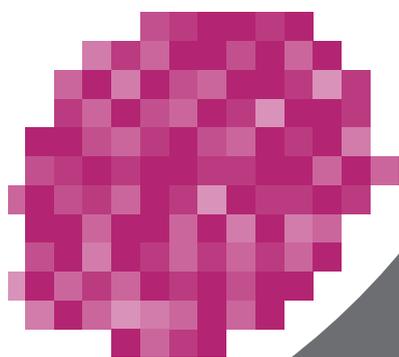


*Humanidades  
digitales  
y abiertas*



*VII de Investigación y VI de Extensión*

# ***Jornadas 2017***

***Profesor Washington Benavidez***

***V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado***

Grupo de Trabajo 21  
Investigación en Educación  
y análisis político del discurso

# EL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN EL MARCO DEL SIGNIFICANTE *INCLUSIÓN EDUCATIVA*: PRINCIPALES TENSIONES EN EL DISCURSO DOCENTE<sup>1</sup>

JULIO BALMELLI<sup>2</sup>

STEFANÍA CONDE<sup>3</sup>

## RESUMEN

El estudio realizado, inscripto en la línea de investigación *Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE)* del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la FHCE, tuvo por objetivo analizar una de las propuestas representativas de la política de inclusión educativa de Educación Básica, en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay.

Particularmente, se centró en el Plan FPB de CETP-UTU y su proceso de implementación. A partir de algunos aportes de Laclau en el marco del Análisis Político del Discurso, el estudio pretendió conocer la percepción y opinión de actores docentes, intentando ver cómo se despliega en la práctica esta propuesta, en la que se expresan diferentes tensiones, producto de los distintos significados que disputan sentidos en torno al significante «inclusión educativa». En este contexto se profundizó en las concepciones con respecto al *currículum*, rol docente y sujeto de la educación.

Se adoptó un diseño metodológico de carácter cualitativo, y se trabajó con entrevistas y documentos vinculados al diseño de la propuesta. El objetivo fue recuperar las voces de diferentes actores, fundamentalmente de los docentes y educadores que se encontraban desempeñando su rol en la modalidad de implementación del Plan FPB Común, en dos escuelas: una ubicada en la periferia montevideana y otra en una ciudad del departamento de Canelones.

Los resultados de este estudio aportan algunas pistas para pensar en la configuración de una educación orientada a la justicia e igualdad.

Palabras clave: inclusión educativa–*currículum* – rol docente

- 1 El presente artículo surge a partir de un trabajo previo realizado en el marco de la línea de investigación *Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE)* del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la FHCE. En el mismo participaron Julio Balmelli, Stefanía Conde y Patricia Melgar.
- 2 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.
- 3 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

## EL ABANDONO DE LA IGUALDAD EN EL DISCURSO EDUCATIVO ACTUAL

Históricamente el formato escolar se ha configurado —material y simbólicamente— sobre la igualdad, concebida en términos de homogeneidad. Todos debían ser socializados según un patrón único, más allá de cualquier diferencia. En este marco, como señala Dussel (2004a), la escolaridad fue entendida como un terreno neutro y universal, que abrazaría por igual a todos los habitantes. La escuela era concebida como el espacio físico y simbólico que habilitaría un lugar de encuentro entre los diversos sujetos, siendo posible la inclusión en un «nosotros social».

No obstante, siguiendo a Bordoli (2006), en la actualidad los discursos educativos han perdido su carácter universal, ya que frente a la fragmentación social se ha puesto énfasis en la educación diferenciada, adaptada a la diversidad. La atención a la diversidad se vuelve un imperativo en el ámbito educativo, de modo que se torna imprescindible enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los niños y jóvenes. No obstante, lo que cabe destacar en relación a ello, es que dicha diferencia se traduce (en un deslizamiento del sentido no exento de intencionalidad) en desigualdad, en tanto se piensa una educación exclusiva para contextos marcados por la pobreza. Este imperativo no solo se refleja en el discurso desde el punto de vista lingüístico sino también extralingüístico, incidiendo así en las prácticas educativas.

En ese sentido es que podemos señalar —siguiendo a Dussel (2004b)— que asistimos a un pasaje «de la igualdad homogeneizante a la heterogeneidad desigualadora». La proclama del discurso pluralista, de aceptar al diferente, al excluido, en muchos casos presenta la injusticia y la desigualdad como un estado de cosas inmodificable, natural, obviando así las implicancias del modelo de sociedad hoy hegemónico. Hegemonía concebida desde la perspectiva que enmarca este estudio como una práctica que está en construcción, y que por consiguiente se presenta desde un lugar «imposible» (Laclau, 1993).

Es en el marco de esta trama discursiva que surgen distintas políticas que se justifican en el significante «inclusión educativa» como forma de dar respuesta a la desigualdad que atraviesan los sectores marcados por la pobreza. La Escuela traza una línea de demarcación entre futuros exitosos para unos y seguro fracaso para la mayoría de los otros. Sobre el concepto y sentido de la inclusión nos preguntamos: ¿para quién?, ¿a quiénes se dirige esta idea?

La respuesta no deja dudas ya que es para los que se suponen no incluidos y por lo tanto fuera de la sociedad. Esos jóvenes cargan sobre sí profecías de fracaso enunciadas por el mundo adulto y por lo tanto un destino inexorable determinado por su origen social que como dice Frigerio (2004), no admite ruegos a un ser supremo ni se resuelve por la plegaria.

En este marco se inscriben las iniciativas del Estado, que con medidas de discriminación positiva elabora programas focalizados en los diversos subsistemas educativos. En Uruguay, desde 2005 se han implementado un conjunto de programas y proyectos educativos y socio-educativos que al decir de Mancebo y Goyeneche (2010), se ubican en el marco de un nuevo «paradigma» de inclusión educativa.

## EL LUGAR DEL DOCENTE EN EL ENTRAMADO DEL SIGNIFICANTE

### INCLUSIÓN EDUCATIVA

Una de las tensiones que se expresan en las diferentes prácticas docentes se refiere a la concepción de sujeto de la educación. Al respecto, como menciona Martinis (2006), en contextos de pobreza muchas veces subyace la definición del sujeto como «sujeto carente», acompañado de un proceso de naturalización de la desigualdad en el marco del cual queda poco margen para la acción educativa.

Frente a esta realidad se torna necesario concebir otra forma de posicionarse frente al otro como sujeto de la posibilidad reconociéndolo verdaderamente como sujeto de la educación, adoptando así un posicionamiento contra lo «inexorable», bajo el mandato ético de que todos tienen derecho a que la herencia cultural les sea transmitida. Para nosotros partir del supuesto de la «igualdad de las inteligencias», como propone Jacques Rancière en su obra «El Maestro Ignorante» (2003), como ficción teórica o también como axioma, tiene la potencia de abrir posibilidades y no de clausurarlas a partir de un a priori que fija destinos. Ello exige por parte del docente asumir una postura ético-política al intervenir considerando la igualdad como un punto de partida y reconociendo la diversidad sin traducirla en desigualdad.

Considerando particularmente el Plan FPB, podemos decir que en la comprensión de este análisis conceptual se juega mucho el éxito de su despliegue práctico en la perspectiva de integración educativa de estos jóvenes, que se desafiliaron por diversas causas de la educación formal. Podemos de esta forma reconocerlos como sujetos con inteligencia, saberes y posibilidades, como capaces de asumir la herencia que tenemos la obligación como generación adulta de transmitirles y por lo tanto sujetos de pleno derecho. También está presente en la sociedad otra posibilidad de sentido sobre estos jóvenes al considerarlos en la categoría de inferiores en inteligencia por diversos motivos sociales y genéticos y potencialmente peligrosos si los dejamos solos; o bien se los considera como «carentes» y se constituyen en objeto de lástima, culpándolos por su situación a ellos y sus familias.

En este marco es que interesa visualizar en estas propuestas si el docente asume la principal responsabilidad que le corresponde, que es enseñar, o si queda atrapado en una malla de sentidos y tareas ligadas exclusivamente al asistencialismo o contención.

Podemos constatar en la actualidad el aumento de las tareas asistenciales en la educación por las carencias que sufre un tipo de población que antes no llegaba al nivel medio, visualizándolo como uno de los factores que descentra a la institución y al docente de la tarea primordial que es la de transmitir conocimientos. Desde una perspectiva de justicia, creemos que el docente debe asumir la responsabilidad de educar, sin por ello desconocer la tensión que existe entre enseñanza y contención.

Como menciona Stevenazzi (2008), el problema está en la preponderancia que tiene la contención en la delimitación de los tiempos pedagógicos y la tarea de los docentes respecto a ellos. En este sentido, siguiendo a Redondo (2013), se trata de poner en discusión aquellas concepciones binarias que ubican en posiciones fijas y excluyentes entre sí al maestro que asiste o al que enseña, cuando lo que importa destacar es la relación de los docentes con el asistencialismo en la escuela como factor importante para entender lo que sucede con la enseñanza.

Centrarse en la asistencia o partir de las carencias con que llegan estos niños y jóvenes a los centros educativos no hace más que reforzar las desigualdades al retacear la transmisión de conocimientos, disminuyendo las exigencias mínimas y la calidad de la enseñanza, transformándola en una educación diferenciada para «pobres». Esta actitud, llevada a veces por un sentimiento de lástima, niega al otro las condiciones para salir de la situación de exclusión y les quita confianza en sus propias fuerzas y esfuerzo. Considerando estos aportes podemos entender que para intervenir sobre la desigualdad es necesario considerarla como provisoria, dinámica y al sujeto de la educación como pasible de cambio, de esperanza, de autoconstrucción.

## PRESENTACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN BÁSICA PROFESIONAL

Se considera necesario en este apartado hacer referencia a algunos aspectos del diseño de la propuesta FPB y a las construcciones de sentido sobre lo educativo que allí están presentes, teniendo en cuenta que las mismas constituyen el «terreno de constitución de los sujetos» (Buenfil, 1991).

El punto de partida del FPB fue un diagnóstico que reveló cifras de deserción elevadas en los contextos de mayor riesgo social. Se inició desde el año 2005 un proceso de diálogo, discusión y análisis con diversos actores institucionales y organizaciones sociales con experiencia en el trabajo con poblaciones con un alto índice de riesgo social. En este marco se trabaja en la reformulación del Ciclo Básico (CB) de UTU y se crea el Sistema de Formación Profesional de Base (Netto, en Ubal y Bianchi, 2009). Este Sistema permitió implementar nuevos trayectos que posibilitaran la culminación de la Educación Media Básica (EMB) y la consiguiente continuidad educativa.

Según surge del acta N° 101 del año 2007 de CETP-ANEP, resolución 299/07, se plantea la reformulación del nivel I desde una concepción sistémica, en el primer nivel se atiende: la inclusión de jóvenes que nunca cursaron o abandonaron la EMB;

jóvenes o adultos que desean obtener una formación con un componente profesional pero que no cuentan con ciclo básico terminado; jóvenes o adultos que hayan culminado cursos de Nivel I sin continuidad educativa y deseen continuar estudios del Nivel II. En ese mismo año el documento del Plan FPB (ANEP-CETP, 2007) especifica los siguientes objetivos:

- «Satisfacer la demanda de una calificación profesional específica.
- Completar la formación media básica integral que habilite el acceso a la educación media superior.
- Lograr una mejor inserción social y una certificación laboral que contribuya a su crecimiento personal» (ANEP-CETP, 2007, p. 10).

### LOS ASPECTOS ALTERNATIVOS DEL PLAN QUE ESTÁN EN EL ORIGEN DE LAS TENSIONES

El FPB presenta varios aspectos innovadores que podemos ubicar en:

- La organización del curso a partir de módulos semestrales y en diferentes trayectos según la historia educativa del alumno, un menor número de materias teóricas y una relación de cooperación entre el docente de taller con otros docentes de las materias teóricas, con las que comparte parte de su carga horaria para impartir las unidades docentes integradas.
- La forma de trabajo colectivo del docente dentro del Espacio Docente Integrado (EDI), donde se elabora como parte integrante del currículo las Unidades Didácticas Integradas (UDI). En ese espacio se discuten y elaboran las evaluaciones de los alumnos y del grupo, se proponen los cambios, adaptaciones y priorizaciones en el programa así como de los tiempos educativos si fuera necesario.
- La definición del currículo como abierto y flexible y su puesta en práctica, adaptándolo a los tiempos grupales y con un porcentaje del mismo elaborado por el grupo docente. De esa forma se pone en práctica la propuesta de integralidad del FPB. Se vincula de forma creativa y adaptada a cada grupo las materias teóricas con el taller, que es el espacio que por lo general convoca el mayor interés del alumno.

Otra innovación importante es la inclusión de figuras docentes que provienen de diferentes disciplinas:

- El Educador es una de las figuras nuevas que se integra al colectivo docente y puede tener formación en Psicología, en Trabajo social, Educador social y en Ciencias de la Educación. Su trabajo es uno de los pilares de la propuesta del Plan. Se encarga de vincular al alumno y su familia a la institución, así como de apoyar la inserción y la permanencia del alumno en el curso a través de

un trabajo personalizado dentro y fuera del centro educativo visitando el domicilio.

- La Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) incorpora como docentes a personas con formación en Abogacía, Sociología o Técnicos Prevencionistas, que a través de trabajo dentro y fuera del Centro informan y forman al alumno en sus derechos y deberes como trabajadores futuros, realizan relevamientos de empresas de la zona y trabajos en talleres con sindicalistas y otros actores relevantes del mundo del trabajo.

Siguiendo la definición de Adriana Puigross (1990) estos aspectos configuran al FPB como una propuesta que promueve una alternativa pedagógica y no se desarrolla sin tensiones entre los docentes. Los cambios propuestos conforman en sí mismos una ruptura radical con la tradición de la educación media liceal y también, aunque en menor medida, con la de UTU.

En este sentido es importante remarcar, como plantea Tabaré Fernández (2009), que la historia de la educación técnica tiene un pasado como lugar de segunda oportunidad para aquellos alumnos que fracasan en el liceo propedéutico, lo que hace más factible la inserción de propuestas innovadoras. Estas están asociadas a mayores niveles de cooperación con otras instituciones y sociedad civil, elaboración de modelos pedagógicos alternativos y nuevos roles docentes.

### LA VOZ DE ACTORES: POSICIONES DOCENTES

Tomamos el concepto posición docente desarrollado en el artículo de Southwell y Vassiliades (2014). En él los autores definen ese concepto como estrategias de respuesta frente a la desigualdad social y educativa de sus alumnos: «...suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución» (Southwell y Vassiliades, 2014: 3). La categoría posición docente se compone de sentidos y acciones que organizan el trabajo docente y que también muestran las contradicciones y complejidades con las que se construyen y organizan prácticas educativas a partir de situaciones que viven en lo cotidiano, «... cómo viven y piensan sus tareas, los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella» (Southwell y Vassiliades, 2014: 4).

Antes de aproximarnos a las posiciones docentes en el marco del FPB, nos parece pertinente mencionar algunos conceptos de responsables del Plan recabados en las entrevistas realizadas, que amplían la visión de los fundamentos de la propuesta, sus aportes innovadores y también dan cuenta de algunas tensiones. Uno de los responsables del seguimiento del Plan nos dice:

FPB tiene una doble finalidad: por una parte atender a esos chiquilines que están fuera del sistema y por otra probar un diseño innovador basado en lo didáctico-pedagógico, con una lógica fuertemente integradora. Los grupos se forman en los

centros donde la Dirección está afín de hacerlo. El Plan se instala más por la demanda que por la imposición, el centro debe estar convencido que necesita esto (D1).

Analizando los objetivos señalados en las resoluciones otro responsable agrega: «En FPB no se habla de grados o de años. Se contempla de forma inédita las trayectorias previas del alumno. Se valida lo cursado y se apuesta así a la continuidad educativa y con esto la UTU se aleja de una visión meramente técnica» (D3).

Desde esta concepción se trata de combatir la visión reduccionista instalada históricamente en el imaginario social acerca de la educación técnica que la concibe como una educación de «segunda», y que aparece de una forma u otra en varias entrevistas, sobre lo que se nos expresa: «Nuestra sociedad ha validado algunos conocimientos como legítimos y otros que son bastardos. El taller como conocimiento válido está considerado de segundo orden y por eso hay que dar una batalla conceptual en la sociedad» (D2). Se visualiza aquí el carácter histórico de producción de los significados, en este caso vinculados al origen de la UTU y a los sentidos asignados a la educación.

#### EL ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES TENSIONES EXPRESADAS POR DOCENTES

El FPB como propuesta alternativa no se implanta sin resistencias dentro del campo docente, el que también tiene su historia e identidades. Son tensiones que atraviesan al sector y que se expresan a veces de forma clara y homogénea y otras veces aparecen en forma parcial y contradictoria en los conceptos vertidos por los entrevistados. En este sentido nos dice uno de los miembros de la dirección: «El Plan plantea una forma de trabajo que es opuesta a las tradiciones educativas de los docentes [...] hay costumbre de trabajar en soledad y el cambio lleva un proceso de acomodamiento que no se logra en pocos años» (D2).

Acá puede estar una de las claves para analizar algunas de estas oposiciones, pero creemos que hay otras posibles a sumar, como ser: la inseguridad que provoca lo nuevo y que obliga a salir de la rutina burocrática cuestionando así el modelo hegemónico; o la poca formación pedagógica de una parte del cuerpo docente y que en UTU —según el informe de INEEd 2014<sup>4</sup>— tiene alta proporción. Esta última razón colabora en gran medida para impedir analizar temas curriculares en profundidad y aportar a propuestas educativas innovadoras, por lo que los docentes se aferran al currículo prescripto y las formas escolares tradicionales como válvula de seguridad. También podemos pensar que traen en su imaginario la idea del llamado «alumno esperado», construido a partir de sus historias personales o colectivas, que al confrontarlo con el alumno real que encuentran en su práctica constituye otro factor que

4 En CES en el año 2007 solo el 59% de docentes tenía título habilitante, el 40% de las horas de clase fueron dictadas por profesores sin título. En CETP la situación es más deficitaria, el porcentaje de profesores titulados pasó de 17% en 1995 a 44% en 2007 (INEED 2014, pág. 203, 205, 207).

provoca resistencia al enfrentar la complejidad de la tarea docente para lo cual no tienen preparación previa. Otra de las entrevistas aporta en esta dirección:

Pasa que por las lógicas adultas cuando comienza el FPB como política inclusiva, queda signado por la idea que es una política para pobres y no se entiende que es una política para estudiantes y sus familias que concrete la universalidad de la educación (D2).

Nosotros agregamos que esa universalidad requerida se materializa en el aula con la imprescindible mediación del docente y quizás se puede explicar esta categorización negativa de cierta parte del cuerpo docente al observar que hay una práctica, a veces inconsciente, de negar toda incidencia del profesor y la institución en el fracaso educativo de los alumnos. Esta negación impide buscar caminos alternativos a los ya trillados que intenten torcer destinos y «profecías de fracasos» (Frigerio, 2004) para importantes sectores de población.

#### LA CONSIDERACIÓN DEL CURRÍCULO COMO UNA BARRERA DIVISORIA

Una primera tensión que encontramos en las entrevistas es en las valoraciones sobre el currículo. En este punto se dividen las opiniones en uno de los temas considerados más innovadores del Plan. Por una parte están los que apoyan el planteo curricular porque está integrado a la lógica general de la propuesta y a los objetivos buscados y por lo tanto lo entienden como una fortaleza:

En todas las materias y en taller hay un currículo prescripto a trabajar de forma obligatoria por el docente en sus espacios propios que son 2/3 del total. El resto del currículo es abierto y se define por los docentes de cada grupo en colectivo. Esta es la principal innovación del Plan y su fortaleza (D1).

Otros docentes entrevistados agregan que la flexibilidad propuesta en el currículo promueve la creatividad y la participación docente al adaptar el programa al alumno y al grupo en un proceso de mayor a menor exigencia, por lo que sostienen:

En el FPB no hay que correr detrás de determinados temas, tengo la libertad de elaborar un programa a desarrollar con los alumnos que tengo hoy y que no son lo mismo que los del año pasado. Esto impacta mucho al docente nuevo en el FPB ya que acá no hay «semana tanto o cuánto» y un plan rígido a llevar adelante. Me di cuenta que debía dar lo que era importante para el alumno y tomarme el tiempo necesario que yo estimaba que precisaban los estudiantes (P1).

