

# Capítulo 3

---

## **La noción de cambio en la educación; una mirada desde Slavoj Žižek**

*Gabriel Renato Reyes Jaimes  
Diana Karina González López*

<https://doi.org/10.61728/AE20252472>



## **Introducción**

El capítulo pretende entender la noción de cambio tomando como ángulo de problematización algunas de las ideas de Slavoj Žižek. El punto de partida será la experiencia humana como experiencia fenoménica, es decir, en cuanto a la actuación de las relaciones de un sujeto con su realidad. Cabe mencionar que la intención es hacer uso de sus categorías, como el propio autor recomienda con respecto a Lacan, convertirlas en un método de lectura de la realidad.

Las tensiones que enuncia el cambio frente a la sociedad y sus subjetividades son una de las líneas centrales que cimbran el debate de lo educativo; sin embargo, en términos de Žižek (2003), ¿cómo es que el retorno a lo universal y con ello la superación de lo personal puede dilucidar un metalenguaje común que evite la generalización de fronteras?

A decir del autor, su pensamiento está moldeado por tres centros de gravedad: la dialéctica hegeliana, la teoría psicoanalítica lacaniana y la crítica contemporánea de la ideología (Žižek, 1998, 2008), pero como también plantea, estos tres círculos teóricos “no tienen el mismo peso: es el intermedio, la teoría de Jacques Lacan, el que (como diría Marx) constituye «la iluminación general que baña a todos los otros colores y los modifica en su particularidad»” (Žižek, 1998, p. 12). Es por esto que el análisis inicia con la identificación de las tres coordenadas propuestas por Lacan: lo simbólico, lo imaginario y lo real. Para después entrar a la noción de cambio bajo dos connotaciones y terminar con algunas consideraciones de lo expuesto.

### **Lo simbólico, lo imaginario y lo real**

Un polaco y un judío iban en un tren, sentados uno frente al otro. El polaco estaba inquieto y miraba al judío todo el tiempo; había algo que le irritaba; finalmente, no pudiendo contenerse más,

estalló: “Dime, ¿cómo hacen ustedes los judíos para sacar a la gente hasta el último centavo y así ir acumulando toda la riqueza que tienen?” El judío respondió: “Está bien. Te lo diré, pero no gratis; primero dame cinco zloty [moneda polaca].” Después de recibir la cantidad requerida, el judío comenzó: “Primera, tomas un pescado muerto; le cortas la cabeza y pones las entrañas en un vaso con agua. Después, hacia la medianoche, cuando haya luna llena, tienes que enterrar este vaso en un cementerio de iglesia. . . “ “Y —el polaco le interrumpió codiciosamente— si hago todo esto, ¿yo también llegaré a ser rico?” “No muy rápido —contestó el judío—, esto no es todo lo que has de hacer; pero si quieres escuchar lo que falta, has de pagarme otros cinco zloty.” después de recibir por segunda vez el dinero, el judío continuó la historia: poco después, volvió a pedir más dinero y así sucesivamente, hasta que finalmente el polaco estalló de furia: “bribón! ¿Crees que no me he dado cuenta de lo que pretendes? No es ningún secreto, simplemente quieres sacarme hasta el último centavo.” El judío le contestó tranquilamente y con resignación: “Bien pues, ahora ya sabes cómo nosotros, los judíos...” (Žižek, 2008, pp. 97-98)

Este chiste, definido por Žižek como hegeliano, representa una manera en que la realidad se nos muestra y cómo respondemos a ella. La experiencia humana desde nuestro autor implica el reconocimiento de las tres dimensiones expuestas por Lacan: lo simbólico, lo imaginario y lo Real. Lo simbólico es “el orden invisible que estructura nuestra experiencia de la realidad, la compleja red de normas y significados que hace que veamos lo que vemos como lo vemos y lo que no vemos como no lo vemos” (Žižek, 2018, pp. 107-108). Aquí, la mirada sospechosa del polaco sobre el judío es una actuación en tanto los significados que para el primero tiene el segundo, simbolización que, dicho sea, no es solo subjetiva, sino que representa la interiorización de abstracciones sociales propias de la historicidad del sujeto.

El judío encarna para el polaco “un supuesto saber” (Žižek, 2008, p. 98), un orden de ideas previas al encuentro, que determinan la relación, sin importar si el polaco es consciente de ello o no. Es en muchos sentidos la objetivación de “un pasado virtual que ya contiene cosas que siguen estando vigentes” (Žižek, 2018, p. 123). Así, “cuando hablamos (o escu-

chamos, para el caso es lo mismo), no estamos meramente interactuando con otros; nuestra actividad discursiva está fundada en nuestra aceptación y subordinación a una compleja red de reglas y presuposiciones” (Žižek, 2008b, p. 19).

