

RETORICIDAD Y SIGNIFICACIONES DEL CURRÍCULUM

Silvia Morelli¹

Resumen:

Este ensayo presenta al currículum como un proceso social, político y por tanto, de naturaleza conflictiva. Esta noción vale para la elaboración de documentos diversos de diseño curricular como para el desarrollo de estas propuestas. Desde la teoría política de Ernesto Laclau se consideran la hegemonía, retoricidad, sobredeterminación, autonomía y relación entre necesidad/contingencia como categorías que contribuyen a comprender los procesos del currículum. Procesos que son estudiados desde una perspectiva discursiva postestructuralista. Se parte de la tesis que sostiene que el proceso de identificación de políticas curriculares no se define por la centralización/descentralización curricular, sino por la tensión entre la hegemonía y la autonomía para la traducción y recontextualización de sus discursos. Como caso particular se presenta el proceso de políticas curriculares argentinas, autodenominadas federales.

Palabras clave: Políticas curriculares. Centralización/descentralización. Hegemonía. Traducción.

RETORICIDADE E SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO

Resumo:

Este ensaio apresenta o currículo como um processo social, político e, portanto, conflitivo. Essa noção é válida para a elaboração de diversos documentos de projeto curricular para o desenvolvimento dessas propostas. A partir da teoria política de Ernesto Laclau, a hegemonia, a retórica, a sobredeterminação, a autonomia e a relação entre necessidade/contingência são consideradas categorias que contribuem para a compreensão dos processos do currículo. Processos que são estudados a partir de uma perspectiva discursiva pós-estruturalista. Baseia-se na tese de que o processo de identificação de políticas curriculares não é definido pela centralização/descentralização curricular, mas pela tensão entre hegemonia e autonomia para a tradução e recontextualização de seus discursos. Como caso particular, é apresentado o processo das políticas curriculares argentinas, autodeclaradas federais.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Centralização/descentralização. Hegemonia. Tradução.

Introducción

Las políticas curriculares, son un espacio importante para comprender qué es el currículum y cómo opera en situaciones concretas. Lejos de la obviedad que significa que todo currículum es político, la tarea consiste en identificar que su discurso está definido por prácticas sociales construidas en clave política. Pero también identificar que las políticas

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Área del Currículum de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Email: silviatmorelli@gmail.com.

curriculares se encuentran en cada manifestación del curriculum, desde las instancias planetarias, configuradas en el presente por la globalización hasta cada clase desarrollada en ámbitos particularizados por una cultura que le instituye sentido.

Lo que aquí desarrollo está relacionado con el discurso político del curriculum y su relación con las políticas centralizadas y descentralizadas para la construcción curricular. Está centrado a partir de mi tesis que sostiene que la identificación de políticas curriculares no se define por la centralización/descentralización curricular, sino por la tensión entre la hegemonía y la autonomía para la traducción y recontextualización de sus discursos. Significa que las decisiones acerca de las características de una política curricular centralizada/descentralizada son en sí mismas decisiones universales, y por lo tanto hegemónicas, que pueden no tener articulación con los infinitos desarrollos curriculares que se representan esa política. Es en el espacio de la resistencia, donde se suspende la literalidad y los agentes se sienten autónomos sujetos de la sobredeterminación, elaborando sus propias traducciones para recontextualizar las prácticas curriculares.

Para este análisis considero a la teoría política de Ernesto Laclau, rescatando categorías como hegemonía, retoricidad, sobredeterminación, autonomía y relación entre necesidad/contingencia. La potencia de esta teoría política permite entender al curriculum como una práctica social y cultural cargada de la conflictividad propia de los procesos políticos democráticos. Para ello, en este caso considero a *Hegemonía y estrategia socialista*, escrito junto a Chantal Mouffe, en 1985 y a *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, escrito en 2014. Los casi 30 años que distan uno del otro marcan, de manera recursiva, el pasaje por las categorías en cuestión que toman lugar en el continuo de ese segmento temporal.