Compartimos la relevancia que se le da al concepto de flexibilidad curricular y a la educación como proceso porque con esto se trata de concebir al alumno en su particularidad y no subsumirlos en una generalidad homogeneizadora, que en muchos casos está en el origen del fracaso escolar de los jóvenes. Se debe tener en cuenta que junto a estos criterios curriculares el Plan propone además algunos cambios en la forma escolar al plantear la separación en módulos semestrales y en trayectos diferenciados contemplando las historias escolares de los alumnos. A la vez se destaca

la experiencia en la profesión como factor que influye en el cómo desarrollar la práctica de aula. Este es un punto que nos parece vital para la adaptación creativa del programa a la población que atiende. En el tema currículo del Plan se pone en juego la necesidad de creatividad docente, propuesta que provoca incertidumbre porque estamos acostumbrados y formados en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, basados en programas prescriptos, con tiempos y controles predeterminados. El Plan FPB propone al docente que puede variar con flexibilidad tiempos, temas y prioridades curriculares, con amplios espacios para la creación y para adaptarlo al grupo concreto. Esto obliga al docente a transitar caminos propios y novedosos que implican analizar cada grupo y alumno en particular y salirse de las ideas trilladas del pasado y de una rutina basada en lo prescripto como generalidad homogeneizadora.

Por otra parte este mismo principio curricular es percibido como una debilidad por otro grupo docente. Su fundamentación ataca la focalización y la reducción de exigencias del Plan que lo convierte, en su concepto, en un circuito sin salida que no brinda continuidad educativa por no estar integrado curricularmente a programas más universales de la educación media.

Somos conscientes que el FPB no es lo mismo que un CB o Liceo, la preparación no es la misma y la verdad que el nivel es más bajo. Acá se adapta todo al alumno y si hay que bajar el nivel se hace y si se puede subir lo hacemos (M5). Hay una reducción de materias que es clara y afecta porque en el momento que el muchacho tiene que tomar otro tipo de asignaturas, una vez logrado el CB, va a encontrarse con cosas que le cuestan más (P2). A nivel curricular es más permisivo por la forma en que está armado con pruebas y exámenes [...] a la hora de las calificaciones se promedia la nota con otras materias y el taller. Esta permisividad afecta la trayectoria posterior y en las materias teóricas se nota la diferencia (P10).

Vemos expresada en el tema curricular una de las principales tensiones con las que se enfrenta el Plan en su puesta en práctica por los docentes. No es algo menor como para dejar de lado sin analizar los sentidos que pueden estar detrás de estas opiniones:

- Como se define que el FPB es diferente al CB y al liceo parecería que sacamos como conclusión que esa categoría lo hace inferior y le quitamos sentido a los fundamentos del Plan y al análisis del fracaso educativo que lo hizo necesario. Las preguntas que se nos plantean entonces es: ¿qué hacer frente a la realidad del fracaso educativo de amplios sectores de jóvenes?, ¿es una alternativa real ofrecerles que vuelvan a la educación formal haciendo lo mismo por lo que fueron expulsados? Sin duda que hay que ofrecer una propuesta diferente en muchos aspectos para que haga posible recomenzar los estudios y transitar por un trayecto de calidad lo más abarcativo y completo posible.
- Si se concibe a la educación como un proceso que contemple los trayectos de los alumnos que van del fracaso y la desafiliación a la integración educativa,

se hace realmente posible enfrentar con mayores posibilidades de éxito los desafíos más complejos presentes en los ciclos superiores. Si se logra culminar un ciclo sabemos que aumenta la autoestima de la persona, la que quedó afectada por anteriores fracasos escolares y podrá encarar con otra subjetividad y mayores posibilidades de éxito el trabajo que implica estudiar y aprender conocimientos.

- Otra crítica que se expresa con estas valoraciones radica en las formas en que se desarrolla el currículo por parte de los docentes. De hecho se cuestiona un criterio minimalista y permisivo que, por lástima o rutina, está presente en la práctica docente y el Plan. Se le contraponen a otro que trata de ir lo más profundamente que se pueda, aportando calidad y creatividad en la disciplina que se imparte. Al mismo tiempo se expresan diferencias en las formas de evaluar aprendizajes. Como apreciamos en las entrevistas acerca de la evaluación hay una posición que la realiza pensando en colectivo, en la globalidad del alumno; y otra que es más tradicional, que prioriza los resultados de su disciplina, sin diluirlos en el conjunto docente.
- Pueden haber debilidades en el terreno curricular que tienen fundamentalmente su base en las dificultades de integrarse a CB o Superior de UTU o Secundaria a los alumnos que cursaron FPB. Pero esas dificultades se pueden explicar en parte por la falta de articulación entre programas y planes de EMB y EMS. En otros planes hay mayor cantidad de materias y en FPB hay algunas de ellas que no se cursan, o se hacen de forma diferente porque se prioriza el vínculo entre el taller y la teoría. Por otra parte en otros planes también se resiente la integración del alumno al tener una atención menos personalizada, con figuras docentes menos presentes en el apoyo al estudiante que viene del FPB. De todas formas creemos que hay que rescatar aspectos de la crítica realizada al currículo para superar debilidades y evitar el peligro de una educación a dos velocidades, una para los integrados y otra para los pobres y excluidos del sistema.

#### CONTENER O ENSEÑAR COMO DILEMA DOCENTE

Para entender la complejidad de esta discusión conceptual lo primero a valorar es la presión a que están sometidos los docentes que trabajan en barrios donde la población sobrevive con carencias de todo tipo y realidades personales en extremo difíciles. Ellas se expresan a diario por los alumnos en la institución y en el aula. La distancia necesaria para la reflexión y análisis teórico de las prácticas educativas por parte de los docentes se ve afectada muchas veces por el día a día al que deben enfrentarse por ser los actores adultos que están en contacto directo con la realidad de la institución y sus alumnos.

Por lo tanto en lugar de buscar culpas se trata de entender situaciones y volver a centrar el análisis sobre el tema sin caer en una discusión binaria, tal como hemos visto que señalan como un error algunos autores (Stevenazzi, 2008; Redondo, 2013), al optar por contener o enseñar, como si fueran dos conceptos antagónicos sin ninguna posibilidad de relación. Esa dificultad junto a las tensiones diarias que viven los docentes están presentes en varias entrevistas que reflejan la necesidad de preparación técnica para enfrentar situaciones extra educativas, donde para intervenir, cuando no se cuenta con ella, se apela al aspecto humano y el sentido común ante las emergencias planteadas en el aula:

Vienen con muchos problemas, violencia familiar, drogadicción, prostitución, embarazo adolescente. Este año de 15 alumnos 5 de ellos son pase social de primaria, vienen sin saber leer y escribir. La verdad es que se trata que entiendan algo y eso es muy difícil. El año pasado de 10 alumnas 5 estaban embarazadas y alguna de ellas del segundo hijo. Yo enfrento los problemas como una madre lo haría (M1).

Junto a estas expresiones encontramos otras, dentro del mismo grupo docente, que afirman la necesidad de superar la situación con la que llegan los alumnos mediante acuerdos de trabajo claros y con la exigencia educativa que marca el programa. Vemos en ellas que rechazan criterios permisivos para evaluar el rendimiento de sus alumnos o la rebaja de la calidad en la transmisión de conocimientos. Estas actitudes las consideran equivocadas y muchas veces son dictadas por un sentimiento de lástima o para evitar problemas en el aula, lo que impide al alumno mejorar su trayecto futuro en lugar de ayudarlo:

No pensar al Plan FPB como una educación para pobres, el alumno viene con problemas, fracasando en otras modalidades, pero me tengo que olvidar de eso y sacar lo mejor de cada alumno y no dar una versión descafeinada de otro Plan. Hay que evitar tenerle lástima al chiquilín y hay que comprenderlo pero sin desdibujar el eje, lo que no es fácil (P1).

Queda en evidencia que para algunos docentes la exigencia educativa no impide ver y atender la realidad social del alumno, sino que se intenta relacionar las necesidades afectivas y la transmisión de conocimientos junto con profundizar los vínculos entre los participantes del acto educativo. Se entiende que este acto, además de ser en sí mismo constitutivo de la relación humana, es principalmente una relación educativa. De esta manera no se pierde de vista que el objetivo principal de la institución y de la profesión docente sigue siendo colaborar desde su acción específica a la integración plena de los jóvenes en la educación y en la sociedad. Se cumple así con la idea de que si bien la educación no puede todo, algo puede hacer en pos de ese fin. Como nos dice otra docente:

Creemos que porque vienen de contextos difíciles hay que ser benévolos, pero no se les puede mentir. Fracasaron y salieron de un sistema y si les mentimos acá vuelven

a fracasar. Si no cumplen los objetivos del programa no pueden aprobar el curso. Si se equivocan hay que corregirlos hasta que lo hagan bien (M4).

En estas expresiones se refleja la necesidad de atender al alumno en su complejidad pero evitando caer en tenerle lástima. La educación no es una dádiva sino que constituye un derecho fundamental de cada ser humano y cada uno puede asumir la oferta que ella ofrece. Pero a la vez esa oferta, materializada en la labor docente, es profundamente humana y por ello no puede desconocer los aspectos afectivos y las problemáticas de la vida en sociedad que los jóvenes en esos contextos nos plantean. Este es un aspecto que no se puede ignorar a riesgo de caer en la «impiedad que no admite ruegos» Frigerio (2004), la que nos deshumaniza como sujetos y como sociedad.

#### EL PERFIL DOCENTE Y LOS NUEVOS ROLES QUE SE INTEGRAN AL PLAN

Sabemos que en la relación educativa es muy importante la figura docente que opera como mediador entre el conocimiento y el alumno, pero su rol no termina allí, sino que con su actitud humana y metodología de trabajo crea los vínculos necesarios para que el proceso educativo se amplíe en la construcción de valores sociales comunes, los que permiten la integración creativa y transformadora de la sociedad. Estos aportes del docente son aún más vitales y necesarios en los programas de inclusión, donde la población que asiste a ellos viene de fracasos educativos y muchas veces con una frágil o nula integración a la sociedad, la que los ha ido relegando a los márgenes o colocándolos fuera de ella.

La relación que se establece entre docentes y alumnos en estos programas inclusivos puede ser la diferencia entre estar dentro o fuera de un proceso social integrador. En las entrevistas hemos recogido opiniones que nos muestran su importancia, en particular del maestro de taller, como también la necesidad de integrar nuevos roles docentes que apoyen la labor educativa. Al mismo tiempo se desnudan carencias y tensiones que atraviesan las políticas educativas en el campo de la formación y remuneración de la profesión que contradicen su importancia:

No tenemos un perfil docente establecido para el FPB. La institución hace un esfuerzo grande para promover espacios formativos, pero es una masa grande de docentes y eso dificulta la tarea. Hay muchas cosas que tienen que ver con el malestar docente, en promedio se trabaja 50 horas semanales y se tiene un salario 12,5% menor al del CB de UTU (D2). Una debilidad del programa es no tener un perfil docente definido, este se va construyendo en el devenir del Plan, otro problema es la rotación docente. Esto hace que quede librado a quién toma horas o a los que no tienen otra oportunidad (D3).

Respecto a los nuevos roles en general se entienden como positivos y muestran un ejemplo de lo que se tiene que implementar en otros planes de inclusión educativa. A la vez hay cierta ambivalencia en otros entrevistados, ya que encontramos que en algunos casos la llegada de nuevos docentes, que provienen de otras formaciones

universitarias y que aportan otras miradas sobre la tarea educativa, se vive como pérdida de la importancia sea del taller o de la materia teórica que se imparte.

Como educadores hay trabajadores sociales, recreadores, licenciados en educación, en comunicación. No todo se da en el aula y ese trabajo del educador muestra su potencia educadora a otros docentes que están muy encerrados en el aula.» (D2)

«Veo que los chiquilines se apoyan mucho en ellos. Cuando se preocupa realmente de ellos pasa a ser una figura muy importante como docente (P8).

Pero las tensiones están presentes y aparecen cuando se dice:

Los educadores siempre tratan de defender al alumno y por eso surgen disputas con docentes que se resuelven discutiendo y si no hay acuerdo se vota en la EDI (P4).

El taller y el maestro de taller son fundamentales, son el punto clave del FPB, es la frutilla de la torta, a veces es cierto que pasan sus límites y quieren mandar, pero hay que buscar el balance perfecto (P2).

Ocurre que a veces se toma el taller como si fuera una industria y no como una actividad educativa, se cuelan de esa forma, códigos y hábitos que no son de una institución educativa y entonces se vuelve difícil poner límites (P6).

En estas expresiones observamos que se destacan, por un lado la importancia del rol del educador y la integración de nuevos docentes que provienen de otras formaciones; y por otro lado dejan claro importantes carencias en la formación y definición del perfil docente para trabajar en ese medio social. El despliegue del Plan demanda docentes a un ritmo que supera las posibilidades formativas de la institución, a estas carencias se agregan reivindicaciones salariales ya que los docentes del FPB ganan un 12.5% menos que los que trabajan en otros programas. Este aspecto económico desestimula la elección de horas por docentes con experiencia y promueve la alta rotación en la tarea.

También se destaca la importancia del rol del Maestro de Taller por ser el centro de interés del alumno y por la cantidad de horas diarias que tienen de aula. Pero al mismo tiempo se señalan importantes carencias en la formación docente que se les brinda, lo que configura una debilidad importante. Esta situación se intenta subsanar en parte por la oferta de cursos y al apostar a la experiencia que da el tiempo y a la relación con otros docentes que les pasen experiencias a los más nuevos. Evidentemente estas estrategias formativas tienen un alto porcentaje de incertidumbre que afecta las posibilidades de desarrollo homogéneo del Plan a una escala mayor.

#### EL TRABAJO EN COLECTIVO COMO RUPTURA CON LA TRADICIÓN DOCENTE Y COMO APOYO FRENTE A LA NUEVA REALIDAD

Ya hemos visto que la formación docente tradicional no prepara para trabajar en propuestas como el FPB y esto ha hecho que se acuda más que nada al apoyo y pasaje de experiencias de otros docentes. El Plan propone un funcionamiento

del colectivo docente que promueve esa forma de trabajo a través de los Espacios Docentes Integrados (EDI). Estos fueron pensados para la elaboración y adaptación de parte del currículo al grupo como ya lo hemos analizado, también de hecho permite la discusión acerca de la labor docente, el análisis de los problemas concretos que encuentran a diario y formas de intervención y apoyo que potencia la labor individual. Así es vista por varios de los entrevistados: «Es un espacio bien pensado que tiene muchas potencialidades y hay que trabajarlo para aprovecharlo bien. Allí hay que definir logros comunes y específicos para cada asignatura» (P6). Pero es también el lugar donde surgen tensiones como vemos en estas expresiones: «no es fácil ponerse de acuerdo entre 9 personas, donde hay puntos de vista diferentes y que a veces tienen una base filosófica de cómo entendemos la educación» (P1).

«Hay respecto al tema taller y maestro de taller una huella histórica donde el docente trabajaba en solitario y los chiquilines se identificaban con él. Era como una logia secreta donde se podía entrar pero no era fácil hacerlo. Ahora se pasó a compartir ese espacio con otros docentes que ven lo que se hace y se llega a cuestionar prácticas» (D2).

El choque entre tradición e innovación puede ser en casos complicado pero a la vez esa forma de trabajo se transforma y avanza por sí sola al tener el FPB varios años y diversidad de experiencias para analizar e integrar.

Las ventajas del sistema de funcionamiento colectivo parecen haber rendido sus frutos a lo largo de los años sobre el trabajo en solitario de los docentes. El medio social donde se desarrolla la práctica del Plan contribuye para entender la necesidad de multiplicar los abordajes disciplinarios para atender, en toda su complejidad, las demandas y necesidades de los alumnos.

#### LA CONCEPCIÓN DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO FACTOR QUE DETERMINA LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SUS TENSIONES

Siguiendo nuestras líneas teóricas de análisis encontramos en las entrevistas realizadas una clara adscripción a algunas de ellas. Conviene aclarar que muchas veces se expresan varias y contradictorias entre **sí al hablar de diversos temas** por los mismos entrevistados. Creemos que por lo general las ideas y concepciones que tenemos acerca de los sujetos, la diferencia entre el alumno esperado y el real con el que nos encontramos, determinan las prácticas que realizamos. Pero la característica de ellas —para bien o para mal— es que no son para nada lineales, pueden comportar y soportar contradicciones y tensiones de diferente magnitud.

Para nuestro análisis hemos tratado de ubicar primero expresiones que entienden al sujeto de la educación como sujeto de posibilidad, como sujeto de derecho en una clave de igualdad que contiene la educación como proceso. Después veremos otras que lo ven como sujeto carente y con pocas posibilidades de aprender debido a su condición social:

Hay un choque generacional, cuesta entender que es un proceso y que no se puede esperar que en marzo ya traigan útiles, uniforme, etc. (D2).

hay docentes que dicen 'yo con FPB no trabajo porque son una jauría'. Creo que debes hacer el vínculo con el alumno, tener un contrato pedagógico [...] los primeros minutos de la clase son para hablar, como dijo un alumno de cosas de la vida, porque no viene fulana, si está embarazada y como ayudarla, de valores. Después hablaremos de gramática y hacer ejercicios (P2).

En todas estas entrevistas vemos que se hace centro en que la educación es un proceso. Lo que importa en el caso de estos estudiantes que vienen de fracasos importantes es constatar que los cambios son reales y que provienen de una acción integradora y no expulsiva de la educación. Otro de los puntos importantes que destacamos es que muchos de los alumnos buscan referentes sólidos y para lograrlos se hace necesario establecer vínculos fuertes además de establecer reglas claras y un contrato pedagógico como otra responsabilidad institucional y del grupo docente.

Estas ideas se enfrentan a otras que consideran desde el concepto de carentes a los alumnos y por lo tanto varían en sus expectativas desde la idea de «no educables» hasta la de peligrosos en un futuro.

Son por lo general gurises desertores o que los echaron por problemas de conducta, no se adaptan a estar tranquilos en clase [...] Hay que tener paciencia porque ensucian todo y no escuchan como hacer las cosas» (M2)

Yo no los exijo mucho con que aprendan lo básico ya está porque el FPB es para los que desertan del CB (P7).

Los que planificaron el programa no pensaron en la población que iban a recibir, creían que iban a estar agradecidos por lo que hacían por ellos. No es esa la actitud de la población que viene al FPB, es complicada, con muchas carencias, rechazan estar dentro de la institución, del salón y vienen porque están obligados (M5).

Estas expresiones representan en parte la visión de sectores de la sociedad sobre los jóvenes que asisten a los programas de inclusión. Aquí se expresa el choque generacional que otro entrevistado menciona y que muestra la desinformación acerca de la fragmentación social y la naturalización de la desigualdad que se instaló en el cuerpo social. En estos conceptos no se observa el intento de integrar a los más desfavorecidos a la sociedad en clave de igualdad educativa. Se instala la idea de ineducabilidad de estos jóvenes y se les reserva una educación mínima, para pobres, que contenga el peligro futuro o presente que estos sectores representan para la sociedad adulta.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, podemos señalar desde las configuraciones discursivas del Plan FPB, que el mismo se caracteriza por interpelar algunos aspectos del formato escolar tradicional, tanto desde su dimensión material como simbólica. Los mismos

están asociados a: diseño curricular abierto y flexible, espacios de trabajo colectivos, nuevos actores educativos. Todos ellos hacen del FPB uno de los planes de inclusión educativa que logra mayor inserción en la población objetivo a la que se dirige, así como su pasaje de ser un plan piloto, a tener un despliegue en la mayoría de las escuelas técnicas del país.

Se demuestra con esta iniciativa la necesidad de cambiar los formatos tradicionales para llegar a abarcar a la población que se desafió de la educación. Parece obvia esta observación, pero no lo es tanto, ya que hay una resistencia importante en el sistema para los cambios de fondo que se muestran como necesarios de implementar para lograr, no solo el acceso de los jóvenes a la educación formal, sino el mantenerlos dentro de ella y brindarles una educación de calidad.

Mientras se continúe con la idea de tratar a todos los alumnos de forma homogénea sin considerar particularidades, exigiéndoles tiempos y espacios únicos para la asimilación de contenidos y valores sociales, no se podrá atender al importante porcentaje de alumnos que se encuentra por fuera de la educación formal. Por el contrario, ofreciéndoles más de lo mismo se profundiza la experiencia de fracaso educativo de la que provienen y se continúa de esta forma culpando al actor más débil, o a su entorno familiar, por su situación.