Esto no debe entenderse solo como un prejuicio —aunque no lo niega—, sino como un medio cultural común que permite la interacción, una serie de reglas que, ya sea por hábito o de manera consciente, generan una doble función; algo de lo que hacemos uso, pero al mismo tiempo nos invade e impone formas de actuar. Por ejemplo, en el lenguaje, no solo hacemos uso de él, sino que este nos coloniza y nos impone, así, “el discurso humano nunca transmite meramente un mensaje, también afirma autorreflexivamente el pacto simbólico básico entre los sujetos de la comunicación” (Žižek, 2008b, p. 22).

Hacemos uso de la relación, pero esta define la forma en que debe realizarse. Al pensar al judío desde ciertas referencias y simbolizaciones, el polaco se obliga a tratarlo de determinado modo, creando así eso que previamente determinó. En otras palabras, la materialización de la forma de interacción es la que crea la propia forma. El judío es más que solo una persona; para el polaco representa al mismo tiempo la riqueza desmedida y la forma que se relaciona no hace más que generar aquello que representa, dirigiéndose a el bajo determinadas estructuras discursivas, pues “cuando le digo a alguien ‘¡eres mi amo!’, me obligo a tratarlo de un determinado modo y, por el mismo acto, lo obligo a tratarme de un determinado modo” (Žižek, 2008b, p. 54).

En esta experiencia discursiva, el judío y el polaco no solo exponen cada uno un mensaje, también reafirman un pacto simbólico que orienta la comunicación. Así, “este fenómeno reflexivo de declaración significa que todo enunciado no solo transmite cierto contenido, sino que, simultáneamente, comunica el modo en que el sujeto se relaciona con ese contenido” (Žižek, 2008b, p. 23). En otras palabras, lo dicho va más allá de las palabras; siempre es acompañado del orden simbólico que determina la experiencia relacional. Habitamos así un espacio simbólico, pero al mismo tiempo este nos habita, nos construye, nos determina y hace de la experiencia humana siempre una mediación entre lo dado y lo dándose.

En términos semióticos, se trata de complejizar todos los símbolos y significados que acompañan siempre la expresión lingüística, y cómo

es que este conjunto de significados que encierra la interacción entre el judío y el polaco, se encuentran orbitando durante la conversación, sin necesidad de explicitarse con palabras, pero determinando en gran medida el rumbo de la interacción-percepción del sentido que ambos dan al mensaje que se emite por el otro.

Por su parte, lo imaginario resulta “nuestra experiencia directa de la realidad” (Žižek, 2018, p. 106), un mundo de apariencias que, instaladas desde lo simbólico, objetivan las formas de actuar y posicionarse ante el mundo. La vida como la vivimos está llena de formas, incluso de “actos vacíos” (Žižek, 2008b), que permiten la convivencia y son fundamentales para los lazos sociales. Actos como la cortesía, las buenas formas y demás cuestiones que generan hábitos en nosotros, prácticas colectivas. Son las formas en que el judío y el polaco se relacionan, el lenguaje en común que les permite comunicarse, entenderse y valorarse.

Por último, lo real, que resulta de lo imprevisible, lo que no responde ni a lo simbólico ni a lo imaginario, que atañe a la vida misma como amplio espectro de posibilidades, pues “es más que una realidad externa, puesto que esta tiene que ver con lo imposible que no puede ser directamente ni experimentado o simbolizado” (Sánchez, 2020, p. 6). El ejemplo que venimos utilizando responde a la casualidad del encuentro entre nuestros personajes, que está impregnada de situaciones que permiten el diálogo; lo real produce una serie de efectos estructurales que generan desplazamientos y repeticiones que no pueden ser aprehendidas ni controladas del todo (Žižek, 2008b).

En esta triada, el sujeto vive la realidad, estableciendo una fantasía que le genera un escudo protector ante lo que vive cotidianamente; estos tres elementos le permiten enfrentar y posicionarse ante lo que le acontece. Pero, por otro lado, es también esta relación la que va generando brechas de simbolización, espacios desde donde entender la realidad.

Antes de pasar al siguiente apartado, hay que destacar que en los textos consultados se hace un énfasis hacia alguno de estos tres grandes órdenes, pero eso no implica que tenga supremacía sobre los otros; al contrario, debe entenderse como una forma de exposición sobre la acentuación para hacerla más entendible, enfatizando lo complejo de los órdenes sobre la determinación del cambio y la experiencia.

