

Reconfiguración de las *posiciones docentes* en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay en la década 2005-2015

Reconfiguration of teaching positions within socio-educational programs in Uruguay in the decade 2005-2015

Por Eloísa Bordoli*

Fecha de Recepción: 01 de junio de 2019.

Fecha de Aceptación: 09 de septiembre de 2019.

RESUMEN

En el artículo de investigación se estudian los discursos pedagógicos articulados en el marco de los programas socioeducativos implementados en educación básica en el Uruguay en el período post-neoliberal (2005-2015). El foco se ubica en los sentidos pedagógicos que se articulan en los discursos que dotan de sentido a estos programas, así como en los efectos que producen en los docentes. Interesa identificar aquellos significantes centrales que imbrican nuevas redes de sentido y se constituyen en posibles polos de identificación habilitantes de nuevas posiciones docentes. El trabajo heurístico se orienta en torno a tres preguntas centrales: ¿qué sentidos pedagógicos se articulan en los programas en torno a la representación del sujeto de la educación? ¿Cómo estos discursos pedagógicos interpelan a los docentes? A partir de estas articulaciones semánticas,

¿se configuran nuevas posiciones docentes? El artículo se organiza en dos apartados, en el primero se desarrollan los conceptos centrales que articulan el abordaje conceptual del trabajo, específicamente se discute el constructo posiciones docentes en el marco del Análisis Político del Discurso (APD) y los debates más generales referidos a los procesos de configuración identitaria de los docentes. En un segundo apartado, se presentan los significantes centrales que se producen en el discurso de uno de los programas socioeducativos de segunda generación, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). A partir de la identificación de estos significantes centrales y la configuración de las redes de sentidos pedagógicos de este programa se analizan las distintas posiciones docentes. En el último apartado, se ofrecen los principales hallazgos del trabajo y se presentan nuevas líneas de reflexión.

* Doctora en Ciencias Sociales. Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Doctora en Ciencias Humanas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Correo electrónico: ebordoli@fhuce.edu.uy

Palabras clave: *Posición Docente, Programas Socioeducativos, Discurso Pedagógico.*

ABSTRACT

This article studies the pedagogical discourses that are articulated within the socio-educational programs implemented in basic education in Uruguay in the post-neoliberal period (2005-2015). It focuses on the pedagogical senses that are articulated in the discourses that give meaning to these programs as well as on the effects they produce on teachers. It is important to identify those core signifiers that imbricate new networks of meaning and constitute potential poles for identification facilitating new teaching positions. The heuristic work is oriented around three central questions: what pedagogical meanings are articulated in the programs regarding the representation of the subject of education? How do these pedagogical discourses challenge teachers? Are new teaching positions configured from these semantic articulations? The article is organized in two sections, the first one develops the key concepts that articulate this conceptual approach, specifically it discusses the notion of teaching positions within the framework of Political Discourse Analysis (APD) and the more general debates referred to teacher's identity configuration processes. The second section presents the key signifiers found in the discourse of one of the second generation socio-educational programs, the Community Teachers Program (PMC). The different teaching positions are analyzed based on the identification of those key signifiers and the configuration of a networks of pedagogical meanings within this program. The last section offers the main findings of this piece and presents new lines for reflection.

Keywords: *Teaching Position, Socio-Educational Programs, Pedagogical Discourse.*

Introducción¹

El presente artículo de investigación se basa en dos inquietudes centrales, una conceptual y otra político-pedagógica. Si bien ambas tienen puntos de contacto y se puede distinguir; en la primera de estas inquietudes se encuentra un interés referido a los modos y procesos en que los docentes se identifican colectivamente, así como a las posibilidades de reproducción / alteración de estas representaciones. La segunda inquietud se inscribe en la necesidad de identificar y comprender los procesos, políticos y pedagógicos que han contribuido y/o procuran alterar las formas de desigualdad que se reflejan, particularmente, en la escuela. En esta línea, interesa apreciar los modos de nombrar a los sujetos de la educación que se hallan en situación de pobreza, las formas de circulación de la cultura en el marco escolar, así como el lugar de los docentes frente al enseñar o al asistir en aquellos contextos marcados por la pobreza.

El ángulo de estudio de estos procesos se aloja en el terreno pedagógico afectado por los estudios del lenguaje y los efectos que el giro lingüístico produjo en el campo de las ciencias humanas en las últimas décadas. Particu-

1 Este artículo es fruto del Programa de Investigación: *Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual*, desarrollado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR) co-coordinado por el Dr. Pablo Martinis y quien suscribe y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC - UdelaR). A su vez, se retoman algunos elementos inéditos trabajados en el proyecto de doctorado realizado por la autora: *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay.*

larmente, el enfoque teórico-metodológico se inscribe en las perspectivas post-críticas del campo pedagógico afectadas por el Análisis Político del Discurso (APD) desarrollado, originalmente, en la Universidad de Essex por Ernesto Laclau y Chantal Mouffé.

Desde la mencionada sensibilidad analítica, este trabajo se focaliza en los programas socioeducativos desarrollados en el período postneoliberal² que tuvieron como objetivo revertir los efectos negativos que la agudización de la crisis del año 2002 había producido en el tejido social y, particularmente, en el ámbito educativo. En el Uruguay se implementaron un conjunto de programas socioeducativos³ a nivel de enseñanza básica (Primaria; Secundaria y Media Tecnológica) a partir del

año 2005 cuando asume el gobierno nacional la coalición de centro- izquierda, Frente Amplio. El objetivo central de estos programas fue mejorar los niveles de integración escolar, evitar la desvinculación y el rezago, así como mejorar el rendimiento de los aprendizajes de los escolares. Estos programas se caracterizan por ser focalizados y por la implementación complementaria y no sustitutiva de las formas escolares y de los diseños curriculares vigentes. No obstante, estos tuvieron una considerable heterogeneidad tanto a nivel de enseñanza primaria como secundaria. La variabilidad se puede apreciar en elementos vinculados a tres aspectos de distinto orden: alcance de los programas, dispositivos organizativos de estos y lineamientos curriculares. Más allá de estas diferencias, en este artículo, interesa identificar los discursos pedagógicos producidos en el marco de estos programas, las redes de sentido que articulan, así como la capacidad de interpelación que condensan. El foco se aloja en aquellos significantes que se inscriben en el universo simbólico y disputan nuevos sentidos a los ya establecidos. El trabajo heurístico se orienta en torno a tres preguntas centrales: ¿qué sentidos pedagógicos se articulan en los programas en torno a la representación del sujeto de la educación? ¿Cómo estos discursos pedagógicos condensan nuevos polos de identificación docente? A partir de estas articulaciones semánticas, ¿es posible apreciar la constitución de nuevas posiciones docentes? Es pertinente señalar que del conjunto de programas socioeducativos el que ha logrado asentarse en los tres últimos lustros y ha adquirido un mayor rasgo diferencial e interpelante ha sido el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) desarrollado en enseñanza prima-

2 En 2005, en el Uruguay, al igual que en otros países latinoamericanos, por primera vez asume el gobierno el Frente Amplio-Encuentro Progresista (coalición y movimiento de centro-izquierda). La irrupción del Frente Amplio en el gobierno implicó un cambio de signo político y fue parte del “giro político del continente” caracterizado por la disputa de las propuestas de los progresismos con el discurso neoliberal. Los gobiernos progresistas adoptaron un acento gradualista o neopopulista (Moreira *et al.*, 2008: 7-8).

3 Como consecuencia del incremento de la pobreza, en las últimas décadas en el Uruguay, los distintos gobiernos democráticos han implementado diversos programas socioeducativos o de inclusión educativa (Mancebo & Goyeneche, 2010). A estos también se los denomina “programas de segunda generación” (Fernández Aguerre, 2010: 6) o pertenecientes a un “segundo ciclo de reformas” (INNEd, 2014: 20) con el objetivo de diferenciarlos de los impulsados en la reforma educativa de la década de los '90. Los programas actuales se caracterizan porque son elaborados desde un enfoque intersectorial y porque procuran je-

rarquizar la articulación de las distintas políticas públicas desarrolladas en la sociedad.

ria desde el año 2005 al presente⁴. De modo particular, el PMC condensa nuevos sentidos educativos que interroga a las formas escolares, la enseñanza y los modos de representación del sujeto de la educación. Por estos motivos y por las limitaciones del artículo el desarrollo analítico se centrará, fundamentalmente, en este programa.