En este sentido el Plan FPB demuestra que hay otras formas de aportar a la construcción de puentes para la reinserción y continuidad educativa de los jóvenes. Estas posibilidades están basadas para muchos de los entrevistados en considerar a los sujetos como capaces de educarse y asimilar conocimientos sin rebajar la calidad de la transmisión y sus exigencias, sin por ello desconocer las necesidades de establecer vínculos y lazos fuertes entre los participantes del acto educativo.

La inclusión de nuevos actores educativos en el Plan disloca la configuración del docente concebido en un marco educativo tradicional, contribuyendo de forma importante a los logros señalados, ya que ellos aportan nuevas visiones y metodologías para tratar con sujetos que vienen de situaciones complejas a nivel social y educativo, las que provocaron su salida de otros planes o la no inscripción en la educación media. La inclusión de estos actores en un espacio colectivo es otro aporte importante. El Espacio Docente Integrado (EDI), es el lugar donde cada miembro aporta nuevas miradas, valoraciones e iniciativas que ayudan al conjunto, y colabora en la formación específica de ese colectivo para el desarrollo del Plan.

Estos puntos constituyen importantes fortalezas que hacen a la imagen positiva del FPB en la población, pero también podemos observar, a través de algunas de las entrevistas realizadas, que hay debilidades que no deben quedar ocultas tras las evidentes fortalezas y que se hace necesario atender. Estos puntos débiles se centran en la falta de articulación entre diferentes planes de la educación media básica que afectan la continuidad educativa así como el pasaje de alumnos del FPB a secundaria por la reducción de materias que esta propuesta tiene.

También en el tema formación docente se notan carencias ya que los nuevos docentes deben interiorizarse y formarse en las características específicas del Plan al mismo tiempo que se integran al mismo. El comprender cómo funciona el FPB en la práctica misma puede ser una solución de emergencia de corto plazo, pero no es la mejor estrategia llegar a él sin formación adecuada y desconociendo las particularidades de la población que atiende. Esta realidad afecta al funcionamiento armónico del colectivo docente en los métodos de trabajo y pedagogía particulares que el mismo propone. Tampoco ayuda al Plan que no haya un perfil docente definido para trabajar en él por esas mismas características particulares que mencionamos anteriormente, ni que se pague menos la hora docente en esta propuesta que en el resto de CETP. Con estas condiciones de funcionamiento se afecta la calidad docente, ya que los profesores de experiencia no toman por lo general horas en el Plan, el cual queda como último recurso para su trabajo.

Como propuesta inscrita en el «paradigma» de inclusión educativa no está exenta de tensiones. Desde la perspectiva docente que como hemos visto se traduce en diferentes posiciones, y destacando el lugar de este actor en los procesos de desarrollo curricular que operan en la práctica y que terminan definiendo el curso del Plan, podemos decir que no solo existen tensiones entre diferentes concepciones y filosofías docentes, sino que ellas también se expresan dentro de un mismo actor. Ello nos habla de la complejidad y diversidad de las representaciones instaladas en cada sujeto así como de las distintas identidades docentes, mostrándonos al mismo tiempo que la alternativa no se construye negando de plano el formato escolar, ni desconociendo la importancia de las tradiciones e historia docente de nuestro país. Entre las tensiones más significativas, que de alguna manera definen diferencias y matices para desarrollar una educación más justa e igualitaria, destacamos:

- Concepciones en torno al *currículum*: analizar la flexibilidad y apertura curricular como fortaleza, o bien entendiendo esto como debilidad en tanto opera un *currículum* focalizado, y por consiguiente de menor calidad para aquellos estudiantes a los que se dirige el plan.
- Tensión entre contención y enseñanza. Este aspecto nos conduce a pensar en el rol docente y su actitud frente a ella. Desde este lugar, hemos podido escuchar algunas voces que dan cuenta de la «necesidad» de privilegiar la dimensión de la contención frente a la transmisión del patrimonio cultural; y por otro lado quienes, reconociendo la demanda por la contención, expresan la importancia que asume la enseñanza.
- Concepción del sujeto de la educación. Este punto es clave en el entendido que define el curso de las acciones docentes: en este sentido hay quienes refieren a la población objetivo desde un lugar de negatividad que fija destinos (la idea del sujeto de la educación como carente, como «ineducable», producto del peso que tienen las trayectorias educativas previas de fracaso

y dimensión social en la tarea educativa), mientras que desde otro lugar se reconoce al estudiante como un sujeto de posibilidad consistente con la idea de «imposibilidad» de lo social (Laclau, 1993), así como la transmisión de saberes relevantes de la humanidad como un derecho.

Quizás para muchas personas los objetivos y metas que se propone el FPB así como otros programas de inclusión educativa, son irrealizables o demasiado utópicos, pero la respuesta y la apuesta a otro futuro posible que ellos contienen la expresa muy bien Graciela Frigerio: «La parte de los sueños es aquello a lo que no se puede renunciar cuando se educa. Los sueños no son conformistas, siempre recuerdan lo pendiente, lo que aún necesita elaborarse, lo que se desea» (Frigerio:2007, p. 338). Por nuestra parte agregaríamos a esta idea que los sueños tampoco se logran de un día para otro, o de una sola vez por la obra mágica de algún ser superior. Ellos nacen y se ponen en marcha por obra de seres de carne y hueso que aceptan el desafío y la posibilidad del fracaso, de la decepción y también de logros parciales en una meta que quizás nunca se logre plenamente.

El bajar a tierra, el tratar de materializar los sueños trae consigo necesarias evaluaciones sobre lo avanzado y las adecuaciones necesarias a las prácticas concretas. El FPB al ser pensado como una propuesta integradora, no solo para alumnos sino también para los docentes, desafía a actuar en nuevos espacios y tiempos pedagógicos, promoviendo nuevas formas de hacer y pensar la educación. Por todo esto entendemos inevitable que el Plan FPB se desarrolle y conviva día a día con importantes tensiones dada la cantidad y profundidad de los cambios que propone. Al mismo tiempo que es necesario para su mejora el análisis permanente y la difusión de experiencias a partir de prácticas docentes diversas en la cotidianidad del centro educativo, que lo fortalezcan y abran nuevos horizontes para aportar a otros programas y planes que promuevan una educación desde una perspectiva de igualdad y justicia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP-CETP (2007). Resolución 299/07. Acta n° 101 de fecha 8 de marzo de 2007.

ANEP-CETP (2007). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Accesible en: <https://drive.google.com/file/d/0B2ELLoZJgQ51ZzVLULd1dFo5UIE/view> Consultado el: 02/09/17

ANEP-CETP (2012). Resolución 2440/12. Acta n° 104 de fecha 3 de octubre de 2012.

[Bianchi, C. \(2009\). \*El currículo del FPB\*. En Ubal, M. – Bianchi, C. \(comps.\) \*FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo I\*, ANEP-CETP, Montevideo.](#)

Bordoli, E. (2006). *El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo*. Accesible en: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/olvido.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/olvido.pdf) Consultado el: 15/08/17

Buenfil, R. (1991). *Análisis de discurso y educación*. México, DIE CINVESTAV — IPN.

- Da Luz, L., Casulo, I. y Liberman, B. (2009). *Unidad de Alfabetización Laboral. Formación Profesional Básica. Plan 2007*. En Ubal, M. – Bianchi, C. (comps.) *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo I*, ANEP-CETP, Montevideo.
- Dussel, I. (2004a). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. En: Cuadernos de Pesquisa, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- Dussel, I. (2004b). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Accesible en: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_o7/materiales/escuela\\_uno.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_o7/materiales/escuela_uno.pdf) Consultado el: 03/09/17
- Fernández Aguerre, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Accesible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/tabar%C3%A9%20fern%C3%A1ndez%20aguerre.pdf> Consultado el: 25/08/17
- Ferrari, R. (2009). *Formación Profesional Básica. Una deuda con la sociedad uruguaya*. En Ubal, M. – Bianchi, C. (comps.) *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo I*, ANEP-CETP, Montevideo.
- Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad*. Accesible en: [http://sadmalmvinasargentinas.pbworks.com/w/file/etch/48323110/FRIGEIRO\\_LO\\_INEXORABLE\\_DE\\_LA\\_desigualdad%5B1%5D.pdf](http://sadmalmvinasargentinas.pbworks.com/w/file/etch/48323110/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_desigualdad%5B1%5D.pdf) Consultado el: 15/09/17
- Frigerio, G. (2007). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable*. En *Las formas de lo Escolar*. (Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G.; Compiladores.) Ed. Del Estante. Buenos Aires.
- INEED (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Accesible en: <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/> Consultado el: 20/08/17
- Laclau, E. (1993). *Discurso*. Accesible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf> Consultado el: 21/08/17
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo.
- Martinis, P. (2006). *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. En: Martinis, P. (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- Netto, W. (2009). *Un país, un sueño y un Plan*. En Ubal, M. – Bianchi, C. (comps.) *FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo I*, ANEP-CETP, Montevideo.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Ed. Laertes.
- Redondo, P. (2013). *Entre el desasosiego y la obstinación: ser docente en los territorios de la pobreza*. En: Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. En *Revista Educación lenguaje y sociedad*. Vol. XI, N° 11.
- Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Argentina: FLACSO.

## APORTES DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO HIBRIDACIÓN DISCURSIVA

ELOÍSA BORDOLI<sup>1</sup>

### RESUMEN

La fenoménica educativa se inscribe en la urdimbre antropológica que nos escinde, radicalmente, del gesto repetitivo de lo instintivo y nos aloja en el frágil y esquivo lazo simbólico. Es la palabra que inaugura lo humano y marca la posibilidad de lo educativo, de la transmisión del legado cultural a otros.

En las últimas décadas, la investigación educativa ha sido hegemonizada por perspectivas que naturalizan la relación educativa minimizando u omitiendo su carácter sociohistórico y político así como su naturaleza simbólica. En este marco esta ponencia procura aportar algunas claves analíticas en torno a la relación teoría-empiría en la producción de conocimiento en el campo educativo. En esta línea se avanza en la reflexión en torno a la categoría *hibridación discursiva* la cual nos ha resultado pertinente en el trabajo con el material empírico (entrevistas y documentos) que hemos desarrollado en algunas investigaciones. La presentación se articula en dos apartados centrales. Inicialmente se parte de algunas consideraciones epistemológicas referidas al trabajo de investigación y en un segundo momento se trabaja la categoría hibridación. En este segundo momento se recorren tres aspectos: la hibridación como concepto migratorio, las relaciones con el significante vacío y flotante así como las tensiones con respecto a lo singular y social.

### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN ABORDAJE POSIBLE

Sujetos, en diversos lugares posicionales, objetos culturales y tecnoculturales se inscriben en la fenoménica de lo educativo. De una manera u otras siempre es algo de la urdimbre antropológica —que nos escinde del gesto repetitivo de lo instintivo y nos aloja en el frágil y esquivo lazo simbólico— lo que se presenta en el acontecer educativo. Es la palabra que inaugura lo humano la que marca la posibilidad de un hecho educativo; esto es transmisión cultural a un otro y posibilidad de operar en la inscripción política de los nuevos.

<sup>1</sup> Prof. Adj. del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, Universidad de la República.

Desde esta manera de apreciar el fenómeno educativo, en la presente ponencia expondremos un posible abordaje conceptual (y sus efectos metodológicos) para desarrollar una labor investigativa en el campo pedagógico. Entendemos que este enfoque es pertinente en tanto habilita la identificación de los procesos de construcción de sentido asociados a los sucesos humanos, particularmente a los fenómenos educativos. Asimismo permite apreciar las continuidades, alteraciones y afectaciones en los modos de significar estos fenómenos, propios de la cultura, en momentos sincrónicos particulares así como en el transcurrir histórico. El lugar conceptual desde el cual partimos está delimitado por el cruce de lo pedagógico, concebido como espacio de pensamiento crítico de lo educativo, y algunas categorías del análisis del Análisis Político del Discurso (APD) (Laclau & Mouffe, 1987; Buenfil, 1994 y 1997). En tiempos de acelerados cambios tecnológicos y en los cuales la innovación y el empirismo se configuran en virtudes *per se*, resulta particularmente importante recuperar la operación que la crítica pedagógica promueve en el campo educativo. La Pedagogía, en tanto análisis sistemático en torno a lo educativo o como «la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de lo que [se] denomina campo problemático de la educación<sup>2</sup>» (Antelo, 2013: 1), habilita el estudio de las diversas formas de lo educativo (lo escolar, las alternativas, los *sujetos pedagógicos*<sup>3</sup> —maestros, educandos, *curricula*-).

Los saberes sistemáticos organizados en torno a los problemas pedagógicos brindan herramientas epistémicas, políticas y operativas para ejercer la pregunta, la duda metódica sostenida ya por el filósofo moderno. No es el *cogito ergo sum* que nos funda en tanto sujetos modernos, sino la duda como método (Descartes, 1998) sistemático e implacable ante la imposibilidad de saber absoluto y de constitución plena de lo humano<sup>4</sup>. Pensar lo educativo en esta clave analítica implica que los acontecimientos que se suscitan en este ámbito no se configuran en objetos naturales, con significación evidente y unívoca. Por el contrario, los sucesos educativos en tanto sucesos propios de la cultura humana se inscriben en diversas texturas discursivas que se disipan en diversos haces de sentidos que resultan difíciles de asir desde perspectivas únicas. La duda, como método sistemático, habilita el necesario tránsito

---

2 El campo problemático de la educación entendido como: «conjunto que se reúne alrededor de las operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos» (Antelo, 2013: 1).

3 Sujeto pedagógico entendido como la relación específica entre educador, educando y el curriculum en tanto síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres régimen disciplinario, creencias) (Puiggrós, 1990).

4 Esta perspectiva se inscribe en el análisis que efectúa Lacan de la aseveración cartesiana en El Seminario XI, de 1964. Para este, la certeza anida en la duda y no en la existencia como efecto del pensamiento (Lacan, 1990/1964: 43-44).

heurístico de indagación y pregunta que resiste la pretendida evidencia del sentido común y la realidad como dato *per se*.

Es necesario subrayar que el análisis de los fenómenos educativos y pedagógicos implica una mirada de lo político pero no se agota en ella, en tanto:

el discurso pedagógico tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero el tipo de articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tiene una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder. Esta lógica es producto del desplazamiento y de la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario, del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y el aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación de poder o la producción filosófica (Puiggrós, 1995: 88-89).

La cita precedente ubica con claridad las interrelaciones entre los campos pedagógico y político al tiempo que subraya el carácter diferencial y específico del primero. Este señalamiento nos alerta en torno a los riesgos que operaciones simplificadoras o aplicacionistas pueden acarrear tanto a nivel de la investigación educativa como de la praxis. Atendiendo lo señalado por Puiggrós, el APD nos proporciona un entramado conceptual —nutrido y en diálogo con diversas vertientes disciplinarias— que pone el acento, precisamente, en el carácter discursivo y por ende significativo de todo objeto y práctica social (y educativa). Asimismo, el APD subraya el carácter abierto, relacional, precario e inestable de las identidades así como de las texturas discursivas que las nombran, en tanto la relación significante-significado no es fija ni natural, sino que se configura como punto de disputa política por articular sentidos posibles.

En este marco, es pertinente destacar:

el carácter incompleto de toda formación discursiva y, al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad, en ese caso el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado, solo puede existir en la medida en que hay proliferación de significados. No es la pobreza de significados, sino al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva. La práctica de la articulación consiste, por lo tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido (Laclau & Mouffe, 1987: 154).

En esta línea conceptual la investigación educativa nos exige tomar una perspectiva analítica que centra su atención en los niveles simbólicos y en los juegos del lenguaje en su relación con sus procesos históricos de producción y recepción. La dimensión discursiva en su juego de diferencias habilita anudamientos precarios y provisorios de sentidos diversos y contrapuestos en el campo educativo. Ubicarnos en esta sensibilidad analítica nos ha obligado a tomar distancia de las perspectivas estructuralista-determinista y empiristas desarrolladas en el campo de las Ciencias de la Educación. La primera de estas presenta la dificultad conceptual para procesar la variación y el cambio, así como el lugar del sujeto en la estructura. Por su parte la

segunda perspectiva identifica —al tiempo que niega— el *objeto real* con el *objeto de conocimiento*, no pudiendo diferenciar que uno y otro son de naturaleza distinta y pertenecen a registros diferentes (Althusser & Balibar, 2004).

La perspectiva de investigación que exponemos en este trabajo parte, epistemológicamente, de sostener que *las-cosas-a-saber* que conciernen al *real sociohistórico* no conforman un sistema estructurado cerrado, transparente y analizable linealmente (Pêcheux, 1990). Por el contrario, la opacidad de los hechos sociales y políticos (entre ellos, los educativos) y de los discursos que los significan y dotan de sentido exige un esfuerzo de deconstrucción, análisis e interpretación singular<sup>5</sup>.

Por ello el ángulo de estudio que se expone se fundamenta en una distinción central operada en el ámbito de la ciencia entre el objeto real —sociohistórico— y el objeto de conocimiento (Althusser & Balibar, 2004; Pêcheux, 1990) o entre la *cosa-en-sí* y el *nombre* (Lacan, 1987). Como señalan Laclau & Mouffe (1987), fue el giro lingüístico acaecido en el terreno de las ciencias humanas y sociales el que permitió desarrollar este lugar de análisis. Desde este abordaje la centralidad del lenguaje en campos relacionados con las ciencias humanas y sociales implica:

... el reconocimiento de que aquellas lógicas relacionales que fueran originariamente analizadas en el campo de lo lingüístico (en sentido restringido), tienen un área de pertinencia mucho más amplia que se confunde, de hecho, con el campo de lo social (Laclau & Mouffe, 1987: VII).

Como se enunció precedentemente, desde el punto de vista teórico, el trabajo de investigación educativa enmarcado en esta concepción toma distancia de perspectivas que se desarrollan en torno a la centralidad de lo fáctico, las cuales se articulan en torno al epifenómeno y a sus posibilidades de reconocimiento y transparencia traducibles en una univocidad lógica (Pêcheux, 1990). Asimismo, no compartimos los abordajes esencialistas que establecen sentidos fijos y predeterminados al margen de los diferentes *juegos del lenguaje* (Laclau & Mouffe, 1987; Buenfil, 1994). El ángulo de estudio que exponemos toma elementos del Análisis Político del Discurso, el cual reconoce dos aspectos cardinales: la centralidad del lenguaje en las relaciones sociales y la crisis de la unidad del sujeto racional cartesiano. El sujeto es concebido en su carácter escindido —en sentido psicoanalítico— y descentrado —en términos políticos— lo que, en el campo de lo social, se articula en unidades relativas y precarias que a su vez se integran en una diversidad de *posiciones del sujeto* (Laclau & Mouffe, 1987: 132). Los procesos de identificación suturan y fijan en forma temporal y precaria las posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva:

5 Como plantean Laclau & Mouffe (1987) los antecedentes de esta visión pueden rastrearse desde el siglo XVIII con la generación romántica del Sturm und Drang, en tanto que a partir de ese momento el centro de la reflexión teórica será la experiencia de la fragmentación y escisión del sujeto y la sociedad y no de las totalidades organicistas y estructuradas.

Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias (Laclau & Mouffe, 1987: 133).

En relación a la investigación educativa, esto implica que las posiciones docentes y de estudiantes, asignadas o asumidas, no son unívocas ni categóricas. Los procesos de identificación de los maestros o estudiantes se inscriben en la propia trama de la historia y en los juegos discursivos que habilitan procesos de circulación de sentidos diversos en torno a las formas de enseñar, organizar el trabajo pedagógico, vincularse con los sujetos de la educación y su constelación familiar y comunitaria. Estos sentidos en disputa podrán articularse u oponerse a aquellos que han conformado los rasgos identificatorios en el marco de la escuela moderna. La particular forma en que la escuela moderna amalgamó los elementos espaciales, temporales, organizacionales y curriculares también afectó las formas y los sentidos de la tarea docentes y el lugar de los alumnos.

Desde este lugar conceptual y en el trabajo de campo desarrollado en diversas investigaciones que han tenido como objetivo identificar los procesos de construcción de sentidos educativos y políticos en diversos programas de inclusión educativa en las últimas décadas en Uruguay en educación básica hemos apreciado la compleja y problemática relación entre teoría y empiria. Evitar la supremacía de una sobre otra ha sido un arduo trabajo que ha requerido una vigilancia epistemológica permanente así como explorar en torno a «nuevas» categorías explicativas. En el apartado siguiente expondremos una de estas categorías.

