

Posiciones docentes y producción discursiva sobre sujeto de la educación y familia en contextos de desigualdad social

Gabriela Rodríguez Bissio

Cecilia Sánchez García

Universidad de la República (UdelaR)

Resumen

Este trabajo se propone indagar en torno a las posiciones docentes (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014) que se configuran en el trabajo en contextos de desigualdad social en una jurisdicción de Educación Primaria de Uruguay. En particular, se abordan las miradas que construyen las/os maestras/os en relación a los sujetos con quienes trabajan en escuelas categorizadas como Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER). El trabajo toma insumos de los instrumentos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (entrevistas) aplicados en el marco de un proyecto de investigación sobre posiciones docentes diseñado entre el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd – FHCE – UdelaR) y la Inspección Departamental de esa jurisdicción.

Palabras clave: sujeto de la educación; familia; posiciones docentes

Teaching positions and discursive production on subjects of education and family in contexts of social inequality

Abstract

This article intends to investigate the teaching positions (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014) that are configured in the work in contexts of social inequality in a jurisdiction of Primary Education of Uruguay. In particular, it deals with the perspectives that teachers build in relation to the subjects with whom they work in schools categorized as Priority Attention in Environments with Relative Structural Difficulties (APRENDER). The text's inputs derive from the quantitative (survey) and qualitative (interviews) instruments applied in the context of a research project on teacher positions designed between the Study Group on Educational Policies and Practices (GEPPrEd – FHCE – UdelaR) and the Departmental Inspection of that jurisdiction.

Keywords: subject of education; family; teaching positions

1. Introducción

Este texto deriva de un proyecto de investigación realizado en 2017 en una jurisdicción¹ escolar del suroeste de Uruguay². Propone un abordaje de las posiciones docentes que se configuran en el trabajo en contextos de desigualdad social, con referencia específica a las formas en que los docentes de escuela primaria significan a los educandos con los cuales trabajan cotidianamente.

La investigación se desarrolló en un departamento³ en el que se ubica una jurisdicción escolar con ciento sesenta y siete escuelas. La matrícula escolar supera levemente los diez mil estudiantes⁴. El departamento tiene una población de más de ochenta mil personas. El 3,6% de los hogares se encuentra debajo de la línea de pobreza, porcentaje menor al promedio nacional, de 5,3% (OTU-OPP, 2018, p. 1).

Se indagó sobre seis ejes: 1) Políticas Educativas; 2) Perspectivas/concepciones sobre la educación; 3) Educación, medio y aprendizajes; 4) Escuela; 5) Sujeto de la educación; 6) Rol docente.

Interesa a la investigación avanzar en la comprensión de posiciones docentes en las que: a) se combina una visión de los educandos, sus familias y su entorno más vinculada con la carencia, con un grado menor de satisfacción en la realización de la tarea cotidiana de enseñar y con un mayor descreimiento en la capacidad de los/as niños/as de lograr los aprendizajes requeridos; o b) se articula una visión de los educandos, sus familias y su contexto no tan vinculada a la carencia, con un grado mayor de satisfacción y una mayor convicción de que más allá de los contextos en que se trabaje, la propuesta educativa es el elemento más importante para lograr buenos aprendizajes.

2. Marco conceptual y metodológico

Nuestra perspectiva en torno a la posición docente supone una extensión de la categoría “posición de sujeto” (LACLAU; MOUFFE, 1987) y dialoga con los trabajos de Vassiliades (2013) y Southwell y Vassiliades (2014). El concepto de discurso con el que trabajan estos autores no se reduce a lo lingüístico sino que es “anterior a la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico” (LACLAU, 1991, p. 136): “cada acto social tiene un significado, y es constituido en forma de secuencias discursivas que articulan elementos lingüísticos y extralingüísticos” (LACLAU, 1991, p. 137). El discurso es diferencial, abierto e inestable; no hay en él significaciones intrínsecas o inmanentes, no hay una positividad o una esencia ya que el significado se fija solo temporal o provisoriamente y es pasible de cambio y campo de disputa (BUENFIL, 1991). Laclau y Mouffe (1987) entienden toda posición de sujeto como una posición discursiva. Las posiciones de sujeto se construyen en el marco de formaciones discursivas que son resultado de prácticas de disputa y articulación de sentidos en torno a las cuales se constituyen las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, las posiciones docentes nunca pueden establecerse a priori o tomarse como formas completas. Se construyen en el trabajo cotidiano, y son producto y productoras de discursos sobre múltiples dimensiones vinculadas con la tarea de enseñar. Análogamente, las representaciones que formulan los docentes sobre la escuela o la infancia, sobre la educación y la docencia o sobre los educandos con los que conviven tienen efectos en las características de las prácticas educativas que se desarrollan. No es posible pensar estas posiciones desgajadas de la construcción histórica de la formación y del trabajo docente, así como de la relación del docente

