

## LA SUJECIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992-2002)

---

ARMANDO GÓMEZ VILLALPANDO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 Guanajuato

**RESUMEN:** Se analiza el *Estado del conocimiento 1992-2002* de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación elaborado por el COMIE con vistas a evaluar el modo en que se trabajaron los temas de formación y sujeción durante dicho periodo, confrontando dicho tratamiento con el encontrado

en una revisión del estado del conocimiento de dichos temas en la literatura pedagógica estadounidense y mexicana.

**PALABRAS CLAVE:** Teorías de la educación, educación y política, educación liberadora.

### Introducción

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Desde hace varios años, el COMIE organiza un congreso nacional de investigación educativa cada dos años, y en varios de ellos presenta estados del conocimiento de cada uno de los campos temáticos en los cuales ha clasificado la investigación en educativa del país. El campo temático que nos ocupa es el de Filosofía, Teoría y Campo de la educación (FTyCE), y estamos interesados, asimismo, en lo que consideramos son los conceptos de mayor altura (abstracción) y centralidad (sustancia) de la educación, a saber, *formación* y *sujeción*.

Ahora bien, si elegimos para nuestro examen metateórico al discurso del campo temático de Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE es debido a que es el discurso líder en México sobre teoría,<sup>1</sup> y a que, si la teoría educativa, como sostenemos, siempre tiene como fondo discursivo referencial los ejes temáticos de lo educativo, que son la *formación* y la *sujeción*, luego entonces es posible tomar a dicho discurso y a sus referencias (explícitas o implícitas, focales o tangenciales), a la *formación* y a la *sujeción*, como un objeto de análisis valioso y representativo, y, también, es justo esperar que tales concep-

tos formen parte de ese estado del conocimiento en virtud de que es la teoría la posición discursiva de mayor altura y profundidad de cualquier campo.

Consideramos que la *formación* y a la *sujeción* son los conceptos fundamentales irreducibles de todo discurso sobre la educación ya que constituyen el horizonte referencial en el que se inscribe. No hay conceptos más sustantivos y abarcativos que estos y, por lo mismo, es ineludible para quien discurra sobre cualquier tema educativo el aludir, explícita o implícitamente, a esas coordenadas vertebrales. Y el discurso COMIE/ FTyCE no es la excepción, ya que sí se pronuncia respecto a ellos y, como veremos, cuando lo hace deja ver la manera enrarecida, lateral y desdibujada en que los concibe, lo cual no deja de extrañar si tomamos en cuenta que es un estado del conocimiento y que se manejan preferencialmente otros conceptos de menor relevancia.

El tema de la sujeción es un rubro central en la agenda de investigación de la racionalidad emancipatoria en la educación. Si partimos de la idea de que tal racionalidad es, infortunadamente, una tendencia discursiva subalterna en el campo de la teoría de la educación en México, a pesar de su vital importancia y vigencia, entonces adquiere sentido nuestro punto de vista acerca del mayor peso que debieran tener las reflexiones en torno a los temas de la sujeción y de la formación *desujetadora* y crítica.

Y no es que se quiera soslayar el trabajo teórico desde las racionalidades hermenéuticas, que es la tendencia discursiva dominante en el Discurso COMIE/ FTyCE, sino que consideramos fundamental el aliento a investigaciones críticas en la educación que permitan profundizar y ampliar el pensamiento que persigue una educación más humanista, que sepa lo suficiente acerca de los sutiles y efectivos dispositivos de la sujeción educativa y, así, permita consolidar líneas y temas de reflexión más sólidos, que se opongan a la racionalidad instrumental, que es la postura hegemónica oficial, que domina la producción de conocimiento en el campo educativo.

Pensamos que es necesario fortalecer dentro del campo de la teoría educativa en México el fomento de la crítica de la educación, para lo cual dimensionar el impacto de su débil presencia en dicho campo, nos parece no sólo legítimo sino urgente, máxime si consideramos que es con señalamientos sobre su débil presencia como se puede llamar la atención acerca de ese importante vacío en el pensamiento teórico educativo en México.

Insistimos en que no hay la obligación de adherirse a una postura emancipatoria en educación pero tampoco es obligatorio afiliarse a las posturas sostenidas por las racionalida-

des hermenéutica e instrumental. Sostenemos la necesidad de diversificar y abrir nuevas líneas de indagación, insuficientes hasta ahora, que actualicen los planteamiento fundacionales del pensamiento crítico sobre la educación latinoamericana que defendió Freire hace más de cuarenta años, y coadyuva a esto el análisis y la evaluación de la composición ideológica del pensamiento teórico sobre la educación, como lo hemos intentado en esta investigación al ocuparnos del Discurso COMIE/ FTyCE.