Este ensayo está organizado a partir de dos grandes ideas. Una de ellas es el desarrollo de la noción de hegemonía en la construcción de discursos curriculares y su relación con la sobredeterminación, constitutiva en los procesos de decisión. Pese a su contingencia, la tensión entre hegemonía y sobredeterminación está siempre presente en la elaboración de diseños o prácticas curriculares. La dinámica continua entre ambas demuestra que la hegemonía es parte de la sobredeterminación y suspendida esta, por la llegada de un acuerdo, la retórica del curriculum se torna hegemónica hasta que un nuevo desacuerdo lo irrumpe y el proceso democrático vuelve a comenzar. En este apartado, intento desarrollar la tesis que organiza este texto citando para ello dos casos de curriculum latinoamericano con políticas antagónicas como Argentina y México. De este modo analizo como el reconocimiento de las diferencias culturales no depende de la política centralizada/descentralizada, sino de la traducción que se pueda realizar de ellas.

La otra idea, gira en torno a la presentación de un modo de organizar contenidos interdisciplinarios en el curriculum descentralizado de la provincia de Santa Fe, Argentina. Esta propuesta está basada en la perspectiva posmoderna acerca de los saberes narrativos presentado Lyotard en *La condición posmoderna* y en la filosofía del acontecimiento según lo planteado por Badiou y por Lazzarato en distintos textos. La característica principal es que su anclaje en las políticas curriculares corresponde al nivel de las micropolíticas como ese espacio intermedio entre las generalidades de los textos curriculares mesopolíticos y las particularidades de un grupo de clase. Con ello espero poder realizar un aporte a la comprensión de las políticas curriculares desde la retoricidad de los curricula, entendiéndolos siempre como un problema del discurso político y de la política.

Curriculum y hegemonía

Creo en la potencia de la teoría política de Laclau para estudiar el curriculum como un acontecimiento social y político en el que la hegemonía y el conflicto son frecuentes. Estos mismos, que por momentos hacen del curriculum un objeto inasible pretendiendo transformar su conflictividad en la cristalización de decisiones arribadas por consenso. El curriculum entonces es un discurso institucional cuya trama expresa tensiones cargadas de diferentes intereses acerca de la educación, la sociedad y la cultura. Complementando esta noción, reconozco su ambigüedad conceptual y acudo a recuperarlo además como una *construcción social* en niveles de procesos, prácticas y discursos (GOODSON, 1995) y como una *conversación complicada* (PINAR, 2014) dadas las simultaneidades de intereses que lo constituyen y en el que intervienen historias intelectuales y circunstancias presentes. En la conversación complicada pueden ser estudiados el reconocimiento de los sujetos en alteridad y la simultaneidad de lenguajes.

Es entonces que en la relación del curriculum con la política y con lo político (MORELLI, 2016a, 2017; MOUFFE, 2009) se destaca la hegemonía como el componente disputado por el poder y que pone en riesgo la aparición de significantes vacíos.

Ahora bien, como entender la hegemonía en el curriculum y qué tipo de construcción simbólica implica en él es un punto importante para desarrollar. En *Hegemonía y estrategia socialista* Laclau y Mouffe (2010), además de realizar un análisis genealógico de la hegemonía, desembocan en la siguiente noción:

El campo de la recomposición hegemónica es, potencialmente, un campo de profundización y expansión de la práctica política socialista. Sin hegemonía, la práctica socialista sólo puede concentrarse en las reivindicaciones e intereses de la clase obrera; por el contrario, en la medida en que el desajuste de etapas obliga a la clase obrera a actuar en un terreno de *masas*, ella debe abandonar su *ghetto* clasista y transformarse en el articulador de una multiplicidad de antagonismos y reivindicaciones que la desbordan. (pp.89-90).

La primera cuestión que hacen notar los autores es que la hegemonía no es un bloque armado por clases sociales, que responden a determinados intereses, sino que es una arena de articulaciones, multiplicidades y antagonismos que la convierten en un necesario espacio de disputa permanente. Además, presentan cuatro puntos importantes para sostener esta noción socialista de hegemonía, basada en los principios de una política democrática (LACLAU Y MOUFFE, 2010, p.90). A saber, ellos son: (1) la identidad de las clases es transformada por las tareas hegemónicas que estas asumen. (2) la hegemonía supone una nueva construcción de identidad de los agentes. (3) la política ya no puede ser considerada como representación de intereses, porque esto modifica lo representado. (4) la relación entre los agentes es el resultado de la articulación entre varias posiciones de sujeto y ya no entre agentes sociales y clases.