## **La noción de cambio**

El punto de encuentro para entender esta noción es la triada ya mencionada en su cotidianidad, una experiencia fenoménica, que incluye en su multidimensionalidad enlaces para la construcción y comprensión de lo que se vive. Pero que también permite dilucidar que no todo de la experiencia educativa puede leerse desde los fenómenos que ocurren en ella; pues al ser más un proceso que una tarea acabada, siempre lleva como implicación la aparición de condiciones subjetivas y atisbos de lo imponderable. La realidad o realidades de lo educativo como experiencia es una categoría en tensión desde la perspectiva de cambio, ya que sus actores, al no ser objetos y ser sujetos, serán siempre una forma de complejizar lo dado.

Partamos por definir que el cambio en Žižek es acontecimental. La noción de acontecimiento rompe con la visión desarrollista o evolutiva que se tiene de manera tradicional sobre el cambio. Para nuestro autor, el cambio es siempre algo que acontece, que sucede sin aviso previo y por ende no se puede ni planificar ni anticipar. Pero la noción de acontecimiento tiene ciertas variantes y no representa una definición única; además, su discusión se gesta a la luz de lo que para el sujeto ha representado una experiencia o si únicamente le acontece y lo deja pasar. Ante ello, dadas las características de este escrito, daremos cuenta de dos tipos de acontecimiento que, por su manera de manifestarse, pueden tener implicaciones con el ámbito educativo: la ruptura y el falso cambio.

### **Primer acontecimiento: la ruptura**

En primer lugar, el acontecimiento refiere al “cambio o desintegración del marco a través del cual la realidad se nos presenta” (Žižek, 2018, p. 19) lo cual moviliza el “planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él” (Žižek, 2018, pp. 23-24). Dos son los elementos que están inmersos en esta primera definición: las ideas de continuidad y ruptura. Vivimos atrapados por la ideología, entendida como una visión idealizada que estructura la realidad y construida en el entramado de la triada simbólico-imaginario-Real. Es el escenario el que hace posible hablar de cambio, pero no como una constante, sino como un rompimiento de dicha estructura.

Tal estructura en términos de lo real no tiene otro lugar de operación sino el pensamiento de los sujetos, aun cuando ello deviene de cierta construcción intersubjetiva, que tampoco escapa a la representación colectiva de una realidad desde marcos comunes; de tal forma que un acontecimiento puede implicar una ruptura de ese referente para leer la realidad, aunque no necesariamente para todos aquellos que comparten el mismo marco intersubjetivo.

La ideología como continuidad articula el tiempo: el pasado con el presente e incluso con una visión de futuro de la experiencia de vida. La realidad es vivida de manera que estamos siempre en la objetivación de lo que Ricoeur (2004), siguiendo a Bergson, denomina memoria-hábito, en la que la experiencia adquirida se incorpora a la vivencia presente aun cuando no sea declarada como perteneciente al pasado. Lo simbólico, lo imaginario y lo real se articulan en aras de esta continuidad, generando lo que denominamos normalidad.

Es en este escenario donde el cambio surge, pues como ya se planteó, forja la desintegración del marco que establece lo normal y con ello, la percepción del mundo resulta distinta, obligando a identificar nuevas relaciones. Aquí, la fantasía creada por la ideología pierde vigencia al no poder dar cuenta del acontecimiento, el mismo lenguaje se queda sin recursos para crear explicaciones. Surge lo que podríamos definir como simultaneidad; mientras lo normal sigue dictando, desde lo simbólico, lo imaginario y lo real, el cambio elimina cualquier posibilidad de que esta triada sea suficiente para explicar y dar sentido a lo que se presenta. Así, “el acontecimiento designa una nueva revelación de gran trascendencia del Ser, el surgimiento de un nuevo ‘mundo’” (Žižek, 2018, p. 39).

El impacto de la pandemia por Covid-19 en el ámbito educativo es un claro ejemplo de este tipo de cambio; las prácticas docentes consolidadas como normales al seno de las instituciones educativas se vieron trastocadas por un acontecimiento que marcó la manera de entender la función educativa. Sus implicaciones permearon en las formas del quehacer de las y los profesores; primero al complejizar sus entornos educativos hacia el desplazamiento de nuevas prácticas pedagógicas que pudiesen consolidarse como escenarios para el aprendizaje desde la virtualidad; considerando que las y los maestros no solo fueron sujetos pedagógicos, sino sujetos históricos que también, de manera multifactorial, vivieron

los efectos de una enfermedad sin precedentes, que afectó y llenó de incertidumbre a la población en general.

