



SIMPOSIO: LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL ENTRE EL NEOLIBERALISMO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Eje Temático 3: Formación docente: miradas históricas y nuevas perspectivas.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

Pablo Daniel Vain (UNaM)

“Obedecer ciegamente, es el principio que gobierna, por eso hay tantos esclavos. Y por eso es amo, el primero que quiere serlo. Enseñen a los niños a ser preguntones...”

SIMÓN RODRÍGUEZ

Subjetivación política, formación docente y contexto actual

Pensar la relación entre la formación docente y los procesos de subjetivación política de los/as estudiantes de profesorado es, sin lugar a dudas, un tema central sobre el cuál reflexionar, particularmente desde una mirada de la educación como proceso emancipatorio. Pero esta perspectiva, cobra especial sentido en nuestro país en la actualidad, a partir del rebrote neoliberal en las políticas públicas, como consecuencia del cambio de gobierno.

Pretendo plantear la cuestión, a partir de entender que el vínculo de los estudiantes de profesorado con la política, permite una doble mirada. Una mirada, que nos interroga acerca de cómo estos estudiantes, en tanto sujetos sociales, establecen algún tipo de relación con la política; y otra, que nos interpela acerca de los posicionamientos de ellos, como futuros promotores de la subjetivación política de los alumnos con los cuales les toque trabajar. Por cuestiones de tiempo, solo voy a plantear algunas notas sobre la primera de las miradas.



La subjetivación política

Bleichmar (1999: s/n) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista “(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.” En este sentido, nuestras concepciones sobre la justicia, la política, la democracia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social.

Muchos autores y desde diferentes disciplinas han abordado la cuestión de la subjetividad, algunos desde la mirada de la constitución subjetiva; y otros, desde la perspectiva de la subjetivación social. En este caso, apelaremos a la segunda lectura, entendiendo a la subjetivación política como un tipo particular de subjetivación social. Y echaremos mano a la concepción foucaultiana, en la cual el sujeto se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. La subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder (Foucault, 1988: 231). En consecuencia, no reduciremos la subjetivación política un conjunto de prácticas sociales institucionalizadas, que posibilitan/imposibilitan un determinado sistema político (en nuestro caso, una “democracia débil”, concepto que luego desarrollaré), sino también, como una práctica social que nos vincula, en tanto sujetos humanos, con las relaciones de poder y dominación. Proceso de subjetivación, entonces,



que comienza a producirse en la instancia del aprendizaje familiar o primera educación (Bourdieu y Passeron, 1981).

Una perspectiva de la formación docente

Respecto a este eje conceptual, no voy a detenerme en definir que es la formación docente, sino, en proponer una perspectiva de la formación, que apunte a una ruptura en relación con modelo dominante en la práctica docente, que podemos caracterizar como un modelo retórico, expositivo, reproductor, memorístico y no dialógico. Ruptura que debería apuntar al posicionamiento del educador, como un mediador entre los estudiantes y un conocimiento significativo y no cristalizado. Esto es, docentes que podrían ser identificados como reflexivos, críticos e innovadores.

En un trabajo de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) se afirma que en el primer contrato o contrato fundacional establecido entre la escuela y la sociedad, los aspectos explicitados permiten distinguir cuatro lógicas diferentes: la lógica cívica, la lógica económica, la lógica doméstica y la lógica de las ciencias. La lógica cívica hace referencia a los intereses generales e igualdad de oportunidades, la lógica económica se halla vinculada a la producción de bienes y el trabajo, la lógica doméstica está relacionada con los intereses de las familias y los individuos; y la lógica de las ciencias se relaciona con las fuentes del conocimiento erudito. Sin embargo, estas lógicas que orientaron la génesis de la escuela, han sido contradictorias y han generado, lo que las autoras citadas llaman “contrato paradójico.” La génesis de la escuela, se produjo en el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial. Por eso el imperativo de la educación de masas (que da origen al concepto de educación pública), cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; resulta insuficiente para pensar el origen de la institución escolar. Propongo entonces que es posible mirar la génesis de la escuela, como el desarrollo de un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y como aparato de reproducción



ideológica. Frente al propósito de educar a las poblaciones, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época: el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es entendido como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; por eso me gusta hablar de las pedagogías de la cinta de montaje. Y en este marco, la docencia se emparenta con la quimera de la fabricación. Afirma Meirieu (2007: 34) que: “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.”

Ese contrato paradójico (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) que dio origen a la escuela, estuvo marcado por la tensión entre una educación pensada como un derecho del hombre y el ciudadano y un modelo de organización “racional y científica” de la producción, inspirado en el taylorismo y el fordismo.

“En tanto el docente trabaja con sujetos y lo hace en contextos instituidos -señalan Rivas Flores y Otros- su actividad se basa en la relación y las interacciones. Por tanto su desarrollo profesional es, en cualquier caso, contingente y situado, si bien, paradójicamente, actuando en un contexto (el sistema escolar y la escuela en particular) altamente estructurado y reglamentado. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que caracteriza este trabajo. (Rivas Flores y Otros, 2012: 3).

El vínculo de los estudiantes de profesorado con la política

La relación de los estudiantes de carreras de formación docente con la política, no puede ser pensada al margen de la vinculación de los jóvenes con la política, aunque -es necesario aclarar- que no todos/as los estudiantes de profesorado, pueden caracterizarse como parte de la juventud. Haciendo un breve recorrido a través de nuestra historia reciente, hemos



podido apreciar que mientras los primeros 70 años del siglo XX se caracterizaron por la impronta de una fuerte participación juvenil en la política, esto decae notablemente a partir de fines de la década del 70.