Al volver al curriculum, en tanto práctica social y discursiva, hay un vínculo cercano con la hegemonía, en la disputa de poderes y en intereses que, tejiendo una trama discursiva, modifican, lo representado. Propongo establecer una relación entre la sobredeterminación y la hegemonía y analizar cómo entre ellas se definen rasgos constitutivos para las políticas curriculares. No porque una venga primero una y la otra luego. Sino que en el momento en el que se reconocen las políticas curriculares ya están en juego la lucha por la hegemonía y procesos de sobredeterminación entre las posiciones de los sujetos. Solo en la clausura momentánea de la sobredeterminación, por ejemplo, cuando se decide dar por finalizada una discusión para pasar a la sanción de alguna normativa curricular, o de aprobación de un plan de estudios, la hegemonía toma una forma específica y se sella en ese documento como una -y solo una- decisión donde prevalecen algunos grupos de sujetos/agentes con sus ideas. Pero como la hegemonía no es estática, ni queda determinada por los sujetos circunstanciales de prevalencia, vuelve a encenderse el juego entre ella y la sobredeterminación ante el primer conflicto que se presenta para la implementación del documento en cuestión. Queda claro, desde el análisis que realiza Laclau que los sujetos de la sobredeterminación (curricular en este caso) no están organizados por clases sociales o por sus intereses. Su representación responde a tareas de orden profesional, académico, gremial, de conquista de nuevos espacios,

de resolución de problemas educativos, con ideales sobre enseñanza, docencia, calidad educativa, la escuela, etc., con débiles diferenciaciones entre agentes y tareas, que hacen que se vayan modificando los ideales en juego hasta la indiferenciación de los sujetos/agentes y las tareas, tal como ocurre en un desarrollo desigual y combinado. Al decir de Laclau y Mouffe (2010, p.151) las identidades de los sujetos nunca están plenamente fijadas. Los sujetos/agentes cambian sus tareas según transcurre la sobredeterminación ya que puede haber intercambio de tareas entre sujetos/agentes o aparición de nuevos agentes o tareas, producto de los procesos de negociación de significados.

Es así como las políticas curriculares son una incesante lucha por la hegemonía, distribuida entre distintos grupos, con diferentes poderes de decisión. Además, la sobredeterminación es un acto discursivo que descarta toda lógica literal, porque representa el orden simbólico de lo social. Ese incesante encuentro entre ésta con la hegemonía es, además, una variación contingente.

Tampoco puedo desechar la relación que Laclau (1996) establece entre la hegemonía y los significantes vacíos. Relación que también resulta importante para las políticas curriculares dado el grado de metáforas y metonimias de su retoricidad, que convierten relevantes los nombres elegidos para llamar a las cosas. Ya decía el autor que los significantes vacíos denotan ausencia y una no ambigüedad en la significación. Nada más parecido al consenso que el abismo provocado por la ausencia de ambigüedad de esas palabras que se evocan como una única opción. La construcción de una única manera de nombrar, construida por la falaz quietud del consenso sería imposible de sostener sin hegemonía. Es más, es la decisión sostenida de la hegemonía la que se anima a llenar el insoportable vacío provocado por la ausencia de ambigüedad conceptual. Por ello, cuando un significado es fijado en el discurso curricular, aquello que parece ser un logro, porque denota un acuerdo, no es más que vacío que se fija en una cadena que representa la universalidad².

Centralización/descentralización curricular

² De acuerdo con la universalidad Gashé (2008) en ¿Qué tan vacío puede estar el vacío?, parafraseando a Laclau, sostiene que “lo universal no es entonces un contenido fijo sino una serie abierta de demandas. De ello también se desprende que aunque exista una íntima conexión entre ese universal y las particularidades, el abismo que los separa no ha desaparecido, precisamente porque ese ‘universal no es más que un particular que en algún momento se ha vuelto dominante’”. (p. 43)

