

NOCIONES DE SUJETO EN LA REFLEXION PEDAGOGICA

Analia Benigni (Universidad Nacional del Litoral)*

anabenigni@yahoo.com.ar

María Mercedes Monserrat (Universidad Nacional del Litoral)*

mercedesmonserrat@yahoo.com.ar

Recibido: 29/07/2011 Aceptado: 26/10/2011

Resumen

Durante la Modernidad se construyó un modo de entender al sujeto cuyo origen contextualizado e interesado quedó oculto bajo cierta representación de universalidad, naturalizándolo. Esta concepción repercutió en los modos en que se concibieron e instrumentaron la pedagogía, la didáctica y las políticas y prácticas educativas. Para América Latina particularmente significó la asunción de discursos dominantes y matrices de pensamiento que propiciaron una imposibilidad de pensar el sujeto latinoamericano en sus particularidades.

En nuestra investigación denominada: "Las condiciones de posibilidad de los procesos de construcción curricular desde los saberes del docente", que está bajo la dirección de la Mg. Victoria Baraldi (FHUC-UNL) recuperamos aportes de la filosofía crítica, la psicología social y el psicoanálisis y la pedagogía crítica para comprender esta concepción de sujeto desde las formas particulares en que se constituyen las subjetividades en Latinoamérica, procurando pensar cómo impacta o condiciona los modos en que se construyen las subjetividades docentes en el marco de los proyectos políticos educativos, los que a su vez marcan las trayectorias de los niños y jóvenes estudiantes.

* Licenciada en Comunicación Social con especialización en Comunicación Cultural, Educativa y Científica. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

* Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO. Argentina). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Palabras clave

Sujeto – Sujeto Latinoamericano – Docentes – Pedagogía Crítica.

Abstract

During Modernity it was built a way of understanding the subject whose origin in context and interested was hidden under some representation of universality, naturalizing. This view impacted in the ways that were conceived and orchestrated pedagogy, didactics and educational policies and practices. For Latin America, particularly it meant the assumption of dominant discourses and matrices of thought which led to an inability to think the Latin American subject in its particulars.

In our research called “Conditions of possibility of the processes of curriculum development from the teacher’s knowledge,” which is under the direction of the Mg. Victoria Baraldi (FHUC-UNL) we recover contributions from the critical philosophy, psychoanalysis, social psychology and critical pedagogy to understand this conception of the subject from the particular ways in which subjectivities are constituted in Latin America, trying to think how it impacts or influences the ways in which teacher subjectivities are constructed within the framework of educational policy projects, which in turn mark the trajectories of children and young students.

Keywords

Subject – Latin American Subject – Teachers – Critical Pedagogy.

Introducción

La emergencia de la categoría de sujeto durante la Modernidad.

Giacaglia M. y otros (2000, p. 57), así como otros autores, sostienen que el

objetivo del proyecto Iluminista fue dar cuenta de la historia, del sujeto y de la sociedad, postulando la posibilidad de una sociedad cerrada, transparente, previsible y controlable, y un sujeto homogéneo, libre y autónomo, lo cual supone la concepción de identidades fijas. Ese proyecto aspiraba a conocer el pasado y el futuro suponiendo una historia lineal y progresiva regida por leyes naturales.

A pesar de las diferencias que pueden reconocerse entre los pensadores de la época, en todos ellos se expresa un modo similar de interpretar al sujeto vinculado a un modo de entender la ciencia naciente. Por ejemplo, Descartes hará referencia a un sujeto aislado, quien a través de la propia introspección llega a un conocimiento claro y distinto, lo hunde en un solipsismo del que logra salir gracias a la existencia de un dios bueno que es incapaz de engañarlo. Por otra parte, a partir de Marx, nos hallamos en presencia de un hombre que es el resultado del conjunto de sus relaciones sociales, entendidas éstas no como algo dado y estático sino como históricamente cambiantes: es en el juego recíproco entre el individuo y la sociedad en donde ambos se constituyen.

Marx nos dice que el ser del hombre es histórico y su esencia depende de las condiciones concretas del trabajo. A través del estudio de la sociedad de su época, Marx concluye que el hombre está alienado, es decir, se encuentra “ajeno” a sí mismo, vive desconociendo su propia esencia.