Así, se hizo necesario pensar en nuevas formas de hacer docencia e impactar, aunque débilmente, en el aprendizaje de las y los estudiantes. El reto no era sencillo; reconoce que el aprendizaje en el aula lo complican las disposiciones físicas y sociales con las que llegan los niños al aula, en contraste con escenarios mucho más adversos que demandaron ahora pensar en el aprendizaje mediante un mensaje o actividad enviada por WhatsApp, que bajo las mejores circunstancias podría aclararse o revisarse a través de una plataforma en sesiones sincrónicas, sin importar si el niño se acababa de despertar o estaba desayunando tras la pantalla.

Por ejemplo, para las maestras de una institución educativa de la Ciudad de Toluca, las principales problemáticas a las que se enfrentaron durante el tiempo de confinamiento fueron:

- Uso y eficacia tecnológica: relacionadas con el acceso a internet, disposición de equipos de cómputo y conocimientos de plataformas educativas.
- Logísticas: relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras.
- Educativas: relacionadas con el conocimiento de herramientas de educación a distancia, la participación a distancia, el envío de actividades y tareas, entre otras.
- Socioafectivas: relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de salud que viven los estudiantes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, falta de motivación, aburrimiento, entre otras.

El problema implicaba la salud de docentes y alumnos, la reconstrucción de dinámicas, la adecuación de espacios para el trabajo virtual y factores que debían resolverse inmediatamente sin referentes prácticos y teóricos consolidados. Las docentes involucradas se enfrentaron a un cambio en el referente maestro (Žižek, 2018) de lo que implicaba ser docente; su imaginario se vio trastocado y lo real marcaba horizontes aún desconocidos pero imposibles de evadir.

Así, “cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda tradición, reestructura la narración del pasado, lo hace legible de otro modo, nuevo” (Žižek, 2008, p. 88). Las tradiciones académicas y pedagógicas fueron obligadas a pensarse, en aras de acompañar un camino de incertidumbre para todos que permitiera explicar y relacionarse con el mundo de otra forma, no imaginada. Pensar en la identificación de construcciones simbólicas del aprendizaje a través de una pantalla fue un acto de ruptura.

Como se ha documentado (Fitzpatrick et al., 2020; Rajkumar, 2020), la marca principal durante este periodo de tiempo fue la falta de certidumbre, pero no solo a nivel personal, ya que el 100% de las docentes refirieron sentirse angustiadas por la incertidumbre sobre el impacto de la situación en sus alumnos, y en segundo lugar por los procesos que tendrían que implementar para la recuperación de contenidos programáticos que no fueron trabajados debido a la pandemia. Aun con ello, “La incertidumbre ante la ruptura del cuadrante tiempo y espacio escolar como lo conocíamos alumbró posibles rutas para la construcción de alternativas” (Cruz, 2020, p. 49).

Incluso el reconocimiento de las y los docentes como sujetos que estaban aterrados ante estas rupturas fue un factor apremiante para avanzar hacia el cambio; ¿cómo puede hablar un profesor de sostener equilibrios emocionales positivos cuando enfrenta una pérdida? Así, este tipo de cambio impacta tanto en la concepción de lo normal como en la manera de percibir la temporalidad. En la articulación pasado, presente y futuro, existe ahora un vacío; los tiempos se trastocan, se vuelve convulso, los horarios predefinidos ahora no sirven para atender la situación, las docentes trabajan más y sienten que avanzan menos. La labor docente en este marco está signada por la inestabilidad, por giros entre la actividad encomendada y las múltiples afectaciones, que en cualquier caso representaron desequilibrio social, familiar, escolar, profesional.

Pero también la ruptura nos regresa a un estado anterior: los docentes tienen que desaprender, transitar nuevamente un camino lleno de escollos para reconstruir sus símbolos, sus imaginarios y su relación con lo real. Volvemos a ser aquellos adolescentes cuya condición otorga un grado fuerte de indeterminación al futuro (Machado Pais, 2007) y la realidad nos obliga a una adaptación y ajuste en las maneras de relacionar, percibir

y actuar en el mundo. De ahí que los profesores actuaron y orientaron sus prácticas.

En los mismos términos; la ruptura, como una posibilidad de discursar desde lo personal con las propias estrategias en el acto de enseñar, permitió que las y los profesores se preguntaran si en realidad disponen de una o varias posiciones epistémico-metodológicas para el desarrollo de sus clases; ya que, si bien es cierto que la virtualidad implicó ajustar los medios de comunicación e interacción, también es cierto que las estrategias de intervención se ajustaron en los formatos y modalidades, pero los propósitos permanecieron. Claro que garantizar el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo de habilidades de forma integral fue uno de los retos más complejos, en tanto la lectura de otros signos lingüísticos estuvo fuera de todo alcance.