Vayamos al desarrollo de la tesis que motiva este texto, donde planteo que el proceso de identificación de políticas curriculares no se define por la centralización/descentralización curricular, sino por la tensión entre la hegemonía y la autonomía para la traducción y recontextualización de sus discursos. Las políticas curriculares llevan implícito lo universal/particular y es una fijación discursiva que pretende detener el flujo de diferencias y constituir un centro. (LACLAU Y MOUFFE, 2010, p.152). Ahora bien, ese sentido construido tanto como políticas centralizadas o como políticas descentralizadas son, en sí mismas, fijaciones parciales de una cadena discursiva elaborada, en algún momento por la sobredeterminación, y son circunstancialmente dominantes. No hay garantía de que una política centralizada sea un sistema de significaciones más o menos cerrado que una política descentralizada. Ambas presentan inestabilidades, nunca completas, que se exponen a la polisemia creando significantes flotantes. El tipo de política curricular no define su discurso. Tanto en uno como en el otro, la tensión entre lo universal y lo particular es la misma. Porque en definitiva son discursos construidos a partir de esa tensión. El problema no pasa por el modelo sino por la autonomía y el reconocimiento que ofrezca ese discurso en sus significantes flotantes. Pondré el ejemplo de la educación primaria en México y Argentina. El primero con un diseño curricular centralizado y en el caso del segundo con 24 diseños descentralizados y un sistema educativo con políticas autodenominadas federales. La reforma mexicana de 2011 define un currículum nacional para nivel básico de 12 años que incluye a niños y niñas desde los 3 hasta los 12 años. Este diseño pretende dar voz a la educación intercultural bilingüe como una deuda que el Estado-nación mexicano tiene con los grupos indígenas. Al decir de Gallardo Gutiérrez (2015, p. 67) esto muestra un aparente cambio en el modo de entender el reconocimiento de la diversidad, a partir del movimiento indígena mexicano. Pero a pesar de ello, el texto del currículum nacional no representa la diversidad cultural mexicana, ni atiende a las particularidades de la interculturalidad bilingüe. Es a partir de la categoría de contacto cultural (DE ALBA, 2002), considerada un dispositivo para la traducción, que se producen articulaciones en el discurso del currículum nacional poniendo en juego lo común y lo diverso. Al decir de Gallardo Gutiérrez:

El contacto cultural es la puesta en juego de la identidad en una relación intercultural y se caracteriza por ser: a) desigual, porque las identidades en contacto se ubican en una relación de poder; b) es conflictivo porque se arriesga la propia constitución de la identidad; es decir hay un impacto en el otro y c) es productivo porque después del conflicto las identidades se modifican, se transforman y en ese sentido se producen nuevas identidades. (2015, p.75)

Es el contacto cultural un intersticio producido por la autonomía que permite articular lo nacional y lo local en el curriculum. La autonomía además admite las desigualdades como característica de la polisemia en la traducción de las políticas curriculares. La consideración de el contacto cultural como metáfora, permite construir curriculum en la diferencia, sin dejar de estar enmarcado en las políticas centralizadas. La resistencia al vacío de las políticas nacionales habilita a la autonomía para las propias producciones simbólicas y dar lugar a cadenas equivalenciales entre los distintos grupos interculturales bilingües de México.

En el caso de Argentina, su política curricular es federal, que implica que cada provincia elabora sus propias políticas educativas a partir de acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación³ (CFE). Para educación primaria, la primera diferencia establecida entre las provincias es la duración del nivel, mientras que algunas provincias cuentan con un nivel primario de 6 años (de 1^o a 6^o grado) otras cuentan con uno de 7 años (de 1^o a 7^o grado). Esto modifica también la duración de la educación secundaria, que para el primer caso es de 6 años de duración y para el segundo de 5 años. De este modo, el CFE establece las políticas curriculares respecto a contenidos mínimos, plazos para las reformas curriculares y las evaluaciones nacionales de calidad. Resta a las provincias la implementación de lo dispuesto por este órgano de gobierno, con los propios recursos materiales e intelectuales. De este modo cada una de ellas elabora su diseño curricular teniendo en común las consideraciones de CFE. La diferencia curricular para la educación primaria es muy notable, tanto sea en las teorías en las que se basan, la perspectiva optada para presentar el contenido, el desarrollo de la enseñanza en el aula, las políticas de gestión institucional, etc. A simple vista, se podrá decir que los currícula están contextualizados de acuerdo con las particularidades de cada región, pero aún en un nivel mesopolítico como este, el discurso curricular sigue siendo una construcción que atiende a las características universales en cada región. Que, además convierte en necesarias las propuestas de CFE. El pasaje idéntico, con escasa equivalencia de las normativas nacionales quitan la posibilidad de atender las diferencias y particularidades. Por eso, aunque parezca que una descentralización a nivel mesopolítico podría garantizar mayores contextualizaciones, la clave de lectura de esta trama política está en la posibilidad de traducción que posee cada provincia para la elaboración de políticas curriculares con autonomía teórica, organizacional y de

³ El Consejo Federal de Educación está integrado por los 24 ministros de educación provinciales y presidido por el ministro de educación nacional.