¹ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) distribuye las escuelas del país en veintitrés jurisdicciones.

² La investigación se radicó en el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred – FHCE – UdelaR).

³ Los departamentos constituyen las divisiones administrativas del país.

⁴ Datos obtenidos del Monitor Educativo de ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/>>.

con el saber y con los demás. Ellas incluyen tanto las dimensiones afectiva, vincular y relacional que supone el oficio de enseñar, como una dimensión ético-política, permitiendo la “construcción de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014, p. 167). Asumimos que:

La categoría de posición docente 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 los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014, p. 166)

El concepto de posición tiene que ver con el establecimiento de relaciones con la cultura, los saberes y las formas de enseñanza, así como con “los otros”. En este sentido, la relación es:

[...] expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones -y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política. (SOUTHWELL; VASSILLIADES, 2014, p. 166)

Por otra parte, a medida que avanzamos en el análisis se integran aportes de autores que, si bien no necesariamente producen desde la perspectiva del análisis político del discurso, sí problematizan elementos discursivos que atraviesan lo educativo. Fueron relevantes trabajos como los de Martinis (2006) sobre el sujeto de la educación; Cerletti (2015), en su abordaje de las relaciones entre familia, escuela y participación; Siede (2017) en cuanto a su análisis de los modelos de familia; Scheinvar (2009) y su noción de gobierno de la familia; Dussel (2004) y su abordaje de los procesos de exclusión inherentes a la escolarización; y Redondo (2015), desde su interrogación por la dimensión democrática de la educación.

En cuanto a la estrategia metodológica, esta articuló métodos cuanti y cualitativos: se aplicó una encuesta a los docentes de nivel primario de la jurisdicción y se realizaron cuarenta entrevistas⁵. La encuesta se pudo aplicar al 85% del cuerpo docente (quinientos veintitún docentes) (Ver Anexo, Tabla 1).

En este trabajo interesa articular las posiciones docentes con los contextos de desigualdad; por ello el material de campo privilegiado son los noventa y cinco cuestionarios y dieciséis entrevistas respondidos por docentes de escuelas APRENDER⁶. En lo que refiere a las construcciones sobre los sujetos de la educación, además de en las entrevistas, nos centramos específicamente en el eje del formulario en el que solicitamos a los docentes que expusieran tres características fundamentales de los educandos con los cuales trabajan. El primer criterio de codificación de las características que los docentes mencionaron fue temático. Se identificaron cinco grandes temas en los cuales se agrupan las respuestas, a saber: a) aspectos afectivos; b) características personales generales; c) relación con compañeros y trabajo en aula; d) actitud frente al aprendizaje; e) factores familiares. Luego se trabajó en una clasificación transversal a todos los temas, en el que se visualiza que para cada tema hay características asociadas con la carencia o la falta. Este último criterio clasificatorio se asocia

⁵ Se realizaron entrevistas a maestras/os de escuelas rurales, de tiempo completo y del Programa APRENDER.

⁶ El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) divide a las escuelas según su “Nivel de Contexto Sociocultural”: <<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>>. El Programa Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER) se focaliza en las Escuelas y Jardines de contextos más desfavorables.

con aquellas formas de describir a los educandos que evocan algo que no se adapta a una cierta normalidad explicitada o tácita, de modo que constituye algún tipo de déficit. Son características expresadas por la negación -que contienen indicadores de falta como “no”, “sin”, “falta”, “carencia/carentes”, “poco”, “bajo” o prefijos “des-”- o que refieren a inadecuaciones y desajustes -por ejemplo “hiperactivos”, “serios problemas de conducta”. Ejemplos de respuestas en las que todas las características se codificaron en este subgrupo transversal: a) “vulnerables, dependientes, descendidos en sus aprendizajes”; b) “poco interés por el aprendizaje, poco tolerantes entre pares, agresivos y carentes de afecto”.