A través del término sujeto se pretendió significar “lo que yace debajo”, remitiendo a la idea de fundamento. Fue precisamente con la ciencia moderna que el ser humano pasó a ser concebido como sujeto, fundamento capaz de reunir todo sobre sí. Poniendo en juego su racionalidad, ese ser humano devenido en sujeto, construye el objeto de conocimiento, al que se le adjudica el carácter de universalidad. Y, desde esta concepción, cuando se trata de estudiar al ser humano, éste se convierte en objeto con las marcas de una relación cosificante.

Este modo de entender el sujeto que la modernidad europea instituyó tiene algunos efectos:

1.- En primer lugar, al instalarse la ciencia como único saber legítimo, en base al cual se fue organizando la vida social, se produjo un despojo en los mismos seres humanos de aquellos saberes que ellos construyen en su experiencia cotidiana. Se produjo un reemplazo de estos saberes, negados o subvalorados como tales, frente a la labor de los especialistas, a través de una operación, no sin lesiones para la subjetividad, como da cuenta de ello el psicoanálisis.

2.- En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la concepción moderna de sujeto, ligada fuertemente a la categoría de racionalidad instrumental, dejó fuera el reconocimiento y desarrollo de otras dimensiones de la misma racionalidad y especificidad humanas.

3.- En tercer lugar, en lo que se refiere a interpretaciones acerca de la sociedad y de la historia, la concepción prevaleciente limitó la comprensión de la complejidad de lo real y la intervención de los sujetos en la dinámica social y en la construcción de la historia. Desde una perspectiva latinoamericana, interesa señalar la limitación no sólo del atrapamiento de las ciencias sociales en ciertas lógicas mecanicistas en las cuales los sujetos quedan absorbidos por las estructuras, sino también los efectos, sociales y culturales, de aquel modo pretendidamente universalizante instaurado por la ciencia moderna. Como advierte Alcira Argumedo (1993, p. 191) “La afirmación de que existe ‘una naturaleza humana universal’, un hombre abstractamente homogéneo, carece de bases históricas y se muestra como la típica pretensión de las culturas dominantes que buscan extrapolar sus propias identidades al conjunto del género humano”. Pichón Rivière (1985) sostendrá al respecto, que, como resultado de este proceso, cristalizó un pensamiento que universalizó lo particular, eternizó lo histórico y naturalizó lo social.

La modernidad construyó un modo de entender al sujeto cuyo origen contextualizado quedó oculto bajo esa pretensión de universalidad y esto repercutió

ostensiblemente en los modos en que se concibió e instrumentó la política y la educación en Latinoamérica. Desde esa perspectiva dominante, como señalan Zemelman y Quintar (Díaz Rivas, 2005), se erigió una “pedagogía del bonsái”. Ellos afirman: “Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho ‘cuidado’ y con mucha ‘suavidad’ la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento”. Esta pedagogía “... vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y oprimir.... La realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos importados...” (Díaz Rivas, 2005, p. 125). Discursos que, según Alcira Argumedo, forman parte de las matrices de pensamiento del mundo central, que propiciaron una negación del sujeto latinoamericano, una imposibilidad de pensarlo en sus particularidades. Frente a ello, sostiene la necesidad de reconocer la existencia de una matriz de pensamiento con particularidades propias, que denomina ‘matriz de pensamiento popular latinoamericana’.

Hoy tendemos a aceptar la infinitud de lo social, es decir, el hecho de que todo sistema estructural es limitado, que está siempre rodeado por un “exceso de sentido” que él es incapaz de dominar y que, en consecuencia, la “sociedad” como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales, es una imposibilidad (Laclau, 1990, p. 104)

Laclau (1990) nos invita a realizar el doble movimiento que su razonamiento implica: por un lado, entender el carácter relacional de toda identidad social y al mismo tiempo renunciar a la fijación de esas identidades en un sistema; en ese caso lo social debe ser entendido como el juego infinito de las diferencias. Por otro lado, la segunda variación consiste en llevar a cabo una fijación que es, en última instancia, imposible: “Lo social no es tan sólo el infinito juego de las diferencias. Es también el intento de limitar este juego, de domesticar la infinitud, de abarcarla dentro de la infinitud de un orden. Pero este orden ya no presenta la esencia subyacente de lo social; es por el contrario, el intento de actuar sobre lo “social”, de hegemonizarlo”. (1990, p.p. 104-105).