## HIBRIDACIÓN DISCURSIVA COMO CATEGORÍA ANALÍTICA

### LA HIBRIDACIÓN COMO CONCEPTO «MIGRATORIO»

A partir de los trabajos de investigación, particularmente en los análisis de los materiales empíricos, el constructo hibridación discursiva se nos representó, intuitivamente, como un concepto potente para comprender ciertos fenómenos que aparecían en los fragmentos discursivos analizados (enunciados de las entrevistas y de documentos).

Este término se presenta en el entramado argumentativo del Análisis Político del Discurso (APD) articulado con los procesos de lucha hegemónica y configuración de identidades. En el contexto de la discusión en torno a la «muerte de los universalismos» y la emergencia de los particularismos, Laclau se interroga sobre la posibilidad de una «pura cultura de la diferencia, de un particularismo que abandone lo universal» (Laclau, 1996: 92). En este sentido sostendrá la necesidad de «lo universal como lugar vacío pero irreductible» (1996: 107)<sup>6</sup> y ubicará a la lucha política como la

6 En estas reflexiones se aprecia la influencia lacaniana así como las discusiones desarrolladas con Žižek (ver Butler, Laclau & Žižek. 2004).

manera de atribuir sentidos y fijar identidades, las cuales, necesariamente, se transformarán. De esta forma señala:

La hibridación no es un fenómeno marginal sino el terreno mismo en el que las identidades políticas contemporáneas son construidas (Laclau, 1996: 93).

A su vez agrega:

[el] universalismo y su carácter abierto condenan a toda identidad a una hibridación inevitable, pero hibridación no significa necesariamente, declinación a través de una pérdida de identidad: puede también significar robustecer las identidades existentes mediante la apertura de nuevas posibilidades (Laclau, 1996: 119).

Como sostiene el propio Laclau (1996: 92) en el debate contemporáneo el concepto hibridación adquiere relevancia para explicar diversos procesos sociales y humanos. Desde campos disciplinarios y abordajes diversos el término posee ciertos rasgos particulares y consistentes con el enfoque general del APD<sup>7</sup>. Esto en tanto que, en el tratamiento que los distintos autores efectúan del término, se condensa una posición epistémica no esencialista en sus abordajes analíticos. Asimismo, este se emplea, generalmente, como constructo comprensivo y de aspiración explicativa de situaciones conflictivas en las que se visualizan diversas relaciones de fuerza entre distintas entidades. Por ejemplo, este constructo procura comprender procesos en los que se opera un foco de tensión entre elementos o aspectos nuevos y viejos, entre las dimensiones sociales e individuales, entre los fenómenos de subordinación y dominación, entre otros. En esta línea, compartimos con De Grandis (1995) que estos son conceptos «constitutivamente migratorios» en tanto transversalizan los marcos disciplinarios y operan con fecundidad analítica y hermenéutica en las diversas problemáticas abordadas.

En esta presentación discutiremos otro abordaje conceptual en torno al significativo hibridación, que enriquece los aportes realizados por la escuela de Essex aunque parte de un enfoque diferente. Desde la teoría del lenguaje y por medio de las investigaciones sobre la novela, Bajtín tematiza los términos de híbrido e hibridación enfatizando los procesos de articulación semántica así como la imbricación que de lo social y singular se opera en la palabra (Bajtín, 1989)<sup>8</sup>.

7 Como indicamos, en los trabajos de Laclau (1996) y seguidores se emplea esta categoría. Particularmente, interesa señalar la utilización analítica del término en las elaboraciones en torno a lo educativo, a la categoría posición docente de Southwell & Vassiliades (2014). Los autores sostienen que la configuración de nuevas identidades docentes es posible en tanto los sentidos históricos de la profesión, los actuales (oficiales y de otros agentes) así como los sentidos utópicos «se hibridan y articulan» (2014).

8 También es pertinente señalar los trabajos sobre «culturas híbridas» de García Canclini (1990). Este presenta el constructo hibridación como un proceso de resimbolización del capital heredado y almacenado en la memoria histórica que ante nuevas condiciones materiales de existencia, se modifica produciendo nuevas formas simbólicas. De Grandis (1995) afirma que en las elaboraciones efectuadas García Canclini se hallan influidas por el concepto de hegemonía de raigambre gramsciana y

Es pertinente señalar que el abordaje bajtiniano, a diferencia del de la escuela de Essex, se inscribe en una concepción lingüística dialógica que se aparta de la vertiente saussureana en tanto rehúsa circunscribir sus estudios a las formalizaciones de la lengua entendida como sistema de signos. En esta línea recupera, en sus trabajos, al hablante<sup>9</sup> y, por ende, al sujeto y a la trama histórica. Sostiene que en el plurilingüismo dialógico coexisten «fuerzas centrípetas» con «fuerzas centrífugas», que recuperan lo histórico concreto así como los contenidos y acentos particulares de los diversos enunciados individuales (Bajtín, 1989: 88-90). En esta trama argumental se destacan las fuerzas en tensión, los conflictos y luchas por estabilizar sentidos generales así como habilitar sesgos y acentos individuales. Esto implica que en cada enunciado híbrido hay una unidad contradictoria con dos tendencias opuestas. La construcción híbrida es conceptualizada como:

El enunciado que de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y composicionales, pertenece a un solo hablante; pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos lenguas, dos perspectivas semánticas y axiológicas (Bajtín, 1989: 121-122).

En sus trabajos, Bajtín subraya la inexistencia de fronteras formales en las construcciones híbridas. Las dos perspectivas que cohabitan el enunciado, la separación de voces y de lenguas se produce en el marco de una estructura sintáctica única y hasta en una palabra unitaria. Estas tienen por lo tanto dos sentidos contradictorios, dos acentos, dos fuerzas en disputa (Bajtín, 1989: 125). En esta línea podríamos afirmar que en cada enunciado singular se condensan elementos de la trama sociohistórica en la que se genera, al tiempo que surgen énfasis singulares.

Para nuestro trabajo, las elaboraciones de Bajtín son de interés en el tratamiento de las entrevistas en tanto recupera la dimensión del sujeto de la enunciación. Sus aportes podrían sintetizarse:

- a. la visión no estructuralista ni ontológica del lenguaje,
- b. la recuperación de la urdimbre sociohistórica para comprender los procesos de lenguaje y habla,

---

los aportes de Laclau & Mouffe (1987). De igual forma se aprecia la influencia de la obra de Pierre Bourdieu quien ha sido afectado por las elaboraciones bajtinianas. Al respecto sostiene: «Los estudios sobre hibridación [...] muestran la multipolaridad de las iniciativas sociales, el carácter oblicuo de los poderes y los préstamos recíprocos que se efectúan en medio de las diferencias y desigualdades (García Canclini, 1997: 113). Basándose en los aportes de Bhabha, García Canclini ubica la noción de hibridación como un objeto lingüístico situado en la dinámica de las relaciones de poder, definiéndolo como «una metonimia de la presencia» (Bhabha, 1994: 115) en un proceso de cambio simbólico.

- 9 De Saussure (1945/1916) con el objetivo de constituir a la lingüística en una ciencia estableció a la lengua como su objeto. Esto le fue posible en tanto, previamente, había establecido una clara distinción entre «lengua» y «habla». La lengua se configura en un objeto homogéneo, es un sistema de signos. Por el contrario, el lenguaje es el conjunto multiforme y heteróclito y en el habla queda la realización individual de cada individuo.

- c. la resistencia a un orden discursivo único y hegemónico,
- d. las interrelaciones de lo ideológico-semántico,
- e. la coexistencia del conflicto en enunciados y palabras híbridas,
- f. las construcciones híbridas visualizadas como posibles espacios que habilitan la reelaboración de nuevos pactos de comprensión colectiva y la emergencia de acentos singulares.

#### SIGNIFICANTE VACÍO, SIGNIFICANTE FLOTANTE E HIBRIDACIÓN

Los trabajos de Laclau & Mouffe, partiendo de la escisión del signo lingüístico (1987: 130), jerarquizan el significante en su carácter flotante y vacío. En un primer momento, introducen la noción de **significante flotante** con el objetivo de dar cuenta de la lógica que rige los procesos de articulación hegemónica; estos refieren a la necesidad de «dominar el campo de la discursividad» en torno a ciertos puntos nodales en un campo sobredeterminado y en el cual las identidades no son fijas. Así, los significantes flotantes son elementos discursivos privilegiados que se desplazan en el espacio simbólico hasta que, en forma inestable, se articulan y fijan, parcialmente, los sentidos en la cadena significante. De esta manera el término «flotante» refiere a dos aspectos: a) al carácter no fijo ni estable de los elementos y b) a la demarcación de fronteras antagónicas de un proyecto hegemónico rival que lo tensiona, o sea, al carácter político primordial.

En trabajos posteriores (1996, 2005), Laclau acentuará el carácter vacío, ambiguo, de no referencialidad concreta del significante, en tanto este refiere a una falta. Como indicamos más arriba, el **significante vacío** es un significante sin significado que:

solo puede surgir si la significación en cuanto tal está habitada por un imposible estructural, y si esta imposibilidad solo puede significarse a sí misma como interrupción [...] de la estructura del signo (Laclau, 1996: 69-70).

De esta manera los significantes vacíos no refieren a contenidos conceptuales o literales sino que representan la «plenitud ausente». Esto implica que no tienen un fundamento lógico o referencial particular sino que descansan en un proceso discursivo contingente e histórico que es afectivo y performativo<sup>10</sup> (Montero, 2012: 5). En función del contexto histórico los significantes vacíos podrán: condensar y articular sentidos e investir afectivamente a los sujetos sociales. Asimismo, poseen un carácter performativo particular. En este constructo analítico, las fronteras entre las relaciones de equivalencias de los significantes no son fijas sino móviles (esto es el carácter flotante). En este marco Laclau señala:

---

<sup>10</sup> El carácter performativo del lenguaje es trabajado por Butler (2004; 2005) como analizaremos más adelante. La performatividad no se asocia al acto por medio del cual un sujeto da origen a lo que nombra, sino más bien como el poder reiterativo del discurso de producir los fenómenos que regula y constriñe (Butler, 2005).

Las categorías de significantes «vacíos» y «flotantes» son estructuralmente diferentes. La primera tiene que ver con la construcción de una identidad popular una vez que la presencia de una frontera estable se da por sentada; la segunda intenta aprehender conceptualmente la lógica de los desplazamientos de esa frontera. En la práctica, sin embargo, la distancia entre ambas no es tan grande. Las dos son operaciones hegemónicas y [...] los referentes en gran medida se superponen (Laclau, 2005: 167).

En suma, podríamos sostener que el significante vacío alude a los momentos de estabilización precaria y los significantes flotantes indican las instancias previas de lucha política y semántica por hegemonizar las discursividades. Los aportes de Laclau se podrían sintetizar, especialmente, en relación a los mecanismos de articulación de los significantes así como a las maneras de establecer las fronteras en el marco de la lógica de los significantes.

#### CONTENIDOS, SENTIDOS Y TENSIÓN SINGULAR/SOCIAL

Los procesos de hibridación discursiva guardan relación con las lógicas de los significantes vacíos y flotantes en el seno de la prioridad de la lucha política definida por Laclau. A su vez, el concepto de hibridación de Bajtín apunta a dar cuenta de los modos en que se mudan, desplazan y condensan los sentidos, en el marco de relaciones dialógicas en tensión. En estas mudanzas de sentido interviene la lógica política o hegemónica en los términos que hemos trabajado, aunque no en forma exclusiva. Bajtín recupera la singularidad interpretativa del sujeto y los pliegues hermenéuticos del hablante. El carácter «semiajeno»<sup>11</sup> de las palabras y de los enunciados desestabiliza la lengua unitaria y autoritaria<sup>12</sup>. Esta perspectiva bajtiniana nos fue de utilidad en el trabajo con las entrevistas efectuadas en la recolección de información en el campo. En este marco, en el trabajo con el corpus de las entrevistas y los documentos pudimos apreciar el «juego de claroscuro» que los contenidos y significados tienen, las alteraciones y los desplazamientos de sentidos sobre la posición de los docentes, sujetos de la educación y la escuela en el marco del trabajo de investigación realizado. El fondo plurilingüe y el tono singular que describe Bajtín en sus trabajos se reflejarán en el material empírico de esta investigación. Interesa subrayar lo precedente en tanto que, en ocasiones, los procesos de resemantización apreciados en algunos discursos no refieren, directamente, a los juegos de poder colectivo sino que intervienen factores de orden singular.

11 En este sentido: «el lenguaje como realidad socio-ideológica viva, como opinión plurilingüe, se halla en la frontera entre lo propio y lo ajeno. La palabra del lenguaje es una palabra semiajena» (Bajtín, 1989: 110).

12 «El dialogismo según Bajtín es el principio constitutivo del discurso. Supone la presencia protagónica del otro en mi enunciado antes de que este sea formulado e invierte los términos de toda concepción unidireccional y unívoca de la comunicación» (Arfuch, 2010).

Con base en estos referentes, el constructo hibridación discursiva que utilizamos operativamente en el análisis de las fuentes de la investigación abrevia en los elementos trabajados por Laclau (1996) y Bajtín (1989) que hemos señalado. Particularmente, se tiene en cuenta: la lógica de las operaciones de los significantes, la lucha por otorgar sentidos y contenidos y la tensión social/singular de los enunciados. En síntesis recogemos:

- a. la **no esencialización** de los elementos culturales, lingüísticos e identitarios;
- b. la **coexistencia del conflicto** en los diversos elementos simbólicos (culturales, lingüísticos e identitarios) que se manifiesta en la tensión viejo/nuevo y en las variadas formas de resemantización;
- c. el conflicto y la **disputa simbólica por hegemonizar sentidos**;
- d. el carácter significativo que la **trama histórico-situacional** posee con respecto a los objetos culturales, construcciones lingüísticas y procesos identitarios;
- e. la tensión **sociohistórico/acento singular** del sujeto en las palabras y enunciados.

En síntesis, en esta breve presentación hemos querido compartir una forma de comprender los fenómenos educativos en tanto hechos de lenguaje en el que convergen sujetos y objetos culturales y tecnoculturales. Por lo tanto, sujetos no transparentes ni objetos naturales sino contruidos culturalmente y con significación. Desde esta manera de apreciar lo educativo, presentamos algunas coordenadas conceptuales y operativas que nos han sido valiosas en el trabajo investigativo y que nos han permitido construir un diálogo, un proceso de afectación recíproca entre teoría y empiria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. & Balibar, E. (2004). *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI (1967).
- Antelo, E. (2013). «La Pedagogía de la época». Mimeo. <Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To4\\_Docu4\\_LaPedagogiadelaepoca\\_Antelo.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To4_Docu4_LaPedagogiadelaepoca_Antelo.pdf).> [Consultado: 15/02/2014].
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Bajtín, M. (1989). «La palabra en la novela». En *Teoría y estética de la novela* (pp. 77-236). Madrid: Taurus.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*, London-New York: Routledge.
- Buenfil, Rosa (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Buenfil, Rosa (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-1940 y 1970-1993)*. México: Torres Asociados.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis. <Disponible en: <http://dcsh.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/Lenguajepoderidentidad.pdf>.> [Consultado: 10/03/2017].
- 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.

- De Grandis, R. (1995). «IncurSIONES en torno a hibridación, una propuesta para la discusión: de la mediación lingüística de Bajtín a la mediación simbólica de Canclini». Latin American Network Information Center. <Disponible en: [lanic.utexas.edu/project/lasa95/grandis.html](http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/grandis.html)> [Consultado: 06/04/2017].
- de Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Descartes, R. (1998). *El discurso del método*. Barcelona: Edicomunicación [1637].
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1997). «Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas». México: Colima, junio 1997. Época II (III) 5, 109-128. <Disponible en: [http://culturascontemporaneas.com/contenidos/culturas\\_hibridas.pdf](http://culturascontemporaneas.com/contenidos/culturas_hibridas.pdf)> [Consultado: 05/04/2017].
- Lacan, J. (1987). «Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis», En *Escritos 1* (pp. 227-310). México: Siglo XXI [1953].
- Lacan, J. (1990). *El seminario XI* de Jacques Lacan. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós [1964].
- Laclau, E. (2004). «Estructura, historia y lo político». En Butler, J., Laclau, E. & Žižek, S., *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2010). «Prefacio». En Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (pp. 11-15). Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Montero, A. S. (2012). «Significantes vacíos y disputas por el sentido político: un enfoque argumentativo». Revista Identidades, diciembre de 2012. (2) 3, 1-25. <Disponible en: <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2012/12/1-identidades-3-2-2012-montero.pdf>> [Consultado: 30/03/2016].
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Campinas: Pontes.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Diciembre 2014, (XI) 11, 163-187.

# ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES DISCURSIVAS QUE SE PRODUCEN SOBRE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PISA EN URUGUAY (2009, 2012 Y 2015)

MIRIAN MÁRQUEZ<sup>1</sup>

## RESUMEN

Se presenta un avance de investigación cuyo objetivo es identificar y analizar las construcciones discursivas que se producen a partir de los resultados de las pruebas PISA en Uruguay en 2009, 2012 y 2015. Se indagarán discursos que han resultado hegemónicos y aquellos que los interpelan y muestran el juego de diferencias de lo social considerando su carácter histórico y contingente, atravesado por el poder y la primacía de lo político (Howdarth, 2005). Se considera que existe una perspectiva que es hegemónica, que busca fijar sentido y que es funcional a presentar la situación de la educación como crítica, en estrecha relación con los resultados de evaluaciones internacionales estandarizadas. Es en la disputa por la fijación de sentido que los discursos sobre PISA cobran relevancia y construyen la agenda de las prioridades de la educación.

Para el Análisis político del Discurso lo inherente a la sociedad es el conflicto y la construcción discursiva es precaria porque lo que hay son procesos parciales de construcción de sentido. Se supone, por lo tanto, que existen fragmentos de otras construcciones discursivas que disputan sentido y que es posible problematizar y analizar. La noción de discurso se considera como una «configuración abarcativa y compleja» que permite «el análisis de la educación en tanto proceso social» (Buenfil, 1991, p.4). Tal como plantea Laclau (1993) lo social no es un sistema estructural limitado, sino «el juego infinito de las diferencias» que implica la «imposibilidad de fijar el sentido» como totalidad; se debe entender la construcción de sentidos en términos relacionales. Las fijaciones parciales devienen imaginarios —ilusión de completud—; se construyen social e históricamente. Es desde este enfoque que se analizarán las construcciones de sentido en relación a las evaluaciones PISA.

**Palabras clave:** pruebas PISA – análisis político del discurso – agenda educativa

<sup>1</sup> Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar. Maestra. Profesora de Pedagogía y de Investigación Educativa en el IFD de Pando, CFE.

## DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Desde el año 2003 en Uruguay se realizan las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes); uno de los argumentos para participar en estas pruebas internacionales estandarizadas se basa en la suposición de que aportan conocimiento «objetivo» sobre la realidad educativa y permiten tomar decisiones y organizar estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Esa expectativa genera una intensa discusión pública cuando se conocen y comparan los resultados de cada edición de PISA.

Este problema parece ser común a otros países latinoamericanos. McLauchlan (2009), refiriéndose al problema de la difusión de los resultados dice que el mal uso de la información es debido, en parte, a una visión ingenua que han tenido algunas altas direcciones de instituciones educativas de los países respecto a que los resultados pueden mejorar rápidamente. También lo adjudica al uso político de los malos resultados para desprestigiar administraciones anteriores, para presionar al cuerpo docente, o para realizar interpretaciones a medias.

El tema de esta investigación es identificar y analizar desde el Análisis Político del Discurso las construcciones discursivas que se producen a partir de los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas —pruebas PISA— en Uruguay

Si bien hay numerosos trabajos de investigación sobre las pruebas PISA, se considera que el abordaje de esta investigación puede contribuir a la discusión en el campo de la evaluación educativa en nuestro país. Se trabajará a partir de la problematización de los resultados de estas evaluaciones desde el análisis político del discurso y de la selección particular que se realizará de textos escritos para analizar tramas discursivas. En la interpretación se indagarán los discursos que han resultado hegemónicos sobre los resultados de evaluaciones estandarizadas y aquellos que los interpelan y muestran el juego de diferencias de lo social considerando su carácter histórico y contingente, atravesado por el poder y la primacía de lo político (Howarth, 2005).

Es en la disputa por la fijación de sentido que los discursos sobre PISA cobran relevancia y construyen la agenda de las prioridades de la educación; se entiende que existe una perspectiva que es hegemónica, que busca fijar sentido y que es funcional a presentar la situación de la educación como crítica. Esta crisis de la educación aparece estrechamente relacionada con los resultados de evaluaciones internacionales estandarizadas dado que la construcción de relaciones de significación es de carácter político y los procesos políticos tienen efectos sobre las prácticas.