3. Primeros hallazgos, análisis y discusión

3.1. Caracterizaciones del sujeto de la educación

En el material cuantitativo y cualitativo, en comparación con la totalidad del universo analizado, las respuestas de las/os maestras/os de escuelas APRENDER muestran una tendencia a caracterizar más al alumnado recurriendo a la falta y la carencia y a valorarlo más vinculado al entorno y sobre todo a la familia, los cuales son también conceptualizados desde lo que se consideran sus falencias.

Al tomar aisladamente el subgrupo de respuestas de los docentes de APRENDER a la pregunta que pide caracterizar al alumnado, crece significativamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron únicamente con características vinculadas a la carencia (del 13% al 33%) (Ver Anexo, Tabla 2). Al integrar al análisis también las respuestas que incluyen características vinculadas a la carencia pero en forma parcial (al menos una), lo observado anteriormente se mantiene: cuando se toman solamente las respuestas APRENDER se eleva la presencia de estas características (del 28% al 56%) (Ver Anexo, Tabla 3).

Entre los docentes de escuelas APRENDER, aquellos que brindan solamente características relacionadas con la carencia tienden además a vincular los aprendizajes de los sujetos con el nivel educativo de los referentes familiares y su contexto sociocultural. En estas respuestas, este subgrupo es el que muestra mayor grado de acuerdo con el carácter explicativo del contexto socio-cultural para con los aprendizajes de los/as niños/as. Del mismo modo, expresan alto grado de acuerdo con la influencia del contexto en términos económicos, pero no de forma tan pronunciada como el resto de los factores (Ver Anexo, Tabla 5). Esto sugiere una desvinculación de los factores estructurales de la pobreza con los aprendizajes y una fuerte vinculación de los mismos con las características de la familia en términos particulares. Esa visión también se ve en algunos fragmentos de entrevistas:

son niños que por un lado tienen dificultades para aprender, por varias cosas, pero las tienen, son niños que no están motivados, no les interesa nada [...] lveves lo que lleves, esa dificultad por aprender, ese desinterés también de las familias, van a la escuela porque van y ya está. (Entrevista 4, maestra escuela APRENDER)

También en las entrevistas las características vinculadas a la carencia están mucho más presentes. Entre las mencionadas se incluyen: falta de esfuerzo, falta de motivación, falta de hábitos de trabajo, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, falta de valores, problemas de conducta, carencias afectivas. Una entrevistada resume todo lo anterior en la frase “son niños difíciles”.

Esto se vincula con la construcción discursiva identificada por Martinis (2006, p. 24) de “un nuevo tipo de sujeto, negación del sujeto educativo: el niño social y culturalmente carente, antesala, de no mediar una eficaz acción educativa, del adolescente o joven delincuente”.

Como forma de explorar la existencia de posturas contradictorias con la previamente enunciada, nos ha interesado particularmente detenernos en un subconjunto del material analizado constituido por las respuestas de aquellos docentes que no mencionan sobre sus educandos ninguna característica vinculada a la carencia. El análisis de ese material nos ha permitido apreciar

la construcción de una noción de infancia que, pese a ubicarse en un eje de valoración de los sujetos marcado por una fuerte empatía con ellos, no llega a concebirllos como sujetos de un aprendizaje. A modo de ejemplo, las características aportadas por este subgrupo incluyen: “alegres”, “divertidos”, “espontáneos”, “sensibles”, “cariñosos”, “resilientes”. Sólo en menor medida aparecen características vinculadas al aprendizaje. De hecho, si bien en otras dimensiones se aproximan a los docentes de los otros tipos de escuela, distanciándose de las respuestas mayoritarias de los docentes de APRENDER, este subgrupo es el que muestra menor grado de acuerdo con la afirmación “considero que todos los alumnos son capaces de lograr los aprendizajes requeridos”.

