

# RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ.

**Por: Iliana Lo Priore. Presidenta de OMEP-Venezuela. 17/12/2017**

Para contribuir a una metódica del análisis de las reformas y políticas educativas, en particular para la educación inicial, deseo señalar las determinaciones de base que reivindica Guattari (1996), que preconfiguran las disposiciones subjetivas en los niños y las niñas, y sobre las que actúan el entorno sociocultural (entre estas, los variados dispositivos tecnológicos digitales) y la cultura escolar: las semióticas asignificantes y las significantes que constituyen desde los primeros años de edad a los individuos y preconfiguran sus disposiciones posteriores como, por ejemplo, las de aprender escolarmente.

Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo impersonal del infante*. En esta obra, la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, que subyace a todos los modos de subjetivación, es encubierta e ignorada. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada.

El texto de Stern (ob.cit.), socava la supuesta unidad del sujeto al enumerar la multiplicidad de “sis” o “yoes”, de relaciones y de afectos pre-verbales que lo constituyen. Él distingue tres sentidos de sí. Un sentido de sí emergente, de sí nuclear y de sí intersubjetivo que preceden la aparición del sentido de sí verbal. El sentido de sí, en los tres primeros casos, no significa un concepto de sí, ni un conocimiento de sí, ni una conciencia de sí ya que esas experiencias no son traducidas o expresadas por el lenguaje, la conciencia o la representación. Los distintos sentidos de sí, anteriores al sentido lingüístico de sí, no constituyen etapas pero si son niveles de subjetivación o vectores de subjetivación no verbales que se manifiestan en el transcurrir de la vida de manera paralela con el habla y la conciencia.

La relación consigo mismo presupone un posicionamiento que es existencial o afectivo antes de ser lingüístico o cognitivo, y que es el centro de la subjetividad. Más aún, es a partir de ese núcleo asignificante que podrá haber significación y lenguaje. Este asunto tiene implicaciones importantes para nuestros planteamientos ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúa el emplazamiento alienante del poder-saber y tecnológico digital para “ser” o “estar” en el mundo, que trata de manipular los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades y otras semióticas asignificantes. Actúa tratando de controlar y modular los efectos de subjetivación y des-subjetivación.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas simbólicas y asignificantes de la inquietud de sí por ser-estar-en-el-mundo, que exceden o contrarían las significaciones dominantes en la escuela, provenientes de otros contextos socioculturales socializadores, consiste en jerarquizar las representaciones y los significados escolares sobre aquellas (las sensibilidades ante el entorno).

La subjetivación asignificante o afectiva funciona fuera de la conciencia y expresa la matriz existencial desde la que se asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Asimismo, todo acto de aprendizaje en última instancia, depende del sentido de sí emergente en los meses iniciales.

Guattari (1996) indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres

familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua, es decir, el habitus, el código sociocultural y las disposiciones duraderas del carácter que forman la identidad, y en definitiva, la inquietud de sí por ser-estar-en-el-mundo de manera sensible.

El habitus, categoría propuesta por Bourdieu (1977), define las relaciones entre las disposiciones y tomas de posición en los individuos a partir de las determinaciones que produce su origen de clase social. Las estructuras sociales objetivas preexistentes predisponen las conductas en tanto estructuras de percepción, pensamiento y acción en el mundo sociocultural; esto es el habitus, estructuras estructurantes “heredadas” por transmisibles y reiterables en un contexto dado, de disposiciones perdurables en los sujetos. Es un haber histórico o “biográfico” de los individuos o grupos, un acumulado sociocultural hecho ser o corporeidad. A diferencia del código, con el que guarda también semejanzas, concepto incorporado por Bernstein (1998), que refiere a la gramática seleccionadora e integradora subyacente y reguladora de la orientación prevaleciente de los significados relevantes, las formas de su realización y los contextos evocadores en los individuos (el sentido), adquiridos tácitamente según su procedencia sociocultural familiar y de clase social.