## La formación y la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE

La revisión efectuada de la literatura pedagógica seleccionada a lo largo de nuestra investigación, con la variedad de planteamientos teóricos acerca de la formación y la sujeción que logramos recopilar,<sup>2</sup> constituyen el horizonte de inteligibilidad y de valoración temática y argumental del Discurso COMIE / FTyCE sobre la formación y la sujeción.

Percibimos que el Discurso COMIE/ FTyCE se ubica en una tercera zona de elaboración teórica<sup>3</sup> que se desmarca de la hegemónica y de la subalterna resistencia crítica, construyendo una enrarecida y atomizada producción discursiva que se caracteriza por paradigmas reflexivos múltiples y poco articulados que oscilan y parecen afiliarse, a momentos, a la elaboración teórica hegemónica, y en otros momentos a la subalterna resistencia, titubeos que indican la dificultad que tienen sus agentes para conciliar sus intereses y posiciones encontradas en el sistema educativo.<sup>4</sup>

Esta elusión del tema de la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE puede también ser conceptualizado con mayor suficiencia multireferencial desde la semiótica, como un significante ausente,<sup>5</sup> es decir, como un significante que se esperaría que estuviese presente en un texto y que, por frustrar esas expectativas, brilla por su ausencia. Así, “el análisis de las ausencias textuales puede ayudar a revelar qué intereses son servidos por dicha omisión”, ya que “el análisis paradigmático implica comparar y contrastar cada uno de los significantes presentes en el texto con los significantes ausentes, los cuales en circunstancias similares podrían haber sido escogidos, y considerando la significación de las elecciones de significados alternos”.<sup>6</sup>

Continuando con el desarrollo de esta apreciación semiótica de la evitación del tema de la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE, podríamos añadir que en él hay una codificación dominante que guía a los lectores del mismo a una lectura preferente del tema abordado, al presentarse el texto como un texto “objetivo”, “natural” y “transparente”, sin una orienta-

ción ideológica aparente o, como se verá en un análisis posterior más minucioso, presentándose como la opción ideológica más avanzada, la más políticamente fundamentada en los planteamientos teóricos más incuestionables. De este modo, el Discurso COMIE/FTyCE se presenta textualmente como un simulacro (Baudrillard) de la teoría educativa en México, como una simulación en tanto reemplaza los temas educativos cruciales de la formación crítica y la crítica de la compleja y efectiva sujeción, por abstracciones y hasta exotismo conceptuales como la “*indecidibilidad*”, “*la crisis estructural generalizada*”, la “*inexactitud*”, el “*estallamiento de los sujetos educativos, pedagógicos y del currículum*”, etc., constituyendo un discurso de referentes descentrados y centrífugos que poco aclaran la visión de la educación y que pese a algunos beneficios heurísticos, extravían y deslocalizan la reflexión sobre lo educativo, ya que abren muchas líneas de pensamiento que, por su mismo origen, terminarán por perderse en el horizonte de un discurrir hermenéutico progresivamente enrarecido y condenado a desdibujarse en la vaguedad y en un infinito intertextual sin foco.

El Discurso COMIE/FTyCE no se ocupa de la formación más que de modo tangencial, excepto en una cita que examinaremos a continuación:

*"Se considera básica la relación constitución del sujeto (en este caso de los sujetos de la educación) y el empowerment (empoderamiento), ya que implica no sólo dotar a los sujetos de instrumentos intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etcétera, para que sean capaces de construir la realidad, sino para que se incorporen a la construcción social de las articulaciones epistemológicas y teóricas desde las cuales se harán las lecturas de la realidad, de tal forma que sean capaces de escribir sus propias interpretaciones en un distinto crisol de significación. Esto es, para ser sujetos, inscritos ellos mismos en sus propias superficies de inscripción".<sup>7</sup>*