Desde este ángulo, el artículo se organiza en dos apartados centrales y las reflexiones finales. En el primero de estos se desarrollan los conceptos sustantivos que articulan el abordaje del trabajo, específicamente se presenta el constructo posiciones docentes en el marco del APD y los debates más generales referidos a los procesos de configuración identitaria de los docentes. En un segundo apartado, de modo prioritario, se presentan los significantes centrales que se articulan en el discurso de uno de los programas socioeducativos de segunda generación. A partir de las líneas argumentales y de la red de sentidos que condensa el programa, se analizarán las diferentes posiciones de los docentes de este programa. Este apartado, metodológicamente, se basa en los documentos centrales de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del período, los del programa socioeducativo y en un conjunto de entrevistas, en profundidad, realizada a doce docentes comunitarios del Área Metropolitana⁵. El conjunto de este material empírico conformó el *corpus* del trabajo analítico a partir del cual se identificaron los significantes

centrales, los procesos de articulación de sentidos y los efectos de estos en la configuración de las posiciones docentes. En el último apartado, se ofrecen los principales hallazgos del trabajo y se presentan líneas de reflexión que habilitan futuras indagaciones.

El punto de partida conceptual. Procesos de configuración de identidades y posición docentes: perspectiva asumida y discusiones

El constructo *posición docente* se inscribe en la temática más amplia referida a los procesos de constitución de los sujetos y la configuración identitaria de estos. En esta línea, es preciso señalar que en el marco de las ciencias sociales y humanas este tópico ha sido abordado desde diversos campos disciplinarios y circunscripciones conceptuales. Como se adelantó, en este artículo interesa desarrollar los aportes que el Análisis Político del Discurso (APD) efectúa en torno a la construcción de posiciones o identidades sociales, particularmente las docentes. Para acceder a una mayor claridad expositiva, se organiza el apartado en tres puntos: en el primero, se presentarán algunas discusiones generales con respecto a los procesos de construcción identitaria, en el segundo, se pondrá foco en la perspectiva del APD y se señalarán los aportes que recoge del psicoanálisis y del concepto de interpelación althusseriano. El tercer punto se centrará en el significativo *posición docente*.

-Las construcciones identitarias en el juego de la *différence*

En un interesante trabajo, Marcús analiza tres modos diferentes de comprender al sujeto y los efectos que estos tienen en la concepción de la identidad (2011: 107). En el campo de las ciencias sociales y humanas uno de los modos de representar al sujeto se centrará en la definición de individuo racional, inmutable y con una identidad fija. Posteriormente, las

4 De modo particular, el trabajo de campo que fundamenta los hallazgos que se consignan en este artículo se realizó entre 2005 y 2015. Cabe consignar que varios de los programas socioeducativos continúan en el presente como es el caso del Programa Maestros Comunitarios; otros se han reconfigurado.

5 El Área Metropolitana comprende los departamentos de Montevideo, Canelones y San José del Uruguay.

perspectivas sociológicas enfatizaron el carácter construido del sujeto y visualizaron la configuración identitaria como producto social construido en procesos sociocomunicativos. Finalmente, subraya los efectos del *giro lingüístico* en el campo de las humanidades, así como los aportes del psicoanálisis con respecto al cuestionamiento de la unidad del sujeto y las nociones de identidades fijas y permanentes. Desde diversos entramados analíticos, se indagó en torno al sujeto dividido (*spaltung*), descentrado y a la variación identitaria que lo configura. En esta línea, se pueden ubicar los trabajos de Stuart Hall (2003); Ricoeur (1996); Butler (2004); Laclau & Mouffe (1987); Laclau (1996); entre otros.

Desde estas diversas orientaciones analíticas se encuentran los enfoques (plurales) que se enmarcan en los estudios discursivos. Dentro de estos últimos se ubican los aportes del APD así como los de Butler (2004) y Stuart Hall (2003), entre otros⁶. Butler (2004 y 2005) trabaja en torno a la identidad de género y Stuart Hall (2003) en relación a la identidad de los grupos minoritarios. Ambos autores ubican los procesos identitarios en el marco de las construcciones discursivas y no como consecuencia de una causalidad histórica, como resultado de un *ser* o ceñidas a una tradición plena. Lejos de abordajes esencialistas, las construcciones identitarias se configuran en el *devenir* y de manera estratégica en el juego de la *différance*, como toda práctica significativa. En este sentido, las identidades se

relacionan tanto con la tradición como con la invención de la tradición (Stuart Hall, 2003), así como con respecto al *afuera constitutivo* (Laclau, 1996; Butler, 2004). Con respecto a la identidad de los docentes, esta perspectiva supone el reconocimiento de una línea de historicidad, el normalismo (Davini, 1995; de Miguel, 1997, 1998, 2000⁷), que es actualizada o reinventada en los términos de Stuart Hall (2003) de múltiples maneras a través de la práctica docente y de los discursos pedagógicos que la significan.

Interesa subrayar que al igual que los autores referidos, en este trabajo los significantes *identidad*, *posición*, así como los de *identidad* o *posición docente* son abordados desde una perspectiva crítica, en tanto no se procura delimitar de forma integral, unificada u originaria el lugar que asumen los docentes, sino en su carácter relacional y estratégico. En términos de Stuart Hall, el significante *identidad* ya no es útil en el marco en que fue elaborado, sino que debe ser redefinido dentro de la práctica discursiva donde adquiere un valor estratégico y político central, aunque continúa siendo un significante irreductible (2003: 13), en tanto habilita a apreciar a las posiciones de los sujetos como construcciones en el espacio social y discursivo. Si las identidades pueden ser nombradas como el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, las articulaciones significantes adquieren una dimensión política en tanto se disputan sus sentidos al tiempo que demarcan sus diferencias y exclusiones.

Cabe consignar que los autores señalados comparten el giro de la teoría posestructuralista dentro del marxismo, que toma el problema del lenguaje como central, pero se inscriben

6 El estudio de la identidad en el seno de los análisis discursivos comprende diversos enfoques, entre los que se hallan: el Análisis Crítico del Discurso desde los aportes de Van Dijk, los estudios sociosemióticos desde una perspectiva veroniana, los análisis de la llamada izquierda lacaniana como Stavrakakis y los posestructuralistas como Laclau & Mouffe (Busso *et al.*, 2013).

7 El normalismo es entendido como un discurso pedagógico cuyas condiciones de producción se vinculan con el proyecto de construcción de los Estados modernos (de Miguel, 1997: 97-98).

en diversas tradiciones teóricas. Es posible señalar que los puntos de contacto de estos autores se alojan, en términos generales, en el reconocimiento de la productividad de lo negativo y, particularmente, en la imposibilidad de constitución plena del sujeto y la identidad en tanto "(...) la 'identidad' en sí nunca se constituye plenamente; de hecho, puesto que la identificación no es reducible a la identidad, es importante considerar la brecha o incommensurabilidad entre ambas (Butler, Laclau & Žižek, 2004: 7)".

No obstante, existen diferencias significativas entre estos autores en torno a cómo explicar la incompletud o imposibilidad de constitución plena del sujeto, así como el fracaso último de toda afirmación identitaria. En tanto Butler lo explica en un entramado conceptual amplio en el que lo histórico ocupa un lugar significativo, Žižek y Laclau inscriben sus análisis afectados, entre otros, por la epistemología lacaniana (Real-Simbólico-Imaginario), la imposibilidad de constitución plena del sujeto y la *falta* constitutiva tematizadas por el psicoanalista francés (Butler, Laclau & Žižek, 2004: 8-9).

