

CAPÍTULO 3

La sobredeterminación y los procesos educativos

Magalí Catino y Virginia Todone

En este recorrido abordamos algunos puntos de reflexión a partir de recuperar el aporte de la categoría de sobredeterminación desde el desarrollo que realiza Buenfil Burgos (1992) para comprender los procesos educativos, sociales, culturales, comunicacionales y sus articulaciones.

Elegimos analizar las relaciones entre lo educativo y social en términos de procesos, porque son dinámicos e inconclusos, resaltan el cambio y la transformación, más que la lógica de estructuras o entidades abstractas; se entrecruzan temporal y espacialmente en un momento y espacio determinado, son múltiples y no siempre diferenciables, son tanto individuales como sociales. En síntesis, asumimos epistemológicamente un cambio de énfasis de los objetos a las dinámicas, no hay objetos aislados sino acontecimientos, sucesos que se interrelacionan de un modo particular y específico, situacionalmente.

Recuperamos a Adriana Puiggrós (1986) cuando afirma que

Si la relación educador-educando está históricamente constituida, ha podido conformarse de muchas formas distintas. Existen múltiples combinaciones posibles de las determinaciones políticas, económicas, sociales y culturales que actúan en la conformación de lo pedagógico. Ellas están limitadas por las posibilidades que los tiempos y los espacios sociales e ideológicos imponen. Al mismo tiempo, formas de articulación arbitrarias para la lógica que rige nuestra imaginación y nuestra racionalidad, rompen la mecánica del determinismo y abren posibilidades alternativas (p. 111).

Esta referencia a la ruptura de la mecánica de la determinación nos permite abrir un campo de preguntas. Asumir la determinación obtusa, sutura y/o cierra toda posibilidad al enfoque pedagógico en un sentido crítico propositivo, y nos deja frente a un inmovilismo epistemológico y político.

Entender los procesos como determinados es una posible explicación. Esto tiene implicancias hacia una configuración epistemológica en la cual “la educación” es “la transmisión” de “la cultura”. El entrecomillado resalta el carácter, reificado y en singular de cada uno de los términos, a lo que hay que sumar que en dichos posicionamientos no se explicitan las afirmaciones o sentidos subyacentes que sostienen esas concepciones teóricas (sentidos de lo social, el sujeto, lo educativo, lo cultural, entre otros).

Entonces, si la educación tiene un carácter determinante, más allá de la posición político/ideológica que se asuma, es irremediamente opresiva en el sentido de negar el carácter subjetivo e histórico del otrx, en tanto se piensa con el poder de configurarlo (aclaración que consideramos sustantiva por el carácter lineal dado a las nociones opresor/oprimido o conservación/transformación o tradicional/progresista, cuando se los piensa en pares dicotómicos o bajo una lógica binaria).

Si desde esa lógica nos ponemos a pensar en cómo se configuran los aspectos más micro de la práctica y el vínculo educativo, encontraremos posicionamientos pedagógicos para los cuáles educadorx y el educandx tienen características fijas que lxs definen (educadxr como poseedrx del conocimiento, con carácter activo, que ejerce la autoridad o poder sobre el educandx; el educandx como aquel a quien hay que proveer de lo que no tiene, merx receptorx del conocimiento, sumisx y obediente), donde la educación es algo que se ejerce desde afuera y desde arriba. Las posiciones de educadorx y educandx son así definidas como esenciales e inmutables. Asimismo, ese conocimiento que se transmite –campo cultural– es presentado como un universal abstracto (“la” cultura, “el” conocimiento) que en tanto tal no se discute ni se pone en tela de juicio su legitimidad. Además, ese conocimiento de mundo no le pertenece, ni le es accesible de manera directa al sujetx, sólo puede apropiarse de él a través de un único orden de verdad (saber científico).

En la mayoría de estas configuraciones teóricas, el sujetx es determinado por las condiciones o es responsable únicx de sus logros y alcances. De allí que podemos encontrar explicaciones que intentan poner todo el acento en las condiciones contextuales, en las cuales el sujetx es merx resultado o producto de ellas; o en el otro extremo, explicaciones que borran toda situacionalidad y que lx colocan como único artífice responsable de su realidad y su destino (reconocible por ejemplo en las afirmaciones donde el “éxito” o el “fracaso” son los descriptores y ejes argumentales).

