

**Título:** Hacia una subjetividad política las maestras en los pueblos rurales. Una perspectiva sociodiscursiva.

**Autor:** Lucas Hirsch

**Institución de pertenencia:** Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universidad nacional de Río Cuarto.

**Palabras claves:** maestras, subjetividad, política

### **A modo introductorio**

“Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la docencia y la seriedad” (Freire, 2008 a: 12). Así describe Freire la práctica docente, como una experiencia total en la que el sujeto se mueve amarrado a múltiples dimensiones.

En este trabajo pondremos el foco en el aspecto político de la subjetividad docente, sin negar las múltiples conexiones con los otros registros socioculturales-existenciales, desde una perspectiva sociodiscursiva. Hay, justamente, para el pedagogo brasileño, una profunda politicidad en la práctica de la enseñanza. Ella es eminentemente política, en tanto, lejos de ser neutral, está plagada de objetivos, sueños, utopías e ideales. El/a educador/a se constituye en esta práctica y es constituido por ésta, ya sea en la adaptación de formas instituidas o en la lucha por intervenir creativa y críticamente en ese tejido de historias que convergen en las aulas y en las instituciones escolares.

En este marco nos proponemos como objetivo para este trabajo, sobre la base de análisis provisorios, ensayar, a manera de anticipaciones de sentido, ciertas respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo deviene una subjetividad política en las maestras de pueblos rurales? En esa línea, pretendemos indagar si la subjetividad de las maestras siempre es política o deviene en determinado momento. En caso de que la respuesta sea la segunda opción, debemos necesariamente preguntarnos ¿cuál es el momento eminentemente político de la práctica de enseñanza que configura una subjetividad política?

Para argumentar estas respuestas pondremos el foco en aquel punto que no fue lo suficientemente tenido en cuenta en los antecedentes de investigación de esta temática. En tal sentido haremos dialogar autores como Bourdieu, Guattari, González Rey, Palti, Schimitt, Laclau y Mouffe, entre otros, con el modelo de configuración subjetiva construido en el proyecto de investigación de la tesis doctoral que estamos llevando a cabo.

En un primer momento, presentaremos sintéticamente algunas conceptualizaciones necesarias de nuestro trabajo de investigación. Luego, haremos una breve mención sobre los aspectos epistemológicos y metodológicos. Posteriormente distinguiremos conceptualmente la política y lo político y la relación de esta diferencia en nuestro trabajo. Finalmente, integraremos estos conceptos con ciertos análisis provisorios de los datos para dar algunas aproximaciones a los interrogantes planteados en esta introducción.

## **La configuración discursiva de la subjetividad de las maestras**

Nuestro rastreo exploratorio previo nos permite partir de la sospecha de que en los escenarios formativos asimétricos e institucionalizados de las escuelas, las subjetividades docentes se configuran en un campo de entrecruzamientos y disputas discursivas (políticas, ideológicas, de sentidos) que sobredeterminan las prácticas de los sujetos y marginan parcialmente su singularidades, llevándolas a transitar por el terreno de lo in-significante (como alternativa subjetivante).

Esta sospecha exploratoria e hipotética nos invita a construir una particular caja de herramientas teóricas para indagar y operar interpretativamente sobre el tema/problema que llama nuestra atención. Esto es, prevemos el diseño de un contexto conceptual que funcione como instrumento de lectura de la realidad, antes que como un sistema cerrado portador de algún tipo de verdad apriori. A continuación, compartimos algunas nociones y definiciones orientadoras que resultan estructurante y configurante de nuestro problema de investigación.

Partimos de entender a los *escenarios formativos asimétricos e institucionalizados*, como son los institutos de formación docente, las universidades, las escuelas y todos los establecimientos escolares de educación formal, como “máquinas productoras de sistemas semióticos complejos”. Esta perspectiva, trabajada por Guattari (Guattari y Rolnik, 2006), es coherente con nuestra intención de indagar sobre diferentes registros (social, emocional, subjetivo, semiótico) que se producen y/o circulan en estas instituciones y que convergen en la configuración de las subjetividades docentes.