El cambio, como acontecimiento, tiene su propia temporalidad; crea su antes, su después, pero es en el durante donde realmente impacta al imprimir nuevos procesos de significación para la apropiación y construcción de una nueva realidad. La fiabilidad (Giddens, 1993) de la labor docente pierde toda relación con el acontecimiento; las actividades rutinarias, conscientes e inconscientes ya no ayudan para articular pasado, presente y futuro. La incertidumbre exige estar en estado de alerta, pues, como plantea una de las docentes, ahora, además de su trabajo, tiene que “estar al pendiente de uno mismo físicamente, mentalmente, emocionalmente, para lograr un estado de bienestar” (Comunicación personal, junio 2020).

Como acontecimiento, las marcas sociales que son producto de la pandemia se fijan en lo subjetivo y consolidan en la realidad de docentes, alumnos y padres; pero también se identifican desde las lecturas objetivas de la nueva normalidad con la que operan no solo los centros escolares, sino todas las actividades económicas en general; de tal forma que la pandemia consolidó su pasado, presente y futuro con miras a un cambio del cual es imposible el regreso.

Así, en tanto ruptura, el cambio invade las prácticas docentes y se instala como un nuevo significante al cual es necesario construir sus simbolizaciones, sus imaginarios y sus nuevas contingencias para acceder a la nueva normalidad, misma que estará siempre marcada por el acontecimiento primero, ese que originó la escisión y nos obligó a mirarnos distinto.

## **Segundo acontecimiento: el falso cambio**

Al ser el cambio un acontecimiento, no puede pensarse que sea constante; antes bien resulta azaroso, raro y en ocasiones difícil de procesar. Por ello es muy fácil confundir el cambio con lo que nuestro autor denomina pseudoactividad (Žižek, 2018): hacer demasiado sin realmente atender las causas primeras que están detrás de las acciones de cada uno de los implicados, sin modificar realmente el planteamiento a través del cual se percibe el mundo y su relación con él. O peor aún, asegurarse de que nada va a cambiar por medio de fingir actividad frenéticamente. Pues, lejos de la ruptura anterior, el falso cambio reafirma lo simbólico, lo imaginario y lo real, objetivándose en un continuo hacer, originando una actividad sin sentido, lejana de las necesidades que en la práctica docente se presentan.

De tal forma que se advierte al cambio, no únicamente como una serie de acciones irreflexivas que pasan sin dejar huella, sino como implicaciones que actúan de manera relacionada para generar movilidad en lo simbólico y las tensiones que de ahí se derivan con lo real. Hablemos, por ejemplo, del deber ser en la implementación del currículo frente a la educación virtual, donde claramente está lo objetivo y subjetivo tensionando la realidad: por un lado, las pretensiones del currículo en aras de elevar los niveles de calidad de la educación en México; y en contrasentido, los efectos de pérdida derivados de la pandemia: ausencia, miedo, pérdida, incertidumbre, inestabilidad económica, etcétera.

Existen tres factores asociados a la pseudoactividad en el ámbito educativo: la prisa, la competitividad y las constantes variaciones en las propuestas curriculares. El cronómetro ha entrado a las aulas, estándares de tiempo (Coriat, 2003), que impiden la reflexión sobre la práctica docente. El sentido económico que se le ha impuesto a la labor enmarca lo que ahora se define como productividad; ya no basta con hacerlo bien, sino que se agrega la prisa, hacerlo en el menor tiempo posible.

Aunado a las variaciones; lo extenuante de las propuestas y contenidos curriculares fomentan el incremento de actividades o metas académicas que se vuelven difíciles de alcanzar, colocando a los profesores en una condición donde importa más la conclusión de los programas,

que los niveles de comprensión y aplicación del conocimiento. Pasó lo mismo con los sobre esfuerzos por la cobertura educativa para atender a las recomendaciones internacionales, y enseguida con la calidad de la educación que si bien es cierto es una categoría en construcción, a nivel nacional mucho se ha cuidado la equivalencia de la calidad con los resultados numéricos de aprobación o reprobación; todo ello en términos de la productividad.

El “síndrome de la impaciencia” como lo denomina Bauman (2005), hace que la educación se vea como un producto antes que un proceso, por lo cual “el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana” (Bauman, 2005, p. 24), así, el producto debe aparecer lo más pronto posible, sin mediaciones innecesarias, debe ser adquirido completa e inmediatamente.