-Proceso de constitución de las posiciones de sujeto en el APD: aportes del psicoanálisis y Althusser

Buenfil, discípula de Laclau, ubica a las posiciones o identidades sociales como uno de los constructos centrales en la constelación conceptual del APD y las define como:

(...) articulaciones precarias de múltiples polos de identificación⁸ relativamente estables pero

nunca totalmente fijos. Las relaciones entre estos polos de identificación no tienen un carácter necesario, derivado de una esencia o un centro sino que están sujetas a la irrupción de la contingencia como cualquier otra configuración social (1994: 15).

En esta línea, la posición del sujeto no es fija ni predeterminada, sino que se configura a partir de múltiples polos, es precaria, incompleta y abierta a la posibilidad de ser modificada o reestructurada. Esto no significa que las articulaciones discursivas precedentes en torno a la identidad no operen como fragmentos significativos que interpelan a los sujetos. En relación a las posiciones docentes, esto no implica que los discursos educativos normalistas, funcionalistas, críticos y/o constructivistas vinculados a la figura del docente no se encuentren disponibles en el espacio simbólico y operen en la representación de estos. Por el contrario, los sedimentos discursivos "actúan" en forma no mecánica ni automática, sino como significantes susceptibles de ser resignificados, hibridados por los sujetos en el *hic et nunc*.

del Complejo de Edipo y la elaboración de la segunda tópica, la identificación adquirió un lugar central en tanto se define como la operación en virtud de la cual el sujeto se constituye como tal. Lacan la definirá como la transformación que se produce en el sujeto cuando asume una imagen. Asimismo, a lo largo de su obra, diferenciará entre la identificación imaginaria y la simbólica. La primera es "el mecanismo por el cual se crea el yo en el Estadio del Espejo [y] pertenece absolutamente al orden imaginario (*i(a)*). Cuando el infante ve su reflejo en el espejo, se identifica con su imagen. [...]. La identificación simbólica es la identificación con el padre en la etapa final del Complejo de Edipo, que da origen a la formación del Ideal del yo (*I(A)*)" (Evans, 1997: 107-108).

8 En el campo psicoanalítico se desarrolla el concepto de identificación como el "proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este" (Laplanche & Pontalis, 1981: 184). En Freud, a partir del estudio

Mínimamente, el proceso de configuración de nuevas posiciones se produce en tres movimientos centrales: el orden relativamente estable en el que se inscriben las identidades sociales es desarticulado por un momento de crisis en el que se configuran polos antagónicos por procesos de interpelación. Como consecuencia de la crisis y las proposiciones de nuevos modelos de identificación se opera un nuevo rearticulado, un nuevo orden precario que procura la inscripción de nuevos polos identitarios o construcción de nuevas posiciones. Estos últimos conllevan la configuración de otros espacios de utopía que instauran la ilusión de plenitud y emergen nuevos mitos (Hernández Zamora, 1992). En este marco, los movimientos de la dialéctica (positividad, negatividad y negación de la negatividad) se operan por los mecanismos de equivalencia y diferencia. Estos habilitan los procesos de rearticulación y la conformación de nuevas relaciones de hegemonía en el espacio social.

En función de lo señalado, el proceso de configuración identitaria opera en un sujeto no uno, escindido, en *falta*, por lo que la identidad puede asociarse a un esfuerzo constante y fallido de “completamiento”. En este sentido:

La identidad del sujeto debe entenderse entonces como un permanente esfuerzo de “completamiento” de alcanzar la plenitud, de “ser uno mismo”. La paradoja⁹ consiste en que este “ser

uno mismo” solo es posible mediante la alienación del sujeto en un otro del cual se busca el reconocimiento y en el cual, solo después de una serie de identificaciones, “nos reconocemos”: “En definitiva, toda acción humana, incluso la más altruista, depende en su fundamento de una demanda de reconocimiento por el otro, de un anhelo de reconocerse a sí mismo en una forma noble...” (Rifflet-Lemaire, 1976: 291) (Hernández, Zamora, 1992: 201).

En esta línea, la noción de identidad como resultado de múltiples identificaciones implica el mecanismo por medio del cual el sujeto asume o “toma” un mandato de orden social. Esto supone dos aspectos centrales:

- a. en lo social: la generación de antagonismos y la necesidad política e ideológica de imponer las maneras de ordenar lo social como legítimo por medio de la lucha simbólica;
- b. en relación al sujeto: apreciarlo incompleto, configurado por una falta constitutiva que procura, por medio de demandas específicas (objetos de deseo), satisfacer. Esfuerzo fallido en el cual el deseo es, siempre, el deseo del otro.

Desde este enfoque, en el interjuego de las identificaciones el sujeto es integrado en el campo sociosimbólico. En términos althusserianos, en este campo será la práctica ideológica la que proporcionará a los individuos modelos de identidad que habilitarán que el individuo devenga en sujeto (Althusser, 2003).

En el marco del pensamiento del filósofo francés, la interpelación¹⁰ (la convocatoria

pues ese *fading* se produce en la suspensión del deseo, por eclipsarse el sujeto en el signifiante de la demanda” (Lacan, 1988: 636).

9 El autor alude a las paradojas analizadas por Lacan; la paradoja del lenguaje refiere al “muro” de este en tanto el “precio” de la castración simbólica, de la inscripción del sujeto en el lenguaje, es su propia enajenación (Dor, 1989: 140). Así, la paradoja subjetiva se puede sintetizar en el drama del sujeto en el verbo en tanto que es en éste donde experimenta su falta de ser, su deseo y su propio desconocimiento. La inscripción del sujeto en el orden significante conlleva “el *fading* del sujeto,

10 A partir de otros recorridos teóricos, Stuart Hall (2003) y Butler (2004) al igual que La-

efectuado al sujeto por el discurso) habilitará que el sujeto se reconozca y constituya. Por medio de este constructo y la estructura especular de la ideología, Althusser (2003) articula la reproducción materialista de las relaciones de producción con la función simbólica en la constitución del sujeto. Así, la interpelación implica un doble movimiento: el acto en sí y la aceptación, activa, del sujeto. Desde este ángulo, las identidades que son suturadas en el relato surgen en lo imaginario y simbólico y, por lo tanto, se construyen en un campo representacional que conlleva un grado de desconocimiento y enajenación.

A pesar de este movimiento de alienación, los procesos de identificación y la configuración de identidades no pierden su efectividad en los sujetos y su importancia en la disputa política, como señala Stuart Hall (2003).

-Identidades, posiciones docentes

Desde el abordaje discursivo adoptado, en el artículo se han utilizado los términos *posición de sujeto* y *posición docente* como sinónimos de procesos de configuración identitaria e identidad docente. Esta asociación no es exclusiva del APD, sino que es compartida por diversos autores que visualizan la centralidad del lenguaje en el estudio de los fenómenos sociales y humanos. Southwell y Vassiliades (2014) trabajan particularmente el concepto de posición docente en la línea analítica de Laclau & Mouffe (1987). La posición docente es heredera de los conceptos de identidad, posición de sujeto y de los debates en torno al declive de los universalismos y la emergencia de los particularismos desarrollados por Laclau. Esta

es concebida en el marco discursivo como una configuración abierta y contingente que:

se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en este marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell & Vassiliades, 2014: 24).

Los autores conceptualizan los modos en que los docentes asumen la enseñanza, la cual supone una relación con la cultura y con los sujetos de la educación. Desde esta concepción, el constructo *posición docente* asume el carácter relacional, abierto, histórico y dinámico, en tanto se inscribe en el juego del lenguaje y del devenir diacrónico. Esto implica que los procesos de significación de identidades docentes están marcados por los efectos de las sedimentaciones discursivas, pero que en el acontecer estos elementos pueden ser rearticulados y, de este modo, configurar nuevos lugares posicionales. En otros términos, esto supone que la construcción identitaria es visualizada como un proceso de sutura y fijación temporaria.

Esta concepción desarrollada por Southwell & Vassiliades implica la toma de distancia con perspectivas deterministas, estructuralistas y funcionalistas de las posiciones o identidades docentes. Por ello, la concepción de discurso y las operaciones de diferencia y equivalencia ocupan un lugar metodológico central en el momento de estudiar los procesos de configuración de las posiciones de los docentes, como desarrollaremos en el apartado siguiente.