La concepción de *configuración subjetiva* es extraída de los aportes de González Rey, la cual se define “por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante” (2002: 251). Este sistema se organiza en las prácticas de individuos y grupos a través de la integración de elementos de sentidos que, si bien son relativamente estables, no están exentos de tensiones y negociaciones entre lo individual y lo social, lo psíquico y lo sociocultural.

En cuanto al concepto de *sobredeterminación* tomamos la lectura que hacen Laclau y Mouffe (1987) de la perspectiva trabajada por Althusser. Si bien los autores retoman la idea-fuerza del concepto, en tanto implica una multiplicidad de sentidos que se estructuran en el plano simbólico, hacen una crítica a cualquier tipo de fijación (que puede encontrarse en la elaboración althusseriana del concepto). En este marco, se afirma la imposibilidad de suturar toda subjetividad y sostienen su condición de incompleta, abierta y políticamente negociable. De esta manera, adoptamos la idea de *sobredeterminación* como un modo de articulación discursiva que relaciona elementos de las subjetividades docentes configurándola en ese mismo proceso, lo que abre la posibilidad a la emergencia de elementos provenientes de la propia singularidad de las maestras.

A la *singularidad* la entendemos como un proceso diferenciador a las formas dominantes de construcción subjetiva. En este plano, nos acoplamos nuevamente a la perspectiva de Guattari (Guattari y Rolnik, 2006), para sostener que es en este proceso donde el individuo se convierte en sujeto de creación y ruptura; en agente intencional

capaz de captar determinados elementos de la situación y construir sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas sin quedar atrapado por completo en la sobreterminación dominante o en una configuración subjetiva hegemónica, en términos de González Rey y Mitjanz (2015). Esta singularidad puede tornarse un “núcleo central” en el proceso de subjetivación social que conduzca a cambios sociales. Ahora bien, justamente para Gauntari (Guattari y Rolnik, 2006), son las propias instancias de producción de pensamiento, como bien podrían ser las escuelas, los institutos de formación docente, donde más se han institucionalizado esta supresión de la singularidad. Allí, todo lo que devenga sorpresa o ruptura, lo que tenga que ver con el deseo y la posibilidad de crear, debe ser reencuadrado en “los registros de referencias dominantes”.

Por último, lo *in-significante*. De manera aproximativa y provisoria se puede comprender a este término como una categoría teórica-analítica que representa aquellos elementos de sentidos que, de manera marginal, se filtran en las cadenas semánticas-simbólicas dominantes de la estructura de significación fundamental de una subjetividad contrariándolas. Así, se constituyen en aquello que el sujeto porta, imagina, ha fabricado desde su singularidad. Se inserta en los intersticios de las duplas contrastadas de las tópicas hegemónicas de sentido, a veces para contradecirlas, a veces para negar algún significado, otras para mezclar significados contrarios. Se despliega como esos significantes o significados relativamente “insubstancial”, “superficial”, “marginado”, para la construcción discursiva dominante en ese campo social particular.

Lo in-significante implica, así, ese elemento de sentido tendencialmente desarticulado, e inconexo en la subjetividad, en tanto el sujeto establece una conexión más autónoma y circunstancial con lo significantes estructurante dominante en ese campo social. Sin embargo, Žižek (2001) nos dice que el sujeto es irreductible a toda determinación, por lo tanto, persistentemente, ese discurso desatendido está como una posibilidad a explorar, a experimentar. Esto es posible si se abre un hueco, una fisura en ese abroquelamiento discursivo de la sobredeterminación. También, lo in-significante, tiene una potencialidad disruptiva al ser siempre una novedad en tanto particularidad negada, y que se manifiesta como un nacimiento, como paso de “lo imposible a lo verdadero” (Zambrano, 1997:7).

