

Como se va desplegando, la gran característica de la racionalidad del sistema educativo es una individualización recurrente a partir de la sustancia biológica, de una afirmación de la materialidad del sujeto, del cuerpo devenido en unidad orgánica que deviene en Uno, en lo Singular (que tiende a lo solo). El sistema establece que para ejercer el poder “habrá que ser competente, para pertenecer (a la sociedad) habrá que ser pertinente (adecuado, apropiado), y para ser todo esto habrá que adquirir competencias, capacidades complejas pero muy específicas” (Crisorio, 2006, p.25). En líneas generales, ser apto que significa “calificación que supone la aptitud en una materia” (RAE), y aptitud, “cualidad por la que algo es adecuado a un propósito, capacidad para desempeñar un trabajo u ocupar un cargo, habilidad natural para adquirir cierto tipo de conocimientos que se puede calibrar por medio de tests” (RAE). Las reglas epistemológicas omiten el lenguaje como estructura a partir de la cual pensar el sujeto y el lugar del otro (compañero, maestro), o el Otro (lo simbólico). El fin educativo no es más que el desarrollo de habilidades para la supervivencia individual y el crecimiento del más fuerte.

Conclusiones

La educación basada en competencias y habilidades, la experiencia y el desarrollo del talento fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005, p. 296), y cierta

arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.18).

Behares afirma que “si no hay saber no hay enseñanza, y para qué haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación solo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje” (2013, p. 248). Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber: Un saber central y un sujeto que se construye a partir del saber y no por medio del desarrollo de habilidades o el destino de su propia naturaleza.

Bibliografía

Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.*, Buenos Aires: Aique.

Arendt, A. (2005). *The promise of politics*. Nova York: Schocken Books.

Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 245-260.

Bourdieu, P. y J. Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal* (tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata: Inédito.

Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. En *Educación Física y Deporte*, Vol. 25, N°2. Medellín: Funámbulos, pp.95-103.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión.*, Barcelona: Paidós.

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. y E. Levy (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Lagarde, C. (2014). Empoderamiento: Conferencia Amartya Sen, Por Christine Lagarde, Recuperado en <https://www.imf.org/es/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp060614>

Ministerio de Educación, (2018a). *Saberes emergentes, secretaria de innovación y calidad educativa, Argentina*.

Ministerio de Educación (2018b). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030*, Argentina.

Ministerio de Educación. (2017). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*, Argentina.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. En *Journal of Development Planning*. Vol.19, pp. 41-58, Oxford: University Press