Por su parte, Birgin & Pineau retoman el planteo¹¹ de posición docente y señalan que:

clau & Mouffe (1987) recuperan el concepto althusseriano de *interpelación* en sus estudios sobre la identidad. Por medio de este concepto althusseriano ingresará Lacan a los estudios culturales y de género de lengua inglesa.

11 A diferencia de Southwell & Vassiliades, Birgin & Pineau no se inscriben en una perspectiva laclauiana *stricto sensu*.

Los sujetos (profesores o maestros) construyen en su trabajo cotidiano posiciones docentes que suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial y otros agentes como los medios de comunicación masiva (Birgin & Pineau, 2015: 48).

La posibilidad de nuevas desarticulaciones y rearticulaciones de las posiciones de maestros se fundamenta en que “el sujeto es construido a través del lenguaje, como articulación parcial y metafórica a un orden simbólico, toda puesta en cuestión de dicho orden debe constituir necesariamente una crisis de identidad (Laclau & Mouffe, 1987: 147). Esta crisis de identidad, pérdida de sentido de la tarea docente “abre las puertas” a nuevos procesos de significación operados por el juego de diferencias/equivalencias. Desde esta perspectiva de trabajo, esto supone disputas y nuevas maneras de articulación significantes en procesos de lucha por otorgar sentidos distintos en torno al docente, su tarea pedagógica y la forma escolar.

En síntesis, es posible afirmar que estudiar las posiciones docentes desde el APD implica apreciar los fragmentos discursivos que otorgan sentido a la labor docente al tiempo que interpelan y constituyen a estos en sus prácticas educativas en relación con la enseñanza y los modos de representar a los sujetos de la educación (niño, adolescentes, familia y comunidad).

Posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos de segunda generación: el caso del Programa de Maestros Comunitarios

Como se indicó en la introducción del artículo, los programas socioeducativos aplicados en los gobiernos del Frente Amplio fueron

variados y tuvieron como finalidad evitar la desvinculación y el rezago, así como mejorar el rendimiento de los aprendizajes de los escolares. Estos mantuvieron el carácter focalizado de los programas de primera generación aplicados en los noventa y tuvieron diverso alcance, propuestas de organización y lineamientos curriculares.

A pesar de las diferencias indicadas, el diseño e implementación de estos programas se inscribió en un conjunto de debates pedagógicos y políticos más amplios. Estos se pueden agrupar en torno a tres ejes de tensiones principales: el carácter focal / universal de estos programas, el lugar de lo educativo y lo social y el papel remedial o alternativo de estos. En el trasfondo de estas disputas se ubicaba la continuidad o cambio de las políticas educativas desarrolladas en la década de los noventa, referente a los sentidos, particulares, de la educación en contextos de pobreza y en las formas de nombrar a los sujetos de la educación y a sus familias. Los discursos predominantes de las nuevas autoridades educativas se estructuraron en torno a fórmulas relativamente críticas que procuraban tomar distancia del modelo neoliberal precedente. No obstante, estas se presentaron de forma moderada y se señaló la necesidad de impulsar los cambios o “transformaciones permanentes” de modo gradual y jerarquizando en cada etapa lo posible de ser implementado. En este marco, se indica que esta batería de programas socioeducativos se aplicarán de forma focalizada por motivos presupuestales, pero que poseen una “vocación universal” (ANEP-CODICEN, 2010: 16 y siguientes).

La tensión suscitada en torno al lugar de lo social y lo educativo, así como la traducción de esta con respecto a las tareas docentes, sintetizada en el binomio enseñar / asistir, se reflejó en los aspectos organizativos, curriculares y en las funciones y tiempos que los docentes debían desarrollar en el cotidiano en aquellas escuelas ubicadas en barrios populares. Aso-

ciados a estos debates, de modo progresivo, se instaló una polémica de “segundo orden” en torno a la necesidad de revisar las formas escolares y los modos de nominar a los sujetos de la educación. En el universo simbólico, la polémica no se circunscribió exclusivamente al lugar educativo o asistencial de la escuela y la labor del docente, sino que se interrogó la forma de lo escolar y las formas de la enseñanza. En este marco, se problematizaron los modelos monocrónicos de enseñanza, el predominio de la enseñanza frontal y simultánea, así como la supremacía del espacio áulico como dispositivo homogéneo y al *currículum* único y de rígida aplicación. Estos debates, con diferente intensidad, estuvieron presentes en los diversos programas socioeducativos. En alguno de ellos, se reflejan con mayor claridad como por ejemplo en las distintas modalidades del programa de Formación Profesional Básica (FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional (FCETP-UTU), en el Programa de Aulas Comunitarias del Consejo de Educación Secundaria (CES) o en el Programa de Maestros Comunitarios del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Este último es uno de los más emblemáticos y el que ha perdurado a lo largo de los tres gobiernos frenteamplistas. En este marco, interesa recuperar dos significantes centrales que se articulan en el discurso del PMC y que disputan, en el orden simbólico, la capacidad de diseñar nuevas formas de lo escolar y nuevos modos de nombrar a los sujetos, así como la potencialidad de interpelar la labor de enseñanza de los docentes. A partir de la filiación de los hilos argumentales de este programa y en consonancia con los abordajes conceptuales realizadas precedentemente, se analizarán los posibles movimientos acaecidos en las posiciones docentes. El *corpus* empírico trabajado lo constituyen los documentos centrales del programa así como un conjunto de doce entrevistas realizadas a los docentes como

se indicó en la introducción¹². Este apartado se organiza en dos puntos: la presentación del discurso pedagógico del programa socioeducativo y las posiciones docentes que asumen los maestros comunitarios.

El discurso pedagógico

Es menester indicar que, desde su inicio, el PMC se presenta asociado al sintagma “otra formas de hacer escuela” (Mides-Infamilia & ANEP-CER, 2007: 4), subrayando la necesidad / posibilidad de diversificar la propuesta educativa y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y sociales para trabajar con los niños y sus familias. Los objetivos centrales que se anuncian refieren a:

Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos (Mides-Infamilia & ANEP-CER, 2007: 5).

El primero de los objetivos es el que se presenta con un mayor grado de alteridad con respecto al discurso pedagógico predominante en tanto supone el desarrollo de líneas de intervención educativas fuera del espacio áulico y escolar, en el ámbito familiar y comunitario. En virtud de ello, el programa se desarrolla por

12 Cabe consignar que la muestra fue intencional y se basó en un criterio central, la antigüedad en el cargo de comunitarios.

medio de dos líneas de actuación que suponen estrategias de trabajo diversas: “alfabetización comunitaria” y “dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos” (Mides-Infamilia & ANEP-CEP, 2007: 6). La primera línea, a su vez, incluye dos actividades: “alfabetización en hogares” y “grupo para padres y madres”. La segunda línea, “dispositivos grupales en la escuela para favorecer los desempeños educativos”, procura integrar a los niños con historias de fracaso escolar o dificultades de integración. Esta línea implica dos actividades: “espacio de aprendizaje para la integración” y “aceleración escolar”¹³.

El trabajo organizado por medio de las actividades de “alfabetización en hogares” se desarrolla en las viviendas de los niños en conjunto con un adulto referente (aliado pedagógico del maestro). En este marco, los docentes comunitarios desarrollan proyectos educativos que parten de los intereses cotidianos de los niños y sus familias, enfatizando los procesos de lectoescritura. Desde esta modalidad de abordaje, se involucra a los referentes adultos de los niños (generalmente a las madres) promoviendo la apropiación de herramientas que les permitan posicionarse en un lugar de apoyo hacia los aprendizajes de los niños, con la finalidad de generar un progresivo proceso de cooperación educativa entre el maestro, la familia y los niños. Por su parte, las actividades del “grupo para padres” se configuran en un espacio colectivo destinado a los referentes adultos para la puesta en circulación de saberes, estimulando el acompañamiento por parte de las familias al proceso educativo de los niños. Este espacio permite afianzar los vínculos escuela-comunidad (Mides-Infamilia & ANEP-CEP, 2010: 2). A su vez, la actividad

“espacio de aprendizaje para la integración” es un dispositivo de trabajo grupal dirigido a niños con dificultades a nivel de los vínculos, problemas específicos de aprendizaje o con historias de fracaso escolar. En él se desarrollan propuestas educativas lúdicas, expresivas y de lectoescritura, dando lugar a otra modalidad de enseñanza. Finalmente, la actividad de “aceleración escolar” es una propuesta que nuclea un grupo reducido de niños que presentan extraedad (ya sea por su ingreso tardío al ciclo escolar o por repeticiones reiteradas) de modo de fomentar el pasaje de grado en el transcurso del año. Se trata de un dispositivo que busca promover aquellas condiciones que les permitan a los niños y niñas posicionarse de otro modo frente a la escuela y los aprendizajes (Mides-Infamilia & ANEP-CEP, 2010: 2). El objetivo es que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año, aproximándose a sus pares de edad.