Interesa trabajar la noción de discurso como una «configuración abarcativa y compleja» que permite «el análisis de la educación en tanto proceso social» (Buenfil, 1991, p.4). Tal como plantea Laclau (1993) lo social no es un sistema estructural limitado, sino «el juego infinito de las diferencias» que implica la «imposibilidad de fijar el sentido» como totalidad; por lo tanto se debe entender la construcción de sentidos

en términos relacionales. Las fijaciones parciales devienen imaginarios —ilusión de completud-; se construyen social e históricamente. Es desde este enfoque que se pretende analizar las construcciones de sentido en relación a las evaluaciones PISA.

Desde el Análisis Político del Discurso lo inherente a la sociedad es el conflicto y la construcción discursiva es precaria porque lo que hay son procesos parciales de construcción de sentido. Se supone, por lo tanto, que existen fragmentos de otras construcciones discursivas que disputan sentido y que es posible problematizar y analizar considerando que «se pueden hacer interpretaciones de segundo orden sobre las interpretaciones y comprensión que los actores sociales tienen de sus situaciones y prácticas» (Howarth, 2005:7).

Las siguientes preguntas guiarán la investigación:

¿Qué significantes se pueden reconocer en las configuraciones discursivas que se producen en relación con los resultados de las pruebas PISA en Uruguay?

¿Cuál son las relaciones entre significante y significado que se identifican en la trama discursiva de los diferentes actores (representantes de la administración educativa, de los sindicatos de profesores de enseñanza media y de los partidos políticos) respecto a los resultados de las pruebas PISA en las ediciones seleccionadas?

## OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

### OBJETIVO GENERAL

Analizar configuraciones discursivas que se producen en distintos ámbitos a partir de la presentación de los resultados de las Pruebas Pisa en Uruguay.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar significantes en discursos de actores públicos (representantes de las autoridades de la educación, de los sindicatos de profesores de enseñanza media y de los partidos políticos) referidos a los resultados de las pruebas PISA.

Analizar significados y relaciones para comprender la valoración y jerarquización que adjudican los diferentes actores públicos a las propuestas internacionales de evaluación de aprendizajes.

### MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este apartado se abordan los temas centrales, cuya profundización teórico conceptual es fundamental ya que es en torno a ellos que se articula el objeto de investigación. En primer lugar se considera como categoría conceptual la evaluación, se parte de las diferentes valoraciones que respecto a la misma se puede tener en educación hasta atender el foco específico desde el cual trabajamos que es PISA, un tipo de evaluación internacional estandarizada (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes llevado adelante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico - OCDE). En segundo lugar se considera el concepto de gobernanza, que cobra relevancia a partir de la opción de los países por participar en evaluaciones estandarizadas que miden y establecen un *ranking* de la situación educativa a nivel internacional. Finalmente se aborda la Teoría del Discurso y el Análisis Político del Discurso ya que es desde ese marco que se enfoca esta investigación.

El término evaluación tiene un carácter polisémico y al considerarlo en relación con las prácticas educativas refleja la complejidad y las tensiones inherentes a la educación. Existen posiciones controvertidas, no solo por los debates que se dan en el ámbito de la didáctica y la pedagogía sino también por el fuerte impacto que los resultados de las evaluaciones tienen en las agendas de las políticas educativas (Litwin, 2010). Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984:168) realizan un estudio sobre la noción de evaluación y plantean que al analizar discursos surge «una sensación de confusión, de caos conceptual que revela la variedad de significados y situaciones sociales a partir de los cuales es utilizada». Estos autores sostienen que existe una implicación ideológica y una situación social que habilita esta polisemia.

La evaluación aparece generalmente asociada a pruebas, exámenes y calificaciones, es decir, centrada en los productos o resultados finales. Pero el examen no siempre se ha utilizado ni ha tenido los mismos objetivos. En las universidades medievales<sup>2</sup> se encontraba vinculado a la acreditación del rendimiento y selección de los alumnos, mientras que en la propuesta de Comenio<sup>3</sup> tenía importancia atendiendo a la promoción de los aprendizajes y, por lo tanto, formaba parte del método.

Siguiendo este breve recorrido histórico se puede ubicar el término evaluación a comienzos del siglo XX en el marco del proceso de industrialización de Estados Unidos. Casanova (2002:19) analiza el pasaje progresivo, casi imperceptible, de la terminología propia del mundo industrial al ámbito educativo. La segmentación técnica del trabajo, la planificación y el control de los resultados obtenidos a través del rendimiento, muestran que «el control empresarial y la evaluación escolar evolucionaron paralelamente en los momentos de su iniciación y primer desarrollo».

Otro elemento que aporta al desarrollo de la evaluación es la aparición masiva de los test psicológicos que empiezan a utilizarse como instrumentos de selección durante la Primera Guerra Mundial, y que posteriormente van llegando a otros ámbitos, entre ellos la escuela. Este tipo de pruebas se presenta como eficaz y objetivo, con

---

2 Al analizar la organización de los estudios universitarios en el siglo XIII Le Goff expresa: «También estaban reglamentados el examen y la obtención de grados [...] Aprobado el examen el candidato se convertía en licenciado, pero solo adquiría el título de doctor y podía enseñar efectiva y magistralmente después del examen público» (Le Goff, 1996:81).

3 «Finalmente, después de examinada la labor de una, dos o tres parejas, muy poco o nada quedará de error. Hay que destinar el tiempo restante para que aquellos que, o tienen alguna duda sobre el ejercicio o piensan que lo han hecho mejor que los demás, salgan en medio de la clase y se juzgue acerca de ello» Comenio, ([1632] 1998:101)

carácter científico ya que «puede ubicar al individuo en el lugar que le corresponde» (Alba et al, 1984: 183, citando a Thorndike). A mediados del siglo XX Ralph Tyler sentará las bases de un modelo de evaluación que pretende verificar si los resultados obtenidos en educación coinciden con los objetivos que se habían propuesto. Este modelo de evaluación educativa se corresponde con el paradigma cuantitativo imperante.

A finales de la década del cincuenta surge la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) a partir del interés de algunos especialistas en investigación experimental en educación, que se proponen como objetivo controlar las virtudes y fallos de diversos sistemas educativos. Desde 1961 comienzan a aplicar una prueba cada tres años de manera que sea posible cubrir las disciplinas principales en un ciclo de diez años (Landsheere, 1996: 106-127).

La aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional se extendió aún más cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>4</sup> implementó lo que se conoce con la sigla PISA (Programme for Institutional Student Assessment). Estas pruebas, de enfoque no curricular y dirigidas a jóvenes de 15 años de edad, se aplicaron por primera vez en 32 países en el año 2000, y luego cada tres años. En la última edición, en el año 2015, la participación abarcó 72 países.

Existen variados modelos de evaluación dentro del paradigma cuantitativo o del cualitativo. Casanova considera que «es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible» (2002: 17). Sin embargo, cambian los objetivos y los roles según sea el paradigma desde el que se mira la realidad. El lugar del docente desde la racionalidad técnica o instrumental es el de aplicador de técnicas y recursos, no participa en la elaboración ni en el análisis del currículum, pero se le asegura objetividad y altos niveles de eficiencia y eficacia. En cambio, desde la racionalidad práctica y crítica se considera al profesor participando en la esfera en la que se toman decisiones sobre el currículum y su implementación, trabajando en forma autónoma y responsable (Álvarez Méndez, 2001).

Álvarez Méndez plantea que «desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos *racionalmente* planificados y garantizar así procedimientos objetivos, que terminan siendo objetivos» (2004:3). Se pretende neutralizar las relaciones y separar al sujeto que conoce del objeto de conocimiento, al estudiante que aprende del profesor que le enseña. En

4 Desde los años sesenta la OCDE procura brindar estadísticas que ayuden a la planificación en educación. En 1970 se propone construir indicadores que puedan dar cuenta de forma exhaustiva del rendimiento en educación de acuerdo a los objetivos planteados, como forma de controlar la política educativa. Los indicadores «deberían ser elaborados, en la medida de lo posible, en el seno de un *sistema general de contabilidad social*» (Landsheere, 1996:127-142).

cambio desde la racionalidad práctica interesa saber al servicio de quién está la evaluación, qué fines persigue y, fundamentalmente, para qué se va a usar la información que da cuenta de los resultados de la evaluación.

En el plano del aula debería ser fundamental pensar para qué le servirá al alumno, y para qué al docente, el resultado de la evaluación. Cuando las evaluaciones son a escala nacional, o internacional, hay que analizar cómo se utilizará esa información y con qué intenciones, por parte de quienes dirigen la educación, desde la clase política gobernante y desde la oposición; además debe considerarse qué valoración se hará del país en la región y en el mundo de acuerdo a la comparación de los resultados.

La evaluación puede ser un instrumento que genere información respecto a los aprendizajes, a la propuesta de enseñanza y a la calidad de la educación, o las actividades de enseñanza pueden ser condicionadas y estructuradas por los resultados que se pretende alcanzar. En toda evaluación debería ser importante explicitar lo que es valioso y lo que no merece más que una atención secundaria, los criterios con los que serán corregidos y valorados los trabajos, los usos que se van a hacer o se pueden hacer de los resultados. Este último punto es un aspecto muy importante a considerar ya que algunas evaluaciones escapan al control de los docentes, a la intención formativa y al sentido de los resultados. Álvarez Méndez (2001) habla del poder simbólico del examen, que reside más en la percepción que de él tienen los sujetos que en el valor didáctico y educativo del instrumento en sí. El examen no dice nada del sujeto, ni de sus aprendizajes significativos, ni de sus posibilidades en el futuro; tiende a la homogeneización dejando de lado la riqueza de la diversidad y la complejidad del pensamiento, se convierte en un instrumento que determina el éxito y el fracaso escolar. Por las consecuencias que generan los resultados se pueden vincular estas características del examen con las pruebas PISA.

Fernandez-Cano (2016) en un estudio de corte meta-evaluativo denominado «Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA» realiza una revisión de estas pruebas considerando el diseño, las muestras, los procedimientos de medición, el uso de los resultados estadísticos, a través de la puntuación y la calidad de los informes. Esta investigación es importante para este trabajo por los alcances del análisis metodológico y porque contiene un recorrido histórico que comienza con la implementación de evaluaciones internacionales anteriores a PISA y llega a las últimas pruebas realizadas. Es un trabajo que reconoce el impacto de PISA y sus consecuencias, pero cuestiona las limitaciones metodológicas y omisiones de esa evaluación así como las erróneas relaciones causales que se establecen y que impactan en las inferencias y «seudo-interpretaciones» que se hacen sobre los resultados.

El objeto de investigación de esta tesis se centra en PISA como evaluación internacional estandarizada y en los discursos que se producen sobre los resultados; desde este enfoque se considera que la evaluación puede ser una herramienta cuidadosamente diseñada para el ejercicio del poder y del control, o un magnífico instrumento

de conocimiento y reflexión. Como plantean Peri et al (2016) «los resultados de una evaluación educativa deben ser un insumo para enriquecer el debate público, para la gestión y su transparencia y para estimular el diseño de políticas hacia la mejora» (2006:2). La OCDE comienza a aplicar PISA con la finalidad de que los países miembros cuenten en periodos regulares con datos ciertos tanto sobre el desempeño de los jóvenes escolarizados como de los sistemas educativos. Esta información pretende ser un aporte fundamental a los procesos políticos y a la acción pública en educación (Carvalho, 2016: 601-602).

PISA como evaluación externa es propuesta por la OCDE y son los gobiernos de los países quienes deciden la participación; la rendición de cuentas sobre el gasto en educación es parte del análisis de los resultados (Fernández-Cano, 2016) así como el impacto en la construcción de políticas educativas e inversión futura para el desarrollo de las mismas.

Las reflexiones planteadas anteriormente sobre la estructura y los objetivos de las pruebas PISA hacen necesario considerar el concepto de gobernanza, es decir, cómo se impulsa la construcción de políticas educativas en contextos de globalización, y cómo los organismos internacionales influyen en el discurso referido a la educación y en el diseño de la agenda educativa. Uno de los aspectos clave de esa influencia es el énfasis en la comparación global a través de la medición de resultados académicos de los estudiantes que se realizan a partir de indicadores de la OCDE.

Frente a los cambios y alteraciones en el desarrollo de los sistemas educativos generados por la globalización hay una dificultad por parte de los Estados para analizar sus políticas educativas al margen de las propuestas globales, y es en este contexto que se proponen diversas evaluaciones estandarizadas de calidad de los aprendizajes a nivel internacional (Tarabini, 2011).

A partir de la comparación de los resultados de las evaluaciones los países desarrollan propuestas educativas que les permitan posicionarse mejor, ya que esto implicaría que están preparando a los estudiantes para insertarse en el mercado laboral. Rizvi y Lingard (2013) plantean que la globalización establece un cambio en los valores educativos en referencia al currículum, la pedagogía y la evaluación, porque el discurso político termina siendo «proselitizado» por los organismos internacionales. A partir de este análisis estos autores explican el concepto de gobernanza como un cambio en el concepto de gobierno.

El concepto de gobernanza permite explicar los cambios que, como consecuencia de la globalización, se han ido realizando en las estructuras y formas de gobierno. El proceso se activa a partir de las críticas a las estructuras centralizadas de los gobiernos, la burocracia, la lentitud del Estado, que se muestra ineficiente e ineficaz para lograr los resultados de calidad requeridos a nivel internacional. Ante la pérdida de credibilidad del gobierno nacional comienzan a involucrarse en los procesos políticos una serie de actores e intereses tanto nacionales como internacionales, del

ámbito público y del privado. Los cambios se operan en las estructuras y en la administración y se establece una «nueva gestión pública» (Rizvi y Lingard, 2013) caracterizada por poner el énfasis en los resultados, la eficiencia, el rendimiento. Se reducen las estructuras y funciones del Estado y se traspasan responsabilidades a través de procesos de descentralización.

Una de las consecuencias de estas prácticas de gobernanza es que hay una mayor distancia de la práctica política del gobierno nacional y, por lo tanto, se hacen necesarios controles externos más estrictos con el propósito de asegurar la eficiencia. En el caso de la educación se implementan monitoreos de resultados a partir de diferentes indicadores de rendimiento que permiten valorar la eficiencia y realizar una comparación en el marco de una «gobernanza global».

En los países de América Latina la medición estandarizada de los aprendizajes cobró fuerza con las reformas educativas implementadas en la década de los noventa, porque el Estado comenzó a posicionarse, no solo como quien ofrece y administra la educación, sino que asume un papel relevante como evaluador de los resultados (Tiramonti, 2014). A través de la participación en evaluaciones nacionales, regionales e internacionales se recoge información, se definen logros y posiciones con el propósito de que los recursos humanos del país puedan participar en el mercado mundial. A nivel de países hay un fuerte énfasis en la comparación ya que la globalización exige mostrar cuál es la situación en que se encuentra cada uno.

Las pruebas PISA evalúan en Matemática, Lectura y Ciencias, a la población de 15 años de cada país participante. Esta evaluación es independiente del grado o el año al que asiste cada joven, porque se pretende valorar las capacidades que tienen para resolver problemáticas de las áreas seleccionadas. Poggi (2014) plantea que se debería considerar con profundidad los resultados y analizar con rigurosidad las características reales (objetivas) de cada país (inversión en educación, desigualdades internas, características culturales, evolución de la inclusión de distintos sectores de la población en la educación). Explicitar todos estos aspectos permitiría hacer visibles algunos elementos que, debido a la complejidad del fenómeno social, quedan solapados, ocultos o relegados, y no permiten el diseño de políticas sociales y educativas que aborden las problemáticas con toda la potencialidad que requieren. Tiramonti (2014) describe cuál es la situación de la educación en América Latina y en cada país de la región porque los resultados deben leerse desde el contexto económico, social y cultural de cada sistema educativo. Esta autora hace mención a todas las críticas, acusaciones y justificaciones que se escuchan y leen cada vez que se conocen los resultados de las pruebas PISA.

Una investigación que considera los aportes y consecuencias de PISA a nivel internacional es la desarrollada por Carvalho, Afonso y Costa (2009). Este estudio se focaliza en la producción, circulación y uso de una herramienta de regulación específica del conocimiento, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

(PISA) en seis países europeos: Bélgica de habla francesa, Francia, Hungría, Portugal, Rumania y Escocia. Enfatiza el posicionamiento de PISA en los procesos de construcción de políticas nacionales y, en forma más general, en el debate público considerando el rol del conocimiento en la regulación de las políticas públicas. El objetivo general de la investigación fue el estudio del papel del conocimiento en la regulación de las acciones gubernamentales en el sector de la educación. Uno de los supuestos fue la creciente relevancia del conocimiento que aporta PISA para la producción y legitimación de políticas públicas y de acciones, especialmente en el sector de la educación, ya que esta prueba se presenta como un instrumento que plasma la forma en que los actores piensan, actúan e interactúan en la construcción de políticas educativas. PISA marca un patrón regularizado que determina cuáles son los problemas referidos tanto a la calidad y a la eficacia como a las perspectivas de mejora. Los conceptos de política pública y regulación fueron utilizados como el eje del marco teórico del estudio, junto con los conceptos más específicos de herramienta política y herramienta de regulación del conocimiento.

Carvalho, Afonso y Costa (2009) concluyen que el análisis comparativo permitió caracterizar a la prueba como un instrumento político potente cuyas características permiten su exitosa influencia en regímenes muy diferentes de construcción de políticas bajo circunstancias políticas diversas. Esas características fueron identificadas como su credibilidad, su adaptabilidad y su pertinencia hacia un grupo común de tendencias políticas.

Sin embargo, los autores plantean que el mismo análisis comparativo identificó distintos modos y niveles de penetración de la herramienta PISA en el mundo científico y en la política nacional y, por tanto, se destaca el poder de los contextos nacionales. La forma en que PISA circula y es usada varía según esos contextos, los cuales tienen tradiciones y configuraciones históricas, sociales, políticas y científicas diferentes. Esas diferencias producen diversas maneras de enfocar la política y las políticas, diversas maneras de organizar y gestionar la provisión de la educación pública, y por tanto, diferentes maneras de usar la herramienta y moldearla a las metas de los actores y a la organización lógica de los regímenes políticos.

En un artículo que se basa en investigaciones<sup>5</sup> cualitativas desarrolladas en la última década, Grek (2016) aborda el tema de la gobernanza de la educación en la Unión Europea. La autora destaca la importancia que tienen las investigaciones comparativas para la construcción de políticas educativas nacionales y plantea que por un lado los datos sostienen las comparaciones, mientras que por otro los indicadores moldean y condicionan las decisiones políticas. Analizando el papel de la OCDE se pregunta por qué los números tienen un papel más importante que el lenguaje en la

5 *Fabricating Quality in Europea Education* (2006-2009); *Knolowdge and Policy* (2006-2011); *Transnational Policy Learning* (2010-2012) son las investigaciones a las que refiere (Grek, 2016, p. 709).

gobernanza, e indica que varios autores sugieren que se debe a las cualidades adicionales que tienen los números: orden, movilidad, combinación y precisión (Grek, 2016). Sin embargo, el uso de datos y comparaciones no ha sido un proceso libre de conflictos ya que los países hicieron objeciones y presionaron para que los indicadores reflejaran la realidad nacional. Por lo tanto, las organizaciones internacionales realizan un proceso a través del cual buscan legitimar el conocimiento y la política que producen.

En esta línea de investigaciones internacionales Rivas (2015) en su libro «América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas después de PISA (2000-2015)» vincula las características de siete países latinoamericanos para realizar un estudio comparado de los avances económicos y sociales que se reflejaron en la situación de la educación en los últimos quince años. Luego realiza un detallado análisis comparativo de países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay) considerando la información que ha aportado PISA sobre los aprendizajes de los estudiantes, las políticas educativas y los sistemas educativos. Respecto a esta obra Ruiz (2015) realiza una reseña donde analiza algunas debilidades de la misma y destaca que la medición y la producción de datos a través de la evaluación educativa «no son técnicas neutrales» sino formas de gobernanza: «no se trata solo de recolectar datos de rendimiento académico sino de un proceso de construcción de realidades educativas a la vez que se las describe: el gobierno a través de los datos» (2015:173).

