

Educación, estructuralidad de lo social y constitución de sujetos

Education, structurality of the social and constitution of subjects

CHRISTIAN ESAU ARZATE HEREDIA*

¿Somos libres?, ¿las elecciones que vamos tomando a lo largo de la vida son completamente nuestras? Por lo pronto parecería que estas preguntas están orientadas fuera del ámbito de lo educativo, sin embargo, estos cuestionamientos se dirigen hacia los elementos que constituye a los sujetos, pues dicha constitución se encuentra mediada por lo que se entiende con la idea que se tiene sobre que es ser humano; en este sentido cabe plantearse estas preguntas para tener una idea formal de lo que es, también tendría que intentarse responder a las siguientes cuestiones: ¿qué es un ser humano?, ¿los seres humanos nacen o se hacen?

Si se piensa en el fenómeno educativo como un conjunto de prácticas que dotan de sentido a un cierta estructuralidad de lo social, en tanto que el acto educativo se concibe como un acto formativo dentro de una espacialidad —se hace uso aquí del concepto de espacialidad desarrollado por Ernesto Laclau (1987)— dada, se parte entonces de la existencia de una selección de saberes que construyen a los seres humanos en un momento determinado y que a partir de dicha selección se establecen relaciones de poder. Pero, ¿cómo es que se seleccionan dichos contenidos culturales?

En el caso del *curriculum* pareciera más explícito, en la medida en que al interior de los procesos de constitución de las distintas currículas se pueden observar pugnas político-académicas para la institucionalización y certificación de ciertos contenidos. En la institucionalización de las currículas se puede observar que existen ciertos contenidos científico-académicos que se consideran necesarios para la constitución de los sujetos, si se piensa en la educación básica se puede observar la “necesidad” del aprendizaje de la lengua escrita y del pensamiento matemático, hasta aquí se puede pensar en la educación y la legitimación de ciertos aspectos formativos en las instituciones escolares como una imposición para los sujetos que se busca formar, pero las escuelas no son los únicos lugares de formación de los seres humanos en los cuales se seleccionan contenidos, pensemos entonces también en la institución familiar.

¿Al interior de las familias se lleva a cabo una selección de contenidos culturales? La respuesta parecería una obviedad, sin embargo, cabría pensar en las diferencias que hay entre las enseñanzas que imparten a sus integrantes una familia “indígena” y una que no lo es, o entre estas familias y una familia declarada como “feminista”, se puede observar con esto que los adjetivos resultan importantes pues nombran los horizontes culturales a los que pertenecen las personas que integran dichas familias y a partir de los cuales se puede pensar en las diferencias formativas entre estos diferentes seres humanos; pero, ¿las enseñanzas impartidas al interior de estas familias son un puro acto de imposición, o se encuentran signadas por otros propósitos?

Una posible respuesta puede aparecer en la incorporación amorosa de los sujetos a cada uno de esos horizontes culturales, pues pareciera que no se trata solo de la eliminación de la libertad de los sujetos para elegir los contenidos formativos que les constituirán como sujetos indígenas, modernos o feministas, sino en la necesidad de constitución de comunidades a partir de la identificación entre los sujetos que integran dichas comunidades.

Es entonces necesario recalcar que la formación de subjetividades se encuentra signada por procesos de saber-poder, que seleccionan y legitiman ciertos saberes y que, a partir de dichas selecciones, entran en conflictos y tensiones, pues buscan la reivindicación de ciertas formas de vida; en el sentido en que Ludwig Wittgenstein conceptualiza las formas de vida en sus Investigaciones filosóficas.

Concibiendo la educación desde las ideas de John Dewey, como un proceso de socialización, es posible pensar en la relación directa entre esta y la formación-reproducción de sociedades. Es decir, que se puede pensar a la educación como el conjunto de acciones que propician la formación y transformación de las culturas. Esto último a partir, por un lado, de un deseo de reproducción de pautas socioculturales consideradas deseables y, por otro, de la atención a las problemáticas —como conjunto de eventos que irrumpen en la relativamente estable estructuralidad— a las que se enfrentan dichas sociedades o culturas.

Estas posturas sobre educación y *currículum* hacen visible la constante relación entre la sociedad, sus instituciones y los procesos educativos, en la medida en que la educación puede ser intencionada y no intencionada, o por lo menos aparentemente no serlo. Por lo tanto, la educación en cuanto es un proceso de socialización e institución social —vista desde el enfoque de Michael Foucault (1977, p. 131)— social se encuentra mediada por las distintas estructuras de sentido existentes en las sociedades dentro de las cuales están inscritas. La educación entendida como institución puede leerse como un acto intencionado o no.