sobredeterminación. Arriesgarse a elaborar los propios discursos políticos del curriculum es un modo de elaborar la retoricidad de acuerdo con las particularidades y diferencias de cada provincia. Continuando el argumento de mi tesis, me pregunto si en una política centralizada en el macro nivel no queda igual de libre que la descentralización en el meso nivel, para que la autonomía haga lo suyo. Por eso, más que focalizar el análisis en el tipo de política, conviene analizar como se traduce de un nivel a otro, ya que el foco de análisis que cobra significación es la micro política escolar. Esa unidad de análisis que permite reconocer a quienes (profesores y estudiantes) habitan la escuela y en qué contexto social y cultural la escuela está siendo habitada. Esta unidad de análisis permitirá establecer las equivalencias entre políticas curriculares dejando paso a la polisemia de los juegos de lenguaje, que presencian la contingencia. Cuestionar la universalidad de las políticas implica cuestionar la hegemonía con la que estas son elaboradas, dejando paso la búsqueda constante de acuerdos derivados de conflictos. Cuando Pinar se refiere a la conversación complicada, sin mencionarlo, evoca un estado de situación para la producción de equivalencias, antagonismos y diferencias. Y es la autonomía la que se pone en constante tensión con la hegemonía. Cerrando este apartado, me permito destacar la literalidad de la centralización/descentralización de las políticas curriculares y éstas últimas como un objeto imposible que se instala en un continuo de difícil equilibrio entre la hegemonía y la autonomía.

Política curricular del acontecimiento y la diferencia

En Argentina, la provincia de Santa Fe desarrolla una política curricular de contenidos que rescata las diferencias de los sujetos y contextos. Sin desatender los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), propuestos por el CFE como macro política de contenidos, ni tampoco los contenidos disciplinares presentes en los diseños curriculares para los distintos niveles educativos santafesinos. Llamados Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) destacan problemas relevantes vigentes en la sociedad y la cultura tales como el consumo problemático de sustancias, la alimentación, el cambio climático, lo vincular, la energía, los desafíos de la democracia, la salud y lo tecnológico en la era digital (MORELLI, 2016b). Dos características importantes los definen. La primera es que sostienen la noción de saberes narrativos, subvirtiendo la noción que la modernidad imprimió al conocimiento escolar, proveniente de las disciplinas (LYOTARD, 1984) y la segunda es que están basados en la

noción de acontecimiento, desde una perspectiva filosófica (BADIOU, 2013, 2015, LAZZARATO, 2010). Me voy a referir a cada una de estas características en detalle.

En *La condición posmoderna* (LYOTARD, 2004) se realiza una crítica al lugar y papel que la Modernidad le otorgó al conocimiento, cuestionando la racionalidad y el lugar que ocupa el saber científico. De hecho, existe una reducción de los saberes al conocimiento, y es este último el que ocupa el vacío, considerándose ‘conocimiento científico’. Para el autor, el significativo conocimiento hegemonizó la racionalidad sobre la que se construyó la sociedad moderna. De este modo, se evidencian los límites de la perspectiva emancipadora, no por lo que propone el conocimiento moderno, sino por la crisis de credibilidad que desencadena. Sus destinatarios ya no creen en la posibilidad de prácticas emancipadoras (MORELLI, 2016c). El saber, como un significativo polisémico⁴, ha sufrido una deslegitimación durante la Modernidad al resultar ambiguo para representar a las disciplinas científicas. De este modo, la Modernidad ofrece una distinción tajante entre saber, conocimiento y ciencia, otorgándole legitimidad solamente al conocimiento y la ciencia. Para Lyotard, el discurso científico es sólo uno de los discursos posibles, que considera a la verdad como único criterio de validez. Al decir de Lyotard (2004, p.22) “el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo”.

Los NIC han tomado la noción de saber narrativo que defiende Lyotard como fuente para la elaboración de contenidos escolares. De este modo a través de la polisemia del saber pueden encarar problemas sociales provenientes de los núcleos mencionados, dándole diferentes interpretaciones. La salida de la noción de conocimiento, habilita nuevas legitimidades que permiten reconocer equivalencias entre los diferentes saberes.