Rodrigo (2015) en su artículo «El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa», analiza cuáles son los usos que se da a la información sobre las pruebas PISA considerando los debates que se producen al conocer los resultados en Argentina (PISA 2012) y compararlos a nivel regional e internacional. Se considera un antecedente de relevancia porque indaga el uso público de PISA y, además, aporta elementos para trabajar las políticas educativas de Uruguay y las nuevas prácticas de gobernanza global que se ejercen a través de la implementación de pruebas estandarizadas internacionales, dirigidas por organismos internacionales.

En cuanto a las investigaciones referidas a la participación de Uruguay en las evaluaciones internacionales, si bien hay numerosos trabajos sobre las pruebas PISA, muchos de ellos se han centrado en el análisis desde un enfoque cuantitativo; algunos como el de Sicilia (2014) buscan explicar el problema de la eficiencia en el sistema educativo uruguayo de enseñanza media identificando factores a partir del análisis de las pruebas PISA 2012.

La investigación de Cardozo (2016) a partir de un estudio longitudinal «PISA-L 2009-14» reconstruye trayectorias escolares en la educación media en Uruguay de jóvenes que participaron en PISA 2009. Los temas que focaliza son la acreditación y la desvinculación de la educación formal, y las valoraciones que hacen los jóvenes referidas a sus experiencias sociales y académicas vinculadas con la enseñanza media.

El autor considera valiosos los aportes que brinda PISA como «medida estandarizada y confiable» sobre datos de las habilidades académicas y, además, datos relacionados con la trayectoria educativa anterior, el perfil sociodemográfico, y también valoraciones y expectativas de los jóvenes.

Con respecto a la implementación de las evaluaciones PISA en Uruguay, Peri et al (2016) presentan un análisis en referencia a lo que han aportado estas evaluaciones al conocimiento y funcionamiento del sistema educativo uruguayo. Este estudio se realizó desde una perspectiva comparada con otros países de la región lo que permite destacar las particularidades de Uruguay. En este sentido, se destaca la posibilidad que brinda PISA de realizar comparaciones a nivel internacional, aunque también se insiste en la necesidad de analizar los resultados más allá de los *rankings* dado que la información que se ofrece es muy importante porque hay notorias carencias respecto a evaluaciones en la enseñanza media en Uruguay. Los autores también analizan el defasaje que existe entre la forma de enseñar y evaluar ya que en el sistema educativo uruguayo es por contenidos y disciplinas mientras que en el enfoque de evaluación de PISA es por competencias y habilidades. Este elemento, fundamental para el análisis de los datos, ha sido motivo de discusión, pero la introducción del término «competencia» en los diseños curriculares no fue acompañado de cambios en los ámbitos donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Mientras que Peri et al (2016) plantean la necesidad de estudiar por qué el desempeño en PISA descendió (13 puntos entre 2012 y 2003) y no acompañó el aumento de la inversión en educación, el Informe de la OCDE de 2016 destaca que el gasto en educación en Uruguay está por debajo del promedio de la OCDE y de otros países de América Latina (Santiago et al, 2016).

Finalmente se considera como categoría conceptual la Teoría del Discurso, teoría que considera la comprensión de la realidad a través de la mediación del lenguaje y las construcciones de sentido que se producen. Se puede decir que es el hilo conductor teórico-metodológico del trabajo ya que el enfoque de investigación se realizará desde la perspectiva del análisis político del discurso. Es un abordaje complejo que se sostiene en los aportes de Foucault, Derrida y Lacan, porque se tiene presente lo que plantea Howarth: «la conducción del análisis del discurso solo cobra sentido dentro de una teoría política y social particular, junto con sus supuestos ontológicos centrales y sus propósitos políticos generales» (2005:5). Por ejemplo, Foucault plantea la problematización en distintos momentos de análisis: el arqueológico y el genealógico. El análisis arqueológico permite delimitar los objetos de investigación y el genealógico investiga las condiciones de surgimiento y producción, cómo las lógicas dominantes excluyen prácticas, la contingencia de las identidades (Howarth, 2005: 6-7).

Discurso es un término polisémico. Se le ha dado diferentes usos: como pieza oratoria en el sentido común del término; como declaración de principios en el uso

académico; y desde la lingüística como habla, enunciado, reglas de encadenamiento, condiciones de producción de significados, espacio de producción de significaciones y resignificaciones. El discurso no es solo lo estrictamente lingüístico sino que se superpone con lo social, «es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social» (Southwell, 2014:139).

La línea teórica desarrollada por Laclau utiliza el Análisis del Discurso como herramienta de estudio de procesos sociales específicos, entre ellos el análisis del discurso educativo (Buenfil, 1991:1-2). Se considera la noción de discurso como una «configuración abarcativa y compleja» que permite «el análisis de la educación en tanto proceso social» (Buenfil, 1991:4).

Laclau (1993) cuestiona la posibilidad de comprender y explicar lo social en términos de totalidad, discute la forma de comprender la ideología desde una concepción esencialista, tal como es presentada en la tradición marxista. En su texto «La imposibilidad de la sociedad» explica que es imposible establecer un relato en términos absolutos. Hay otras posiciones que disputan sentido, que son de tensión, de conflicto, de inestabilidad. «El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencia, inestable y abierto» (Buenfil, 1991:6).

La teoría del discurso se define, según Howarth, como un paradigma o programa de investigación y su objetivo «se centra en la idea de que todos los objetos y prácticas tienen un significado y que los significados sociales son contextuales, relacionales y contingentes» (2005: 3). Por lo tanto, es fundamental «esclarecer cuidadosamente los objetos de estudio problematizados mediante su descripción, comprensión e interpretación» (Howarth, 2005:7).

Tal como plantea Laclau (1993) lo social no es un sistema estructural limitado, sino «el juego infinito de las diferencias» que implica la «imposibilidad de fijar el sentido» como totalidad; por lo tanto se debe entender la construcción de sentidos en términos relacionales. Las fijaciones parciales devienen imaginarios —ilusión de completud-; se construyen social e históricamente. Es desde este enfoque que se pretende analizar las construcciones de sentido en relación a las evaluaciones PISA en Uruguay.

## ABORDAJE METODOLÓGICO

Como se planteó en el apartado anterior, el concepto de discurso orienta el trabajo desde lo teórico-metodológico. Durante la investigación será necesario recurrir a diversas fuentes teóricas para desarrollar una perspectiva de análisis del discurso apropiada a la problematización del objeto de estudio.

Para Howarth (2005:3) el objetivo de la teoría del discurso postmarxista como programa de investigación «se centra en la idea de que todos los objetos y prácticas tienen un significado y que los significados sociales son contextuales, relacionales y

contingentes». Siguiendo a Laclau (1990) este autor sostiene que se pueden identificar cuatro propiedades en las relaciones sociales: contingencia, historicidad, poder y primacía de la política. Por lo tanto, los discursos y las subjetividades particulares están implicados y representan construcciones discursivas más amplias, redes de sentido configuradas históricamente. «El funcionamiento de una lógica hegemónica presupone la existencia de un campo social cruzado por antagonismos y la disponibilidad de elementos ideológicos contingentes —o ‘significantes flotantes’— que pueden articularse por medio de proyectos políticos opuestos que pugnan por conferirles significado» (Howarth, 2015:15).

Se lo anterior se desprende que se seleccionan y utilizan casos que permitan a través de la comparación lograr una mayor comprensión del fenómeno a estudiar. La selección de documentos se realiza considerando el problema específico que se analiza; depende del contexto y alcance de la investigación que se realizará. Por consiguiente, es necesario definir el contexto de estudio apropiado y cuáles serán los criterios de selección y análisis de los documentos. Howard (2005) plantea que estas decisiones deben ser explícitas, consistentes y justificadas.

En esta investigación la elección de textos no es arbitraria sino que existe una intencionalidad, se seleccionarán documentos escritos que sean representativos de determinados contextos en relación con el objeto de estudio (declaraciones públicas de autoridades de la educación y de representantes de partidos políticos y sindicatos, documentos oficiales de organismos de la educación, programas de gobierno de los partidos políticos, editoriales en publicaciones de los partidos políticos y de los sindicatos de la educación). Se reconoce que hay determinados momentos en los que se discute y argumenta más sobre los efectos de las pruebas PISA en Uruguay; por ejemplo, cuando se publican los resultados, cuando se discuten nuevos planes en educación o se presentan programas de gobierno.

En los documentos escritos se identificarán patrones generales del discurso, palabras que se repiten, ausencias, frases poco comunes, figuras retóricas específicas (Howarth, 2005: 35). Se pretende comprender esos discursos más allá de los significados que han sido cristalizados, estabilizados y administrados desde la fijación en una única interpretación y desde su utilización política; se busca desnaturalizar lo que ha sido naturalizado, indagar y describir qué prácticas han sido excluidas y cómo se han ido sedimentando determinados conceptos en relación a la evaluación y al lugar que ocupa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la organización de los sistemas educativos nacionales y en las prácticas de gobernanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de, A.; Díaz Barriga, Á.; Viesca, M. (1984) Evaluación: Análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología* 46 n°1. Pp. 175-204.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Álvarez Méndez, J. M. (2004). Conferencia "La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica", en el Segundo Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, octubre de 2004.
- Buenfil, R. (1991). *Análisis del discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV
- Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carvalho, L. M.; Afonso, N.; Costa, E. (2009). *PISA. Fabrication, circulation and use in six European countries*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Carvalho, L. (2016). PISA, política e conhecimento em educação. *Educ.Soc. Campinas*, v.37 n°. 136 pp. 601-607, jul-set, 2016. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020160003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020160003&lng=pt&nrm=iso)
- Comenio, J. A. ([1632] 1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de educación* N° 5. Calidad de la educación. Organización de Estados Americanos (OEA) para la Educación la Ciencia y la Cultura. Mayo-Agosto de 1994. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rieo5a05.pdf>
- Fernandez-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE*, 22(1), art. M15. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Grek, S. (2016). Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção geral de educação e cultura da comissão Europeia. *Educ.Soc. Campinas*, v.37 n°. 136 pp. 601-607, jul-set, 2016. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020160003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020160003&lng=pt&nrm=iso)
- Howard, D. (2005). Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación. *Studia Politicae*, Número 05, otoño 2005. Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Facultad Católica de Córdoba.
- Laclau, E. (1993). La imposibilidad de la educación. En: Laclau, Ernesto (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Landsheere de, G. (1996). *El pilotaje de los centros educativos*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa
- Litwin, E. (2010). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín, E., Martínez Rizo, F. (comps.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- Martínez Rizo, F. (2010). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 11, Núm. 2, 2009. Recuperado [28 de junio de 2012] de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzri-z02.html>
- McLauchlan, P. (2009). Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina. En: Martín, E., Martínez Rizo, F. (comps.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana. Pp.147-159.
- Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Peri, A.; Sánchez, M.; Silveira, A.; Sotelo, M. (2016). Lo que PISA nos mostró: claroscuros de la participación de Uruguay a lo largo de una década. *RELIEVE*, 22(1), art. M4. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8272>
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Rizvi, Fazal; Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, L. (2015). El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. En: Monarca, H. (2015) *Evaluaciones externas. Mecanismos*

*para la configuración de representaciones y prácticas en educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Santiago, P.; Ávalos, B.; Burns, T.; Mourduchowicz, A.; Radinger, Th. (2016). OCDE. Revisión de recursos educativos. Uruguay. INEEd. Disponible en: [http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/OCDE\\_Revision\\_de\\_recursos\\_educativos-Uruguay.pdf](http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/OCDE_Revision_de_recursos_educativos-Uruguay.pdf)
- Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación* 355. Mayo-agosto 2011, pp. 235-255.
- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa. Revista N° 20.* Mayo 2014.

# CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LOS SUJETOS DEL FPB

---

PAULA PAIS <sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental del presente trabajo es investigar la concepción de sujeto, detrás de los discursos utilizados para definir una política educativa focalizada, destinada a jóvenes de enseñanza media básica en el Uruguay. Para ello se optará por utilizar algunas categorías de análisis, que ayuden a deconstruir, problematizar y desnaturalizar el lenguaje utilizado para definir la población objetivo del Plan de Formación Profesional Básica (en adelante FPB) del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

El posicionamiento epistémico se ubicará en el Análisis Político del Discurso (APD), de donde tomaremos las categorías de discurso, sujeto y proceso de identificación para estructurar este trabajo. Tratando de no apartarnos de la teoría, se buscará captar la idea de sujeto, presente en los distintos pasajes de las publicaciones oficiales que describen y dan cuenta del plan.

La idea de sujeto que subyace en los distintos discursos educativos, son también polos de identidad que interpelan e intervienen en el proceso de identificación de los sujetos. A partir de esta premisa observaremos que modelos de identidad propone de manera implícita y explícita el Plan FPB, que generan «prácticas hegemónicas de dominación» (Buenfil, 2013:9) sobre los sujetos. .

## FOCALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza pública uruguaya se ha caracterizado por organizarse a través de distintos órganos, englobados bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP). Estos se encuentran organizados en: Consejo Directivo Central, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico-Profesional, cada uno destinado a atender los distintos niveles de la educación pública.

Según la Ley de Educación 18.437, el Consejo de Educación Técnico-Profesional es el responsable de la «formación profesional (básica y superior), la educación

---

<sup>1</sup> Maestranda en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación opción Investigación.

media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas)» (Capítulo VI, Artículo 62, apartado D).

La Formación Profesional Básica fue diseñada en el año 2007, dentro de las políticas de inclusión educativa, en el transcurso de la primer presidencia de Tabaré Vázquez. Fue ideada en el marco de la discusión de una serie de políticas sociales que luego se traducirían en el Plan de Equidad y la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), buscando generar un sistema de protección social de niños y adolescentes, como forma de contrarrestar los efectos causados por la crisis económica y social del año 2002 en Uruguay.

Este plan surge para dar una respuesta al problema de la desafiliación educativa de los jóvenes que no han logrado culminar la Educación Media Básica de carácter obligatorio, reincertándolos en el sistema educativo formal, a través de una propuesta curricular distinta que busca conjugar enseñanza técnica profesional con un componente de formación general.

El plan se caracteriza por ciertos aspectos fundamentales que hacen de esta una propuesta innovadora y distinta a las modalidades de enseñanza al momento existentes. Su carácter modular es una de las innovaciones curriculares del FPB. Esta modalidad ofrece al estudiante cierta flexibilidad de manera que los módulos pueden ser acreditados de forma independiente y secuencial.

Otra de las particularidades del plan es la navegabilidad horizontal, permitiendo al estudiante cambiar de orientación reconociéndose las materias del componente de formación general hasta el momento aprobadas.

Desde su origen, el plan ha apostado a la retención de los estudiantes marcando diferentes pautas de evaluación e inasistencia entre los primeros y últimos módulos, estableciendo distintos mínimos de suficiencia según el grado de avance.

El plan incorpora el ideal de integralidad del curriculum, buscando que la orientación profesional se integre con el componente de formación general, generando una calificación de forma conjunta que incide en la calificación de todas las materias. La evaluación es otro aspecto que se destaca distinguiéndose dos niveles, por un lado la aprobación del taller y por otro la exornación de las asignaturas.

Con la acreditación de todos los módulos, el FPB habilita a la continuidad educativa en Enseñanza Media Superior, tanto de UTU como de Educación Secundaria, y otorga una Certificación de Operario Práctico en la orientación por la que se haya optado.

El FPB plantea varios cambios novedosos que marcan una gran diferencia con el diseño curricular de Ciclo Básico de Secundaria y el Ciclo Básico Tecnológico de UTU, también se constituye como una alternativa pedagógica para reintegrar a los jóvenes al sistema educativo formal a través de una política focalizada, destinada a cierto tipo de población, con determinadas características que definen a los sujetos del plan.

Desde su génesis el FPB fue ideado para los jóvenes de 15 años edad, planteando como exigencia para su ingreso ese límite etario. Según la cronología establecida por la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Media Básica, los jóvenes que ingresan a educación media deben hacerlo luego de culminar los seis años de enseñanza primaria, los 12 años sería la edad estimada para el ingreso a la enseñanza media. Por tanto los jóvenes que ingresan a los diferentes trayectos del FPB, a parte de «tener 15 años de edad cumplidos al finalizar el año lectivo» (REPAM, 2016), debían cumplir los siguientes requisitos según sus antecedentes académicos:

- «1- Egresados de Educación Primaria o que no hayan completado el completado 1er año de Ciclo Básico. (Trayecto I- Módulo I)
- 2- los que han aprobado 1er año de Ciclo Básico, Módulos I y II del Trayecto I, o equivalente, con hasta 3 previas (Trayecto II, Módulos I)
- 3- los que han aprobado 2do año de Ciclo Básico, o equivalente, con hasta 3 previas. (Trayecto III – Módulo I).»

La población objetivo del FPB, originalmente debía transitar por determinadas trayectorias para poder ingresar en este plan de estudios. Los posibles candidatos para este plan podían ser: por un lado los estudiantes egresados de la enseñanza primaria con rezago escolar o extraedad; por otro los que al culminar la primaria no hayan concurrido a ningún centro de educación media básica; los estudiantes que al ser inscriptos en algún centro de enseñanza media no llegaran a completar sus estudios; y por último los que repitieron uno o varios años de enseñanza media básica.

La principal característica del FPB como política de inclusión educativa es la reinserción de los jóvenes al sistema educativo formal. Sobre esta característica, Fernández y Alonso (2012), plantean un debate en base a estudios de Acedo y Rumberger, sobre los programas de inclusión educativa. Según estos autores las políticas de inclusión educativa mantienen de forma incambiada los programas que generan la exclusión de los sujetos, por lo tanto no tienen en cuenta las causas estructurales de la desvinculación, ni los formatos curriculares que la provocan, generando una intervención de manera tardía «en el curso de vida de los niños y adolescentes en riesgo, y por tanto, dejan intactas las barreras de inclusión y los factores de exclusión» (Rumberguer, 2004 c.p Fernández y Alonso, 2012).

Desconociendo las causas que provocan la exclusión de los jóvenes del sistema educativo formal, se diseñan planes que buscan la inclusión educativa, focalizados en una población con determinadas características. El Plan FPB es el resultado de una política social pensada como una política inclusión educativa; comprender qué sujetos se busca incluir, cuáles son los discursos que circulan y qué modelos de identidad proponen, es necesario para entender de que manera estos discursos se materializan e interpelan los procesos de construcción de identidad de los sujetos.

## EL ASENTAMIENTO DE LA TEORÍA Y EL DISCURSO EN EDUCACIÓN

Para poder analizar cualquier tipo de discurso, inicialmente es necesario explicitar la postura teórica en la que nos ubicamos para guiar el trabajo. Quitarle relevancia al posicionamiento teórico es condenar a un andamiaje maltrecho que desestabiliza cualquier posibilidad de argumentación y fundamentos sólidos. A lo largo de la historia, las ciencias de la educación se han nutrido de diferentes disciplinas para consolidar su propio campo de estudio; es por ello que la miscelánea de posturas teóricas que atraviesan el diseño de los planes de estudio, hace casi imposible poder divisar el posicionamiento del cual se parte.

En este caso, el «dispositivo» (Saur, 2006) que utilizaremos para observar la realidad, es a través del Análisis Político de Discurso, tomando las categorías de discurso, sujeto y proceso de identificación para analizar los distintos planos del tema. Desde una perspectiva laclauiana, el Plan de Formación Profesional Básica es el discurso que estructura las relaciones sociales de los sujetos. La articulación, producto de esas relaciones es lo que modifica la identidad de los elementos, en este caso los jóvenes hacia los que apunta el plan; es condición necesaria el hecho de la articulación para que exista discurso.

En cuanto a las dimensiones del discurso, Laclau (1985) plantea que todos los objetos son concebidos discursivamente, no existen objetos que se constituyan al margen del discurso. No niega la existencia de los objetos por fuera del pensamiento, afirma la imposibilidad de que los objetos puedan constituirse como tales al margen de toda formación discursiva. La materialidad de los discursos es otra de las características, por lo tanto no existe una distinción entre elementos lingüísticos y no lingüísticos dentro de la estructura discursiva. El discurso tiene existencia objetiva, en tanto que no debe su materialidad a la conciencia de un sujeto. La articulación también es material y debe pasar por una serie de prácticas, rituales e instituciones, para estructurar la formación discursiva.

