

# *Sujetos e instituciones* *Más allá de la escuela*

Manuel Martínez Delgado (coordinador)

México, Universidad Autónoma de Zacatecas (col. Cultura, currículum y procesos institucionales núm. 1), 2009

**Rita Angulo Villanueva\***

En las líneas que siguen intentaré retomar a los autores de este libro tratando de comprender su posición y resignificarla para ustedes; espero no violentar sus posiciones y ser fiel a sus planteamientos.

*Sujetos e instituciones: más allá de la escuela.* ¿Qué implicará?, me pregunté al leer el título y enseguida formulé mi hipótesis: seguramente se tratará de los sujetos en la vertiente no escolarizada de la educación. Pero me quedé corta; tanto al pensar en la escuela como en la educación. Los autores profundizaron, bordaron fino y reformularon —desde una perspectiva foucaultiana— (en su mayoría) la noción de formación y la noción de sujeto.

Pensar al sujeto como proyecto —dice María Luisa Murga— “... implica pensar que esos mismos sujetos pueden constituirse en un proceso en el que la subjetividad se defina como una instancia, reflexiva y deliberadora, en diálogo con la imaginación y que juzga sus productos” (p. 142). Concebir al sujeto como proyecto es una tesis que bien podría ser portavoz de los autores de este libro. En palabras de Manuel Martínez Delgado, “... la pregunta y eje central que lo orienta es ¿cómo se constituyen y se relacionan los sujetos de la educación en tanto sujetos en formación?” (p. 9).

Modernidad, currículo, ciberespacio, valores, historia, cultura, migración e internacionalización son las aristas que, según nuestros autores, conforman el proceso de constitución de los sujetos que formamos. La formación ocurre en este marco en medio de las tensiones entre las concepciones que asumimos —o no— de subjetividad, subjetivación, poder e identidad.

En el primer capítulo Raúl Anzaldúa considera que “los sujetos educativos se constituyen a través de procesos de subjetivación de poderes, saberes y significaciones imaginarias que van modelando su identidad dentro de los dispositivos pedagógicos en los que se insertan” (p. 22). Para entender este proceso el autor retoma la noción de dispositivo de Foucault como función estratégica dominante y formula la noción de

\* Docente investigadora de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, Universidad Autónoma de Guerrero. Esta reseña fue leída en el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativa el 24 de septiembre del 2009 en Boca del Río, Veracruz.

dispositivo pedagógico. Con esta categoría de análisis nos lleva de la mano en un recorrido genealógico por los hitos que han conformado al sujeto de la modernidad; desarrolla tres momentos del dispositivo pedagógico: la enseñanza tradicional, la educación científica orientada por la Psicología y la enseñanza pragmatista promovida por el actual discurso de la excelencia.

El sujeto moderno, según Anzaldúa, es tres sujetos: el formado por la enseñanza tradicional, el formado científicamente como sujeto psicopedagógico y el sujeto pragmatista resultante de la euforia actual por la excelencia. El sujeto integral se está perdiendo a sí mismo y "...urge la intervención social que conciba a la educación como un proceso integral que forme sujetos que busquen el bienestar social y sean capaces de enfrentar la grave crisis que vivimos... estamos llegando al límite de las contradicciones, a un punto en que es impostergable la transformación social; de lo contrario el riesgo de perecer es altísimo..." (p. 41).

¿Quién toma las decisiones en los procesos curriculares?, se pregunta Manuel Martínez Delgado. Centra la discusión en un tipo de sujeto distinto al de Anzaldúa; éste es un sujeto social, aquel que decide acerca de la orientación de los currículos y tiene el poder de hacerlo: "Los poderes de decisión hacen referencia a un conjunto de posiciones, perspectivas, tendencias, fines y valores que se sostienen frente a la formación profesional... una fuerza cultural... que forma parte de un proyecto político social y ocupa un lugar privilegiado en las relaciones de poder en el campo del currículum" (p. 46).

Desde una perspectiva histórica el autor recorre las transformaciones que han sufrido las nociones de currículum y campo curricular, así como los sujetos sociales que en los distintos momentos han ocupado posiciones de poder y decisión para sobredeterminar el currículum. En este recorrido revisa esencialmente los planteamientos en torno a los sujetos sociales que intervienen en la determinación curricular (Beauchamp, 1975; Tyler, 1982 y Jackson, 1881) en la dimensión internacional para la década 70-80 así como los planteamientos más recientes (De Alba, 1991; Gimeno, 1998 y Dussel, 2006). Llega, por último, a plantear su aportación con respecto a los actuales sujetos que determinan el currículum; identifica los organismos internacionales, los organismos nacionales, los sectores sociales productivos y del campo profesional, los especialistas en currículum y conocimientos disciplinarios y los académicos.

