

## El discurso de la diferencia en la política educativa reciente

**Nombre y apellido del autor:** María Valeria Emiliozzi

**Institución:** CICES-IdIHCS-UNLP-CONICET

**Correo:** [val\\_emiliozzi@hotmail.com](mailto:val_emiliozzi@hotmail.com)

### Resumen

El artículo se enmarca en un trabajo postdoctoral que analiza las reglas del sentido de los discursos educativos del presente que irrumpen con la universalidad y la homogeneidad del dispositivo educativo, y colocan la diferencia y el reconocimiento individual como punto de partida para pensar la educación.

En una primera instancia, se intenta demostrar el desplazamiento de la homogeneización a la individualización a través del modo de pensar la constitución de la identidad, mediante un análisis de discursos de documentos curriculares del Nivel Secundario de la Argentina. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación al respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

### Introducción al problema

Los discursos curriculares de la Educación Secundaria enuncian una transformación del dispositivo pedagógico que produce un desplazamiento de las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación a un deber ser) hacia las formas del auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi 2014). El argumento se sostiene en el respeto de la diferencia, la producción de la propia identidad y en la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc.– sino hacia el camino del sí mismo (el Yo). Si bien, el ideal del sujeto universal fue clave en la conformación del Sistema Educativo Argentino, las reformas

educativas implementadas desde fines del siglo XX, se configuraron en torno de la diversidad, la diferencia, y la creatividad. Como establece Grimberg:

ya no vivimos en ese mundo en el que éramos llamados a devenir normales, ser normales. En el presente la normalidad es incluso motivo de ofensa. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio entre otros tantos términos, desde hace años se convirtieron en aquello que define lo bueno, el deber ser de la subjetividad de nuestro tiempo (2011:13).

El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades. Por ello, cabe preguntarnos: ¿qué se les ofrece a estas nuevas generaciones que pasan por el nivel secundario?, ¿cuál es la relación entre el conocimiento y la producción de la diferencia como modo de subjetividad? Y, a su vez, ¿cómo se utiliza el cuerpo, cómo se adapta a sus motivaciones y necesidades con sus posibilidades y limitaciones?

### **La situación actual**

El proceso de globalización establece nuevas relaciones de poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad. La política de la globalización intenta eliminar las trabas del Estado nacional y restar poder a la política estatal-nacional. (Beck, 2008:18). La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. Sin embargo, esto no implica que el Estado desaparezca, sino que se trata de un nuevo dispositivo que se reestructura en un nuevo tipo de relación entre el Estado y las escuelas. Como sostiene Ortiz” el problema es que la modernidad–mundo rompe con las fronteras del Estado–nación” (2002:111). En efecto, se establece una nueva dinámica que se dirime entre la descentralización y las transferencias de las responsabilidades a los niveles locales e individuales. El aumento de las diferencias y la ausencia de lo común constituyen uno de los rasgos del presente global, lo cual lleva a proponer análisis educativos más situados. Se trata de un discurso que coloca al individuo como responsable de sí mismo, y dirige la práctica pedagógica hacia “la formación, promoción y gerenciamiento del yo” (Grinberg, 2006; 2008; 2009).

## **De la identidad nacional a las identidades**

La formación del Estado Nacional argentino supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. La puesta se centraba en “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012: 16). En este punto, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se constituye en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población, y el dispositivo educativo fue una de las claves para la legitimación del orden y la formación de un sujeto universal. La constitución del curriculum escolar y la formación de una ciudadanía universal fueron procesos paralelos.

Ahora bien, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el curriculum?

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, a la idea de derechos individuales, y a la noción de vínculo con una comunidad particular: “la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad” (Kymlicka y Wayne, 1997: 7). Estas conceptualizaciones nos lleva a poner en juego dos puntos centrales, pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política. Si bien estas formas de pensar la ciudadanía forman parte del dispositivo escolar, en el marco de la conformación del Estado nacional fue clave el ideal y el deber ser del ciudadano argentino, y en la última reforma educativa este ideal universal será desplazado por un ideal singular (propio o de uno mismo): el individuo y el derecho natural

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Kymlicka y Wayne, 1997: 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el Diseño Curricular del presente, pues considera a sus “adolescentes, como sujetos de derecho” (DGCyE, 2010: 9) y establece que “desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No

deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento (DGCyE, 2007a: 23).