Por ejemplo, en los niveles iniciales de educación, bastaría con el desarrollo de las virtudes humanas y la comprensión del mundo a través de los lenguajes escritos, orales y matemáticos; sin embargo, se satura a los niños con asignaturas, temas, contenidos o conceptos que con mucha dificultad cobran sentido o les permiten comprender el mundo. En términos de Bauman (2005), esto lleva a los participantes del proceso educativo al fastidio, además de un encierro académico que en los grados subsecuentes suprimen la creatividad y el entusiasmo por la escuela como un medio para el descubrimiento, la exploración y el aprendizaje.

Así, las docentes ya mencionadas entienden que incluso en este periodo de pandemia existen exigencias del trabajo que pasan por tiempos predefinidos. El tiempo se vuelve un enemigo implacable, avanza inexorablemente hacia el fin del ciclo escolar y con ello las evidencias del trabajo son necesarias. Aquí, se busca llenar de actividades los tiempos, para poner en evidencia que el trabajo se realiza, para demostrar el trabajo ante sus autoridades y la comunidad en general. El falso cambio hace del trabajo docente una actividad urgente, cuya trascendencia está en la inmediatez del momento, sin importar las consecuencias para una formación a futuro.

La prisa genera su propia pedagogía, aquella que aporta soluciones rápidas y resultados inmediatos ante los contenidos educativos y su aprendizaje. Se prioriza todo aquello que asegure el incremento en la velocidad de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, los

cuales, dicho sea, ya no son sujetos al disfrute y el regocijo; antes bien, se sufren en la vorágine de lo contingente.

Dentro de esto, “el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación” (Han, 2012, p. 20). La práctica docente es marcada por la angustia, el estrés e incluso la irreflexión sobre las actividades cotidianas. El cambio, entonces, es maquillado con la actividad frenética, bajo el principio de utilizar de manera eficaz y efectiva los tiempos lectivos; se trabaja con urgencia, tendiendo a la mecanización de procedimientos y con un marcado énfasis en la meta.

Si “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje” (Prieto, 2015, p. 20), la pedagogía de la prisa va en contra de sí misma, pues, lejos de promover mediaciones para el desarrollo del aprendizaje, lo otorga, en una relación bancaria ya denunciada por Freire (1983). Del mismo modo, no acompaña; exige y presiona para la obtención de los resultados y la concreción de los tiempos marcados.

A esta prisa se agrega el segundo factor: la competitividad. En el contexto docente actual, “la emergencia de nuevas tecnologías y la velocidad en que estas aparecen y se transforman, se han vinculado también con las nuevas exigencias de formación y desarrollo de recursos humanos” (Almada, 2000, p. 95). Aquí, el modelo educativo basado en competencias se ha vendido como una “auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista” (Guzmán, 2017, p. 107) sin perder por ello su carácter economicista.

Las nuevas tecnologías han posibilitado un acceso inmediato a la información, entendiendo que no necesariamente esto implica ni la adquisición de nuevos conocimientos, ni el desarrollo de habilidades para el manejo o dominio de plataformas digitales, aplicaciones, buscadores, entre otros. La competitividad entonces se configura como una emergencia compleja de la medición entre iguales sobre uno o varios procesos que se realizan por sujetos diferentes, pero con el mismo fin. De ahí que un sentido de competencia con propósitos educativos al margen de las nuevas tecnologías de la información y comunicación nos vuelve a colocar bajo lógicas de tiempo – eficacia.

Si bien no son sinónimos, la competencia y la competitividad van de la mano, generan esquemas de actuación que obligan a establecer contrastes entre los propios alumnos de un grupo y con otros grupos. Los llamados

estándares de efectividad o logro implican que las competencias son componentes de la personalidad individual, por lo que permiten anticipar su comportamiento y desempeño. Es en esto último donde la competitividad se vuelve un referente; todo diagnóstico efectuado se vuelve un factor para el contraste, más que un instrumento para la mejora y potenciación de los alumnos. Se valora conforme al progreso y no al proceso.

Si bien desde comienzos del 2000 se propone formalmente la evaluación de los aprendizajes a partir del proceso y no del resultado, aún se privilegian prácticas ortodoxas que dejan fuera al sujeto y se apegan a la consideración de lo que se obtiene a través de las pruebas o instrumentos de medición. Estas prácticas siempre implican exclusión, sobre todo cuando se piensa en competencia académica o cualquier otro atributo que se fomente a través de la enseñanza; ya que entre la consolidación y el proceso de apropiación de todo conocimiento o habilidad existen matices que bien podrían indicar en dónde se encuentra el alumno.

De ahí que se ponga siempre en tensión la implicación de establecer estándares nacionales e internacionales para medir o cuantificar los aprendizajes por área de conocimiento; ya que, al ser un proceso multifactorial, cuando se mide, el resultado puede estar vinculado con factores sociales, culturales, emocionales, etc., y no necesariamente con el dominio conceptual de tal conocimiento o habilidad.