El autor concluye que "el currículum está atravesado, desde su origen como campo de estudio, por una conveniencia o necesidad más administrativa que académica, y desde su génesis hasta la actualidad, persiste una tendencia tradicional que, bajo una postura ahistórica, pone el énfasis en principios como la eficiencia, el control y la predicción, sin dar importancia a sus implicaciones sociales" (p. 64).

La contribución de Beatriz Ramírez Grajeda nos conmina a reflexionar acerca del ciberespacio y su influencia en la formación. Plantea como tesis central la presencia de la celeridad como dinámica que constituye

el entorno cibernético y se proyecta, voraz, al entorno social. Señala la desaparición de las orientaciones humanística y filosófica en el medio educativo como consecuencia de tal celeridad. Desde una posición foucaultiana concibe al mundo cibernético como un dispositivo más de ejercicio de poder cuya consecuencia es "...la formación de sujetos dependientes, indiferentes al contexto y desconocidos para sí mismos, lo cual contribuye a nuevas subjetividades y manifestaciones psicopatológicas como la depresión, el estrés, la bulimia o la anorexia" (p. 72).

Plantea que los profesores nos encontramos ante alumnos que nosotros mismos producimos y en lugar de formar el ser crítico, reflexivo, independiente, contribuimos a perderlo y nos extraña que las actuales generaciones "vengan tan mal" y no les interese nada. Nos lleva a un paseo rápido por la de-formación de un estudiante: obligado a entrar en la lecto escritura y los tiempos anti lúdicos, al escolar de primaria se le lleva hacia el extravío y la confusión; al púber se le sofocan sus ganas de vivir; al bachiller se le fomenta la desaceleración de su tiempo y se le refuerza para no interesarse en su alrededor, ha pasado a ser un consumidor y reproductor, no construye proyecto de vida. El universitario ya no tiene tiempo de ocuparse de su entorno ni de sí mismo, menos de los demás; le teme al ocio, a la creatividad, al tiempo perdido. A todos ellos se les orilla a la simple repetición y, por ende, al desconocimiento de su circunstancia histórica. Hemos triunfado, hemos formado seres con posiciones cínicas, escépticas o hipócritas. Ante este panorama Beatriz Grajeda nos convoca a reflexionar y tomar una postura pedagógica, a movernos de lugar, arriesgarnos, reconocer la diferencia y la potencia creadora de la imaginación, de la alteridad. Propone la formación como una resignificación de las experiencias vividas para la comprensión histórica.

Eduardo Tapia Berlanga, en el capítulo "Tres sexenios de política educativa ¿Y los valores qué?", se propone analizar cómo la política educativa influye en la constitución de los valores de la juventud mexicana. Pretende mostrar cómo las políticas educativas desde los niveles internacional y nacional impactan centralmente la formación de los sujetos educativos y sostiene como tesis que los jóvenes parecen no tener una idea de futuro ni interés en tenerla. Su aportación se desarrolla por medio del análisis de discurso de documentos oficiales tanto internacionales como nacionales que dictan diversas políticas educativas. Describe cómo la globalización económica ha afectado los modos culturales de los sujetos de una época y aborda la crisis económica en Latinoamérica, particularmente el caso de México, así como la manera en que el desarrollo de las políticas globalizadoras suscitan la privatización, entre otras medidas, en todos los niveles y, por supuesto en el educativo, lo que trae como consecuencia la disminución del apoyo a las instituciones públicas de educación media superior y superior.

El autor recurre a las conceptualizaciones de política educativa, prácticas discursivas, sujeto y valores humanos; concibe a la política educativa como un dispositivo estatal de control del pensamiento y señala que