Se puede identificar en este planteamiento una concepción de formación como autonomización progresiva, como habilitación para comprender el mundo, pero no para transformarlo. Así, la formación deviene escolarización para la representación, eso sí, personalísima, de la realidad, más no se habla para nada de crítica o de modificación de la realidad. Y si la realidad se modifica, esto no ocurre más que en el cerebro del formado. A todas luces, esta conceptualización de la formación deja mucho que desear, y más deslucce si la confrontamos con concepciones de formación emanadas de otra racionalidad (la emancipatoria) como inteligencia cultural Bibikova y Kotelnikov (2006); como alfabetismo

cultural de base Hirsch (2002:32); como comprensión de la propia identidad social, política y cultural Aronowitz, Stanley y Giroux (1993); como ciudadanía Maitles y Gilchrist (2005); como desaprendizaje de influencias sujetadoras Shor (1992:203); como independencia de criterio y escepticismo sobre lo que no se haya experimentado en carne propia Krishnamurti (1998:6); como competencias para no estar a merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros Rychen y Hersh.(2002 :230); como pensamiento crítico Page (2004:219); como lectoescritura crítica Shor (1992:295); como autoconciencia del impacto subliminal de los medios en nuestra subjetividad profunda Ferres (2003:46); y como objetivos educativos que ayudarían a combatir y prevenir la manipulación mediática, aspectos formativos en los que se enfatiza la racionalidad crítica, la autonomía operacional y la subjetividad ampliada Benesch y Schmandt (1982:158-159).

En otro lugar, el Discurso COMIE/ FTyCE alude a la formación, sólo que como resultado de las limitaciones de la autoformación y no como una formación sujeta:

“Nos hemos formado para dar respuestas, no para plantear preguntas, para aprender los conocimientos nuevos, para adaptarnos a la sociedad y no para imaginar una nueva sociedad. Toda esta situación de crisis nos lleva a afirmar que existe un bloqueo histórico social de los académicos para constituirnos como sujetos sociales y sujetos de la educación, capaces de asumir contornos sociales que orienten y aporten contenidos a las propuestas educativas”.<sup>8</sup>

En este planteamiento vemos que se elude hablar de sujeción y, en cambio, se prefiere pensar lo que es sujeción como una autorestricción del propio sujeto (“*Nos hemos formado...*”). Además, se menciona un misterioso y nebuloso “*bloqueo histórico social*” del cual no se dice más, dando lugar a sospechar que es un efecto de enigmáticas causas, sin adjudicar su existencia a ninguna agencia externa (y sujetadora) del propio sujeto.<sup>9</sup> ¿No sería más lógico (pero menos conveniente, por supuesto), pensar que una de esas causas podría ser la Secretaría de Educación Pública? Estamos, una vez más, ante un punto ciego del Discurso COMIE/ FTyCE que es el de no hablar de los efectos negativos de la escolarización, en particular, y de la educación, en general, ya sean concebidos como inintencionales (iatrogenia educativa) o intencionales (degradación educativa deliberada).

Lo dicho anteriormente sobre la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE podría quedar más claro si lo confrontamos con el modo en que es tratado, más amplia y profundamente, el tema de la sujeción en los discursos trabajados en el MARCO TEÓRICO de esta

investigación. El cuadro 1 permite ver lo que se ha excluido de sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE, por control discursivo, y lo que está presente en los discursos revisados.

Podríamos concluir diciendo que los temas de la formación y la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE tienen muy poca presencia, y que están enrarecida, elusiva y pobremente conceptualizados, rasgos discursivos que, si pensamos en cómo están desarrollados estos temas en la literatura educativa que examinamos en el Marco Teórico, no alcanzarían para constituir una agenda suficiente de investigación educativa, mientras que en dicha literatura encontramos una gran fuente de temas que podrían, ellos sí, conformar un rico y nutrido programa de investigación educativa de relevancia estratégica.

## Notas

1. El *status* de liderazgo dentro del campo es autoproclamado por Alicia de Alba, coordinadora del estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación, cuando dice: “[...] se ha contado con un grupo de punta en la temática para la realización del estado del conocimiento. El trabajo de este grupo de investigadores líderes [...]”. De Alba (2002:35).
2. Muy especialmente aquellos desarrollos conceptuales subalternos y/o resistentes (Giroux) a las tendencias hegemónicas de ver la formación como *performatividad* y la sujeción como necesidad de reproducción cultural que, más abiertos y profundos, conciben a la formación como una neopaideia de alfabetismos básicos y críticos, y a la sujeción como adoctrinamiento, degradación educativa y dominación cognitiva y actitudinal.
3. Entendemos a las elaboraciones teóricas como “ el plano en que las prácticas discursivas se hallan abocadas a la generación de saberes sistemáticos y a su evaluación crítica o reflexiva. A él pertenecen los discursos científicos y filosóficos, según la más vasta acepción que estos términos llegaron a cobrar en el curso de modernidad. Los lineamientos lógicos y metodológicos, así como la organización disciplinaria de dichos discursos integran una episteme....”. (Cortés del Moral (2000:39).
4. Así, tendríamos tres posturas de elaboración teórica que corresponderían a las tres formas de racionalidad planteadas por Giroux (1992): una postura hegemónica (racionalidad técnica), una postura subalterna resistencial crítica (racionalidad emancipadora) y la postura del Discurso COMIE (racionalidad hermenéutica)
5. “Los significantes ausentes son aquellos que, aun estando ausentes de un texto, de todas maneras influyen, por contraste, en el significado de los significantes presentes en él”. Chandler (2005).
6. Chandler (2005).
7. De Alba (2003:62-63).
8. De Alba (2003:58).
9. En otra cita, se habla de otra entidad procesual nebulosa como responsable “atmosférica” de ese bloqueo histórico social: “Es importante señalar que la *intelligensia* mexicana, así como la de otros muchos puntos del orbe [mal de muchos...] se ha visto afectada por la crisis estructural generalizada, de tal forma que es posible afirmar que enfrenta un bloqueo histórico y social por pensar”. De Alba (2003:607). Aquí, otra vez, se concibe la sujeción como un efecto estructural misterio-