Existe dentro de este factor una palabra clave que da cuenta de las intenciones educativas actuales: el concepto de calidad. Por ejemplo, para la UNICEF (2000), “la educación eficiente y relevante es de calidad”. Como se puede notar, la definición no es realmente clara ni objetiva, ya que solamente se limita a presentar dos rasgos de los que sería sin ahondar en ellos ni especificar sus partes constitutivas. Más allá de esta deficiencia, sitúa la labor educativa en términos ligados a los resultados, pues como plantea Botero (2003), la adopción del discurso empresarial en el sistema educativo se centra en el desarrollo de competencias requeridas para que las personas se adapten bien al proceso económico.

Lo complejo de la calidad educativa es que no se trabaja con productos, sino con sujetos, para quienes el aprendizaje deriva de una construcción social; de ahí que, si bien en cierto resulta necesario mejorar ciertas prácticas no propicias para el aprendizaje de los alumnos, también es menester reconocer que las y los profesores no son los únicos actores

participantes y responsables; incluso es una discusión no acabada en tanto su delimitación sobre qué es y qué no es calidad.

Todo esto va en detrimento del proceso educativo, pues se ha demostrado que generar en los alumnos comportamientos competitivos no es garantía de mejores resultados académicos y personales (López, 2009); por el contrario, se corre el riesgo de generar ambientes de trabajo agresivos y con poco respeto por el otro. Incluso, en el estudio realizado por Venga (2022), encontró que la competitividad en el grupo está marcada por factores como el individualismo, la presión de los papás por altos resultados académicos y el *bullying*.

Ser competitivo en una sociedad exige entonces “conocer sus reglas explícitas; también hay que conocer cómo aplicar esas reglas; cuándo usarlas o no usarlas; cuándo violarlas...” (Žižek, 2010, p. 177), ya que lo importante es ciertas ventajas sobre los otros. Es por lo que en la actualidad se ve a la escuela “como un instrumento al servicio de la competitividad económica. El mercado pide personas cada vez más competitivas y el sistema educativo debe atender cada vez más a esta exigencia” (Venga, 2022, p. 6) y los otros como los rivales a vencer.

Así, la educación adquiere un carácter de actualización, pues “una persona que no se actualice deja de ser ‘educada’ en poco tiempo” (Cordeiro, 2008, p. 27). Se es competitivo en función de las exigencias del mercado, dejando de lado las necesidades de los sujetos, sus potencialidades y deseos. Masificar la educación a partir de estándares es una de las grandes pérdidas de la identidad que sostiene a los centros escolares, y advierte la posibilidad de pensar en el objeto real más que en el sujeto de lo imaginario.

Tenemos por último los constantes cambios en el currículo marco nacional. En líneas atrás se trabajó la idea de hacer mucho para que nada cambie, en este caso la lógica es muy similar, los cambios curriculares parecieran tener la intención de que todo cambie para que todo siga igual (Torres, 2019).

Reformas van y vienen ligadas a esquemas político-ideológicos sin articulación y no se diga conciencia histórica: “La miopía de la certeza y su ilusión óptica del control solo ha generado cambios estéticos en los sistemas educativos” (Cruz, 2020, p. 46). Lejos estamos de un modelo educativo nacional en el más amplio sentido de la cuestión. Los nuevos

planteamientos se convierten en discurso, en metáfora de lo posible camuflado bajo términos de moda (Torres, 2019); con ello, en lo que menos se piensa es en la transformación de la escuela y sus prácticas. Al contrario, las reformas resultan más una ruptura con el modelo anterior que una continuidad o mejora de este.

Trabajar en un nuevo modelo educativo implica la renovación de planes y programas de estudio, la mejora en los métodos de trabajo escolar, el cambio en libros de texto, y un gran etcétera en distintos niveles de concreción. Pero en nuestro país también implica la idea de “quitar” lo anterior, por algo que se piensa sería mejor (Gómez, 2020). Así, cuando las reformas resultan más una imposición de ideología y esta “se convierte en el ingrediente básico de las modificaciones su destino es el fracaso” (Trujillo, 2015, p. 91). Convirtiendo al cambio en una expectativa nunca satisfecha, en la mera simulación que tiene a lo educativo como campo de batalla para lo ideológico.