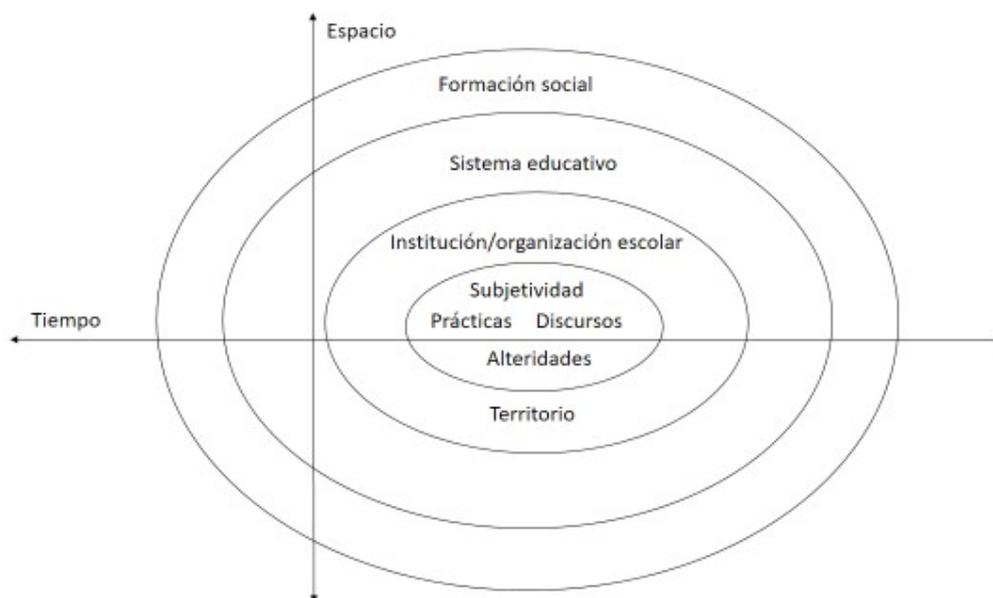
### **Algunos aspectos epistemológicos y metodológicos a saber**

En nuestro trabajo, en particular, nos interesa manejarnos con aquellas perspectivas generales que han centrado sus esfuerzos teóricos y explicativos en intentar comprender la articulación de las estructuras sociales con la actuación de los agentes. En ese marco, consideremos que la línea teórica propuesta por Bourdieu (1991) pone en cuestión esa división dicotómica. La categoría subjetividad, desde esta perspectiva teórica, permite observar la doble y compleja operación que realiza todo sujeto al atravesar, por un lado, los múltiples matices que le presenta la sociedad, su familia, sus experiencias escolares, su cultura; mientras que, por el otro, implica la construcción personal que él realiza de todo esto, a partir de las contradicciones y confrontaciones que atraviesa en sus prácticas.

Toda indagación que pretenda algún grado de rigurosidad necesita ser situada, ubicada en su contexto sociohistórico para que su especificidad adquiera sentido. En este planteo, tenemos que ubicar las subjetividades de estos sujetos de la educación en el marco

de la institución que cobija su práctica profesional, la escuela; y en un territorio específico, los pueblos rurales. Entendemos a esta última categoría, en el sentido que lo plantea Cloquell (2014), como aglomeraciones que no son localidades rurales con menos de 2.000 habitantes y tampoco son ciudad en sentido legal, al no superar los 10.000 residentes. Sin embargo, tienen las características de constituirse en hábitat de productores y trabajadores tanto rurales cuanto industriales y de servicios