Ahora bien, los saberes narrativos, para Lyotard, vienen de la mano de los relatos. Esto significa que no hay saberes sin relatos. Por ello la crítica al saber científico se conjuga con el derrumbe de los metarrelatos, legitimadores del discurso moderno como el Positivismo y la Filosofía de Hegel⁵. Para el autor, los relatos determinan criterios de competencia e ilustran aplicación, definiendo lo que tiene derecho a decirse y hacerse en la cultura (1984,

⁴ Considero al saber un significativo polisémico porque su retoricidad va más allá del saber científico. En tanto tales, los saberes también provienen de la experiencia, la práctica, la institucionalidad, las culturas, la identidad, el sentido común, las costumbres, las lenguas, etc. A esta noción más amplia de saber, Lyotard la denomina, ‘saberes narrativos’.

⁵ El Positivismo como metarrelato sostiene la hegemonía de las ciencias naturales en la construcción del saber científico y en la configuración de las ciencias sociales. Mientras que la Filosofía de Hegel sostiene la emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación del trabajo, progreso de la tecnociencia capitalista.

p.50). Sostiene que los pequeños relatos marcan singularidades y provisionalidad. Es la *paralogía* la ciencia posmoderna que se ocupa de la investigación de las inestabilidades. Los pequeños relatos se mantienen como la forma por excelencia que toma la invención imaginativa y la ciencia.

Respecto a la noción de acontecimiento, también está tomada como perspectiva filosófica desde las consideraciones de Badiou (2015, 2010) y Lazzarato (2010). Ambos autores entienden al acontecimiento como una política. Un acontecimiento es un momento social destacado por el modo en el que la subjetividad se siente perturbada. Este momento puede ser compartido por grupos sociales, pero su contingencia permite que no todos los entiendan del mismo modo. Sostiene Lazzarato (2010, p.47) que “la filosofía del acontecimiento hace posible desarrollos completamente distintos. Define un proceso de construcción del mundo y de la subjetividad que no parte del sujeto (o del trabajo), sino del acontecimiento”. Y lo complementa argumentando que su modo es la problemática.

Un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibles. Así, para el filósofo ruso Mijail Bajtín, el acontecimiento revela la naturaleza del ser como pregunta o como problema, de manera que la esfera del ser es la de “las respuestas y las preguntas”. En oposición a lo que Marx pensaba, para quien la humanidad se plantea únicamente los problemas que puede resolver, el problema que se puede construir a partir del acontecimiento no contiene implícitamente sus soluciones, que deben por el contrario ser creadas. El enunciado “otro mundo es posible” designa menos una afirmación que una interrogación, un acontecimiento”. (p.45)

Tanto Lazzarato como Badiou, comparten que es el momento social destacado el que hace aparecer la posibilidad de que algo, que era invisible e impensable, se haga visible al punto de la preocupación, perturbación o molestia. Desde esta perspectiva, no cualquier situación es considerada acontecimiento. Para poder reconocer y distinguir un acontecimiento de otro que no lo es, hace falta un trabajo subjetivo y social para que la posibilidad se haga real. Porque un acontecimiento es siempre localizable, es en un punto de situación y tiene siempre su sitio social. Pero también hay que destacar que es opuesto al hecho, porque este último es neutral y a veces natural. Es entonces, como sostienen los autores, un momento político que produce mutaciones en la subjetividad, es decir que ya no se soporta lo que antes se soportaba y toleraba. Responde a la pregunta ¿qué está pasando?

Esta noción de acontecimiento se relaciona con una propuesta mesopolítica de contenidos con NIC en el momento en el que la escuela advierte, al nivel de la perturbación y el reconocimiento, algún problema que antes no advertía acerca del consumo problemático de sustancias, la alimentación, el cambio climático, lo vincular, la energía, los desafíos de la

democracia, la alimentación y lo tecnológico en la era digital que son éstos, los núcleos contruidos con interdisciplinariedad para ser trabajados en el curriculum escolar. Por poner un ejemplo, no se trabajará ‘la alimentación’ como contenido tal como se lo puede encontrar en el diseño curricular, sino que, a partir de un acontecimiento relacionado con la alimentación en una escuela particular, con sujetos y cultura particular, se acude al núcleo de interdisciplinariedad (llamado alimentación) que aportará saberes narrativos, en el sentido que Lyotard los considera para elaborar contenidos en torno a ello. Esto significa que no todas las escuelas encuentran el mismo acontecimiento, ni tienen que pasar por todos los acontecimientos. Menos aún, que un NIC será trabajado de manera idéntica en diferentes escuelas. Se establece una lógica de la equivalencia entre saberes que son muy diferentes entre sí. Pero también puede ocurrir que se adviertan acontecimientos cuyas problemáticas no estén representadas en NIC, como por ejemplo “el caos” y sea la escuela quien decida los saberes narrativos para enseñarlo.