Llegados a este punto, cabe la pregunta ¿puede el pseudocambio generar un cambio verdadero o acontecimental? Sí, tomando en cuenta una palabra que está presente en las tres formas expuestas: la repetición. A decir de nuestro autor, “la revolución lleva a cabo un «salto de tigre al pasado», no porque vaya en busca de una especie de apoyo en el pasado, en la tradición, sino en la medida en que este pasado que se repite en la revolución «viene del futuro»” (Žižek, 2008, p. 189). Así, la prisa, la competitividad y las constantes reformas curriculares generan su propia tradición e inventan un cambio en la medida en que se repiten en los espacios escolares. La repetición también tiene una función semántica, nos recuerda Kundera (2009), genera sentidos y transforma desde lo imaginario lo simbólico.

Se convierten en tradiciones inventadas en la medida en que refieren “al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición” (Hobsbawm, 2001, p. 203). Y en esa repetición se vuelven acontecimiento que genera el cambio.

### **A manera de cierre**

Dilucidar la noción de cambio ha sido la manera de vincular el trabajo colectivo de investigación con los trabajos individuales dentro del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”. Para ello, la producción remite a la conformación de ángulos de problematización que, desde lo común, ayuden a diversificar las miradas y las intenciones para la generación de conocimiento.

El presente capítulo es producto de una primera etapa del seminario permanente organizado por el cuerpo académico. En las sesiones rondó la pregunta: ¿Se puede pensar la sociedad de riesgo como el marco conceptual para leer los objetos de investigación individuales y colectivos? O más allá, ¿entenderla como un modelo operativo para el análisis del sentido en los objetos investigados?

Para estar en condiciones de dar respuesta a estas preguntas, era necesario partir del elemento primordial para una articulación teórica (De la Garza, 2018): la categoría. El cambio como categoría exigía tanto diversidad como profundidad; es entonces cuando surge la necesidad de construirla con distintos elementos y desde las más variadas miradas, para establecer el movimiento que implica la construcción categorial.

En el caso particular, se trabajó bajo la perspectiva de un autor controversial y muy contemporáneo. Quien permitió establecer una mirada distinta a la versión más difundida del cambio; mientras la tradición refiere que el cambio es una constante en nuestras vidas, la propuesta de Žižek establece que el cambio es más bien acontecimental “difícil y raro, antes que inevitable y continuo” (Eldredge y Tattersall, 2016) que surge en las esferas de lo Real y trastoca lo simbólico y lo imaginario de nuestra cotidianidad.

Así, como exponen Bárcenas y Mèlich (2000), “La educación es acción si rompe lo previsto, si sorprende” (p. 76), pues “lo nuevo siempre aparece en forma de milagro” (Arendt, 2016, p. 202). El cambio en lo educativo debe mirarse entonces como la sorpresa que irrumpe y permite al mismo tiempo volver a pensarnos, pero también como la acción necesaria para no caer en ensimismamientos, aprovechando la rareza que el propio cambio establece.

Aun como ruptura o como repetición, necesitamos el cambio. Si afirmamos que la normalidad está imbuida en la relación simbólico-imaginario-real, no implica una inmovilidad permanente; por el contrario, necesita de una constante reinterpretación, que obliga a ahondar también en aquello que aparentemente deja fuera, pues como apunta Žižek, “lo verdaderamente difícil de explicar no son los cambios sociales, sino, por el contrario, la estabilidad y la permanencia” (2005, p. 60).

Por ello, el cambio también implicó un ángulo de problematización (Zemelman, 1998) que refiere a una suerte de alumbramiento, poner luz en esos espacios donde antes solo existían sombras. En este contexto, la categoría se convierte en un desde dónde mirar, “una condición positiva de nuestro acceso a la Verdad: la Verdad de algo surge porque este algo no nos es accesible en su inmediata autoidentidad” (Žižek, 2008, p. 272).

El cambio en este sentido no es la negación de un momento anterior (que podríamos denominar de ignorancia) pues “el ‘horizonte del sentido’ siempre está vinculado, como por una especie de cordón umbilical, con un punto dentro del campo por él revelado; el marco de nuestra perspectiva ya está siempre enmarcado” (Žižek, 1994, p. 29). Se trata más bien de “una iluminación general que baña todos los otros colores y modifica su particularidad. Es un éter particular que determina la gravedad específica de todos los seres que se han materializado dentro del mismo” (Marx citado en Žižek, 1994, p. 30).

Por último, habrá que reconocer las limitaciones de este escrito, que deja más incógnitas que respuestas. Tomando en cuenta que la iluminación también implica una nueva forma de obscuridad, la luz siempre dejará sombras. Triste sería encontrar todas las respuestas, ya que “lo peor que puede pasarnos es que obtengamos lo que oficialmente deseamos” (Žižek, 2005, p. 63).