Sin embargo, este subgrupo de maestras/os es el que menos visualiza una incidencia directa del nivel educativo de los referentes familiares, del contexto socio-cultural o del nivel económico de la familia en los aprendizajes de los/as niños/as. Es además el que manifiesta menor grado de acuerdo con la afirmación “considero que las características psicológicas y emocionales de los alumnos determinan la posibilidad de aprender”. También indican mayor grado de satisfacción que sus colegas de APRENDER y de los demás tipos de escuela en todas las dimensiones incluidas en el formulario: referida al desarrollo cotidiano de su tarea docente, al reconocimiento que recibe de sus alumnos, de las familias de los alumnos y de la sociedad en general (Ver Anexo, Tabla 5).

3.2. Características que se vinculan con la familia o el entorno

Al describir a sus alumnos, en el total de las escuelas las referencias al contexto o a la familia no aparecen con tanta frecuencia como en el subgrupo de las escuelas APRENDER. Cuando los docentes incluyen consideraciones sobre la familia, en su mayoría lo hacen para destacar algún desajuste en relación con “lo esperado” o para evidenciar una carencia. El 88% de las características que refieren a la familia son referencias de este tipo. Además, esta tendencia se agudiza cuando se toman exclusivamente las respuestas de los docentes de APRENDER. Las referencias a la familia para describir a los educandos se hacen más frecuentes (se sube del 4.3% al 17.1%) y el 97.7% de las mismas se vinculan con la carencia (Ver Anexo, Tabla 4). En algunos casos, se formulan las descripciones y características de los alumnos de forma tal que la familia aparece como elemento explicativo o causal. Por ejemplo: “buscan la atención que no tienen en su hogar”, “poseedores de muchas experiencias sociales y familiares ‘fuertes’”, “problemas conductuales a causa de falta de afecto”. En otros casos, las descripciones y cualidades de los/as niños/as se sustituyen por la descripción de la familia. Por ejemplo: “poco interés de las familias en la educación de sus hijos”, “falta de un referente familiar”, “carencias familiares”.

Estas dos tendencias aparecen también en las entrevistas. El contexto familiar se convierte en explicación del bajo rendimiento de los alumnos. Surgen así múltiples referencias a los modos de vida familiares como causa de las dificultades en la vida escolar de los/as niños/as. Como apunta Scheinvar (2009), la familia es una relación política que, en su dimensión de espacio de lo privado, es escudriñada en nombre del orden público, encontrándose comprometida en las tensiones y disputas que producen lo social. “Entre las relaciones implicadas en las prácticas de gobierno está la relación con los niños, situada en el ámbito de la pedagogía, que siempre estuvo involucrada en las relaciones de familia: en el gobierno de la familia, cuyo sentido es el gobierno a través de la familia” (SCHEINVAR, 2009, p. 134⁷).

De este modo, se construyen posiciones en las que cobra fuerza la idea de que, por el contexto en el que el niño/a vive, la única fuente de saber legítimo para él es la escuela y el modo de vida que ésta propone. Sin embargo, la escuela no tiene capacidad de competir con los otros múltiples discursos a los que el niño/a se encuentra expuesto durante muchas horas fuera del recinto escolar. Por un lado se manifiesta más la influencia del afuera sobre la escuela que de la escuela sobre

⁷ Traducción nuestra.

los aprendizajes y la vida de los/as niños/as. Por otro, parece asignársele a la escuela la tarea de “salvar” al niño/a de ese contexto en el que ha nacido. Pero muchas veces, incluso cuando se pone de manifiesto un discurso en el que se toma posición por la tarea de enseñar, ésta se asocia con la meta de lograr un “mínimo”, dadas las características y limitantes que se identifican en los alumnos:

Los que no logran aprovecharla [a la escuela] es porque son cuatro horas en la escuela contra veinte en la familia. (Entrevista 14, maestra directora escuela APRENDER, subrayado nuestro)

Si trabajamos con compromiso, atendiendo a la clientela de escolares que tenemos, tenemos que elaborar una propuesta que sea justamente... lograr los objetivos mínimos que debemos lograr con esos niños y bueno... fortalecer la propuesta y usar lo que tenemos para poder lograrlo, que traiga lo que traiga el niño de la casa. (Entrevista 5, maestra directora escuela APRENDER)

En este entramado discursivo, el niño/a, gracias a la acción de la escuela, logrará escapar a las redes en las que el contexto lo incorpora y trascender el modelo ético de su familia o, contrariamente, se perderá la posibilidad de “integración” social, vinculándose, quizás, al mundo del delito.