Los diseños curriculares relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, al definir los Derechos Humanos, se enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, “son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE, 2007a: 23). Así se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, llevando al sujeto a un sentido meramente biológico. El dispositivo pedagógico coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia viva y no en el lazo con el discurso, o con una identidad nacional.

Lo situación planteada, se profundiza en la última reforma educativa con la paulatina omisión de la ciudadanía definida en el lazo con la comunidad y en relación a una identidad nacional (ideal clave hasta los años '90). Si bien, en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, se definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas, sólo aparece mencionada en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad, para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; debido a que en la última reforma educativa se parte del supuesto de que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). Al respecto el curriculum enuncia:

Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor distribución de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia; es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse” (DGCyE, 2007d: 16)

El asunto educativo comienza a establecer que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, “el fenómeno de reconocimiento y diferenciación” (DGCyE, 2007d: 44), etc., deben ser los puntos a tomarse como

referentes. En efecto, el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación – como fue la identidad nacional-, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-; lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad – forma en que aparece en el curriculum actual- y la ciudadanía pensada individualmente (a partir de la vida en la nación y el derecho natural ciudadano).

### **El problema de la identidad**

¿Qué implica construir la propia identidad? La libertad promulgada se sostiene gracias a los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo que posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc. – sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desobjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens y Lach 1997). Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el curriculum establece “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010:29), y objetivo vinculados a alcanzar “el modo de ser propio en cada sujeto” (DGCyE, 2006b:132).

Ahora bien. ¿se trata de una efectiva política democratizadora, o por el contrario se trata de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales? , ¿qué efectos produce la centralidad del alumno en el saber a enseñar?

En este haz de relaciones se van entramando nuevas reglas discursivas que establecen otros sentidos en relación a la educación y el sujeto, donde la educación se vuelve transmisora de una creciente autonomía y responsabilidad para el yo sobreindividualizado. El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia, el sí mismo y el contexto profundiza la desigualdad; esto es así porque el contexto pasa a constituirse

en un significativo clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser “una categoría particular para pensar (...) el curriculum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli 2013: 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el contexto ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso caracteriza a los sujetos que se hallan atravesados en los contextos socio- críticos; pero al clasificarlos establece un orden y fija los contenidos aptos para ellos. En este sentido el curriculum enuncia que “la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades” (DGCyE, 2007d:16).

Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundiza aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted 1999). Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; pues cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática por el respeto de la diferencia y su contexto produce mayor desigualdad.

### **A modo de cierre**

Acordamos con Grimson y Tenti Fanfani en que “la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero (...) si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (2015: 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que

transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo).

Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujeto construidos estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, llevando la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta. Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo.

Colocar el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, etc. 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.

### **Bibliografía**

Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.

Beck, U., Giddens A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.

Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. (2013, pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (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, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1º a 3º año*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º año, Marco general para la educación secundaria, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007c). Ley de Educación Provincial 13.688, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007d). Marco General de Política Curricular, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año, Marco general para la Educación Secundaria, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). “Educación Física”, en: Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1995). *Modulo 0. Contenidos Básicos Comunes*, La Plata.

Dussel, I. (2010). “El curriculum”. En Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina: Ministerio de Educación.

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

Emiliozzi, V. (2016) *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). “Viejos y nuevos planes”. En Propuesta Educativa, N°6, Buenos Aires, pp. 69-73.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

- Kymlicka, W. (2001). "Educación para la ciudadanía". En Gonzales, F. (ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (2001, pp. 251-284). México: Anthropos.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". En *Agora* (Nº 7, pp.5-42)
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). Boletín, Año X, Número 91, Septiembre de 1947, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). Boletín, Año I, Número II, 2 de abril al 1 de junio de 1938 (pp. 40-48). Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. y Thisted S. (1999). "Las escuelas primarias en los márgenes". En Puiggrós, A. *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario: Homo Sapiens.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2002). "Voz socialización". En Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2003) "Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante". En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.