Es necesario subrayar que las cuatro actividades desarrolladas desde este programa marcan una alteración a la forma escolar históricamente sedimentada al tiempo que producen una doble dislocación de la labor docente. La primera de estas dislocaciones refiere a la forma tradicional de enseñanza monocronica del aula y la segunda a la reubicación en la tarea de enseñar del docente en diferentes contextos. El trabajo extramuros del espacio escolar que supone “alfabetización en hogares” y “grupo de padres” y las actividades externas al aula que implican las actividades de “aceleración” e “integración” otorgan materialidad e inscriben nuevos sentidos al sintagma “otra forma de hacer escuela”.

Como se adelantó, y de modo solidario a los cambios señalados que el programa propone, es posible identificar nuevas formas de nominación de los sujetos de la educación y sus familias. En el discurso pedagógico de este programa adquieren centralidad dos significantes: *posibilidad* y *reconocimiento*. De modo recurrente y con un énfasis especial se aprecia

13 En el año 2013, se implementó una quinta actividad, “transiciones educativas”, destinada al pasaje de los niños de Educación Inicial a Primaria.

la nominación de los sujetos de la educación y sus familias desde la potencialidad y no desde la carencia o las dificultades ante el aprendizaje como se consolidó en los discursos de los noventa (Martinis, 2013). De este modo, el signifiante *posibilidad*, surge reafirmando su positividad ante los discursos deterministas y las profecías de impedimento de los sujetos en situación de pobreza. Será entonces la operación de oposición-diferenciación la que caracterizará este término: posibilidad como no impedimento del sujeto y del acto de enseñanza del propio docente. En esta línea, es factible identificar tres pares de oposiciones con respecto a la representación del niño, las familias y el contexto. Con respecto al niño, la oposición se marca entre carencia/posibilidad. En palabras de una maestra comunitaria:

La opción de posicionarse frente al otro como un sujeto de posibilidades y no de carencias implica reconstituir la confianza y generar otros sentidos para y en las instituciones por las que transita [...] Sostener la posibilidad es incluir las diferencias a la hora de pensar la propuesta educativa, incluirlas como postura ética del maestro como educador (Nogués, 2013: 12).

En relación a las familias también se opera una alteración con respecto a los discursos-diagnósticos de los noventa. En estos las familias se ubicaban como variable explicativa del fracaso escolar por la situación socioeconómica y el capital cultural de las madres (Bordoli, 2015). Desde la nueva articulación de sentidos que promueve el PMC, estas se reconocen como aliadas pedagógicas de la tarea educativa de la escuela y los docentes. La primera Coordinadora nacional del programa lo plantea en los siguientes términos:

La presencia de lo escolar en el espacio familiar es una clave central que explica la concepción del Programa de Maestros Comunitarios. Desde el punto de vista de las políticas educativas de hoy resulta imprescindible pensar en las fa-

milias para lograr “aprendizajes escolares sostenidos” y no solamente como una variable para explicar los “fracasos escolares” (2011: 1).

Finalmente, en torno al contexto del hogar del niño, se plantea la necesidad de no estigmatizar los contextos críticos o desfavorables sino de integrarlos en el marco del trabajo en redes con otras instituciones de la zona. Asimismo, las líneas de trabajo con la familia y la comunidad son centrales para establecer los lazos entre escuela-familia-comunidad. En este sentido, una de las primeras comunitarias afirma:

El rol articulador que asumen los Maestros Comunitarios es fundamental para el desarrollo de las cuatro líneas de acción y es esencial en la construcción de una escuela abierta que pueda restablecer la relación educativa con el contexto, contexto como entorno, como medio y no como un lugar cargado de carencia, crítico, desfavorable (Márquez, 2009: 29).

En los fragmentos precedentes, el signifiante *posibilidad* refiere tanto a un modo de nombrar y mirar del docente al *otro (diferente)*, sujeto de la educación o familia, como a un modo de habilitación de este. En este sentido la posibilidad se ligada a la potencia y al cambio.

Lo precedente, se articula con uno de los debates clásicos desarrollado en el campo educativo: el lugar de las *condiciones* y el lugar del *sujeto*. En esta línea, en los discursos deterministas sobre lo educativo, las *condiciones* ocuparían un lugar central que clausuraría el despliegue de la posibilidad, potencia y cambio y otorgaría al sujeto un lugar pasivo, de puro efecto de las condiciones contextuales. A su vez, los discursos educativos articulados en torno a un horizonte utópico desplazan la centralidad al sujeto en su positividad de cambio en el marco de la educación como apuesta transformadora. En estos discursos las condiciones inciden, pero no determinan, sino que desafían. Asimismo, lo *posible* emerge en su

calidad contingente entendido como aquello que no es necesario, pero tampoco imposible. Lo contingente, en estos términos, convoca al sujeto en una posición activa, de lucha por los cambios posibles. En los documentos también se identifica esta red de sentidos:

La acción del maestro comunitario parte de una situación inicial de dificultad, no con la intención de fijar un techo de posibilidades, sino para encontrar nuevas estrategias educativas que permitan transformar el sentimiento de fracaso en posibilidad (ANEP – CEIP & Mides, 2013).

Como se indicó, en los discursos de los docentes y en los documentos del programa, el término *posibilidad* se articula con el significante reconocimiento. En esta línea es posible apreciar que el re-conocer actualiza una relación del docente con respecto a los sujetos de la educación, sus familias y con respecto a sí mismo. En estos discursos, el significante reconocimiento, articulado con posibilidad, adquiere un carácter universal, o sea, supone reconocer al otro como un igual, como un sujeto que puede aprender y ser educado. De esta manera, se representa un sujeto sin adjetivaciones clasificatorias o discriminatorias (de contexto, carenciado, etcétera). Sobre esta base universal, el reconocimiento implica, a su vez, observar y considerar a cada uno de los sujetos en su singularidad como forma de calibrar la propuesta de enseñanza del docente.

El reconocimiento supone un gesto habilitante que implica, necesariamente, abandonar los discursos deterministas en el terreno educativo. En este punto, interesa subrayar que el reconocimiento del otro y su posibilidad conllevan el gesto del propio reconocimiento del docente y la reconfirmación de su potencialidad de enseñante. En la dialéctica del reconocimiento no sólo se reubican el sujeto de la educación y el docente, sino que se resignifica el lugar de la enseñanza y la educación en el marco de la especificidad

de lo escolar. En función de ello, en la tensión asistir / enseñar, el segundo término es el que se potencia. A su vez, los movimientos semánticos señalados tienden a re-configurar un polo de identificación de la labor docente. En el *corpus* de las entrevistas es posible apreciar fragmentos discursivos de los docentes en los que expresan sentirse interpelados. Los significantes: “otra forma”, “pensarse en la tarea”, “redefinir el perfil”, “tener una postura abierta, diferente”, “ver de otra forma”, entre otros, emergen recurrentemente en las narraciones de los docentes. Las siguientes expresiones ejemplifican con nitidez lo enunciado precedentemente:

A nivel institucional y profesional, el PMC nos interpeló, desafiándonos a repensar la dimensión comunitaria de nuestro rol, así como la acción educativa que desarrollamos en una realidad particularmente compleja. Desde esta posición, las maestras comunitarias intentamos superar los prejuicios posicionándonos frente a los sujetos de manera horizontal en relación a nuestra capacidad de aprender y enseñar, validando desde allí lo que cada uno sabe y espera de sí mismo. Al mismo tiempo mantenemos una relación asimétrica en tanto tenemos la responsabilidad profesional de educar (Fernández, Lauz & Morales, 2008: 48).