Sin educación no hay futuro ni progreso. Más educación es igual a mejor persona. Pasan las cosas que pasan porque no hay buena educación [...] Lo fundamental, establecer valores, estamos formando personas, es muy importante. Cada vez tenemos más delincuentes, ¿por qué es eso? (Entrevista 2, maestra escuela APRENDER)

Se construye así una concepción de la escuela como puerta hacia otro mundo, el mundo de “nosotros”. Pero pasar por la escuela no es garantía de acceso a ese otro mundo porque “ellos” a veces no llegan a la escuela como la escuela los necesita: “Emocionalmente no están como nosotros necesitaríamos que estén predispuestos, eso limita mucho” (Entrevista 10, maestra escuela APRENDER).

Siguiendo a Dussel (2004), es posible afirmar que la construcción de una identidad capaz de agrupar a la multiplicidad de sujetos que ingresan al sistema educativo supone necesariamente algún tipo de exclusión. Desde sus orígenes, el mandato de igualdad que asume la escuela pública en nuestro continente es interpretado en términos de homogeneización y exclusión de ciertos grupos sociales. La institución “educación” parece binariamente repartida entre la institución “familia” y la institución “escuela”. Sin embargo, se coloca a la escuela como el espacio calificado en términos de educación, mientras que se niega valor a los saberes y modalidades educativas de estas familias, ya que éstas pueden dificultar o impedir la consecución de la tarea de la escuela (SCHEINVAR, 2009). Así, podemos decir que se va configurando una relación de enfrentamiento con la familia. Por un lado, se compara a las familias de los/as niños/as que llegan a la escuela con un modelo ideal de familia al que éstas no se adecuan y, por otro, se ubica en ellas las razones del “fracaso escolar”. Paradójicamente, la escuela reclama apoyo familiar para cumplir su tarea. Este reclamo de la escuela y las dimensiones que hoy asume no constituyen un fenómeno natural, sino que se han configurado históricamente. Según Cerletti (2015), uno de los factores que arroja luz a estos procesos es la amplia divulgación de las teorías “psi” entre fines de los años cincuenta y mediados de los setenta. Ellas construyeron una nueva concepción del niño/a y una nueva vinculación con sus padres, con fuertes implicaciones para la escuela, dando lugar a una “actitud psicologista” y con ella un posicionamiento nuevo de la escuela frente al niño/a.

En nuestro trabajo de campo, la tendencia de acuerdo con la afirmación “Considero que las características psicológicas y emocionales de los alumnos determinan la posibilidad de aprender”, es muy elevada, colocándose por encima de cualquier otro factor. Por otra parte, resulta significativo

el hecho de que esta tendencia disminuya en las escuelas APRENDER y más aún en las respuestas de aquellos docentes que caracterizan a su alumnado sin recurrir a la carencia (Ver Anexo, Tabla 5). Así, se configuran posiciones docentes en las que cobra centralidad un fuerte malestar en relación al poco apoyo que las familias brindan a la tarea del educador, tornándose incluso obstáculo para su actividad. Algunos fragmentos de entrevistas dan cuenta de este tipo de construcción:

Como que hay que educar a los padres por así decirlo. (Entrevista 13, maestra escuela APRENDER)

Si las características de los sujetos son negativas por lo que te decía anteriormente, viven en un contexto complejo, con muchas dificultades de aprendizaje, y poca trasmisión de valores básicos, entonces les falta ese respaldo, no es responsabilidad de ellos sino de los padres. (Entrevista 3, maestra escuela APRENDER)

Cuando se indaga sobre el nivel de satisfacción de los docentes en relación con el reconocimiento que reciben de las familias de sus estudiantes, encontramos que son los educadores que valoran a sus estudiantes sin vincularlos con la carencia los que a su vez se sienten más reconocidos por las familias e, inversamente, quienes visualizan a sus estudiantes más vinculados con la carencia son quienes se consideran reconocidos en menor medida por sus familias (Ver Anexo, Tabla 5).