En la medida en que existen actos educativos no intencionados, estos forman parte de naturalizaciones sobre aspectos socialmente deseables pero que no son cuestionados por los sujetos que forman parte de dichos procesos educativos, pues son concebidos como actos de “socialización”. Así también se pueden leer actos educativos intencionados en la medida en que estos encuentran un proceso de institucionalización formal y que forman parte de un dispositivo (Foucault, 1977) de poder más explícito, en la medida en que dichos actos educativos cuentan con instalaciones, programas y reglamentaciones para su puesta en escena.

En lo que se refiere a la educación intencionada, es posible pensarla como un proceso de socialización, como un conjunto de acciones o tecnologías —concepto de los cuatro tipos tecnologías a partir del pensamiento de Michel Foucault (2008, pp. 48-49)— orientadas a la formación

de subjetividades, bajo ciertos cánones. Es decir, que existe una selección intencionada de determinados elementos socioculturales, así como un conjunto de tecnologías puestas en marcha para la constitución de sujetos, bajo ciertos ideales de construcción y asimilación de conocimiento y en el entrenamiento de determinadas prácticas.

Pero la última observación, nos lleva a reconocer que los procesos formativos institucionalizados conllevan un ejercicio vertical del poder, en la medida en que pareciera existir una suerte de entidad —o conjunto de sujetos— que busca la formación de sujetos bajo ciertas pautas, y que tiene/tienen las capacidades para poner en marcha la maquinaria y las tecnologías necesarias para el cumplimiento de tal fin; lo cual plantea la existencia de sujetos sometidos a las necesidades de dicho ente poderoso regulador del fenómeno educativo.

La observación anterior apoya o se apoya, sobre la idea de la educación como un proceso de reproducción mediado por un ejercicio de “poder sobre...”, es decir, de un poder que somete, un ejercicio de poder que limita. La visión anterior indica, por un lado, la imposibilidad de la modificación de la estructuralidad de una sociedad tal, que exista un conjunto de seres capaces de dominar la formación de otras personas. Una especie de determinación directa de la formación de subjetividades, y esto último solo plantearía un ejercicio de dominación que elimina a los sujetos sometidos, situación en la que no se puede hablar de la existencia de sujetos sometidos, pues ante la imposibilidad del ejercicio de poder estos pierden la capacidad de ser sujetos (Foucault, 1982, p.254) dejando de lado la posibilidad de la reproducción de sociedades, a menos que esta tenga un carácter mecánico o este dominada por fuerzas externas a las personas que las conforman: a manera de ejemplos, puede pensarse en alguna determinación de carácter divino o económico, ante la cual las personas que integran dichas sociedades no pueden contraponer algún tipo de respuesta.

Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación y de las sociedades es posible observar un conjunto de cambios que no parecen estar dominados por alguna entidad externa, sino por lo que parece ser una cierta capacidad de resistencia a ser gobernados-formados bajo tales o cuales pautas socio-culturales; sin ir muy lejos, se pueden poner como ejemplos la educación con orientación de género o las llamadas pedagogías feministas, las propuestas educativas provenientes de las comunidades indígenas, las propuestas educativas provenientes de la pedagogía crítica, etcétera.

Lo anterior pone de manifiesto que, en términos educativos, dichos procesos están signados por prácticas orientadas fuertemente por el deseo. Deseo orientado hacia la formación de subjetividades que conformen sociedades bajo ciertas pautas culturales o para la atención a ciertas necesidades que encuentren una relación significativa a partir de la adscripción a ciertas pautas identitarias.

Siguiendo con estas reflexiones, es posible pensar en las estructuras sociales desde el pensamiento de Ernesto Laclau (1987; 1990), en el que la sociedad se encuentra constituida a partir de un conjunto de articulaciones de identidades diferenciales como respuesta antagónica a un exterior constitutivo, entendiéndola a partir de lo que él llama “lógica de la articulación” o “lógica hegemónica”, creando así una identidad parcialmente cerrada.

En la medida en que los fenómenos educativos dotan de identidad a los sujetos, por un lado, se manifiestan los actos educativos en los que se crea y refuerza la articulación de los sujetos sociales al interior de una espacialidad (Laclau, 1990; Laclau y Muffe, 1987, pp. 129-189) sedimentada y, por el otro, es también en los actos educativos en donde se posibilita de incorporación de nuevos significados identitarios, ante los momentos de crisis o ante dislocación de la espacialidad.