Las prácticas de las maestras se inscriben y se desarrollan en estas territorialidades que, lejos de ser a-temporales o a-históricas, forma parte de un entramado sociohistórico complejo que carga de sentido y nutre de significatividad dichas prácticas. Se trata de discursos que van tiñendo los quehaceres docentes y afectando de diversas maneras la subjetividad que en ellas se asientan. De esta manera, ubicando nuestro objeto de estudio en las coordenadas temporoespaciales como recomienda Achilli (2015), tenemos que indagar a una subjetividad no solo atravesada por sus prácticas que acontecen en el aula y las relaciones con los otros que se despliegan en ese espacio; sino también, entramadas con otros niveles macro sociales como la institución y organización escolar, el territorio, el sistema educativo y la formación social. Sin perder de vista, además, la importancia de historizar estos fenómenos sociales (su dimensión temporal), ya que, como recomienda Ansaldi (2006), es la única manera de impedir realizar abstracciones prematuras e ingenuas generalizaciones. Solo a modo esquemático podríamos graficar esa complejidad de la siguiente manera:



En el marco de esa mirada, siempre abierta a las relaciones de la estructura y el agente, Bourdieu (1991) nos remarca que la sociedad se presenta como un espacio social conflictivo y relacional. Esta complejización del espacio social cobra relevancia en la comprensión de la configuración subjetiva, en tanto nos habilita otras líneas de interpretación. Desde esta mirada compleja, se pueden identificar que en las prácticas docentes operan diferentes niveles de contextualización (Achilli, 2015), en lo que se establecen grados de dependencia y autonomía. El microespacio de las aulas, donde se desarrolla la práctica educativa, se inscribe en otros espacios como la institución escolar, el sistema educativo, la formación

social y política<sup>1</sup>. Guyot (2012), es muy clara en este punto, al sostener que las prácticas efectivas están atravesada y constituidas por sistemas más amplios de prácticas. Para justificar su argumento pone el ejemplo concreto sobre como la enseñanza en el campo educativo siempre se produce en una institución escolar, condicionada, a su vez, por el sistema educativo que incluye aspectos como los jurídico-legal, las reglamentaciones, elementos curriculares, entre otras cuestiones. Todos estos niveles incluidos, a su vez, en el ámbito del sistema social, lugar de prácticas diversas y heterogéneas específica de cada sociedad, atravesadas por conflictos y relaciones de poder. Estos contextos condicionan los sentidos y las acciones de los sujetos.

Así, siguiendo tanto a Guyot (2012) como a Achilli (2015), esta investigación pretende salirse del encasillamiento de aquellos estudios considerados “micro”, aunque su foco esté puesto allí, para ubicarse en una zona de nexos concretos, o mediaciones en el sentido de Sotolongo, y Delgado (2006), entre diferentes escalas y dimensiones.

Este enfoque pretende mostrar las condiciones y los límites sobre las cuales se configuran las subjetividades, sin identificarlas como causales directas y lineales. Porque, como sostienen los autores mencionados, “lejos de estar ‘centrada en sí misma’, cada subjetividad es tramada desde un contexto que la trasciende y la articula a ‘los otros’, a la praxis intersubjetiva con esos ‘otros’, al *socium*<sup>2</sup> al que pertenece, ‘descentrándola’” (Sotolongo y Delgado, 2006: 53).

Desde esa mirada, consideremos que se conforman espacios de entrecruzamientos y disputas de sentidos centrales entre aquellos aspectos más social, estructural, dominante, y lo más singular, particular, que estructuran la configuración de la subjetividad de las maestras.

En ese marco, nuestro razonamiento epistemológico sostiene la necesidad de estudiar las subjetividades de las maestras en los pueblos rurales desde una mirada compleja, que tenga en cuenta la contextualización de diferencias planos, niveles y escalas. En ese marco, nos propusimos esbozar algunas decisiones prácticas vinculadas a la cuestión metodológica para abordar la dimensión compleja de la subjetividad.