Según Cerletti (2015), en las últimas décadas la relación entre las familias y las escuelas se ha transformado en un “problema social” (p. 354-355) que podría englobarse en lo que la autora caracteriza como el “problema de la participación”. La escuela exige participación de la familia, pero lo hace exclusivamente en ámbitos de apoyo y no políticamente sustantivos. Como señala Redondo (2015) la participación no puede ser sinónimo de presencia de los padres en las escuelas, encuadre en el que las/os maestras/os tienden a “decir qué hacer”, sin contemplar a las familias.

En las entrevistas realizadas, al preguntar por la relación contexto-aprendizaje, en muchos casos se tiende a limitar las respuestas a la relación familia-aprendizaje. Si bien la referencia al “contexto” para dar cuenta de los resultados educativos de los alumnos pueda ser entendida como reduccionista, restringir aún más ese contexto y convertirlo en sinónimo de familia, implica el desdibujamiento de condicionamientos sociales y económicos que inciden en el proceso. Esto se manifiesta en el hecho de que los docentes atribuyen menor incidencia en los aprendizajes al nivel económico de la familia que a su contexto socio-cultural o nivel educativo (Ver Anexo, Tabla 5).

Retomando aportes de Siede (2017), la escuela ha contribuido a propagar una representación de la familia que no se corresponde con la inestabilidad que ha caracterizado a la sociedad rioplatense de los siglos XIX y XX, y que aún permanece en el imaginario social y escolar: el modelo de familia “bien constituida”. De acuerdo al autor, podemos decir que cuando las personas elaboran sus relatos familiares tienden a emerger discursos atravesados por el esfuerzo y abnegación frente a la adversidad, los cuales suelen dar cuenta sólo de una faceta de ese grupo familiar y a ocultar otras. Estas construcciones discursivas, presentes en las entrevistas, serán un componente más en la configuración de posiciones docentes en las que los educadores evocan sus propias representaciones familiares y logros personales para pensar a los sujetos que educan y a su propia tarea:

Yo me crié re pobre, once hermanos, pero mis padres insistieron en que estudiáramos. Todos salimos derechitos. La familia tiene que poner límite; muchos niños están en la calle por comodidad de los padres. (Entrevista 2, maestra escuela APRENDER)

Emerge una “concepción moralizante de la familia” (SIEDE, 2017) encarnada en la figura del maestro, colocado como ejemplo del éxito de esta representación, otorgando materialidad al imaginario heredado.

4. Consideraciones finales

Si el discurso constituye a los sujetos, y en las construcciones discursivas que se ponen en circulación en el ámbito educativo se van configurando diferentes posiciones docentes, a fines de la investigación y para poder producir algún conocimiento sobre estos procesos y sus efectos en las prácticas, la “elección” de tal o cual característica o conjunto de características para describir al alumnado no se puede pensar ni como un proceso consciente e individual de selección por parte de un docente en particular, ni como un ejemplo azaroso o aleatorio entre tantos otros igualmente posibles. Debemos más bien entender dichas elecciones, las respuestas con las que trabajamos, como muestras de construcciones discursivas que se insertan dentro de procesos históricos y de disputas por la fijación de ciertos sentidos en relación con significantes como infancia, educación, escuela, familia, pobreza. Lo que pretendemos es entender diferentes aristas que están disponibles en el cosmos discursivo que atraviesa a la escuela y a sus docentes, y que llevan a la articulación de ciertas series de enunciados particulares, posiciones al menos provisionarias e inacabadas pero que se hacen presentes en determinado contexto. Desnaturalizar estas caracterizaciones y situarlas en un entramado discursivo con historia y contexto es parte de la tarea de quien investiga.

Es importante explicitar que este trabajo no pretende ubicar en los docentes la responsabilidad por esos sentidos que circulan en relación a los sujetos y las familias y que atraviesan la escuela, negando así los variados escenarios y escenas escolares que los configuran. La intención es contribuir a pensarlos y habilitar el surgimiento de nuevas construcciones, entendiendo que todas, por más sedimentadas que se muestran, son siempre precarias. Siempre es posible crear nuevos sentidos que disputen con los ya existentes, en el marco de luchas pedagógico-políticas.