Si se considera a la identidad a partir de Bolívar Echeverría, como:

una coherencia interna puramente formal y siempre transitoria de un sujeto histórico de consistencia evanescente; (...) que se afirma mientras dura el juego dialéctico de la consolidación y el cuestionamiento, de la cristalización y la disolución de sí misma, (...) solo puede concebirse como un acontecer (...) sólo puede ser tal si en ella se da una dinámica que, (...) la obliga a atravesar por el riesgo de perderse a sí misma (...) hecha de las muchas identidades divergentes, a veces en conflicto entre sí (...) y que solo al unificarse en torno a una de ellas 'en última instancia' dota de una 'integridad' a su metamorfosis (...) es ilusorio hablar de la identidad de una persona o un grupo social como un conjunto de rasgos distintivos; si estos se dan son solo las huellas, muchas veces engañosas, de episodios en los que ciertos compromisos de reciprocidad intersubjetiva se constituyen y reactualizan, de creaciones eminentemente formales en las que se concretiza un sujeto singular en una situación única. (Echeverría, 2010, pp. 129-189).

Se asume, como se expresó anteriormente, que por medio de la educación se realiza una selección de contenidos culturales, intencionados o no intencionados para la formación de sujetos; por lo que es posible pensar que la perpetuación o modificación de la coherencia interna de la identidad de lo social, a partir de la articulación de las diferencias esta signada por procesos educativos de diversa índole –formales y no formales–, con lo cual se da cuenta del carácter de dispositivo de la educación, no solo por la puesta en marcha de distintas tecnologías para la conformación de subjetividades, sino también en la medida en que responde a una urgencia particularmente a la sedimentación, o en su caso, a la reconfiguración de identidades colectivas. A este respecto es importante mencionar, a manera de ejemplo, los distintos campos de conformación del *currículum*, entendiéndolo como un campo de conformación curricular, “un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos”(De Alba, 1995), especificando que existen seis de estos campos al interior de las instituciones formativas, a saber:

- CCEC *epistemológico-teórico*, en este Campo se encuentra las lógicas a partir de las cuales se construyen las teorías de la profesión.
- CCEC *crítico-social*, es este campo se puede encontrar la función social, histórica y las tendencias de la profesión (estos dos primeros CCEC, forman la base de la formación educativa y son relativamente estables)..
- CCEC *científico-tecnológico* dentro de este campo se ubican las necesidades técnicas y tecnológicas, de la propia profesión en relación con su campo profesional.
- CCEC de *incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales* es el lugar desde el cual, curricularmente, se define el mercado de trabajo.
- CCEC de *las particularidades del currículum* donde se encuentran las especificidades de la identidad del currículum, con respecto a otros curricula.
- CCEC *tendiente a vacío*, “por CCEC vacío se entiende al espacio de la conformación estructural de un *currículum* en el cual se van a incorporar aquellos contenidos vinculados a la emergencia de nuevas problemáticas sociales, de rasgos de contornos sociales, de elementos tendientes a la conformación de una nueva figura de mundo o de nuevas figuras de mundo”. (De Alba, 1990).

A partir de esto, se puede observar que en cuanto a la selección de contenidos curriculares, existe una selección intencionada de ciertos rasgos culturales, que bajo un análisis más particularizado pueden hacer explícita una figura de mundo a la cual corresponde una particular visión de ser humano.

Así pues, se puede pensar en los procesos educativos como una lucha por la imposición de ciertos saberes para la constitución de subjetividades, pero también como un acto amoroso de incorporación de sujetos a ciertos horizontes culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault (Entrevista Publicada originalmente en “Ornicar” n° 10, julio de 1977). En Foucault, Michel (1991). *Saber y Verdad* (pp. 127-162). España: ediciones La Piqueta.
- _____, Michel. (1982). Post-scriptum. El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (pp. 241-259) (Trad. Rogelio C. Paredes). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- _____, Michel. (2008). *Tecnologías del yo* (Trad. Mercedes Allendesalazar). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Echeverría, Bolívar. (2010). La identidad lo político y la cultura. En *Definición de la cultura* (2ª Ed.). México: Fondo de Cultura Económica, Editorial Itaca.
- De Alba, Alicia. (1990). *Educación: discursos y prácticas; notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación*. México: UNAM, Colegio de Pedagogía.
- Laclau, Ernesto. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (2ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- _____, y Muffe, Chantal. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (2ª Ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.