Ambos conceptos, inciden en la constitución subjetivadora e individuante de las identidades personales y grupales o comunitarias como identificaciones con valoraciones, concepciones, creencias, normas, representaciones, etcétera, que permiten reconocer y reconocerse a las personas en su singularidad social, y como disposiciones adquiridas y posicionamientos duraderos del carácter ante sí, ante los otros y ante el mundo o entorno (ser-estar-en-el-mundo). Aunque las disposiciones duraderas del carácter que identifica a los individuos perduren, no son invariables, ya que, de acuerdo con Ricoeur (1996), la identidad, a través de someterse a su despliegue narrativo como modalidad reflexiva de sí, –identidad narrativa–, puede sufrir variaciones al restituirle el relato su movimiento retrospectivo y reinterpretativo de sus experiencias, permitiéndole así a los sujetos la reapropiación personal de su historicidad en el mundo.

Estos condicionamientos del habitus, del código y de las disposiciones adquiridas que configuran las identidades, son imprescindibles para comprender la actuación de la inquietud de sí por ser-estar-en-el-mundo frente a los emplazamientos de las TICs y el escolar del poder-saber para “ser” al tratar de imponer ideológicamente su instituida cultura hegemónica, que igualmente responde a concepciones y representaciones clasistas de los grupos sociales dominantes y hegemónicos en la sociedad, y que provocan el desencuentro y la confrontación socioeducativos

causantes de renuencias y resistencias en los comportamientos estudiantiles al no reconocerles su condición ético-cultural dignificadora diferente.

Después de haber expresado nuestras consideraciones respecto a la dialéctica de la inquietud de sí por ser-estar-en-el-mundo, y del emplazamiento tecnovirtual y tecnoinformacional, y escolar del poder-saber para “ser” sobre los niños y niñas, queremos cerrar señalando una posibilidad de acción liberadora, de reforma y política educativa (micropolítica de acciones proyectadas y realizables), para contrarrestar los efectos de las acciones de poder de la gubernamentalidad escolar.

Creemos que es posible inscribir la inquietud de sí por ser-estar-en-el-mundo en el contramarco de la reconstrucción crítica de la subjetividad alienada o del cuidado de sí foucaultiano, favoreciendo el desarrollo y afianzamiento trascendente de las semióticas asignificantes en los niños y niñas ante la prevalencia del poder que desea imponerles su neutralización de las semióticas significantes, por vía de los agenciamientos colectivos de enunciación o agenciamientos autopoiéticos (Lo Priore y Díaz, 2016). Haciendo prevalecer su enunciación plural o múltiple a través del despliegue de su sensibilidad con experiencias pedagógicas o educativas densas que así medien la resignificación y la representación del mundo, de los demás y de la presencialidad de sí mismos para ser-estar-en-el-mundo sentidizadamente desalienados.

Agenciamientos que reflexiva y satisfactoriamente corroan las subjetivaciones de poder interiorizadas como significaciones y representaciones sujetantes dentro de sí (semióticas significantes), hasta donde sea realizable como experiencias de “conversión”. Sin creer que se puede hacer coincidir plenamente el sí mismo consigo mismo, pero que gratifican y potencian placenteramente **el deseo reiterable de emancipación que se manifiesta al renombrar el mundo o de resignificar lo significado para cambiarlo (semióticas asignificantes y contrasignificantes), cuando se sentidiza que no se debe ser objeto de poder, sino ser sujetos con poder de transformación de sí y de la sociedad para ser-estar-en-el-mundo.**

\* *ilianalopriore11@gmail.com*

## **Referencias**

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. **Revista Colombiana de educación**. N° 15, 105-152.

Bourdieu, P. (1977). **La reproducción**. Barcelona: Editorial Laia.

Guattari, F. (1996). **Caosmosis**. Buenos Aires: Manantial.

Lo Priore, I. y Díaz Piña, J. (2016). **Agenciamiento Autopoiético y Colectivos de Enunciación en Educación**. 15/10/2016. En <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177450>.

Ricoeur, P. (1996). **Sí mismo como otro**. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Stern, D. (2005). **El mundo interpersonal del infante**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

**Fecha de creación**

2017/12/17