quienes hegemonizan los proyectos educativos emplean un complejo de valores preferidos “...los sujetos son interpelados proponiéndoles un modelo de identidad [que no están en posibilidad de rechazar, vamos, ni siquiera de elegir]”. El autor emplea la noción de gobernación de la Pedagogía, propuesta por Popkewitz (2003), para enfatizar el papel coyuntural del Estado para gobernar la conciencia de los individuos. La política educativa como gobernación de la Pedagogía actualmente se centra en la formación de personas exitosas, dispuestas a utilizar todos los medios para llegar a un fin: el capital. En las aulas se les transmite a los alumnos saberes legitimados, regímenes de verdad con los que construyen la realidad, una, que —por cierto— es muy otra de las identidades de origen. Pero han de ceder ante las tecnologías disciplina-rias de vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización y totalización. Así, los sujetos que formamos se encuentran alienados, fuera de sí, en otros, en aquellos quienes determi-nan su formación. El hombre que se pretende formar mediante la polí-tica educativa es el hombre útil, inteligible, manipulable, perfeccionado y sometido. Nuevamente hemos triunfado: la educación es la sierva de la economía. Orden, rutina, repetición y laboriosidad son los valores garantes del sujeto económico.

Hasta este punto la lectura del libro me había producido reacciones diversas: primero el acuerdo irrestricto con los problemas que plantean en torno a la formación de sujetos, esas duras realidades que llegados aquí me mantenían con un cierto desasosiego en torno a la conciencia de estar deformando y no formando, presionados por las circunstancias históricas. Pero surge después una brisa fresca en las palabras de María Luisa Murga Meler, quien en su capítulo “Sujetos y proyecto en la cultura. Interrogar la educación” comenta el caso de un hombre que pudo “... trascender reflexivamente esa condición determinante de los elementos que marcaron el entorno de su constitución e incluso apropiarse y transformar las afluentes de la cultura burguesa de su entorno” (p. 134). ¿Cómo articular —se pregunta María Luisa Murga— sujeto, cultura y educación? La voz de Ramón López Velarde le ofrece la forma de articular estos tres conceptos. Fue en la interrogación acerca del proceso de creación singular de un individuo en un contexto sociohistórico parti-cular donde la autora pudo reflexionar acerca de los factores que estu-vieron presentes en el proceso de constitución de ese sujeto particular. ¿Por qué él pudo remontar las condiciones que le imponía su contexto, hacerlas suyas e incluso refutarlas? ¿Cuáles fueron los factores que per-mitieron a López Velarde constituirse? La biografía de este personaje y el conocimiento de su obra permiten a la autora “... introducir la noción de que en el proceso de constitución de los sujetos es posible que se dibujen las condiciones en las que podrá pensarse como proyecto... proyectos siempre por-venir y al acceder a sus procesos de formación, tendremos que reconocer que en tal condición les es posible ‘ser otros’... los indivi-duos siempre tendrán la posibilidad de ser otros” (pp. 135-136). En este

punto del planteamiento murguiano surge la esperanza: el sujeto tiene esperanza y por tanto la formación de sujetos también la tiene. López Velarde reflexionaba acerca de sí mismo y acerca de la sociedad, y en la articulación de tales condiciones ese sujeto pudo presentarse como proyecto pues a pesar de que sus padres y el conjunto social le habían reservado un lugar y le transmitieron un discurso, pudo, en su proceso de constitución, darse la posibilidad de “reflexionarse”.

Así las cosas, la educación también tiene esperanza. ¿Hacia donde debemos reorientarla? Interrogando no sólo a la educación, la forma de transmisión y los contenidos que se transmiten, sino también cómo se concibe a su destinatario, “...negarnos a pensar esto es quedarnos fuera del ámbito en el que se establecen las condiciones de posibilidad... es necesario posibilitar la exteriorización de las creaciones imaginarias individuales hasta su transformación en creaciones socio-históricas...” (p. 144). Para poder rechazar o asumir contextos, discursos, propósitos o proyectos es precisa la historización del sujeto. Los sujetos en formación deben conocer y re conocer su pasado, tienen derecho a conocer la cultura heredada.

El capítulo cierra considerando como insoslayables la interrogación-reflexión en torno a: la transmisión, la noción de sujeto, la educación y la Pedagogía como configuradoras de patrones, disciplinas, saberes y prácticas. Así también porque ignoramos en nombre de qué principios se ejerce la transmisión. La reflexión interrogante habrá de constituirse, por tanto, en un principio ético.

Y si la esperanza existe, como dice el refrán, “para muestra, un botón”: El Zóquite, un museo comunitario, experiencia a la que se refiere nuestro siguiente capítulo. El autor, Daniel Hernández Palestino. Este amplio capítulo refiere la experiencia del museo comunitario El Zóquite ubicado en el municipio de Guadalupe, estado de Zacatecas. Concibe a los museos comunitarios de México como sedes marginales de la cultura y de la oralidad popular que pretenden recuperar, proteger y difundir el patrimonio cultural, representan una cultura alternativa a contracorriente, no encuentran un lugar en la historia oficial, son elementos transgresores y, como tales, con frecuencia no tienen apoyo de las instituciones culturales oficiales.