Sin embargo, como señala Urresti (2000: 178) “...signar el desencanto y la despolitización sólo como una cuestión voluntaria de un actor colectivo, como puede ser la juventud en este recurrente caso, es un procedimiento conceptualmente ilícito aunque social e históricamente iluminador. Si bien en términos estrictos las comparaciones de actores no son posibles, su recurrencia y “necesidad” son síntomas que nos hablan de un modo de comprender el significado de lo histórico por la atribución de sentido que en esas comparaciones se le da al presente.”

Las dictaduras que asolaron América Latina entre los setenta y ochenta del siglo XX dieron paso a democracias débiles, cuyo rasgo distintivo ha sido la delegación de la participación política mediante sistemas de representación. Estas “democracias delegativas” (O’Donnell, 1993) se asientan en un principio básico de los sistemas democráticos, que podría enunciarse como: “el pueblo gobierna a través de sus representantes.” Pero, el autor antes citado, contrasta las “democracias delegativas” con las que denomina institucionalizadas (o, lo que es igual, consolidadas, establecidas o representativas). Según O’Donnell “...el término 'delegativa' señaló una concepción y práctica del poder ejecutivo que presupone que éste tiene el derecho, delegado por el electorado, de hacer lo que le parezca adecuado para el país.” Probablemente por ello no se registraron, entre la segunda mitad de los ochenta y la década del 90, formas intensas de participación juvenil en la política institucionalizada, más allá de los procesos electorarios, un escenario relativamente lógico para las transiciones hacia la democracia. Pero transcurrido un tiempo importante, muchos de esos rasgos de la transición, no se modificaron sustantivamente. Sino que además, en nuestro caso, el distanciamiento entre los jóvenes y la política se amplió, habida cuenta de los desencantos que provocaron importantes hechos de corrupción, que involucraron a los políticos y los partidos políticos. “En nuestras sociedades actuales -sostiene Fernández



Buey (2000: 39)- se identifica, por lo general, la política con el engaño, la mentira y la manipulación de las gentes. Todas las encuestas recientes ponen de manifiesto una gran desconfianza respecto de la política y de los políticos, particularmente entre las personas jóvenes.” Ese desencanto, en Argentina, se expresó en la consigna “que se vayan todos” en la década de los 90.

Sin embargo, en esos años, se puede percibir un desplazamiento de la subjetivación política en otra dirección. Vázquez, M. y Vommaro, P (2009: 65) señalan al respecto que “...podemos dar cuenta, al mismo tiempo, del modo en que se produce el alejamiento de los y las jóvenes de las instituciones y prácticas de lo que denominamos militancia político-partidaria, a partir de la disminución de la participación en espacios como partidos o sindicatos, así como del alejamiento y la desconfianza hacia las instituciones y actividades convencionales de implicación en la esfera pública. También, del modo en que se produce la transformación de los espacios en los que los y las jóvenes se sienten más interpelados a participar. En otras palabras, reconocer que la politización se inscribe en canales alternativos a las vías institucionales y estatales de la política.” Y aunque hacia mediados de la primera década del siglo XXI se produce el retorno a la militancia político-partidaria de una proporción relevante de jóvenes, todavía persiste en un importante grado, la indiferencia o la inserción en prácticas políticas alternativas.” En este marco general, podemos situar la subjetivación política de los estudiantes de profesorado.

Ante estos contextos, los intentos de algunas instituciones de educación superior, para promover la participación política de los estudiantes, estuvo vinculado a la inclusión, en los diseños curriculares, de espacios (asignaturas, talleres, etc.) sobre temáticas como Estudios de la Constitución o Derechos Humanos. Sin embargo, la incidencia del modelo dominante en la enseñanza universitaria (que caracterizamos como retórico, expositivo, reproductor, memorístico y no dialógico) transforma esos contenidos acerca de la política, en objetos cristalizados y carentes de significación para los estudiantes. ¿Cómo contribuir, entonces, desde los institutos y las universidades, a la construcción de una subjetivación política de



los estudiantes, anclada en el pluralismo, el compromiso, la solidaridad, la participación democrática, etc.? Creo que un camino posible es trabajar primero, en relación con el modo más cercano que vincula a los sujetos con la política: las relaciones de poder.

Foucault, sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y que para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos. “A estos métodos que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar 'disciplinas'...” (Foucault, 1989: 141). Desplegar experiencias educativas que, interpelando las biografías de los futuros profesores, posibiliten reflexionar en torno a cómo se construyen las prácticas políticas (entendidas como relaciones de poder) al interior de las instituciones formadoras, puede resultar una estrategia interesante. Y relanzar esas experiencias, para imaginar y desarrollar propuestas que posibiliten la subjetivación política de los alumnos con los cuales les toque trabajar, podría ser un siguiente paso.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2. Buenos Aires. <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza: Barcelona: Laia.
- Fernández Buey, F. (2000). Ética y filosofía política. Barcelona: Bellaterra.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. en H. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: UNAM
- Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y seca. Buenos Aires: Troquel.
- Meirieu, P. (2007). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.



INSTITUTO PARA EL ESTUDIO DE
LA EDUCACIÓN, EL LENGUAJE Y LA SOCIEDAD
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa



III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
"Formación, Sujetos y Prácticas"

28, 29 y 30 de abril de 2016
General Pico, La Pampa, Argentina

- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. Revista Nueva Sociedad, N° 128. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Rivas Flores, I. y Otros. (2012). Proyecto La identidad profesional de los estudios de profesorado. Universidad de Málaga.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico En: Balardini, S. (Coordinador). La participación social y política de los jóvenes en el nuevo siglo. Buenos Aires: CLACSO.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (Enero-abril 2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. Cuadernos del CENDES, Año 76 N° 70 Tercera Época, 47-68.