so y vago, como consecuencia de un nebuloso pero efectivísimo *zeitgeist*, o de la “mano

invisible” de la dinámica impersonal e inintencional de caprichosas estructuras.

## Bibliografía

**ARONOWITZ**, Stanley y **GIROUX**, Henry (1993). “Postmodern Education. (Politics, Culture and Social Criticism).” Minneapolis-London, University of Minnesota Press.

**BENESCH**, H. y **SCHMANDT**, W. (1982). “Manual de autodefensa comunicativa. La manipulación y cómo burlarla”. Barcelona, Gustavo Gili.

**BIBIKOVA**, Anastasia y **KOTELNIKOV**, Vadim (2006). “Cultural intelligence”. <http://www.1000ventures.com/businessguide/crosscuttings/culturalintelligence.html>

**CHANDLER**, Daniel (2005). “Semiotics for beginners”. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem05.html>

**CORTES DEL MORAL**, Rodolfo (2000). “*La Filosofía y la Racionalidad Contemporánea*”. Guanajuato, Universidad de Guanajuato.

**DE ALBA**, Alicia (Coord.) (2003). “*Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacional y Regionales*”. México, COMIE.

**FERRES**, Joan (2003). “*Educación en Medios y Competencia Emocional*”. Revista Iberoamericana de Educación, No. 32, pp. 49-69.

**HIRSCH**, E.D. (2002). “The theory behind the dictionary: cultural literacy and education”. USA, Houghton Mifflin Company

**KISHNAMURTI** (1998). “*La Educación*”. México, Árbol Editorial.

**MAITLES**, Henry y **GILCHRIST**, Isabel (2005). “*We’re citizens now! The Development of Positive Values Through a Democratic Approach to Learning*”. Journal of Critical Education Policy Studies, Volume 3, Number 1, March 2005.

**PAGE**, Marilyn (2004). “*Speaking in a Critical Voice*”. En: CANESTRARI, Alan S. y MARLOWE, Bruce A. (2004). “Educational Foundations. An Anthology of Critical Readings”. California, Sage.

**RYCHEN**, Dominique Simone y HERSH, S.L. “Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida”. México, FCE.

**SHOR**, Ira (1992). “*Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*”. London and Chicago, University of Chicago Press.

## Cuadros

**Cuadro 1. Comparativo sobre sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE y en la literatura revisada**

<b>Discurso COMI/ FTyCE E sobre la sujeción (lo impensable pensable)</b>	<b>Discurso excluido sobre la sujeción (lo impensable impensado en México, pero pensado en otros países)</b>
Sujeción como reproducción, como autoformación limitada y adaptación a la sociedad, y concebida difusamente como “bloqueo histórico social	Sujeción como degradación educativa deliberada, instrumentada por el estado y grupos de poder transnacionales y nacionales
Sujeción concebida de modo abstracto y enrarecido	Sujeción concebida como proyecto sistémico, concreto y claramente referido a todos los niveles jerárquicos de decisión y operación del sistema educativo público
Sujeción concebida como intencionalidad difusa, sin referentes empíricos explícitos	Sujeción concebida como intencionalidad operativa, con referentes empíricos explícitos
Sujeción elaborada desde una racionalidad hermenéutica constreñida	Sujeción elaborada desde una racionalidad emancipatoria de gran aliento
Sujeción concebida desde autores que no se ocupan focal y puntualmente de la sujeción educativa (Foucault, Derrida, Laclau, Bourdieu)	Sujeción concebida desde autores que se ocupan focal y puntualmente de la sujeción educativa (Bernstein, Chomsky, Taylor Gatto, Iserbyt)