Dijimos, en nuestro planteamiento del problema, que nos basamos en una perspectiva teórica que nos coloca ante los procesos de creación de sentido y, en la mirada de González Rey (2002), en las tramas de significación desde las cuales se verifica la experiencia humana de la subjetividad. Así entendida el estudio de la subjetividad nos permite ver la paradoja en la que se desarrolla su configuración. Es decir, se la comprende como un momento relacional de dos dimensiones: lo social (las condiciones sociales, históricas, discursivas, que hacen posible la subjetivación) y lo individual, que implican procesos de diferenciación. Dijimos, también que este posicionamiento rompe con dicotomías muy arraigadas en las ciencias sociales tales como individuo/sociedad o subjetivo/objetivo.

Ahora bien, si partimos del supuesto metodológico de que el diseño de investigación más adecuado es el que contenga el método más pertinente para el objeto de estudio, consideramos, junto con Sotolongo y Delgado (2006) y Sautu (2005), que debe ser fundamentalmente el cualitativo, en tanto y en cuanto necesitamos producir materiales que

---

<sup>1</sup>Podemos complejizar aún más este campo aduciendo que operan los contextos de generación del conocimiento (producción/reproducción cultural) tales como las universidades, los institutos de investigación, las revistas académicas de divulgación, las editoriales; y también las instituciones religiosas, los medios de comunicación de masas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

<sup>2</sup> Con este concepto los autores aluden al mundo social-intersubjetivo.

no habiliten un acceso a ese entramado simbólico que configura la subjetividad. Este diseño parte de la premisa de que entiende a los sujetos como co-constructores de la realidad, que la hacen y la actualizan permanentemente en un proceso inacabado y constructivo. En este marco, los hechos nos muestran la dimensión subjetiva y su carácter de signo-discurso que contiene esa realidad social.

Sin embargo, esta “actitud cualitativa” no inhabilitó que se pueda utilizar otras técnicas o procedimiento que tradicionalmente provienen de otros paradigmas epistemológicos-metodológicos, necesarios a veces para recolectar datos de otra escala o contexto del objeto de estudio. En ese sentido, el diseño de esta investigación involucra diversas técnicas de recolección y producción de datos. Sin embargo, este trabajo en particular está basado en algunos análisis de discurso provisorios de unas primeras entrevistas semiestructuras en profundidad y diálogos informales con algunas de estas maestras. Por lo tanto, consideramos pertinente advertir que estas primeras nociones que comienzan a perfilarse deberán ser entramadas con los datos construidos con las otras técnicas y sus posteriores análisis.

### **La subjetividad y lo político: el momento de su encuentro**

Para el desarrollo de este subtítulo tomaremos los trabajos de Palti (2018). El autor sostiene que la dimensión de lo político ha provocado la emergencia nuevamente del problema del sujeto en la teoría política contemporánea. En términos paradójicos se lo conceptualiza, por un lado, como un sujeto desubstancializado, desprovisto de identidad y positividad; pero, por el otro, esa formación subjetiva sin sujeto hace problemático el concepto de lo político, en tanto no hay instancia que lo provea de sentido. Muerto Dios y diluida la eficacia de los sustitutos seculares como la nación, la historia, la revolución o la razón, el sujeto se posiciona en el centro de la lupa para funcionar como locus articulador de los procesos políticos.

Si hacemos un recorrido de los lenguajes políticos a partir de las lecturas de Palti (2018), debemos decir que el siglo XX es el momento del surgimiento de la subjetividad política. En esta mutación epistémica comienza a gestarse la idea que existe una intervención subjetiva en los procesos sociales e históricos. Estas vidas particulares son consideradas un mero material del proyecto radical de la transformación social, es decir, no se tienen en cuenta las singularidades de esa subjetividad. Es en la empresa revolucionaria donde se produce esa autoafirmación subjetiva. “El mismo sujeto, se piensa ahora, el que construye la historia, le provee un sentido y la orienta hacia él” (Palti: 2018: 193).