Históricamente los museos representan la fragmentación de la identidad nacional entre un pasado glorioso y el sentimiento de soledad que invade lentamente a los pueblos enganchados al presente migratorio. Son una forma de preservación del patrimonio cultural.

El museo de El Zóquite ha tratado de tomar como idea central del espacio la memoria colectiva contemporánea; se concibe como un vehículo de investigación educativa que explora y analiza desde dentro de la región cultural semidesértica y desde la experiencia comparativa de los pobladores nativos y migrantes. Se enfoca desde el contexto intercultural de dos visiones y dos posturas, una orientada por la tradición local y la cultura material; otra por el estudio de la ecología cultural de

la región y el enfoque etnográfico modernista (p. 162). El corazón del museo late en la concepción de movimiento, viaje y migración, que son el modo de vida cotidiano de la población. Las formas de desplazamiento son constitutivas de los significados culturales. Los hilos conductores del museo son, por tanto: el espacio social, el paisaje agrario y la memoria colectiva y los artefactos tecnoculturales.

Este texto llega a su final con un apasionante relato, una historia de vida de un migrante elaborada por Tlahuizcalpantecutli González Estrada. El capítulo forma parte de una investigación de corte etnográfico cuya finalidad es conocer los efectos que produce el fenómeno migratorio. Postula la tesis de que el contacto entre dos culturas provoca en las personas un efecto transformativo de condición bicultural. Esta historia de vida es una vida sencilla contada en primera persona. El objetivo es identificar las perspectivas de los sujetos que viajan, que se mueven. El protagonista es llamado “el americano” pero podría ser llamado el americano-mexicano-americano. Carlos, el padre del americano, nació en Apozol, Zacatecas, y fue obligado a abandonar su terruño en 1928 por la guerra cristera; lo acompañaban su esposa e hijo Santiago. Se instaló en Douglas, Arizona. Ahí nació el americano. La familia se trasladó después a Los Ángeles y ahí nacieron otros dos miembros de la familia. La familia abandona los Estados Unidos y regresa a Apozol, Zacatecas, en 1937, cuando el americano tenía nueve años. Se hicieron campesinos en la semiárida tierra de Zacatecas. Muere su madre de una embolia y el americano se refugia en la religión; en un seminario recibió toda su formación y asumió la cultura que le rodeaba. Se contrata como profesor de primaria, manejando libros de contabilidad, como dibujante y aprende el oficio de topógrafo. Para 1948 regresa a Estados Unidos (peón, pizcador y dibujante en una compañía que diseñaba aviones) hasta que es reclutado por la armada y va a servir a Corea y a Japón. En 1954 es dado de baja por el ejército y vuelve a contratarse en la compañía de diseño de aviones; después fue auditor de la empresa durante 14 años y se jubila a los 58. Entonces regresa a Apozol Zacatecas para gozar de la vida. El sujeto en cuestión es definido por Tlahuizcalpantecutli como un migrante preparado, un sujeto mediado por su cultura y el conjunto de relaciones que dan como resultado su socialización.

Los capítulos de este libro nos conducen por los vericuetos históricos de un sujeto constreñido, un sujeto que creíamos se formaba para ser libre cuando en realidad lo habilitábamos históricamente para perderse en sí mismo, para desconocerse, para ignorarse. Este texto es una respuesta ante los retos del mundo actual, particularmente en lo que se refiere a la formación. Una formación que potencie al sujeto como proyecto de sí mismo, como dueño de sí.

TAXCO EL VIEJO, GUERRERO.

## REFERENCIAS

- BEAUCHAMP, Georges (1975), "Representantes del pensamiento curricular. Implicaciones de la teoría", en *Curriculum Theory*, Illinois, The Rags Press, pp. 64-76 y 82.
- DE Alba, Alicia (1991), *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- DUSSEL, Inés (2006); *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*, Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina.
- JACKSON, Philip (1981), "El currículum y sus descontentos", en Henry Giroux et al., *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*, Berkeley, McCutchan.
- GIMENO Sacristán, José (1998), "Currículo y democracia", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 1, en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/01/edu10.htm> (consulta: julio 2008).
- POPKEWITZ, Thomas et al. (2003), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares.
- TYLER, Ralph (1982), "¿Qué fines desea alcanzar la escuela?", en *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, Vedia.