En este sentido, la imposibilidad de lo social no niega la idea de una sutura que la sociedad intenta realizar, soldadura o cicatrización que en última instancia es imposible, pero que se hace viable al proceder a una fijación relativa de lo social a través de la institución de puntos nodales.

En síntesis, al igual que la categoría de sujeto, toda identidad social es contingente y participa del carácter abierto de todo discurso. Esto implica que no podemos definir al concepto “maestro” o a la dicción “alumno” como nociones dadas a priori. Sostenemos la imposibilidad de una totalidad necesaria en donde tanto las relaciones como las identidades se podrían fijar de una vez para siempre y abogamos por su construcción social.

Consideramos que realizar este recorrido teórico por las diferentes conceptualizaciones de sujeto nos permitirá alcanzar una visión de la complejidad

de los procesos de construcción de las subjetividades de docentes y alumnos y su relación con los saberes en torno al currículum; en tanto las nociones de sujeto que subyacen las teorías y prácticas curriculares operan sobre los procesos de construcción de las subjetividades, los sujetos mismos y sus acciones sobre el mundo.

Ahora bien: ¿Qué estamos entendiendo por sujeto desde nuestra perspectiva? ¿Qué significaría potenciarlo? ¿Cuáles son los desafíos más importantes antes los cuales se encuentra el sujeto en la actualidad? En relación con estos interrogantes, resulta insoslayable considerar algunos aportes sustanciales provenientes del campo de la psicología y la pedagogía.

El sujeto desde el psicoanálisis y la psicología social

Desde el discurso psicoanalítico, la subjetividad se constituye en el marco de un contexto histórico, político, lingüístico, sociocultural. La constitución subjetiva se realiza, según Aulagnier (1994), en la relación con tres funciones simbólicas: la función materna, la función paterna y el campo social. En este mapa, cierta violencia simbólica es necesaria así como los discursos instituyentes: la historia singular, social y el lenguaje. Estos discursos son portadores de significaciones que colaboran en los procesos de producción de identificaciones y en la constitución de la actividad representativa por la cual "...el sujeto interpela y significa su relación con el mundo que lo rodea y en el que se inscribe otorgándole sentido." (Wettengel, 1998, p. 1) Por ello, tan importante como las relaciones afectivas en el seno familiar y social, es la experiencia de mediación a través del lenguaje. La comunidad discursiva cultural de origen moldea subjetividades y los vínculos con nuevas comunidades pueden (a lo largo de toda la vida) generar rupturas imprescindibles que ensanchan las posibilidades de la constitución identitaria, "...lo que somos es tanto producto histórico como político; el sujeto no es una sustancia, sino forma móvil y plural que no siempre es idéntica a sí misma; la subjetividad es el resultado, en el interior de la trama sociohistórica, de una compleja gama de regulaciones sociopolíticas." (Ibid:1).

Por otra parte, desde la Psicología social, Enrique Pichon Rivière (op.cit) consideró que el ser humano es primariamente un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. El sujeto es en cada aquí y ahora la síntesis, el punto de llegada de una historia social e individual. El sujeto es emergente de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales, pero a su vez, es también productor de relaciones. El mismo, en cuanto ser capaz de aprender, puede llevar adelante o constituirse y constituir un contexto desde una adaptación activa o pasiva a la realidad. Se entiende por adaptación al conjunto de respuestas más o me-

nos adecuadas frente a las exigencias de la realidad. Ello supone en primera instancia un aprendizaje de “decodificación” de la misma, y por otro, de la elaboración de respuestas acordes. La adaptación es pasiva cuando hay un sometimiento acrítico a la realidad y es activa cuando las respuestas que se dan transforman no sólo al sujeto que las da sino a la realidad, es decir, cuando produce una transformación de la realidad (en la cual está inmerso el sujeto), lo cual supone una lectura crítica de la misma.