El Plan FPB en tanto discurso, es un hecho material y la articulación de sus elementos modifica la identidad de su población objetivo. La concepción de sujeto en este plan no es un hecho inocente, inocuo, también califica y produce efectos sobre los sujetos. En esta línea de pensamiento, Eliseo Verón (2006) se detiene a analizar los discursos sociales, remarcando que los discursos se materializan a través de producción de sentido, «el poder de un discurso puede estudiarse únicamente en otro discurso que es su efecto» (pp. 48). Podemos observar los efectos que produce el Plan FPB, a través de la identificación de los sujetos con este discurso. El discurso del Plan es inherente a un tiempo y un espacio determinado, Verón lo define como «una ubicación del sentido en el espacio y el tiempo» (pp. 49). Esta contextualización también nos permite diferenciar los distintos tipos de discurso que circulan respecto a los jóvenes que se desvinculan del sistema educativo, también

denominados como los «nini» (ni estudia, ni trabaja), configurándolos como una problemática social.

Particularmente Rosa Nidia Buenfil (1991) analiza el discurso en educación, para ello realiza una distinción entre el uso coloquial y académico del término. El uso coloquial refiere a un acto meramente lingüístico, que está por fuera de la realidad; el uso académico lo caracteriza como un proyecto o programa a realizar, tomando las definiciones de discurso utilizadas comúnmente por la lingüística.

La autora se basa en el análisis político del discurso de Laclau, para abordar el discurso educativo. El discurso es inherente a la necesidad de organización social, constituyéndose como cualquier acto que involucre relación de significación. Por esta razón las prácticas educativas en tanto prácticas sociales son para Buenfil prácticas discursivas. Remarca las características del discurso como diferencial, inestable y abierto, utilizando la categoría inestable para hacer referencia a la imposibilidad de fijar sentido, con su estabilidad relativa (puntos nodales).

El análisis político de discurso para Buenfil es una herramienta muy útil para analizar las prácticas educativas, en tanto que el discurso propone modelos de identificación y constituye a los sujetos de esta relación social; por lo tanto las prácticas educativas nunca pueden existir al margen de los discursos. En su carácter relacional la educación no puede ser concebida al margen del discurso, no puede ser definida en abstracto sin tener en cuenta otros elementos con los que la educación se relaciona. Cualquier práctica puede llegar a ser educativa por su carácter relacional, en tanto que establezca relaciones para la consecución de un proyecto. El plan FPB en tanto discurso educativo otorga sentido y modelos de identificación a los sujetos, resta comprender como son definidos por este y que características les otorga.

## EL SUJETO DEL DISCURSO

Con la finalidad de comprender que concepción de sujeto existe en el Plan FPB, es necesario explicitar la idea de sujeto presente en este «horizonte de intelección» (Buenfil, 2013). En relación a la categoría de Sujeto, Laclau propone que deben hacerse dos salvedades: en primer lugar el carácter discursivo y prediscursivo de esta concepción; en segundo lugar en relación a las posiciones de sujeto. Según su postura los sujetos no pueden concebirse como homogéneos y unificados, ocupan variadas posiciones dentro de una estructura discursiva: «por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias» (Laclau y Mouffe, 1985: 156). Esto no significa afirmar que exista una dispersión total, siempre habrán puntos nodales que permitirán fijar parcialmente dichas posiciones. La categoría de sujeto no puede definirse a través de una dispersión absoluta, ni considerando un

sujeto unificado; en cambio se definirá por las características que la sobredeterminación asigna a las identidades discursivas (polisemia, ambigüedad e incompletud). En este sentido ni la objetividad y la subjetividad podrán dar respuesta a la definición de sujeto, en tanto que estos conceptos están prendados por el mismo ideal de completud.

Según Buenfil (1991) el sujeto se constituye en gran medida por las prácticas educativas. Estas prácticas pueden incidir en dos sentidos, constituyendo sujetos revolucionarios o reproductores de las relaciones sociales de dominación:

Avanzar en esta línea discursiva, es también cuestionar la concepción de un sujeto de educación que se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente. La educación bancaria —dice Freire— necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, sujetos que se construyen en último análisis como objetos recipientes. (Buenfil, 1991: párr. 95)

En este sentido, el sujeto en educación se constituye activamente, condicionado por el discurso del espacio escolar que se debate con resto de los discursos sociales, para construir su identidad.

Tomaremos algunos fragmentos del Tomo 1 del libro «FPB – Formación Profesional Básica – Plan 2007», para observar como el discurso educativo construye su identidad de sujeto, basado en determinadas características que definen la población destinataria del plan. En primer lugar cabe destacar que el plan fue ideado con el objetivo de incluir a jóvenes desvinculados del sistema educativo formal, a través de una propuesta pedagógica alternativa que tome en cuenta los intereses del estudiantado. El documento destaca dos ejes fundamentales del programa: la «inclusión social» y la continuidad educativa de los jóvenes, partiendo de la premisa que los sujetos son excluidos educativa y socialmente.

La disyuntiva inclusión/exclusión simbolizan dos caras de una misma moneda, diferenciando dos grupos, entre los que aceptan el modelo de identidad (incluidos) y los que la rechazan (excluidos); designando diversas características a cada uno de los grupos: «el modelo tradicional que la sociedad tiene de estos<sup>2</sup> estudiantes es su escaso capital educativo (alto porcentaje que no ha culminado el Ciclo Básico en la modalidad UTU o Secundaria) y niveles insuficientes de bienestar» (ANEP, 2009: 23). Debemos revisar como «estos» diferenciados de los «otros», entienden el modelo de identidad que el programa les propone.

Este modelo pedagógico está centrado en el origen social de los sujetos, fundamentando su campo de acción: «con la necesidad de asegurarle el derecho a la educación a los sectores sociales más deprimidos de nuestro país» (ANEP, 2009: 19). El plan focalizado y pensado cierto sector de la sociedad, pone énfasis en el origen

2 El subrayado es nuestro.

social de los jóvenes, resultando un hecho determinante en el proceso de identificación de los sujetos.

Discursivamente, el documento hace un esfuerzo por separar la posición social de los sujetos, de la calidad de los aprendizajes, aunque insiste en la prioridad que da el FPB a los desvinculados de la educación formal, aclarando: «en muchos casos coinciden con los estratos más pobres de nuestro país» (ANEP, 2009: 22). Remarcar la condición de pobreza como característica de los estudiantes del plan, es limitar el campo de acción a una población con cierto tipo de cualidades y otorgar determinado modelo de identidad. Otra de las características que se destaca en el Plan FPB, es su diseño curricular centrado en el sujeto, este detalle nos hace reflexionar sobre las concepciones de sujeto implícitas.

### PROCESO DE IDENTIFICACIÓN E INTERPELACIÓN DE LOS SUJETOS

Laclau (1985) hace referencia a la noción de identidad a través del concepto de sobre-determinación, en tanto su carácter incompleto, abierto y políticamente negociable, considerando que toda identidad es relacional. De esta manera, las identidades no pueden ser protegidas de discursos externos que la transformen e impidan suturarse totalmente.

Buenfil (1991) utiliza el concepto de polos de identidad y en base a estos es que el sujeto de la educación se constituye. Los modelos de identificación son propuestos desde cualquier tipo de discurso, en la medida que el sujeto se sienta identificado y lo adopte para sí, se da el proceso de identificación. Hernández (1992) estudia cómo se desarrolla el proceso de identificación de los sujetos, surgiendo mediante la interpelación de los distintos discursos y entiende la identidad de los sujetos como: «el conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como "punto nodal", como eje articulador del sistema» (párr. 1).

Posición e identidad social son dos categorías diferentes: la posición es el lugar ocupado en el espacio social que adjudica al sujeto sus propiedades; en cambio la identidad es como el sujeto se identifica respecto a un discurso. La identidad del sujeto no es única, se construye a través de un sistema articulado de polos de identidad, conjugadas en un mismo sujeto. La pluralidad de polos de identidad se construye a través de diversos discursos sociales que designan el deber ser de cada polo; por esto, como plantea Laclau, no es posible considerar a un sujeto unificado, sino que hablamos de un sujeto múltiple. La designación de determinadas características a los sujetos del FPB, como el límite de edad, las trayectorias educativas, la desvinculación y origen social, son polos de identidad que el plan propone para identificar a los sujetos. Al centrarse en la condición social a los estudiantes, ubica al sujeto en un espacio social y le adjudica determinadas características.

Hernández (1991) plantea que los polos funcionan como puntos nodales, existiendo algunos que sobredeterminan a los demás, permitiendo al sujeto percibirse como un ser equilibrado, unificado y con una identidad única. El objetivo de las instituciones sociales —entre ellas las instituciones educativas— es fijar uno de los polos al sujeto, en cambio, los polos no se fijan de manera estática en el sujeto. El carácter abierto de la categoría de sujeto, hace que este vaya incorporando nuevos polos de identidad, propuestos por los discursos que muchas veces son opuestos. Esto se visibiliza en el discurso del FPB, donde se intenta fijar uno de los polos a la identidad del sujeto, ubicando en un estrato social a los jóvenes que no logran su continuidad educativa. Las características que se le asignan a cada polo de identidad, se fijan mediante la interpelación de los sujetos.

La interpelación es el modo en que se proponen nuevos polos de identidad a los sujetos y nunca es definitiva, siempre cabe la posibilidad de que el sujeto rechace o ignore los nuevos modelos de identidad. Para Hernández (1992) la interpelación tiene éxito cuando el sujeto reconoce el modelo propuesto y tenga un efecto de crisis. La aceptación de un nuevo polo de identidad y su posterior fijación supone la alienación del sujeto, en relación al discurso de otro, del cual busca reconocimiento. De esta manera, el sujeto entiende que ha logrado su propia identidad y ello se da en lo que Lacan (en Hernández, 1992) define como: lo imaginario, lo simbólico y lo real; siendo lo que estructura la identidad del sujeto. Lo imaginario hace que el sujeto se perciba como unidad, pero parte de la necesidad de dar una organización a las posiciones diferenciales de los polos de identidad. Lo simbólico es lo que la sociedad reconoce como legítimo, respondiendo a un orden fijado por prácticas simbólicas. Por último lo real es lo que rompe con el orden preestablecido, es la falta de sutura última y la imposibilidad de completud.

Toda identidad tiene como punto de partida los modelos legitimados socialmente, el sujeto no solo se identifica con lo que le gusta, también lo hace con modelos que evocan la falta. El discurso del FPB, destaca determinadas características de su población, que también funcionan como modelos de identificación para los sujetos. Esto es posible de observar en el pasaje ya citado, donde se legitima el discurso, hablando sobre la percepción social de los estudiantes del FPB, en cuanto a su «escaso capital educativo» y sus «niveles insuficientes de bienestar».

Para comprender como el sujeto construye su identidad es necesario entender como se da ese proceso de identificación. Hernández (1992) analiza los momentos por los cuales atraviesa el proceso de identificación. En primer lugar se encuentra el sujeto que ya constituido sigue estando incompleto, es decir «escindido»; en el segundo momento el sujeto que aún incompleto se encuentra en el nivel de lo imaginario, de lo que aspira llegar a ser, pero esto se presenta al sujeto como producto de su propio deseo, ignorando su alienación respecto de la imagen de un otro en la que se está transformando. La escuela es una de las instituciones modernas especializadas

en ofrecer modelos simbólicos de identidad, que interpelan al sujeto proponiendo identidades ideales. En el tercer momento se encuentra la identificación imaginaria, lo que se desea llegar a ser, pero siempre es en relación a la mirada del otro. El cuarto momento sería la imagen a partir de la cual los sujetos construyen su identidad. En este sentido otro modelo de identificación según Lacan, es la identificación simbólica, que a diferencia de la identificación imaginaria, representa la incorporación de la mirada del otro; no es una imagen a seguir, sino la identificación producto de identificaciones previas.

La interpelación juega un papel fundamental en la incorporación de nuevas identidades, es entendida como «conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad» (Hernández, 1992: párr. 76); resultando esencial para entender de que manera se produce el proceso de identificación en las instituciones educativas. Los modelos de identidad que se proponen a través de la interpelación pueden ser aceptados, rechazados o modificados, es exitosa cuando logra que el sujeto se reconozca en ella, pero siempre cabe la posibilidad de que el sujeto manifieste activamente y niegue los modelos de identidad propuestos a través de la interpelación.

La interpelación forma parte del discurso educativo, es el modo mediante el cual se establece las relaciones entre los sujetos de las prácticas educativas. El acto de la interpelación implica reconocer al sujeto que la está llevando a cabo, «supone la aceptación implícita o explícita de una relación de poder o de autoridad» (Herández, 1992: párr. 80). No es necesario que el sujeto interpelado lo explicita, es suficiente con que reconozca al interpelador como figura de autoridad y acepte su relación de dependencia. Debe existir un reconocimiento mutuo para que los sujetos de la práctica educativa existan, no hay docente sin alumno, ni alumno sin docente. En este sentido interpelar es designar a los sujetos una identidad, un mandato y un lugar en la red de posiciones simbólicas. Mediante la interpelación se ofrecen modelos de identificación, de esta forma se constituye el sujeto y va incorporando esos elementos a sus usos cotidianos. La interpelación es una herramienta para la constitución de sujetos, en la medida que el sujeto interpelado se reconozca en los modelos de identificación y acepte el nuevo orden simbólico designado. La interpelación tiene dos objetivos: por un lado es la clasificación, ubicación, identificación y diferenciación de un individuo; por otro designar un mandato, una forma de comportarse en esa ubicación de la red social de posiciones que se le ha asignado. La ubicación y clasificación que el FPB hace de los sujetos, también interpela su proceso de identificación, proponiendo modelos de identidad, que producen efectos materiales en la percepción que estos tienen de sí. La posición social asignada a los sujetos del FPB, ubicados en los estratos más pobres de la sociedad, adjudica determinadas características de comportamiento y modelos de identificación, que los limita a pensarse como sujetos de inclusión y no como sujetos de derecho.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo aspiramos realizar un simple análisis sobre la categoría de sujeto del Plan FPB. Para ello partimos desde un posicionamiento epistémico, que nos brindara un marco de referencia y nos invitara a pensar los discursos de una manera diferente, a modo de problematizar lo discursivamente naturalizado y políticamente instituido.

A partir del Análisis Político del Discurso de Ernesto Laclau, comenzamos a pensar el programa del Plan FPB como discurso político, que delimita las lógicas de inclusión/exclusión, en tanto que define, clasifica y caracteriza un tipo de sujeto, destinatario de las prácticas hegemónicas. El FPB como discurso, tiene existencia material y objetiva. El límite etario, las trayectorias educativas y el origen social de los sujetos, son algunas de las características que adjudica el discurso a las identidades de los sujetos.

Para abordar la idea de sujeto del Plan FPB, definimos desde la perspectiva de APD, un sujeto que ocupa variadas posiciones dentro de un entramado discursivo, es de carácter abierto y no puede ser fijado de manera definitiva a una determinada posición; definido por las características de la sobredeterminación, incompleto, ambiguo y polisémico. El sujeto definido por el Plan FPB, es un sujeto que necesita ser incluido educativa y socialmente, se ubican en los estratos más pobres de la sociedad y tienen un escaso capital educativo.

En relación al concepto de identidad partimos del postulado de Laclau, considerando que toda identidad es relacional, negando la posibilidad de fijarla de manera total al sujeto. Se opta por tomar la idea de identificación en tanto proceso continuo e inacabado. Comprender cómo se gesta el proceso de identificación de los sujetos, resulta necesario para observar de que forma los distintos polos de identidad interpelan y se fijan al sujeto destinatario del discurso educativo. Al igual que el sujeto, la identidad es una categoría sobredeterminada, de carácter abierto, incompleto y negociable.

El discurso educativo del FPB, define una identidad de sujeto ceñido por sus carencias económicas, centrando en el posicionamiento social del sujeto la responsabilidad sobre su continuidad educativa. Esta concepción funciona como modelo de identificación, que interpela e intenta fijar una identidad al sujeto, volviéndose a través del discurso educativo una práctica de dominación hegemónica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-CEPT/ UTU. (Administración Nacional de Educación Pública/Consejo de Educación Técnico Profesional), (2009). FPB. Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo 1. Montevideo.
- \_\_\_\_\_, (2009). Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de Cursos de Formación profesional básica Plan 2007. En FPB - Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo 2. Montevideo.

- Buenfil, R. (1991), Análisis de discurso y educación, México, DIE-CINVESTAV-IPN. (Documento 26 del DIE)
- Buenfil, R. (2013) Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa, por Daniel Saur, Prpuesta Educativa Número 39. (pp 5-12)
- Fernández, T. y Alonso, C. (2012) Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional en Uruguay (2007-2011). Recuperado <http://cienciassociales.edu.uy/institutodecienciapolitica/wpcontent/uploads/sites/4/2016/07/v21n1a08.pdf>
- Hernández, G. (1992) Identidad y Proceso de Identificación. DIE-CINVESTAV-IPN. Instituto Politécnico Nacional. Depto. de Investigaciones Educativas, Abril de 1992.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). Hegemonía y estrategia socialista. Argentina, Fondo de Cultura Económica. General de Educación N° 18.437. Poder Legislativo. República Oriental del Uruguay. Publicada el 12 diciembre del 2008. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Saur, D. (2006) Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre los discursos sociales. En Jiménez García, M.A(Coord.) Los usos de la teoría en la investigación. (pp. 183-202). México: Plaza y Valdes.
- Verón, E (2004) Fragmentos de un tejido. Barcelona: Gedisa.

# SABER DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y CURRÍCULUM. APUNTES SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE 2008

SILVINA PÁEZ ALONSO<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente artículo surge del interés por realizar un análisis de currículum que establezca ciertas vinculaciones con la forma de problematizar del Análisis Político del Discurso (Laclau, 2004) y el Análisis de Discurso Francés (Pêcheux, 2015). Por lo tanto, en el primer apartado, se proponen articulaciones provisorias entre algunas categorías de estas posturas teóricas. A partir de estas conceptualizaciones es que, en el segundo apartado, se va tras algunas reflexiones sobre el área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, con centro especialmente en lo epistémico de manera de dar cuenta de los discursos al respecto de los saberes de la educación física, tanto en su positividad como en su dimensión en falta. Finalmente, se delinean algunas reflexiones que, a partir de la precariedad e imposibilidad de cierre de lo discursivo, intentarán dar cuenta de algunos sentidos en disputa al respecto de la educación física escolar.

Palabras clave: currículum; saber; conocimiento; educación física escolar.

## ALGUNAS COORDINACIONES ENTRE CURRÍCULUM, ANÁLISIS DEL DISCURSO FRANCÉS Y ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

En un intento por rectificar el déficit metodológico del Análisis Político del Discurso (en adelante, APD), Howarth (2005) propone considerarlo como una forma de investigación basada en un *problema*, emparentado con la técnica de problematización de Foucault,

...ya que parte de un conjunto de problemas éticos y políticos acuciantes en el presente, antes de analizar las condiciones estructurales e históricas que les dieron origen, y al mismo tiempo que provee los medios para su crítica y trasgresión (Howarth, 2005: 42).

Problematización que dé cuenta de las formas en sí mismas, así como de la contingencia de su surgimiento y producción. Y agrega, «La genealogía permite,

---

<sup>1</sup> Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF. Universidad de la República, Uruguay

entonces, que la investigación revele la contingencia de identidades y prácticas, mostrando cuales fueron precisamente las posibilidades excluidas por las lógicas dominantes» (Howarth, 2005: 42).

Pensar el *curriculum* como problema desde esta perspectiva de análisis, implicará pensarlo como objeto de investigación en tanto discurso, pensar por ejemplo en «...las maneras en que los sujetos son «atrapados» por ciertos discursos y no otros...» (Howarth, 2005: 47). Pero, analizar las lógicas curriculares en tanto lógicas sociales implica también entenderlas como prácticas sedimentadas, separándose de una perspectiva totalizadora ya que

...el funcionamiento de una lógica hegemónica presupone la existencia de un campo social cruzado por antagonismos y la disponibilidad de elementos ideológicos contingentes —o «significantes flotantes»— que pueden articularse por medio de proyectos políticos opuestos que pugnan por conferirles significado (Howarth citado en Howarth, 2005: 50).

Por su parte, de Alba (1998) trabaja en tal sentido y conceptualiza al *curriculum* como síntesis de elementos culturales que forman una propuesta que es educativa pero política a la vez, ya que se desprende de la negociación entre intereses dominantes y resistencias a tal hegemonía, se trata entonces de un problema de poder.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al *curriculum* como un sistema congruente y articulado, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy diversas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial del *curriculum* como en su desarrollo y evaluación (de Alba, 1998: 4).

Con relación a las formas de resistencia, según de Alba los elementos culturales no solo se incorporan al *curriculum* a través de los aspectos formales-estructurales sino también en la cotidianeidad de las relaciones sociales. En tal sentido, podemos remitir al análisis de Bordoli (2007) que, siguiendo al análisis del discurso de Pêcheux, define al *curriculum* como estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber, esto es, como una configuración discursiva específica de saber.