NIC no reemplaza ni a los NAP establecidos como contenidos prioritarios por el CFE ni a los contenidos de las disciplinas escolares presentes en el curriculum provincial. Es una propuesta complementaria a este último cuyo modo contingente habilita otras maneras de entender el contenido asociado a saberes narrativos y a la lógica del acontecimiento, como modo de traducir sentido para los contenidos.

La escuela como escenario del acontecimiento

La propuesta que acabo de presentar cuenta con la particularidad de la escuela como el escenario de las decisiones curriculares. Lejos de la universalidad de un curriculum descentralizado, que como sostengo en mi tesis no garantiza una mejor implementación que otro centralizado, NIC compromete al relato narrativo de una escuela a encontrar sus propios acontecimientos. Aquellos que representan a los sujetos que la habitan, los que denotan el contexto social y cultura en el que está inserta y los que la definen ideológicamente. Trabajar NIC en la escala provincial carece tanto de significación como trabajarlo a nivel individual o de grupo clase. Porque tanto en uno como en otro, lo que se pierde es el sentido de lo político. En el primero, sería lo más parecido al consenso. En el segundo, lo más parecido a los intereses personales. Y en ambos casos se pierde el carácter sobredeterminado de las relaciones sociales (LACLAU, 2014, p. 135).

Pensar en el desarrollo institucional del curriculum a nivel de la micropolítica, significa reconocer a la escuela como el espacio intermedio para la construcción social y política de la democracia. Es la arena donde los antagonismos pueden transformarse en una lógica democrática agonista y el conflicto puede ser reconocido por los sujetos involucrados. Es la escuela la que se deja sorprender por el acontecimiento y se mira así misma a través de este. La retoricidad con la que asume el tratamiento de un contenido, convertido en acontecimiento, difiere del de otras escuelas y esto interrumpe la falaz universalidad requerida al curriculum cuya significación estaría encontrando rápidamente sus propios límites. Cuando la escuela reconoce sus propias narrativas y sus acontecimientos entra en un plano simbólico sin límites. Alejándose del vacío y de la dimensión de lo real, construyendo sus propios juegos de lenguaje donde la polisemia y la flotación de significados distinguen a esa escuela de otras.

Volviendo a la tesis acerca del proceso de identificación de políticas curriculares, sostengo que no se define por la centralización/descentralización, sino por la tensión entre la hegemonía y la autonomía para la traducción y recontextualización de sus discursos. NIC es una traducción para la presentación de contenidos en el curriculum provincial que no ocupa centralidad, atendiendo a que no es el único modo en el que el curriculum se refiere a los contenidos, sino uno entre otros. Pero a su vez, es la traducción que una política curricular de meso nivel permite realizar a cada escuela para que estas construyan sus propios discursos sobre contenidos.

Referências

BADIOU, Alain. *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

_____. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2015.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum universitario: académicos y futuro*. México: Porrúa-CESU. (2002).

GASHÉ Rodolphe. ¿Qué tan vacío puede estar el vacío? Acerca del lugar de lo universal. En CRITCHEY, S. y MARCHART, O. Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

GALLARDO GUTIÉRREZ, Ana. Justicia curricular y curriculum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En DE ALBA, A. y CASIMIRO LOPES, A. *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE, 2015.

GOODSON, Ivor. **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Ariel, 1996

_____ **Los fundamentos retóricos de la sociedad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

_____ y MOUFFE, CHANTAL. **Hegemonía y estrategia socialista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LAZZARATO, Maurizio. **Políticas del acontecimiento.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **La condición posmoderna.** Madrid: Cátedra, 2004

MORELLI, Silvia. **Lo político en el currículum del siglo XXI. Revista de Ciencias de la Educación.** Año 11 N°10. Rosario: Laborde Editor, pp.29-46, 2016a.

_____ (Coordinadora) **Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos.** Rosario: Homo Sapiens, 2016b.

_____ **Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2016c.

_____ **Discurso e política como leguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para la investigação da Educação Básica na Argentina.** En Lopes, A. y Oliveira, M. **Políticas de currículo. Pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica., 2009.

PINAR, William. **La teoría del currículum.** Madrid: Narcea, 2014.