La adaptación activa se relaciona con la concepción que Pichon Rivière tiene de aprendizaje: entendiéndolo como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”. Y tiene que ver también con su concepción de las ciencias sociales en general y específicamente de la psicología social cuando la define como “crítica de la vida cotidiana”. Porque para él todo aprendizaje implica una crítica de la propia cotidianidad en cuya lectura encuentra lo manifiesto y lo latente. Lo cotidiano está lleno de signos o señales que remiten a algo no tan evidente, lo latente, de lo cual emerge lo manifiesto. La invitación de Pichon Rivière consiste precisamente en poder tomar conciencia de esa limitación encubridora de la mirada cuando no se cuestiona. Su consigna: “volver extraño lo familiar y familiar lo extraño”, da cuenta del desafío de lograr una conexión diferente con lo real y superar los miedos que lo diferente —negado o excluido a través de poderosos mecanismos de segregación— produce.

Pichón Rivière (ibid) considera que sólo favoreciendo una adaptación activa a la realidad puede contribuirse a generar personas mentalmente sanas. Y entiende por tal aquella que se caracteriza por ser capaz de: hacer frente a la realidad de una manera constructiva, sacar provecho de la lucha y convertir a ésta en una experiencia útil, encontrar mayor satisfacción en el dar que en el recibir, orientar sus relaciones con los demás para obtener la mutua satisfacción y ayuda, poder dar salida a cierto monto de hostilidad con fines creativos y constructivos y desarrollar una buena capacidad de amar. Cuando las condiciones sociales y familiares no favorecen el desarrollo de estas capacidades, aparece la enfermedad, que no se origina en la persona sino en la trama de la cual es un emergente. El enfermo mental es el símbolo y depositario del aquí y ahora de su estructura social. Curarlo no es lograr una persona que se ajuste pasivamente al entorno sin modificar éste, porque de esta manera ese medio social y familiar seguirá produciendo enfermedad, sino que es transformarlo o mejor: adjudicarle un nuevo rol: el de “agente de cambio social”.

Ahora bien, en la actualidad se presentan situaciones novedosas y altamente desafiantes en relación al proceso de constitución subjetiva, que ha llevado a investigadores del ámbito de la psicología y la pedagogía a la elaboración de reflexiones que resulta pertinente recuperar. En las últimas décadas, las condiciones en que Argentina ha recibido a las nuevas generaciones son las que fueron implantadas con el modelo económico- político neoliberal, sumiendo a vastos sectores en la pobreza, marginalidad y exclusión y desarticulando uno

de los referentes identitarios más fuertes de las sociedades modernas: el trabajo. La postura neoliberal, que fue la línea política dominante en las reformas educativas latinoamericanas, propone entre sus principales postulados:

- La formación permanente (a lo largo de toda la vida)
- Lo estratégico (en vez de lo metodológico)
- La acción (y responsabilización) individual
- El autocontrol
- La calidad educativa, entendida como satisfacción del cliente (en este caso necesidades e intereses de alumnos y familias)
- El saber como información capaz de ser negociada (Bauman, 2005).

Para algunos autores críticos de esta perspectiva, junto con las reformas educativas también vino a instalarse en estos países un discurso que opera promocionando nuevas subjetividades, apoyado en la idea de libertad y autonomía, que no hace más que desresponsabilizar al adulto. Es decir, borrar su lugar social y con él el papel de las instituciones sociales en los procesos de subjetivación. Como dicen Jodar y Gómez se trata de una “nueva economía del ejercicio del poder” (2007, p. 29). La vigilancia se traslada, desde el afuera hacia el adentro de cada uno.