Múltiples podrían ser las frases seleccionadas en las cuales los docentes se visualizan interpelados, “sorprendidos” por el discurso del PMC. Asimismo, interesa apreciar las afirmaciones que unos años después efectúan los MC con respecto al lugar de comunitarios otra docente plantea que: “transitamos desde el rol caminos con bases comunes, dentro de un marco teórico, con lineamientos que nos dan una identidad y que establecen el anclaje en la escuela pública” (Pereira, 2011: 25).

Las citas de los MC refieren a un perfil o rol que trasciende el andamiaje profesional. Estos se articulan en una gestualidad que da cuenta de una emocionalidad que se extien-

de más allá de un saber técnico y profesional. Como indica Skliar, el acto educativo se compone de “gestos mínimos” y no de actos heroicos o grandes transformaciones reformistas. Gestos tales como: dar la bienvenida, saludar, acompañar, posibilitar, mirar, habilitar, escuchar, etcétera. Esto implica una disposición particular del docente hacia el otro y quizás de esta forma sea “posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno” (2011: 21- 22).

Otro docente, al reflexionar sobre los logros, indica:

Quando pensamos en las propuestas realizadas y las actividades llevadas a cabo a lo largo de este tiempo, podemos observar logros alcanzados desde tres grandes puntos: docentes, alumnos y familias. Los docentes: a) redescubren su identidad desarrollando propuestas de trabajo innovadoras y creativas. b) Se reencuentran con los espacios sociocomunitarios del entorno. c) Reivindican su profesionalismo (el MC y el de aula en coordinación con el Equipo Directivo analizan, reflexionan, jerarquizan y crean sus propias estrategias potentes de intervención. JUNTOS PODEMOS (Dos Santos, 2011: 89).

Como indicamos, las citas precedentes condensan el reconocimiento de un potencial diferenciador: rol, perfil o identidad. El maestro comunitario se reconoce en un lugar diferente no solo por su tarea sino, fundamentalmente, por su posición frente a sí, al otro-niño, al otro-adulto referente, al otro-maestro-colega. De este modo, el docente se reencuentra con las tareas de educar y enseñar. La primera de estas supone un acto de interpelación, una acción que “pone un rasgo, un hábito, un modelo para que sea asumido por otro [...] con el objetivo de generar su constitución como sujeto” (Martinis, 2013: 321). A su vez, el enseñar refiere a dar señas, “hacer signo, dejar signos, rastros marcas (Antelo, 2009: 22).

En síntesis, *reconocimiento* y *posibilidad* se configuran en un mismo movimiento discursivo que afecta tanto al maestro como al niño y su entorno familiar-comunitario. Sin embargo, esta operación no se sutura en la relación binaria maestro-alumno sino que procura afectar lo escolar y particularmente la forma en que esta se relaciona con el afuera y los saberes que están en juego.

-Posiciones docentes

En este punto debemos recuperar los elementos trabajados en el primer apartado del artículo en relación a la interpelación de raigambre althusseriana reinterpretada por Laclau y Mouffe (1987)¹⁴. Estas conceptualizaciones permitirán incluir una nueva arista en relación a los procesos de configuración identitaria de los docentes del programa. Como se indicó, la interpelación es, precisamente, una práctica que proporciona modelos identificatorios a los sujetos por medio de dos operaciones, el llamado y el reconocimiento. En el segundo, el sujeto adquiere un carácter activo en tanto acepta el llamado¹⁵. De esta

14 La tesis central de Althusser en torno a la ideología sostiene que esta “interpela a los individuos como sujetos” (2003: 144). En este marco, Žižek (2003) enfatiza el carácter estructural de la ideología.

15 Butler retoma el concepto de interpelación trabajado por Althusser (2003) y lo resignifica. La autora indica que el acto de reconocimiento se convierte en acto de constitución del sujeto en tanto la “llamada” del *Otro* trae al sujeto a la existencia: “Ser llamados por un nombre es también una de las condiciones por las que un sujeto se constituye en el lenguaje; más aún es uno de los ejemplos que Althusser proporciona para explicar la interpelación”. Asimismo, la autora analiza el sujeto “herido por el lenguaje” al tiempo que enfatiza el lugar activo del sujeto (Butler, 2004: 16).

manera, el acto interpelante ofrece un modelo identificatorio al individuo, quien al asumirlo se constituye en sujeto adscribiéndose en un lugar de la red simbólica. En términos de Buenfil, la interpelación es “el acto mediante el cual se nombra a un sujeto; es decir, es la operación discursiva [...] mediante la cual se propone un modelo de identificación a los sujetos a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso (1997: 31)”.

La proposición de modelos identificatorios que el acto de interpelación conlleva se da en un entorno de discursos en oposición y dislocación del lugar que el docente tenía. Asimismo, los procesos de rearticulación son posibles en tanto se conjugan disputas por nuevos sentidos en torno al lugar del maestro: reconoce las posibilidades del niño, trabaja con las familias como aliadas pedagógicas, etcétera. La fijación parcial e inestable de los noveles discursos que trae aparejado este programa socioeducativo supone la inscripción de otros espacios de utopía e ilusiones de plenitud (Hernández Zamora, 1992).

En el siguiente fragmento de una entrevista efectuada por una colega a Teresa Nogués, una de las primeras MC en el CEIP, es posible apreciar los efectos interpelantes del PMC desde un inicio:

Soy maestra. Hasta el 2012, inclusive, trabajé como maestra de clase, y como maestra comunitaria (desde el 5 de agosto de 2005). Trabajé 30 años en Casabó, [...]. Trabajé como MC, abarcando todas las líneas del programa con niños de 1º a 6º año, y además con el grupo de padres. Participé de los nodos de MC, pero nunca del Grupo de Referencia. Además, participé en los nodos barriales y de distintas actividades con otros actores de la comunidad. Cuando en julio de 2005, escuché en el infor-

mativo a Héctor Florit¹⁶ decir que iba a surgir el Programa de Maestros Comunitarios, dije: “yo tengo que ser maestra comunitaria, esto está hecho para mí”. Salí corriendo a buscar las bases. A los dos días tenía el material y cuando llegué a la escuela (luego de las vacaciones de julio) le dije a la directora “esta escuela es comunitaria, y yo quiero ser maestra comunitaria” (Dabezies, 2015: 205).

La narración de la MC da cuenta de cierto movimiento que se extiende más allá de la valoración racional de su pertinencia y potenciales virtudes del nuevo programa. En otro tramo de la entrevista, la maestra añade que visualiza una huella, un antes y un después del programa. En sus términos:

Durante mucho tiempo, en general y como institución –aunque existíamos personas que creíamos en otras cosas– la Escuela veía el fracaso de los niños, y se culpó del fracaso de los alumnos al lugar donde nacieron y donde vivían. Por eso insisto en el antes y después del Programa, porque hay otra mirada institucional, más allá de que en sus comienzos haya sido compartido con una ONG, sí hay una mirada estatal de intervención del Mides con Primaria (Dabezies, 2015: 205).