Esta ruptura es fundamental para poner a la subjetividad política en el centro de la reflexión. La tematización de lo político vendrá estrechamente ligada a esta nueva perspectiva de la subjetividad. Palti (2018), nos dice, que el ámbito subjetivo se encuentra en una relación de exceso con respecto a la objetividad marcada por la razón o la historia. Es, justamente, la subjetividad que se hace cargo de hacer hablar esa historia, por medio de lo político. En la mirada del autor argentino, este momento obedece a la lógica del salto y se diferencia de la lógica de la indiferenciación e identificación (la lógica de articular lo uno – estado- y lo diverso-comunidad) del momento anterior en el pensamiento político. En sus propias palabras: “El sujeto se convierte, a su vez, en el significante que designará esta operación desprendida de toda legalidad, cubriendo bajo su espectro el terreno completo de lo político. El sujeto y lo político habrán así de identificarse mutuamente” (Palti, 2018: 195).

La subjetividad emerge, entonces, en un territorio infundado, abismal, incierto, previo al sentido.

Este quiebre da nacimiento a la era de las formas. Aquí, el sujeto subyace a toda discursividad, representa esa operación de creación de sentido. Es decir, se potencia su trabajo creativo. Sin embargo, nos alerta este historiador, al potenciar ese poder creativo del agente y su consecuente desubtancialización de la objetividad representada en la naturaleza, en la historia, en la razón, trajo como contraparte una ontologización-subtancialización del sujeto. Este proceso va a representar la noción límite de todo el sistema del saber del siglo XX.

Este límite da por terminado lo que Palti (2018) ha denominado como era de las formas. Sobrepasando este borde el propio concepto de sujeto se vuelve a reformular, en tanto ya no es reconocido como ese locus que preexiste a la estructura de sentido y la crea, pero tampoco como un mero efecto de esas estructuras. Ahora, el sujeto será pensado como un efecto de desestructura. En este punto de inflexión nos ubicamos para reflexionar sobre la subjetividad política de las maestras.

### **La subjetividad política en las maestras**

Como nos planteamos en la introducción, este trabajo pretende ensayar una respuesta provisoria a la pregunta sobre ¿cómo deviene una subjetividad política en las maestras de pueblos rurales? La subjetividad involucra una territorialidad compleja compuestas por múltiples y dispersos elementos (lo discursivo-simbólico, la alteridad, la particularidad, lo afectivo-emocional, lo cognitivo). Para entenderla en clave política es pertinente ejercer una distinción que nos ayudará a responder este interrogante: la diferencia entre la política y lo político. Mientras la primera se asociaría más a las identidades políticas, en tanto éstas se vuelven identificables, perceptibles, fijadas en una articulación significantes a partir de la sobredeterminación discursiva. Lo político, se vincularía más a la noción de subjetivación política en tanto devenir indeterminado, no identificable. En este caso, podríamos sostener que las maestras, en tanto construye una identidad relativamente estable son sujetos de la política. Solo se tornan sujetos políticos a partir de que ingresan en un proceso de subjetivación. En ese caso, deberíamos reformular la pregunta de la siguiente manera ¿cómo se produce el proceso de subjetivación política en las maestras? E indagar ¿cuál es el momento eminentemente político de la práctica docente que habilita este proceso de subjetivación y configura una subjetividad política?

Como la ha explicitado Palti (2018), el término de lo político fue acuñado originariamente por Carl Schmitt. Bajo este concepto, el politólogo alemán, hacía referencia a aquella instancia soberana, previo a un orden jurídico-legal, que escapa de toda normatividad y que lo funda. En el decir de Palti, se “referiría a aquel acto institutivo originario de un cierto orden político institucional” (2008: 13). En ese sentido, Rosanvallon (2005) es muy concreto al referirse a esta categoría. Para el autor, con ese término hacemos alusión a aspecto como el poder, la ley, el Estado, la nación, la igualdad, la justicia, la ciudadanía, de todo aquello que escapa en una comunidad del ejercicio de los partidos, de las acciones concretas que toman los gobiernos o de la vida ordinaria de las instituciones. Esto último correspondería al campo de la política.