En este marco debemos pensar también a la formación del docente, en tanto proceso de constitución de subjetividades: “Si el saber que define el lugar del maestro (y el imperativo de cuya transmisión lo constituye como tal) comienza a convertirse en un bien negociable, en un objeto que no necesariamente se imprime en un otro al amparo de procesos controlados, entonces las coordenadas que hacen posible el acto educativo se desdibujan.” (Brailovsky, 2007, p. 12)

En este escenario donde los saberes no son tales, sino que se convierten en bienes negociables (casi como los bienes de consumo), el docente se transforma en un mediador que lleva sobre sus espaldas la carga del imperativo de la libertad, cuya tarea consiste en motivar al alumno y guiarlo al logro de sus propios objetivos, los cuales alcanzará a su manera y en sus tiempos. El discurso más conservador se ha apropiado de la idea de libertad (quitándosela a los discursos más transformadores) y la ha reconstruido a fin de hacerla tan funcional a sus finalidades como lo fueron antes las ideas de homogeneización o de cultura oficial. Hoy la apuesta está en la autonomía, la libertad y la individualidad. Y los sujetos se sienten obligados, atrapados por el imperativo de ser libres, de ser autónomos, sin el amparo de las instituciones que, aunque asfixiaban, otorgaban un marco de pautas estables para la constitución subjetiva. Se sienten vulnerables y frágiles, responsables de edificar constantemente su destino y de hacerse cargo de ellos mismos.

En los procesos de subjetivación y socialización aparece la escuela como organización que actúa como malla de sostén y como generadora de deseo.

Este espacio público continúa siendo un espacio privilegiado para construir la subjetividad de niños y jóvenes, así como la de los adultos, ya que representa la base material que sirve de puntal, de tejido, de los aspectos socio-culturales sobre los que se constituye la subjetividad social y personal. La transmisión del legado cultural que se da en el marco de la escuela es importante ya que favorece los procesos de identificación que hacen a la propia constitución psíquica al ofrecer un espacio de alteridad que ubica la realidad intrapsíquica en un espacio intersubjetivo. Esto es la cuota de violencia simbólica necesaria para devenir uno mismo y la base para la introducción a la cultura amplia. Y la cultura a su vez tiene, siguiendo a Franco, una función de amparo. La transmisión cultural es el campo fértil donde se produce el sujeto y la cultura es aquello conocido-familiar-nuestro que funciona como red de contención. Cuando esta red se “agujerea” y lo que debiera ser familiar se transforma en un vacío o “afánisis”, desaparece el deseo como capacidad de pensar y querer un futuro (Franco, 2002, p. 1).

Las instituciones educativas tienen un doble papel que las ponen continuamente en jaque: por un lado, generar los procesos de transmisión necesarios para la constitución de subjetividades en el marco de cierta cultura hegemónica; y por otro lado, generar las condiciones de posibilidad para que estas subjetividades puedan construir creativamente nuevas manifestaciones culturales que rompan con la hegemonía de un discurso. Es decir, entre lo instituido y lo instituyente, la escuela está siempre en proceso de institucionalización.

Aportes desde la pedagogía crítica

La tradición crítica en la Pedagogía surge desde la crítica al planteo interpretativo y al positivismo. Además, vincula el significado de la educación con una dimensión política, al considerarlo como una construcción no inocente, relacionada con intereses y juegos de poder que recorren las redes sociales inmersas en ideologías. Con esta lógica aparece la idea de problematización social, enlazada a la historicidad y se realiza un análisis de las contradicciones sociales. Estas son las nociones fundamentales de esta teoría, hija de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, entre otros), de las teorías sociales de la reproducción (Bourdieu, Bowles, Gintis, Althusser, Passeron) y de resistencia (Giroux, Apple, Mc Laren), cuya consolidación se dio en los años '70.

Giroux (1992) es uno de los representantes más reconocidos de esta corriente. En “Teoría y resistencia en educación” se propone revisar las características del surgimiento de la teoría crítica, recuperar los aportes de los representantes más importantes de la Escuela de Frankfurt y, sobre estas bases teóricas, desarrollar una teoría crítica para educación. Considera que la Escuela de Frankfurt, a pesar de no ser un movimiento homogéneo, seguía una misma línea: repensar los significados de dominación y emancipación para

construir, sobre fundamentos adecuados, una teoría social y para la acción política. Ante el fracaso del marxismo ortodoxo y el surgimiento del fascismo y nazismo (racionalidades que rechazaban), postulan un nuevo enfoque no tan centrado en el área económica – política, sino más preocupado por el análisis de la construcción de la subjetividad dentro de una cultura y vida cotidiana de dominación. “... desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia.” (Giroux, 1992, p. 28).