Las citas de la MC ilustran con nitidez la dialéctica del llamado y la aceptación. El naciente discurso del PMC convocó, interpeló y movilizó. El concepto de interpelación resignificado por APD supone el concepto freudiano de identificación con los posteriores aportes de Lacan. La identificación es asociada, inicialmente, a la pluralidad de personas

16 Maestro fundador de la Asociación de Maestros de Montevideo en la recuperación democrática y dirigente sindical de la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP). Integró el Codicen de la ANEP en el período 2005-2009.

psíquicas y a un "como si" (Freud, 1994). En este proceso, el sujeto se constituye y se transforma, tomando aspectos o atributos de los otros de su entorno (Roudinesco & Plon, 1997). Este proceso remite a la operación por la cual el sujeto se configura sobre la articulación de un vínculo afectivo con el otro¹⁷. Sobre esta base, el psicoanalista francés diferenciará la identificación imaginaria de la simbólica. La primera de estas es trabajada, tempranamente, en el estadio del espejo y refiere al mecanismo que crea el Yo en relación con su imagen representacional. Esto configurará una ilusión de unidad que acompañará al sujeto (Lacan, 1987). El carácter ilusorio de la identificación imaginaria llevará a Lacan a sostener que el precio de devenir en sujeto es su alienación en el lenguaje¹⁸, en definitiva, su propio desconocimiento (Dor, 1989). La segunda, la identificación simbólica, se inscribe en la etapa final del Complejo de Edipo e implica la internalización de la ley y da origen a la formación del Ideal del Yo¹⁹. Los

aportes lacanianos sobre los procesos identificatorios son vastos y altamente sofisticados, por lo que configurarían una investigación en sí mismos. Estos guardan relación con "el objeto de amor" freudiano (Laplanche & Pontalis, 1981: 184) y con los núcleos duros de las formalizaciones lacanianas (Dor, 1989; Roudinesco & Plon, 1997; Evans, 1997, entre otros). Lo que interesa subrayar en relación a nuestro trabajo heurístico es el carácter imaginario que está presente en los procesos de identificación. En este sentido, compartimos lo indicado por Evans: "la identificación simbólica no deja de ser una identificación secundaria que sigue el modelo de la identificación primaria y, en consecuencia, como toda identificación, tiene algo de imaginario" (1997: 108).

En función de los aportes del psicoanálisis es posible señalar que el llamado que interpela al docente implica un reconocimiento que, a su vez, lo constituye como tal. Butler (2004) subraya que la llamada que interpela trae al sujeto a la existencia. En el análisis que se ha efectuado en el apartado anterior implica que el discurso del PMC que denominamos pedagogía del reconocimiento y la posibilidad ofrece a los maestros un lugar, un sentido particular en el cual se puedan reconocer. Este lugar debe ser ocupado y los sentidos aceptados por los maestros. En términos de Butler, podríamos decir que: "el sujeto constituido a través de la llamada del Otro se transforma en un su-

17 En *Psicología de las masas y análisis del yo*, el fundador del psicoanálisis discutirá con Le Bon en torno a las modificaciones psíquicas que la masa ejerce sobre el sujeto. En esta búsqueda analítica el autor señalará que más allá de la sugestión, imitación o contagio, en el alma colectiva se operan relaciones amorosas, lazos afectivos en forma horizontal con los pares y vertical con la autoridad. En definitiva, es el poder de Eros (Freud, 1992).

18 En este sentido, el lenguaje sustituye la cosa, esta se debe perder para dar lugar a la palabra. En esta línea, el lenguaje se torna "un muro", un velo que recubre lo perdido, la falta inerradicable que hemos mencionado. En este marco acontece la dialéctica del saber.

19 El *Ideal del Yo* se diferencia del *Yo ideal* y refiere a la introyección simbólica; "es el significativo que opera como ideal, un plano in-

ternalizado de la ley, la que guía que gobierna la posición del sujeto en el orden simbólico y por lo tanto anticipa la identificación secundaria (edípica) o bien es un producto de esa identificación" (Evans, 1997: 107). En este marco los procesos de identificación adquieren un carácter estructural en la configuración del sujeto.

jeto capaz de dirigirse a otros” (2004: 51)²⁰. En esta línea, hay dos aspectos que deseamos subrayar. La aceptación no es lineal ni transparente; es la de un sujeto del lenguaje y, por lo tanto, intérprete. Y que tiene la posibilidad de resignificar los sentidos. A su vez, la distinción lacaniana en torno a los procesos de identificación enfatiza el carácter ilusorio, imaginario. En este sentido, es posible apreciar un proceso de actualización de la ilusión pedagógica que caracterizó a la educación uruguaya en su etapa constitutiva. En este proceso, el discurso del PMC ocupa un espacio en la ecuación del MC que lo ubica en un lugar de compromiso, de búsqueda y proactivo. Simultáneamente, lo aliena en torno a un ideal o en una posición romántica, como indicó un MC. Este doble fondo, esta tensión ha encontrado diversos canales de “resolución”; algunos de los MC entrevistados han quedado ligados a la ilusión todopoderosa del programa y otros, por medio de diversos mecanismos, han ido pudiendo correrse de ese lugar. La siguiente cita da cuenta del lugar de sobrevaloración:

La relación con el maestro es diferente, vos sos maestra todo el tiempo, pero también estás, sos un familiar, sos un amigo, sos alguien más cercano, inclusive, el que, de repente, no siempre estemos con la túnica puesta, nos hace más cercanos. Trabajamos desde lo pedagógico y ellos nos sienten más cerca. En la clase, de repente, somos muchos más..., acá es más próximo (EMC N° 4).

La explicitación del maestro que puede ocupar distintos lugares y que puede trabajar desde lo pedagógico, pero con distintos roles con los niños y la familia se presenta como una imagen distorsionada que, si bien entusiasmo y

compromete al maestro con la tarea, lo aliena en una posición. La pregunta que surge de forma necesaria es: ¿cuáles podrían ser los modos en que el MC pudiera correrse de una posición alienante? En función de lo trabajado precedentemente es posibles sintetizar que:

- a. apreciar al MC ni como puro efecto de los discursos ni como agente soberano, en los términos de Butler (2004), sino como sujeto susceptible de apropiarse activamente de los discursos modificarlos y modificarse. Esto implica correrse del lugar omnisciente (y omnipotente), reconocer la inerradicabilidad de la falta de saber y de la falta constitutiva en tanto sujetos del lenguaje;
- b. en el plano empírico lo precedente puede apreciarse en aquellos relatos en que los MC se corren de la certeza y se sienten interpelados, desafiados y buscan –con otros– posibles respuestas. Estas son las posturas que denominamos “realistas”, que no obturan la crítica y no abandonan el desafío.

Stuart Hall (2003) enfatiza el lugar político que tienen las narrativas del yo (y las representaciones identitarias), en este sentido, indica que su naturaleza ficcional no debe socavar su efectividad discursiva o política, que habilite la posibilidad de que el sujeto no se fije a posiciones esencialistas o deterministas. Esto es que el MC ocupe una posición crítica que habilite la pregunta, la “incomodidad” de esa falta inerradicable.

Reflexiones finales

A partir de una concepción no determinista y que abreva en los aportes plurales del APD, los efectos del giro lingüístico en el campo educativo y algunos aportes del psicoanálisis, se conceptualizó el constructo *posición docente*, focalizando los modos de nominación de los sujetos de la educación, el lugar de los

20 La autora enfatiza que “la huella que deja la interpelación no es descriptiva sino inaugural” (Butler, 2004: 62).

saberes y la enseñanza. Las interrelaciones de estos elementos y, fundamentalmente, las redes de sentido en las que se inscriben han podido habilitar nuevos polos de identificación de los docentes. El anclaje heurístico se realizó en los programas socioeducativos de segunda generación desarrollados en el Uruguay en el período post-neoliberal, particularmente en uno de estos programas, el de maestros comunitarios.

A partir del análisis de las alteraciones que las líneas del programa presentan, así como la red de sentidos pedagógicos que se producen se identificó dos significantes centrales del discurso *posibilidad* y *reconocimiento*. Estos operan de forma solidaria para ubicar a los sujetos de la educación y al trabajo de enseñanza en un lugar diferente, de no discriminación del otro (niño, familia, comunidad). Concomitantemente re-centra al docente en el eje educativo y le ofrece un lugar de re-encuentro con su especificidad de enseñante.

En el trabajo analítico apreciamos fragmentos discursivos de los docentes sobre las miradas que articulan sobre los otros y el afuera escolar (niños, familias, colectivo docente y redes) y los modos de delinear e instrumentar el trabajo pedagógico.