Desde la otra perspectiva, Freire (1997) y otros representantes de la pedagogía crítica combaten el sustancialismo considerando a educadorx y educandx como posiciones intercambiables, discursivas, y, por lo tanto, abiertas, y activas, de ahí su acento en el diálogo. Entonces no hay linealidad, tomar conciencia de la diferencia del educadorx con el educandx, cobrará sentido en la situación educativa. Ambxs se definen relacionalmente y se verán atravesadxs por un campo de múltiples luchas (técnico profesionales, disciplinarias, económicas, ideológicas, políticas, de género, etc). Son sujetxs condicionadxs, producto y productoxs de las condiciones sociales que los constituyen y definen.

Así, partimos de afirmar que la educación como intento de creación de “individuos” (determinación) es imposible como proyecto completo, como discurso sin contradicciones y antagonismos, como transmisión de la totalidad de la cultura o imposición plena de un arbitrario cultural (currículum), o en tanto formación/fabricación del otrx, en términos de causa/efecto. Esto lo podemos comprender a través de una mirada que recupere los efectos formativos. Es decir, la formación de subjetividades (o los efectos formativos reconocibles) en relación no solo a lo escolar, intencional, formal sino en el marco del sentido amplio de la educación que venimos

proponiendo. Ello solicita entender la formación como un proceso complejo, dialéctico, sobredeterminado, tensional, que sucede en ciertas coordenadas espacio-temporales, en las que se imbrican diferentes prácticas y concepciones de la vida social y cultural que son pasibles de considerarse educativas o que devienen formadoras.

El concepto de sobredeterminación permite pensar lo social en términos de configuración, cada uno de los elementos en juego son significantes que, tal como lo piensa Lacan, no tienen un significado “propio” sino que producen sentido en su articulación con otros significantes. La práctica discursiva configura las relaciones sociales, en tanto relaciones de sentido, a través de la articulación de elementos que, por esta operación se vuelven momentos de una cadena signifiante.

El aporte que desde nuestra perspectiva pedagógica le reconocemos a la sobredeterminación lo podríamos esquemáticamente referenciar en los siguientes aspectos centrales. La sobredeterminación carece de intencionalidad y de un anclaje o referencialidad fija (educad_x/educand_x), y acontece en la interpelación. Por otra parte, ofrece un modo/lógica de análisis que involucra reconocer las determinaciones como condicionantes múltiples; en ese sentido, los mismos no son externos a los procesos (educativos, sociales, culturales) ni a lxs sujetxs; esto es, hay una presencia interna de dichos condicionantes en las situaciones educativas y en las subjetividades. En relación a ello, el sujetx no es merx receptor sino que la interpelación, al constituirse como tal, le exige alguna actividad o movimiento (resignificación).

Es fundamental comprender el carácter discursivo de toda posición de sujetx; se entiende que las subjetividades, entonces, son los intentos de organización de las experiencias, son provisorias y relacionales y se diferencian por la particular inscripción del sujetx en una estructura. En este sentido, Laclau (1988) sostiene que toda identidad es ambigua y, por lo tanto, no logrará constituirse como diferencia en una totalidad cerrada. No hay clausura, sino que la identidad será en mayor o menor medida un significante flotante (pp. 67-68). Desde esta concepción, un agente social no es nunca un “hombre en general”. Contrariamente, es un sujetx concreto constituido por redes discursivas precisas y limitadas, redes de experiencias que afirman la limitación, finitud e historicidad del sujetx y niegan toda trascendencia. El significante flotante se refiere a la negación del anclaje fijo entre significado/significante. Al mismo significante le corresponde en realidad una pluralidad de significados.

(...) la especificidad de la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de "posiciones de sujeto", ni a través de la unificación igualmente absolutista en torno a un "sujeto trascendental". La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva (Laclau y Mouffe, 2004 [1985], p. 163).

Es, por lo tanto, en base a una multiplicidad de posiciones, que lxs sujetxs se constituyen, lo cual permite reconocer y enfocar las maneras como extraen sentidos de sus experiencias y las

formas culturales disponibles mediante las cuales estos entendimientos son constreñidos o estimulados (Mc Laren, 1998, p. 60).