Como señala Buenfil (1991), tanto la producción como la recepción o el consumo del discurso educativo pueden ser analizados. El primer caso se centra en entender, entre otros elementos posibles, las lógicas y condiciones mediante las que se generan diferentes discursos, los agentes que intervienen, los fines que se explicitan. En la segunda perspectiva cobran relevancia los sujetos que los reciben, los modos y condiciones en que se los apropian, los efectos que estos discursos pueden tener en sus prácticas cotidianas, entre otros. Tanto en un caso como en el otro, el análisis implica considerar

al menos dos niveles: [...] el discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y [...] el discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo en el discurso. (BUENFIL, 1991, p. 194)

Esta apreciación resulta valiosa para entender la complejidad del entramado discursivo en el que se produce lo educativo. Sin embargo, este trabajo no pretendió deshilar producción y consumo, ni ahondar en la identificación de las fronteras entre lo estrictamente educativo y los elementos provenientes de otras lógicas discursivas. Más bien se pretendió dar cuenta de formaciones complejas en las cuales sobresalen algunos elementos -que se producen, reciben y reproducen- y que -siendo propiamente educativos o traídos de otros ámbitos- pueden comenzar a hablarnos de diferentes matices en las maneras de hacer escuela y de relacionarse con el sujeto de la educación.

Asimismo, siendo el concepto de posiciones docentes central a nuestro trabajo y al diseño de la investigación, no se pretende ni se podría establecer cualquier suerte de croquis o compendio de “las posiciones” analizadas o existentes. Lo que se intentó recorrer es un camino mediante el cual comprender algunas de las formaciones discursivas que aparecen desde la mirada docente dirigida al “otro” de la educación, al sujeto con el que se trabaja. Si, como fue dicho, algo a observar de las posiciones docentes se vincula con las diferentes formas en que pueden establecerse relaciones contingentes con el conocimiento y la enseñanza así como con “los otros”, creemos que este recorte puede ser un aporte para la reflexión.

Por último, entendemos que este trabajo es un movimiento inicial y singular de análisis del material de campo. Lejos de pretender agotarlo, consideramos que es posible y deseable ampliar esta perspectiva e incorporar otras formas de observar el material para enriquecer su análisis. También sería interesante incorporar otros ejes de la investigación, que excedieron las posibilidades de este trabajo, y tener en cuenta aspectos como las particularidades de la jurisdicción en que se desarrolló la indagación o las características del cuerpo docente, por mencionar algunos ejemplos.

Bibliografía

BUENFIL, Rosa Nidia. **Análisis de discurso y educación. Estudios Interculturales y Educación Bases Teóricas.** DIE-CINVESTAV-IPN, 1991, p. 179-198.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. **Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.**, s/f. Disponible en: <<http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>>. Acceso en: 15 jul. 2018.

CERLETTI, Laura. Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina. **Revista de Antropología Social**, v. 24, p. 349-374, 2015.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 305-335, may./ago. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Anuario Estadístico 2017.** Montevideo: INE. Disponible en: <<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/496405/Anuario+2017.pdf/ea4a21e5-2b2a-41b1-99d2-9312cd97700a>>. Acceso en: 27 abr. 2019.

LACLAU, Ernesto. A política e os limites da modernidade. *In:* BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 127-149.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista.** Madrid: Siglo XXI, 1987.

MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. *In:* MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (Comps.). **Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas.** Buenos Aires: Del Estante, 2006, pp. 13-31.

OTU-OPP. **Soriano.** 2018. Disponible en: <<http://www.otu.opp.gub.uy/perfiles/pdf?title=Soriano>>. Acceso en: 5 jul. 2019.

REDONDO, Patricia. **Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática, entrevista realizada por Cristina Casaprima.** Buenos Aires: FLACSO, 2015. Disponible en: <<http://flacso.org.ar/noticias/promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/>>. Acceso en: 27 de abr. 2019.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SIEDE, Isabelino. **Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja.** 1ra ed. Buenos Aires: Paidós, 2017.

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 11, p. 163-187, 2014.

VASSILIADES, Alejandro. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la ‘carencia’ cultural y afectiva. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 4-28, 2013.