Considera al conocimiento como una noción politizada, que como todo fenómeno es histórico y que debe ser objeto de análisis tanto por su función en la reproducción y legitimación de la sociedad existente, como por la posibilidad que abre de instruir al oprimido, de ubicarlo en el contexto de dominación, de darle herramientas para construir su historia y/desde su lenguaje, conectándolo con formas específicas de acción liberadora. El educador debe practicar estos modos de análisis y acción, revelando el espacio de tensión existente entre la sociedad tal cual existe y lo que podría ser. De esta manera posibilitar a sus alumnos la capacidad de examinar su lugar, lo que son, a qué reglas obedecen, a qué ideología responden; para decodificar la historia con una visión de futuro que los incluya. Los docentes deben hacer conscientes las relaciones de dominación que subyacen sus prácticas, construir categorías de análisis para desenmascarar las relaciones que hacen a la reproducción social e identificar de qué manera la ideología hegemónica se instala y legitima en las prácticas de la vida cotidiana. Entiende la escuela como una expresión de la organización social amplia, como lugar de transmisión y reproducción de la cultura hegemónica y, a la vez, la propone como el sitio donde es posible aprender las habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que permitan el análisis crítico. Por cultura reconoce el ámbito tanto de reproducción como de transformación de las experiencias históricas. La analiza como una fuerza política muy poderosa en el momento de la dominación.

Esta perspectiva teórica ha marcado la forma en que concebimos la Didáctica, el campo de estudio desde el cual iniciamos la investigación citada, constituyéndose en una tradición epistemológica. Bajo esta visión la Didáctica es considerada una disciplina científica dentro de la ciencia social. Valiéndose de un concepto de ciencia diferente al concepto positivista, la Didáctica puede considerarse “científica”, aun al concebirse como un campo atravesado por intencionalidades políticas y disputas de poder. El conocimiento didáctico es construido en la relación teoría-práctica y en el marco del conflicto. Esta noción de conflicto desnaturaliza el conocimiento y lo entiende como un espacio de lucha en el que se abre la posibilidad de resistir la ideología dominante. Un espacio inacabado que supone la acción constante del sujeto, la construcción permanente de significados, la necesaria elección ética.

La crítica implica el ejercicio de un constante cuestionar y optar acerca de los sujetos, los conocimientos, los métodos, los fines, lo que se incluye y lo que se excluye, los valores, las posturas ideológicas... En este contexto la práctica es la posibilidad que el docente tiene para generar nuevos lugares donde resignificarse y a partir de ello brindar lenguajes a los alumnos para constituirse como sujetos. Más allá de reproducir la cultura dominante, el docente aporta las condiciones para la acción emancipadora. La práctica también es el ámbito donde se va reconstruyendo el método didáctico. Éste es un organizador de la realidad educativa que incluye las significaciones que damos a los aportes de los clásicos y relaciona los diferentes aspectos del hecho educativo: sujetos del aprendizaje, situación socio-histórica, objeto de enseñanza, medios, intencionalidad, relación escuela-sociedad. El método se encuentra muy relacionado con la idea de acción, que implica imprevisibilidad e iniciativa. El problema del método es práctico, pero también teórico porque tiene que ver con concepciones diversas y el contenido toma sentido según la perspectiva metodológica que adoptemos.

La didáctica en relación con una pedagogía crítica, se reconoce por politizar las nociones y enmarcarlas en un contexto social e histórico, por estimular el diálogo con las fuentes, por reivindicar las culturas no hegemónicas y darles voz, por priorizar los valores democráticos y ponerlos en práctica, por propiciar un aprendizaje comprensivo y un análisis sobre este proceso, por promover la autocrítica de las prácticas docentes.