En el conjunto de los discursos se aprecia, con diferentes énfasis, los lineamientos de una pedagogía del reconocimiento y la posibilidad que se gestó en el proceso de implementación del programa en oposición a cierta pedagogía de la resignación que se había asentado en las escuelas de contexto sociocultural crítico en el período neoliberal. El mirar al otro desde un nuevo lugar, así como reconocer sus posibilidades y tiempos, es explicitado por los docentes y se refleja en varios de los documentos analizados. Estos elementos, articulados con nuevas formas de enseñar, acercarse a la familia, transitar los espacios y tiempos otorgan al docente un sentido de identidad particular.

En el primer apartado del artículo, efectuamos un recorrido conceptual en torno a los procesos de configuración identitaria en el que se apeló a algunos aportes del psicoanálisis y al concepto de interpelación desde diversos autores que aprecian estos procesos de manera no esencialista sino como devenir o como formas de sujeción de los individuos a las prácticas discursivas. A partir de estos elementos conceptuales y del material empírico analizado, se identificaron dos posiciones docentes diferentes. Una de estas se configura en una *posición mágica*, idealizada que aliena al docente en el ideal al tiempo que opaca las operaciones críticas y el proceso de trabajar y trabajarse. El MC se presenta transformado e inscripto en un programa pleno con fuerza transformadora. La otra *posición crítica* logra mover al docente del lugar todopoderoso e instala la duda por sobre la certeza, la pregunta por sobre la respuesta. Es precisamente en esa tensión, en esa lucha por fijar lugares que se instala el vértice político de la configuración identitaria de los docentes.

Desde este análisis, la pedagogía del reconocimiento opera bidireccionalmente en tanto habilita al maestro a mirar al sujeto de la educación desde otro ángulo al tiempo que lo posiciona en otro lugar. Este discurso los interpela ofreciéndoles una red significativa donde sentirse parte y ser parte. Esta inscripción, si es fijada como ideal pleno, aliena y opera, en última instancia, como resistencia.

Desde los recorridos conceptuales y empíricos, apreciamos la articulación de los procesos identitarios con lo político en tanto espacio de disputas de sentidos diferentes que ofrecen a los docentes lugares posicionales diversos. Estos no son fijos ni rígidos sino susceptibles de ser resemantizados en el marco de los sedimentos discursivos históricamente constituidos (discursos del apóstol laico, didáctico constructivista y el saber práctico). Asimismo, la capacidad crítica del docente adquiere un

lugar medular en el juego político en tanto coadyuva con desidealizar y habilitar procesos de movilidad de las posiciones mágicas de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Almirón, G. (2011). Presentación. *Hacer escuela entre todos*. Año 3, PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, 3, 5-9.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. En S. Žižek (comp.). (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-156). Buenos Aires: FCE.
- ANEP-Codicen (2010). *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el Codicen 2005-2009*. Montevideo: ANEP-Codicen.
- ANEP-CEIP (2010). *Orientaciones de políticas educativas del CEIP para el quinquenio 2010-2014, Documento I, setiembre de 2010*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- ANEP-CEIP (2013). *Maestro Comunitario puede cubrir Maestro de Aula, Resolución Nº 1, Acta Nº 10 del 28 de febrero de 2013*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- Antelo, E. (2009). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. Disponible en: <https://practicadelaen2.files.wordpress.com/2015/04/antelo-estanislaonotas-sobrela-incalculable-experiencia-de-educar.pdf>. Consultado: 10/06/2013
- Birgin, A. & Pineau, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*. (18) 1, 47-61.
- Bordoli, E. (2015). *El Programa Maestros Comunitarios en el escenario discursivo posdictadura. Hilos que recuperan un discurso pedagógico*. En E. Bordoli (Coord.). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (pp. 91 -112). Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Buenfil, R. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-1940 y 1970-1993)*. México: Torres Asociados.
- Busso, M., Gindín, I. & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *Revista La Trama de la Comunicación*. 17, 345-358. Disponible en: <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/434>. Consultado: 08/05/2014.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis. <http://dcs.h.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/Lenguajepoderidentidad.pdf>. Consultado: 10/03/2014.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J., Laclau, E. & Žižek, S. (2004). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Dabezies (2015). *Entrevista a Teresa Nogués*. En E. Bordoli (Coord.). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* (pp. 205-214). Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- de Miguel, A. (1997). *La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1996)*. En A. Puiggrós (Comp.). *Historia de la educación en la Argentina VII. La educación en las provincias (1945-1985)* (pp. 97-165). Buenos Aires: Galena.
- de Miguel, A. (1998). Historia de la educación en Entre Ríos. Período 1919-1976. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. (IX) 17, 31-57.
- de Miguel, A. (2000). Tiempo de clausura. Consideraciones conceptuales sobre el discurso educativo normalista argentino. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario, Bordes*. 17, 79-114.

- Dor, J. (1989). *Introducción a la lectura de Lacan I. El inconsciente estructurado como lenguaje*. México: Gedisa.
- Dos Santos, P. (2011). Hacia una escuela comunitaria. Experiencias exitosas de integración educativa. *Hacer escuela entre todos*. Año 3, PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, 85-90.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Aguerre, T. (2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009) en *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR*. Montevideo: 13 al 15 de setiembre de 2010.
- Fernández, A., Lauz, N., Morales, P. (2011). Claves pedagógicas de la intervención del maestro comunitario. *Hacer escuela entre todos*. Año 1, PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, 46-48.
- Freud, S. (1992). *Más allá del principio del placer. Psicología de masas y análisis del yo y otras obras*. En Strachey (Comp.). *Sigmund Freud, Obras Completas* (pp. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu, Tomo XVIII [1920-1922].
- Hernández Zamora, G. (1992). *Identidad y proceso de identificación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf. Consultado: 05/03/2013.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.
- Lacan, J. (1987). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica, Escritos I* (pp. 86-93). México: Siglo XXI [1949].
- Laclau, E. (1998a). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2004). *Estructura, historia y lo político*. En J. Butler, E. Laclau & S. Žižek, *Continencia, hegemonía, universalidad. Diálogos con temporáneos de la izquierda* (pp. 185 - 214). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Mancebo, M. E. & Goyeneche, G. (2010, setiembre). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: FCS-UdelAR.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad en Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. (5) 1, 107-114. Disponible en: <http://www.intersticios.es/article/view/6330/5750>. Consultado: 05/10/2010.
- Márquez, M. (2009). No solo se educa en la escuela. *Hacer escuela entre todos*. Año 2, PMC-CEIP-ANEP. *Infamilia-Mides*. 2, 29-34.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de 1990*. Montevideo: CSIC-UdelAR.
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides)-Infamilia & ANEP-CEIP (2010). *El Programa de Maestros Comunitarios. Reporte 2009*. Montevideo: Mides
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides)-Infamilia & ANEP-CEIP (2007). *Primer Informe de Difusión Pública de Resultados 2006. Programa Maestros Comunitarios*. Montevideo: Mides.
- Moreira C., Raus, D. & Gómez Leyton, J. C. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Trilce.
- Nogués, T. (2013). Presentación. *Hacer escuela entre todos*. Año 4, PMC-CEIP-ANEP. *Infamilia-Mides*. 4, 7-10.
- Pereira, E. (2011). Trayectorias escolares, un desafío a la responsabilidad que nos une. *Hacer escuela entre todos*. Año 3, PMC-CEIP-ANEP, *Infamilia-Mides*. 25-30.
- Ricoeur, P. (1996). *Estructura, palabra y acontecimiento*. En *Hermenéutica y estructuralismo*. (pp. 95- 117). Buenos Aires: Megápolis.

- Roudinesco, E. & Plon, M. (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Skljar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*. 8, 11-22.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. (XI) 11, 163-187.
- Stuart Hall, J. (2003). *Introducción: ¿quién necesita la identidad?* En S. J. Stuart Hall & P. Du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu. Disponible en: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf. Consultado: 29/19/2014.
- Žižek, S. (2003). *El espectro de la ideología*. En S. Žižek (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Para citar este Artículo de investigación:

Bordoli, E. (2019). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay en la década 2005-2015. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 39-59.