Anexo 1

Tabla 1. Cantidad de formularios recogidos en la etapa cuantitativa por tipo de escuela.

Tipo de Escuela	Cantidad	Porcentaje
Común	197	37,8
Aprender	95	18,2
Tiempo Completo	84	16,2
Rural	51	9,8
Práctica	38	7,3
Habilitada de práctica	33	6,3
Especial	16	3,1
Jardín de Infantes	7	1,3
Total	521	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Referida al eje 6 del formulario: Sujeto de la educación. Respuestas a la pregunta “Señale las tres principales características que, a su juicio, definen a sus alumnos”.

	Total		Docentes que no dieron ninguna característica vinculada a la carencia				Docentes que dieron solamente características vinculadas a la carencia			
			Respuestas completas o parciales		Respuestas completas		Respuestas completas o parciales		Respuestas completas	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Total de formularios	495	100	227	46	212	43	82	16.5	67	13.5
Todos menos APRENDER	404	100	205	62	193	48	52	13	44	11
Formularios APRENDER	91	100	22	24	19	21	30	33	23	25

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Referida al eje 6 del formulario. Misma pregunta que la tabla anterior.

	Total		Vinculadas a la carencia	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Total de características	1438	100	472	33
Todos menos APRENDER	1181	100	328	28
Total de características APRENDER	257	100	144	56

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Referida al eje 6 del formulario. Misma pregunta que las tablas anteriores.

	Se refieren a la familia					
	Total		Total		Vinculadas a la carencia	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	% (*)
Total de características	1438	100	95	6.6	84	88.5
Todos menos APRENDER	1181	100	51	4.3	41	80.4
Total de características APRENDER	256	100	44	17.1	43	97.7

(*) Porcentajes referidos en cada caso al total de características que refieren a la familia

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Promedios del total de respuestas para cada subgrupo en una escala de 1 (desacuerdo, menor grado de satisfacción) a 5 (muy de acuerdo, mayor grado de satisfacción).

	Todos menos APRENDER	APRENDER			
		Todas las respuestas	Docentes que no dieron ninguna característica vinculada a la carencia en la pregunta sobre los educandos.	Docentes que dieron solamente características vinculadas a la carencia en la pregunta sobre los educandos.	Maestras/os de 5to y 6to
Considero que los aprendizajes se ven influidos por el nivel educativo de los referentes familiares	3.88	3.8	3.32	4.13	3.55
Considero que los aprendizajes se ven influidos por el contexto socio-cultural del cual provienen los alumnos	3.87	3.73	3.36	3.97	3.67
Considero que los aprendizajes se ven influidos por el nivel económico de la familia	2.91	2.85	2.73	3.27	2.89
Considero que todos los alumnos son capaces de lograr los aprendizajes requeridos	3.28	2.79	2.77	2.8	3.11
Considero que las características psicológicas y emocionales de los alumnos determinan la posibilidad de aprender	4.42	4.2	3.91	4.27	4.22
Considero que más allá de los contextos en que se trabaje, la propuesta educativa de una escuela es el elemento más importante para lograr buenos resultados de aprendizaje	4.1	4.04	4.27	3.87	4.39
Satisfacción referida al desarrollo cotidiano de su tarea docente	4.12	3.86	4.32	3.6	4.11

Satisfacción referida al reconocimiento que recibe de sus alumnos	4.27	4.07	4.41	3.77	4
Satisfacción referida al reconocimiento que recibe de las familias de los alumnos	3.8	3.49	3.91	3.3	3.67
Satisfacción referida al reconocimiento que percibe que la sociedad otorga al trabajo de los docentes	2.64	2.44	2.73	2.23	2.72

Fuente: Elaboración propia

Gabriela Rodríguez Bissio

Magíster en Políticas Públicas y Formación Humana (UERJ, Brasil), docente (FHCE, Udelar), integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred, FHCE, Udelar)

E-mail: gabriela.rodbis@gmail.com

Cecilia Sánchez

Docente de Filosofía (CES, ANEP), Maestranda de Maestría en Ciencias Humanas - opción Estudios Latinoamericanos (FHCE, Udelar), integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred, FHCE, Udelar).

E-mail: emaildececilia@gmail.com