El sujeto y la educación desde una mirada Lationamericana

¿Qué implicancias tiene educar hoy en Latinoamérica?, ¿Cómo potenciar a esos sujetos concretos, a esos niños y jóvenes de carne y hueso? Tal vez, para comenzar a realizar un esbozo de respuesta, tengamos que empezar por definir que implica educar: “esta simple palabra significa provocar una interrupción, un cambio” sostuvo la Dra. Graciela Frigerio en un Curso desarrollado durante el año 2002 en la Facultad Ciencias de la Educación (UNER). A la educación se la puede caracterizar como una banda de moebius en donde en ese recorrido infinito, por un lado, hallamos una transformación de la subjetividad de quien conoce y por el otro, el sujeto “marca” al mundo externo, la cultura. Pero al recorrer la superficie de la banda completa resulta claro que los dos lados aparentes constituyen un solo lado continuo, lo que supone que se puede pasar del interior al exterior resultando imposible decir en qué punto preciso se ha realizado dicho pasaje.

Para Zemelman (2006) la educación es un espacio de la autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela y no para ser un extraño en ella: el desafío es que los sujetos puedan ser capaces de pensarse ante su realidad. Éste creemos que es uno de los objetivos que tiene que tener la educación en los albores este siglo: forjar indi-

viduos críticos, comprometidos con su tiempo y, al mismo tiempo, descartar de cuajo todo conocimiento que intente posicionarse como verdadero.

En este sentido, Paulo Freire (1969; 1997) en su vasta obra concibe un método y una teoría pedagógica que permite al sujeto pensar y escribir su mundo, no memorizar solamente palabras, que “no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje”. Forja la concepción de una educación liberadora-problematizadora, que sostiene que la praxis transformadora del mundo no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos”, a quien el mundo “llena” con contenidos sino pensar en los hombres como “cuerpos conscientes”; que tienen que vérselas con el mundo.

En este contexto, y parafraseando a Zemelman, el sujeto es un sujeto concreto, hacedor de realidades y de vida, en un proceso de construcción libertaria en la acción cotidiana y constante que implica ser en el mundo. Es un ser que puede devenir autónomo en tanto desarrolle una objetividad reflexiva y deliberante, a través de un proceso de conciencia frente a lo ocurrido mientras ocurre. Porque algo inherente al sujeto es ser en una matriz histórica cultural desde la cual se plantea y resuelve problemas. Es un ser histórico, porque el conjunto de facultades que lo constituyen se relacionan en un momento del tiempo de una determinada manera, y es la conciencia histórica lo que permite rescatar al sujeto frente a los procesos de enajenación constante que caracterizan al momento actual.

Considera que en la actualidad se habla de “crisis de sujetos” como la crisis de cierto sujeto que se concebía actuando en los grandes espacios históricos, pero esto no significa que no haya actores que estén actuando en otros espacios “micropolíticos”. Dice que hay ciertas dimensiones de lo humano que están haciendo crisis, la idea moderna de hombre como dueño y señor de la naturaleza y la reducción del hombre como homo faber, y que el hombre debe buscar otras formas de colocarse frente al mundo sin estar restringido a las lógicas de control propias de la racionalidad tecnocrática que diluye al sujeto en su subjetividad. Por ello, enriquecer la subjetividad (en términos individuales y sociales) significa cuestionar los propios límites, concebir al mundo interno como cambiante y por lo tanto sin límites fijos. Postura que compromete toda la “humanidad”, todo lo humano, y no solamente el plano intelectual. También nos habla de subjetividad como constituyente de lo social, como el conjunto de procesos que vinculan al individuo con el colectivo y viceversa. Afirma que su concepción de sujeto es problemática y exige a su vez una reconceptualización de la racionalidad científica y del conocimiento.

Potenciar al sujeto: la posibilidad de pensarnos como latinoamericanos

En este punto llegamos al centro de nuestro trabajo, ya que nuestro análisis refiere al sujeto pedagógico latinoamericano, a los docentes y alumnos quienes se construyen día a día en la práctica pedagógica. Cuando hablamos

de sujetos en el marco de este escrito nos referimos a la forma particular en que se constituyen las subjetividades actualmente en Latinoamérica, en el marco de discursos y prácticas instituyentes que los determinan, los cuales están impregnados de ideologías y epistemologías hegemónicas que los ubican en lugares pasivos, de desamparo, de consumo y reproducción cultural. En el caso de los sujetos docentes, se trata de sujetos con una historia y con un mandato social, marcado fuertemente por la formación inicial y la socialización en la práctica, mandato que van resignificando y reescribiendo en sus prácticas cotidianas construyendo así sus propios proyectos identitarios que a la vez son proyectos políticos educativos que impactan en los sujetos alumnos. Resignificación y reescritura que realizan siempre desde concepciones y teorías implícitas marcadas –siempre, aunque no únicamente– por aquellas ideologías y epistemologías hegemónicas.