Esto conlleva que en la dimensión estructural del *curriculum* los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente. Estos objetos curriculares guardan relación con aquellos saberes emanados de la ciencia pero se modifican y reestructuran con el objetivo de ser legitimados y de esta forma ser susceptibles de ser enseñados. Pero es en el seno mismo de esta estructura de sentido que anida el acontecimiento en tanto potencialidad negativa y desestructuradora. Conceptualizar el valor negativo del acontecimiento en la misma positividad de la estructura tiene un valor axiomático en el marco de la teoría de la enseñanza que constituye nuestro aparato lector de la fenoménica curricular (Bordoli, 2007: 30).

Esto último sobre la base de similar operación que sucede al saber pero también al sujeto, sujeto castrado de su plenitud de conocimiento de sí y objeto de conocimiento separado del objeto real, «...en el sujeto como en la operación cognoscitiva desarrollada por este con relación al objeto se configura un espacio de imposibilidad de saber absoluto» (Bordoli, 2007: 31).

Esta vinculación entre el análisis del discurso francés de Pêcheux y el análisis político del discurso de Laclau, aunque primaria, intenta dar cuenta de formas metodológicas de análisis de discurso que comparten basamentos teóricos. Según Bordoli, ... se pueden identificar tres influencias teóricas: a) la teoría del valor del signo lingüístico de Saussure [...], luego continuada por Lacan; b) la teoría del sujeto escindido (*spaltung*) y de su no constitución plena del psicoanálisis [...] y c) la crítica a las lecturas deterministas del marxismo a través de las relecturas de Althusser (Bordoli, 2015: 32).

Según Pêcheux, no se debería concebir al discurso como una serie ordenada que borra todo carácter de acontecimiento bajo un trascendental estructural, sin embargo,

No se trata de querer aquí que todo discurso sea como un aerolito milagroso, independiente de las redes de memoria y de los trayectos sociales en los que hace irrupción, sino de subrayar que todo discurso marca, simplemente por su existencia, la posibilidad de una desestructuración-reestructuración de dichas redes y trayectos... (Pêcheux, 2015: 18).

Lo anterior puede asociarse a la idea de *regularidad en la dispersión* tomada de Foucault por Laclau y Mouffe, de lo que los autores concluyen que «... si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad saturada y porque, por tanto, la fijación de los elementos no es nunca completa» (Laclau y Mouffe, 2004: 179).

En cuanto a lo curricular específicamente, de Alba (1998) explica que uno de los problemas ha sido concebir el curriculum desde lo estructural-formal (planes y programas de estudio, disposiciones, reglamentaciones que regulan la vida escolar), curriculum como *producto* siguiendo el análisis de Bordoli.

Diversas teorías y técnicas de trabajo asimilan el curriculum al producto, o sea, al documento curricular prescripto [...] el centro de análisis no se ubicó en los saberes-conocimientos ni en los sujetos aprendientes sino en los aspectos estrictamente técnicos e instrumentales. La lógica eficientista desplazará a la problemática epistemológica y psicológica (Bordoli, 2007: 37).

Cabe resaltar el carácter ficcional de la prescripción analizado por Bordoli, es decir, aunque el curriculum como norma intenta regular lo didáctico y reducir al sujeto a mero ejecutor, «la aspiración de prescripción [...] no puede ser plena en la instanciación didáctica» (Bordoli, 2007: 38).

En tal sentido, de Alba destaca su interés en dar cuenta de la relación entre estructura y génesis o entre estructuras y proceso

... con el fin de comprender la complejidad de los procesos de determinación social, los cuales, si bien se producen en momentos de transformaciones sociales o génesis de nuevos procesos sociales, tienden a conformar nuevas estructuras. En nuestro caso particular, nuevas estructuras curriculares (de Alba, 1998: 14).

Entonces, retomando la conceptualización de curriculum como configuración discursiva de saber específico, podemos pensar en tensionar la idea de universos lógicamente estabilizados, habilitada por el orden de lo imaginario, pero sin perder de vista que «son estructuras de sentido que se fracturan por la existencia de un Real «que no cesa de no inscribirse» (Lacan, 1964)» (Bordoli, 2007: 44). Por tanto, no debe perderse de vista la opacidad de todo discurso, y en ese camino, Bordoli desarrolla una conceptualización de curriculum que recentra el análisis en lo epistemológico, hace centro en el lenguaje y en sus efectos en el sujeto y en el saber (vinculado a la presencia triádica del saber: saber pleno / saber en falta / imposible saber), pero también rescata el carácter histórico y político de las luchas de significado destacado por de Alba:

El curriculum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto abierta a la singularidad del sujeto. La circunscripción al saber demarca aquello que es particular en la enseñanza: la transmisión-reproducción de un saber-conocimiento «legalizado» y la resignificación-producción del mismo [...] nos habilita a describir e interpretar la dialéctica del saber en tanto saber-conocimiento que se transmite y saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico (Bordoli, 2007: 45).

## SOBRE EL ÁREA DEL CONOCIMIENTO CORPORAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE 2008

A partir de aquí, se irá tras el análisis de la dimensión epistémica del Programa de Educación Inicial y Primaria (en adelante, PEIP), como un problema en torno al saber.

...interesa ahondar en las formas de significar las relaciones de los sujetos con el saber-conocimiento que, en su forma estabilizada, se halla representado en el currículo escolar por medio de los contenidos de enseñanza. Se procurará apreciar no solo las formas positivas en que estos saberes se ubican en el currículo [...] sino también su dimensión en falta... (Bordoli, 2015: 30).

Con centro especialmente en el *Área del Conocimiento Corporal*, se procurará dar cuenta de los discursos al respecto de los saberes-conocimientos en educación física (en adelante, EF), tanto de los significados estabilizados en el apartado del área así como de los diferentes elementos que conviven en disyunción o disputa con tal significación.

La dimensión discursiva en su juego de diferencias [...] habilita anudamientos precarios y provisorios de sentidos diversos y contrapuestos en el campo educativo al tiempo que articula particulares entramados de sentido que se presentan como mundos semánticamente normales y se fijan en Universos Lógicamente Estabilizados (PÉCHEUX, 1990) de sentidos posibles. Estos últimos se estructuran en tradiciones que se transmiten marcando los sentidos de las representaciones simbólicas en un campo particular (Bordoli, 2015: 31).

Entonces, dar cuenta de la contingencia y la negatividad que imposibilitan un cierre total de las lógicas hegemónicas de funcionamiento, también en educación, permite explicar un fenómeno (incluso la fenoménica curricular) desde la perspectiva de APD a partir de considerar qué condiciones estructurales lo favorecieron pero también qué prácticas subjetivas o factores, ambiguos o antagónicos, qué continuidades o discontinuidades explican los fenómenos (Howarth, 2005). Por ejemplo, pensar la EF «...formando parte del programa común...» (CEIP, 2009: 13) da cuenta del no-cierre de las estructuras; esto es, pensar su inclusión como resultado de disputas de sentidos en las que algunos de estos sentidos funcionaron como condiciones de posibilidad para que la educación física hoy sea una de las áreas en el programa escolar, programa en el que, centrado en el acceso a la cultura general y a partir de la lógica de los DDHH, «...se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos» (CEIP, 2009: 9). Quizá esta última afirmación puede remitirnos a cierta prescripción de la didáctica comeniana (Bordoli, 2005) en referencia a la idea de garantizar la enseñanza de todo a todos.

En la *Introducción* del apartado del área del Conocimiento Corporal del PEIP se fundamenta la EF en el programa escolar

...como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (CEIP, 2009: 236).

Aunque se refiere a un *área de conocimiento*, la anterior introducción da cuenta de aspectos a desarrollar, vinculados a la personalidad del niño y a la motricidad y corporeidad, y no de conocimientos propios de la disciplina. Ruegger y otros (2014) realizan un análisis de programas escolares de EF en Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008) a partir del cual se podría explicar lo anterior: «La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad...» (Ruegger y otros, 2014: 418). Por otro lado, en la cita que continúa también se puede reconocer una fundamentación que no da cuenta del saber disciplinar, ya que al conceptualizar *corporeidad-motricidad* en el programa

se explicita: «El educar al niño para que sea capaz de desarrollarse plenamente, requiere pensar en él con sus emociones, sus miedos, sus dudas, desde una concepción integral que se constituye día a día» (CEIP, 2009: 237). Además, se valora el área desde su aporte educativo. Volviendo a los referidos autores:

Lo pedagógico domina la disciplina, lo que aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la Educación Física en la escuela ha estado tan unida a la educación, que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina (Ruegger y otros, 2014: 437).

Conviven, entonces, diferentes lógicas y formas discursivas de lo didáctico. Ya que junto a un discurso moralizante podemos encontrar enunciados didácticos que se construyen sobre la concepción de desarrollo, situando el acento sobre los sujetos de aprendizaje en base a los aportes de la Psicología (Bordoli, 2005).

Por otro lado, en el PEIP se diferencian tres grandes campos que darían cuenta de la EF: el campo del conocimiento científico, el de la cultura corporal-movimiento y el de la EF como asignatura escolar. Se explica que hay un «...conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia» (CEIP, 2009: 236) que son tamizadas por lo pedagógico e ingresan a la escuela a manera de contenidos. Aquí podemos pensar en saberes del tipo de *saberes-hacer* que poseen cierta estabilidad como prácticas corporales y son resignificados al ingresar a la escuela, se da cuenta así de la conformación histórica de las redes de sentido que componen el curriculum. Cabría preguntarse, ¿hay entonces saber en tanto saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico? En tanto curriculum como discurso, el saber representado se abre al acontecimiento, a la fractura, al equívoco, convoca el deseo de saber del sujeto y, por tanto, es resignificado.

Pensar la Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercicios repetitivos con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación (CEIP, 2009: 237).

Al desarrollar la fundamentación de las diferentes unidades didácticas suele referirse a estas técnicas o prácticas corporales que las constituyen, por lo que podríamos identificar de manera provisoria a la EF como la encargada de democratizar esos saberes (*saberes-hacer*). Por ejemplo, en la fundamentación al respecto de las actividades circenses se expresa: «Darle un lugar a las actividades circenses en la escuela es una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural» (CEIP, 2009: 240).

El circo aparece como un elemento novedoso de este programa escolar. Aún más, podríamos pensar en su inclusión en el programa de EF como un evento desestabilizador, que disloca y reconfigura los sentidos comúnmente aceptados sobre la EF en la escuela. En el trabajo antes mencionado sobre los programas escolares se pone en evidencia las discusiones que esto generó, a partir de las cuales podemos pensar que hubo significantes flotantes que fueron disputados por distintas discursividades. Específicamente al respecto de las dificultades al momento de incluir las actividades circenses, se desprende lo siguiente de una entrevista realizada a un informante clave:

La poca formación de los profes en esa área. De hecho fuimos cuestionados en ese aspecto y nos reclamaban por qué no esperar a que se formaran los profes para después sí incluirlo (refiere al Circo) como contenido. Nosotros pensábamos que era una oportunidad histórica de incluirlas (Entrevistado 4 citado en Ruegger y otros, 2014: 439).

Quizá a partir de aquí se puede reflexionar sobre la potencialidad destructora del acontecimiento, vinculada a que el objeto curricular se constituye en un campo de disputa de sentidos y al adquirir cierto lugar de legitimidad para ponerse a circular, deviene resultado de luchas por incorporar ciertos contenidos u otros. Al decir que fue una *oportunidad histórica de incluirlas*, se entrevisté el acontecer de ciertas condiciones de posibilidad para que las actividades circenses ingresaran, condiciones que parece no estaban dadas en otros momentos históricos.

Entonces, la identificación de la EF como la encargada de democratizar algunos saberes es provisoria ya que es resultado de juegos oposicionales. Desde lo cultural se toma cierta distancia de las anteriores aproximaciones a lo biológico, higienista, psicológico, psicomotriz, pero estas son discursividades que aún constituyen los sentidos que se asocian al significante EF.

...observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biología (Ruegger y otros, 2014: 437).

Además, ilustra la precariedad de la identificación antes mencionada, la definición de *campo de conocimiento científico* de la EF, ya que «Sus principales aportes provienen desde aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología» (CEIP, 2009: 236). Entonces, aunque la noción de *cultura corporal-movimiento* disloca los sentidos naturalizados en EF, no logra sedimentar de manera tal de barrer con estas otras significaciones desde lo biológico en las que no habría, en primera instancia, saberes propios de la disciplina.

Como se explicitó anteriormente, remitiremos a *conocimiento* para referir a aquel conjunto que da cuenta del *saber pleno*, representado y susceptible de ser enseñado, *transpuesto* de un saber de ciencia (Chevallard citados en Bordoli, 2007). ¿Pero

qué sucede para el caso de la EF?, ¿hay un saber que podría ser considerado *saber sabio*? Podríamos cuestionarnos acerca de la posibilidad de que, en EF, luego de la primera operación de transposición didáctica «el saber designado para ser enseñado, el saber curricular [...] [esté] suficientemente cercano al saber sabio y por otro lado [...] suficientemente alejado del saber de los “padres”» (Bordoli, 2007: 46). Por una parte, el saber de ciencia que se nombra es el saber de las ciencias biomédicas, por lo que habría cierta hibridación de conocimientos de otros campos, pero que finalmente no parecen ser transpuestos para su enseñanza por la EF y de esta manera no son referenciados como contenidos a enseñar. Por otro lado, ¿podría pensarse que el saber estabilizado desde el que la EF toma sus contenidos a enseñar es pura doxa?

En referencia a la relación de enseñanza, categoría central en su tesis, Bordoli explica:

Es precisamente la centralidad en torno al saber lo que constituye la especificidad de la enseñanza y no la búsqueda de herramientas e instrumentos que operen como mediadores entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. La concepción de saber a la que referimos, como desarrollamos, se articula en una relación triádica que involucra y liga elementos representacionales que hacen al conocimiento de un objeto, al deseo de capturarlo y a la imposibilidad plena de apropiación de este por parte del sujeto. [...] Centrar la cuestión en torno al movimiento del saber excluye las representaciones y perspectivas psicológicas y técnicas que se han difundido en el campo de la didáctica. Estas visiones parten de la premisa de la existencia de un objeto de conocimiento dado, que el docente debe transmitir o enseñar al educando por medio de las técnicas más adecuadas para ello (Bordoli, 2015: 50).

En el párrafo anterior, Bordoli analiza diferencias en las perspectivas sobre enseñanza que seguramente tengan su correlato en los diseños curriculares. Precisamente, al respecto de las conceptualizaciones sobre currículum, desde una perspectiva técnica ha predominado el acento sobre lo instrumental, sobre un método universal para el diseño curricular, donde «El saber-hacer, el hacer eficiente y el control de los tiempos y de la enseñanza así como de los aprendizajes ocuparon el centro del debate...» (Bordoli, 2007: 37). Por otra parte, explica la autora que en la actualidad conviven otros discursos que desplazan la discusión de lo técnico a lo político-ideológico donde «El énfasis se ubica en el qué enseñar y en el para qué, así como en quiénes y cómo se seleccionan dichos contenidos y objetivos» (Bordoli, 2007: 38).

El área de conocimiento corporal por un lado realiza un desglose de todos los contenidos a enseñar marcando como prescripción su abordaje y dando cuenta específicamente de aquel repertorio de gestos motrices que deben ser enseñados así como de su forma de agrupamiento, «...el currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica...» (Bordoli, 2005: 22). Sin embargo, no podría afirmarse que corresponde a una perspectiva únicamente técnica ya que, por otro lado, en varios fragmentos de

la fundamentación de las unidades didácticas se explicita el para qué de su abordaje desde lo histórico y cultural. «La acción educativa tiene implícito un proyecto político-pedagógico; es político porque expresa una intervención en determinada dirección y es pedagógico porque realiza una reflexión sobre las acciones de los hombres en una realidad, explicando sus determinaciones» (Soares citado en CEIP, 2009: 243).

### ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

De qué hablamos cuando nos referimos al saber de la EF en la escuela puede que sea la pregunta que orienta este análisis. Desde la perspectiva teórica desarrollada, no podemos pensar en un solo sentido que dé cuenta de ello, ya que la precariedad del discurso está allí al intentar definir por qué la EF ingresa a la escuela y cuáles son los sentidos que legitiman su inclusión como una de las diferentes áreas que aportan a la trasmisión de la cultura general a la que refiere el PEIP.

Además, al pensar el curriculum como problema, se entiende que no debería considerarse únicamente al currículum prescripto, pero este trabajo se propone tomar este programa como forma estabilizada pero, que también da cuenta de las luchas, contingencias, dislocaciones y significados en disputa.

En primer lugar, la EF se presenta como un área de conocimiento que debería enfocarse en el desarrollo de la motricidad y corporeidad de los niños, argumento que luego al desarrollar los conceptos recién mencionados hace hincapié en una perspectiva anclada principalmente en la Psicología y la Psicomotricidad. Luego, al referir al campo de conocimiento científico del que la EF toma sus saberes a enseñar refiere a la Anatomía y Fisiología. Podríamos pensar que hay hibridación de conocimientos pero luego, al desarrollar aquellos contenidos de la asignatura escolar, se destacan diferentes prácticas corporales, *saberes-hacer* como un saber histórico que forma parte de la herencia cultural. De manera provisoria, puede identificarse a la *EF como la encargada de democratizar esos saberes*, identificación provisoria ya que aunque toma cierta distancia de las anteriores aproximaciones a lo biológico, higienista, psicológico, psicomotriz, convive con estas discursividades que aún constituyen los sentidos de la EF en la escuela. Entonces, la cultura corporal-movimiento es tamizada por lo pedagógico e ingresa a la escuela como saberes del tipo de *saberes-hacer* que poseen cierta estabilidad como prácticas corporales y son resignificados al ingresar a la escuela, dando cuenta así de la conformación histórica de las redes de sentido que componen el curriculum. Entonces, nos preguntábamos, ¿hay saber en tanto saber-descubrimiento que se gesta en el acontecimiento didáctico? El ingreso del circo dentro de los contenidos de la EF en el programa escolar puede ser un hecho que muestra el carácter de imposibilidad de cierre de las estructuras, como un evento desestabilizador, que disloca y reconfigura los sentidos comúnmente aceptados sobre la EF en la escuela; ¿cuáles son las condiciones de posibilidad por las que se logra

incluir al circo en este contexto y no antes? Otra interrogante a dejar planteada sería la pregunta al respecto de la posibilidad de un *saber sabio* o un saber de la ciencia desde el que la EF tome sus saberes para ser transpuestos como saberes a enseñar, ¿o es que el saber estabilizado desde el que la EF toma sus contenidos a enseñar es pura doxa?

Por último, y a partir de la discusión sobre la perspectiva teórica del curriculum para el área del conocimiento corporal, se entiende que tampoco hay univocidad al respecto. Por un lado, aparece en varios apartados un desglose de los contenidos a enseñar, fragmentados y ordenados según algún criterio que no se explicita, emparentándose con una perspectiva técnica de curriculum. Sin embargo, también hay un énfasis en el qué enseñar y en el para qué desde una perspectiva que rescata lo cultural, histórico y político-pedagógico. Por otro lado, este programa es parte de un programa mayor (PEIP) que tiene cierta perspectiva teórica que pone el acento en los contenidos, desde un discurso crítico en lo educativo. Por tanto, aunque no se ve con claridad en el programa específico de EF, no se podría afirmar que hay total discontinuidad entre uno y otro sino que habría, nuevamente, sentidos en disputa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordoli, E. (2005). «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo» en Behares, L. y Colombo, S. (Orgs.) *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE. Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2007). «La tríada en el saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza» en Bordoli, E. y Blezio, C. (Orgs.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE. Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE. Universidad de la República.
- CEIP [Consejo de Educación Inicial y Primaria] (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008*. Montevideo: Rosgal.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Howarth, D. (2005). «Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación». *STUDIA POLITICÆ*, otoño 2005, Número 05, p. 38-88.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Pêcheux, M. (2015). «El discurso: ¿estructura o acontecimiento?». *Décalages* [revista-e], enero 2015. Disponible en: Occidental College de Los Ángeles <<http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=decalages>> [Consultado el 28 de noviembre de 2016]
- Ruegger, C. y otros (2014). «Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales». *Educación Física y Deporte* [revista-e], Julio-Diciembre 2014. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2ao8>> [Consultado el 11 de noviembre de 2016]