La subjetividad subraya la contingencia de la identidad y el hecho de que los individuos se constituyen desde un flujo descentrado de posiciones, a partir de múltiples polos de identidad, que dependen intensamente del discurso, lo social y la memoria para mantener una sensación de coherencia en un mundo en constante cambio. El sujeto, finalmente, es el resultado de procesos de identificación y decisión.

¿Qué impide, entonces, la sutura del sentido de “lo educativo”?

Como venimos afirmando, desde la perspectiva que sostenemos, el educadorx no transmite toda la cultura sino recortes, arbitrarios culturales. La arbitrariedad cultural, aunque se presente como universal y como estructura de la verdad, es la negación de la totalidad cultural.

En todo proceso educativo se producen arbitrarios, dispositivos que estabilizan la función reproductiva. Explicitar el recorte implica aceptar la existencia de otros arbitrarios y asumir el propio posicionamiento.

En el par educador-educandx, este último porta saberes, puede reconocer el error o lo parcial del educadorx. Así, su configuración es relacional, y se hace necesario entender los factores externos (siempre con presencia interna) que atraviesan y configuran esa relación.

Reconocer la incompletud de la educación y de los sujetxs son condiciones necesarias para superar la concepción pedagógica que sostiene la reproducción del mensaje del educadorx y la posibilidad de recepción de forma idéntica. La educación es un espacio/tiempo de construcción de sujetxs cuya condición central es la producción de la diferencia educadorx/educandx. El malestar del educandx es indispensable para hacer la educación imposible, y la historia posibilidad.

¿Qué características tiene un proceso educativo, desde este aporte?

Entendemos entonces que la educación es un proceso abierto, y le reconocemos -a partir de los aportes de la complejidad de Nassif (1982) y la sobredeterminación- los siguientes rasgos:

- Toda práctica educativa es relacional y relacionante. La misma se define por relaciones entre elementos dentro de una constelación social determinada, frente a la consecución de un proyecto. En tanto tal, sólo es comprensible en su carácter dinámico, aconteciendo.
- El diálogo es el sostén necesario de la relación pedagógica para, al mismo tiempo, trascenderla e insertarse como una praxis política, en la que el mundo es una mediación en la construcción y constitución de los sujetxs y sus prácticas.
- El carácter precario e inconcluso de la educación en el sentido de que nunca puede llegar a una situación de estabilidad final, de sincronía, de cierre entre educador/saber/educandx. Por

otra parte, dada su articulación con otros procesos y su situacionalidad, siempre acontece la irrupción de elementos exteriores que impactan y transforman la misma, por lo cual no es predecible.

- El carácter prospectivo de todo proceso educativo involucra una temporalidad, como realización de un proyecto de sujeto y de sociedad. Componente utópico que se despoja de ser una categoría abstracta para llenarse de "contenido". Esta referencia aparece claramente en Nassif (1982), en la utopía y en la tensión entre realidad/idealidad y en Zemelman (1999) con la categoría de historicidad y su relación con lo potencial y lo posible.
- La proyección política del proceso educativo forma parte de la naturaleza social del mismo. Involucra reconocer que es un proceso esencialmente político, en tanto implica un espacio de lucha por la construcción del conocimiento (individual y social) acerca del sentido social y cultural del enseñar y de aprender determinadas visiones del mundo y modos de intervenir en él.
- La educación se inscribe como proceso de transmisión de las pautas culturales, históricamente dadas o vigentes para reproducirlas y mantenerlas; y también es vínculo en cambio constante, desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación subjetiva y cultural.
- Se produce en la tensión y en la cuota diferencial de poder que se construye en la relación de los sujetos y el conocimiento.
- En síntesis, los procesos educativos no son la tríada de los objetos educador-educando-conocimiento, sino la dinámica y fuerzas de los vínculos/relaciones que acontecen entre los mismos sobredeterminadamente.

Referencias

- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E. (1988). Politics and the limits of modernity. En Rosa Buenfil Burgos, R. N. (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Laclau, E. y Mouffe, C. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Laren, P. (1988). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Todone, V., Catino, M. y Pierigh, P. (2015). Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas. *Revista Horizontes sociológicos*, 3(5).

Zemelman, H. Dieterich, H. y otros. (1999). *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. Ciudad de México: Colección Editorial Política.