Cuando hablamos de potenciar al sujeto nos referimos entonces a la posibilidad del sujeto de resignificar esos marcos discursivos desde los cuales se construyen las identidades y los proyectos políticos educativos, dando paso a matrices de pensamiento latinoamericanas que permitan al sujeto docente visualizarse como agente social de cambio y transformación en un proceso de adaptación activa a la realidad. Un sujeto docente que encuentre sostén y amparo en los mandatos sociales que carga, pero que pueda a la vez leerlos críticamente y transformarlos desde un lugar de saber y autoridad. Para, a su vez, brindar la posibilidad de hacer un idéntico ejercicio a sus alumnos en el marco de la escuela.

Proponemos salir de la encerrona que nos significa la noción de sujeto construida en la modernidad; lo que implica rescatarnos/salirnos de la concepción de un sujeto libre, autónomo, homogéneo, heterosexual. Porque es desde esta concepción de sujeto que se han construido discursos y prácticas instituyentes que han moldeado subjetividades en torno de ideas limitantes que no nos han permitido visualizarnos como hombres y mujeres capaces de ser artífices de nuestra historia. Y en el caso de docentes y alumnos significó empalmarnos a una pedagogía del bonsái, de la opresión, de la reproducción enajenante que configuró a su vez roles, prácticas y saberes desde matrices de pensamiento que minimizan a los sujetos reales y les impiden pensar/pensarse en su propia realidad como agentes de transformación.

Por ello apostamos a la educación, a una educación para la liberación, que cargue como mandato el constituirse como práctica liberadora en un aquí y en un ahora latinoamericano. Convencidas de que toda identidad social es contingente y participa del carácter abierto de todo discurso creemos que esta empresa no es imposible sino que se construye día a día. Como sostiene Apple:

el sistema educativo no es un instrumento de la clase capitalista. Es el producto del conflicto entre dominadores y dominados. (...)

Es un campo de batalla situado sobre la producción de conocimiento, ideología y empleo, un terreno donde los movimientos sociales tratan de satisfacer sus necesidades y las grandes corporaciones tratan de reproducir su hegemonía (Apple, 1989, p. 47).

En este marco, se inscriben como preguntas abiertas: ¿cuáles son los saberes docentes que permiten su propia potenciación y la de sus estudiantes? ¿Cómo juegan estos saberes en los procesos de construcción curricular? ¿De qué modo contribuyen a formar nuevas subjetividades? Desafíos pendientes, como el afán de construir una educación desde una perspectiva latinoamericana.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal S.A. (1986)
- Argumedo, A. (1993). *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional. Colihue.
- Aulagnier, P.(1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Brailovsky, D. (Comp.) (2007). *Interés, motivación, deseo: la pedagogía que mira al alumno*. Colección Ensayos y Experiencias Nº 66. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.
- Franco, Y. (2002). *En la Argentina, el miedo a desear*. Buenos Aires, Página 12.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Giacaglia, M y otros (2000). *Cultura y crisis. La utopía como alternativa*. Paraná, Facultad Ciencias de la Educación.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Jodar, F. y Gómez, L. Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanente en curso. En: Brailovsky, D. (Comp.). (2007) *Interés, motivación, deseo: la pedagogía que mira al alumno*. Colección Ensayos y Experiencias Nº 66. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe Ch.(1985). *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid: Siglo XXI editores.
- Pichón Riviére, E. (1985). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1996) *Vocabulario Científico y Técnico*. Madrid, ESPASA
- Rivas Díaz, J.(2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana*. P. 113-140.
- Wettengel, L. (1998). *El concepto de autoridad*. Conferencia. S/D
- Zemelman, H.(2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.