

# LOS PROCESOS SUBJETIVOS EN LAS REFORMAS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

Leonardo Colella (Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas – CONICET)

leonardojcolella@yahoo.com.ar

**Resumen:** el texto plantea la temática de la reproducción de la desigualdad a través de las instituciones educativas y problematiza las prácticas de dominios que desbordan la cuestión del contenido curricular. La problematización se sitúa en el contexto de las reformas de las carreras universitarias en la actualidad.

**Palabras clave:** forma-contenido; reforma; sujeto educativo

En la práctica educativa, ¿es más importante el contenido a enseñar que la forma con la que se enseña? En el plano de la revisión de la “oferta” formativa de nuestras universidades pareciera sustancial la cuestión de garantizar y definir los contenidos necesarios que debieran transmitirse al futuro graduado. Esto se refleja en la discusión sobre las asignaturas, su carga horaria, y los contenidos mínimos que conforman los planes de estudio.

Asimismo, pareciera ser ése el punto central en el que convergen la mayoría de los docentes, estudiantes y graduados. Y que, en cambio, la forma de enseñanza se reduce a un mero antojo subjetivo del profesor a cargo de cada clase. Lo que importa, quieren señalar los actores que constituyen la discusión, es el dato objetivo de los saberes que poseerá el graduado. Por supuesto que reconocen que no se trata de que el estudiante repita un cúmulo de conceptos y teorías, sino que “piense por sí mismo”.

Pero la *forma* en que el docente enseña (forma carente de materialidad a transmitir -se cree) debería ser una decisión individual de cada profesor ya que únicamente compete al universo de “los que enseñan”, y no al de “los

que aprenden”. A estos implica, en cambio, la materialidad de los saberes puestos en juego que habrán de incorporar.

Los reformistas (docentes-alumnos-graduados) nos advertirían: mediante una maliciosa selección de contenidos podríamos reproducir, a través de una *trampa* ideológica, relaciones de dominación que perpetuarían el estado de las cosas. Es decir, si no centramos nuestra atención en “qué” enseñamos podríamos construir graduados poco críticos que *conservarán* las relaciones de explotación, dominación-subordinación y, por lo tanto, la desigualdad social.

Ahora bien, frecuentemente la mayoría de los conocimientos transmitidos a un alumno se pierde poco tiempo después de los exámenes. Si consideramos a un alumno que terminó la escuela secundaria, luego de unos meses podemos comprobar que la mayoría del contenido de las materias que ha cursado se ha extraviado. Lo mismo pasa con gran parte de nuestros graduados universitarios.

En este punto, los reformistas se verán entusiasmados en señalarnos la necesidad del cambio de

esos contenidos inútiles por otros que sean más valiosos. Quizá nos ilustren sobre la gradación de los mismos para asegurar la efectiva incorporación. O incluso, reconocerán la situación justificándola bajo el artero argumento que señala que “luego” de la transmisión de conceptos y teorías, el estudiante debe conformar su propio punto de vista “a partir de esos saberes”.

Pero un mundo oculto se nos revela abandonado. Aquella sutileza secundaria, aquel accesorio y circunstancial apéndice que denominamos la “forma de enseñar” y que hemos, en nombre de la libertad, salvaguardado en el ceñido reducto de las decisiones individuales del docente, aquella minucia invisible encubre algo.

El Poder que sostiene el orden actual de las cosas se nota despreocupado por los contenidos que deben aprender los estudiantes para cumplir con su tarea de perpetuar las relaciones de dominación, la desigualdad, etc. Le interesa poco si los graduados (de todo estilo) se olvidan los conocimientos impartidos en las instituciones educativas, porque lo fundamental para él, no son los contenidos

materiales que los sujetos posean. Siquiera se trata ya de una cualificación gratuita de la mano de obra que le permita al capital aumentar la productividad. Justamente le preocupa mucho menos los contenidos que la forma. Por eso la *invisibiliza*. Por eso la quita de la mesa de discusión.

La forma, se cree, no traspasa el escenario *ocupado* por el docente. Pero por el contrario, la forma de enseñanza actual, que delimita un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y la implementación de una lógica de transmisión gradual de estos contenidos para que el segundo intente igualar los saberes del primero, tras el manto benevolente de una “transmisión cultural liberadora”, atraviesa el mundo docente para alojarse en el estudiante, para constituirlo, para afectarlo en todos los ámbitos de su vida. La forma no es más que el principio pedagógico-político previo a través del cual se articula una lógica que sostiene los métodos, la didáctica, los contenidos y los objetivos de toda educación. Y esta vieja forma olvidada tiene un nombre: la explicación.

La reproducción de la desigualdad jerárquica de orden intelectual es viable a raíz de la constitución subjetiva del “desigual”, sustentada en un gesto pedagógico pretendidamente liberador: o bien el sujeto se considera un desigual-superior e intenta progresivamente igualar hacia él a los demás-inferiores (lógica de la transmisión de saber), o bien se considera un desigual-inferior e intenta buscar la mediación ajena para igualar la condición del otro-superior (lógica de la incorporación de saber). El resultado es devastador: aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la “explicación” espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento afirmamos la reproducción de la desigualdad que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros.

De este modo, la lógica de la explicación supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, demanda cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre poseedor y desposeído.

Las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad jerárquica hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la universidad acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sea la carencia de ciertos saberes y su característica distintiva sea la incapacidad para obtenerlos por medio propio. La función esencial del docente “explicador” es la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

La forma-explicación impone una determinada relación de uno consigo mismo. De este modo, se descompensa el triángulo pedagógico desatendiendo el contenido a transmitir para hacer foco en cómo incide la “forma-pedagógica” en la relación que establece el estudiante consigo mismo. En este escenario, el examen no cumpliría otra tarea más que corroborar el grado de reducción de la distancia “intelectual” preestablecida entre el alumno y el docente. Al ser éste quien determina taxativamente cuándo y en qué medida la deuda del

aprendizaje se ha saldado, funda el vínculo pedagógico sobre la desconfianza (difidencia que subraya la necesidad de una inteligencia-superior para dar cuenta de la adecuada cantidad y calidad de la incorporación).

Es la forma, más que el contenido, quien subjetiva al alumno como “desigual”, “subordinado” o “incapaz”, como aquel que necesita ser guiado, dirigido o representado (con las derivaciones políticas que esto implica). Entonces, quizá podamos formular el interrogante en otros términos, ¿no es la forma, acaso, un contenido? Tal vez si aceptáramos que en la disputa “forma vs. contenido” ambos elementos requieren la misma importancia y que ninguno inclinaría la balanza de las sospechas o el entusiasmo por el cambio, nos empezáramos a interrogar por qué se debate solamente sobre uno de ellos.

¿Y la forma? Extraña paradoja: los re-formistas se olvidan de la forma.

**Bibliografía:**

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: SXXI Editores, 1974.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción*. México: Fontamara, 1995.

FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. “Ecole, production, égalité”, en *L'école de la démocratie*, Edilig: Fondation Diderot, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard, 1987.