Esta escisión en la idea tradicional de política va a ser recuperada por la tradición posfundacionalista (Laclau, Mouffe, Nancy, Lefort, Badiu, Butler, Žizek, entre otros) como parte de sus supuestos epistemológicos (Marchart, 2009). Así, tomando conceptualizaciones Heiggerianas, la política comenzó a ser usada para designar las prácticas “ónticas” de la política convencional (los subsistemas e instituciones sociales y políticas y los regímenes de acción que se establecen en sus marcos), su dimensión positiva; y lo político, como sustrato “ontológico” de la sociedad, su dimensión negativa, instituyente.

En ese marco, nos expresa Marchart (2009), lo político, comenzó a funcionar en estos discursos teóricos de dos maneras: o como fundamento de lo social, ese sustrato puramente imposible; o como fundamentos contingentes de “movimientos hegemónicos que tratan de fundar la sociedad sin ser enteramente capaces de hacerlo” (2009: 21). En esta clave, por lo tanto, la política sería ese entramado institucional, el contenido dado por la forma de lo político, atravesados por ritos y prácticas que constituyen un determinado orden social. Entre esas instituciones podemos mencionar la escuela.

Desde los aportes de la tradición marxista como Althusser (2003) o Gramsci (2000), necesariamente debemos asumir una concepción de Estado integral-ampliado, en la cual la escuela funciona, ya sea como un “aparato ideológico del estado”, o como una institución intermedia que articula de manera ideológica las diferencias, lo que habilita la construcción de una “hegemonía”. La hegemonía se presenta en el plano cultural, ideológico, discursivo, como un proceso simbólico totalizador que organiza significados, valores y prácticas.

Si bien bajo este último concepto se pueden establecer concesos entre las partes, también hay resistencias; la hegemonía involucra confrontación. En esa disputa, podemos expresar, desde el posmarxismo, con Laclau y Mouffe (1987), que aquella articulación discursiva que finalmente se imponga es lo que define una hegemonía. Si miramos la educación, en esta clave, implica reconocerla, fundamentalmente, como lugar político (Rigal, 2004). En el proceso dialéctico, la educación se instituye como un campo de autonomía relativa con respecto a la producción. Es decir, no escapa al modo de producción dominante pero tampoco es un mero reflejo del movimiento de las fuerzas productivas. La escuela se nos presenta, entonces, como un espacio cultural y educativo en permanente disputa ideológica por el sentido. Es un lugar complejo y atravesado por múltiples contradicciones en la que diversos sectores sociales se confrontan, se articulan, se desarticulan para ejercer la dominación.

En esta línea, lo político funcionaría como esa instancia radical que funda un determinado orden escolar (con prácticas, ritos y discursos) en el marco de una hegemonía social. Esta escisión óntica/ontológica produce, así, una especie de movimiento de doble pliegue: de un lado, lo político, en tanto momento instituyente de un orden social que opera, al decir de Marchart, “como fundamento suplementario para la dimensión infundable de la sociedad (2009: 23)”; pero que se retira en el mismo momento que ese orden se instituye. En esta lógica podríamos suponer, desde la micropolítica escolar, que también se desdoblamos en prácticas políticas-pedagógicas que tiende a reproducir un orden socioescolar y prácticas político-pedagógicas contrahegemónica, que tiende a dislocar esa disposición de poder, o que no opera con la misma racionalidad y prácticas pedagógicas esperadas. En el caso de esta última situación necesariamente tienen que haber acontecido un momento político que

habilite la emergencia de estas experiencias subjetivas, sociales y concretas. En tal acaso, ¿cómo se constituye ese momento y qué lugar ocupa el sujeto en su emergencia?

### **El momento político en la práctica docente: procesos de desubjetivación y subjetivación**

Sostuvimos con Freire que la práctica docente es una práctica política. En esa línea, hemos diferenciado la política, de lo político, asociando el primero a la identidad de las maestras, en tanto condensa los significantes de un determinado tipo, siempre provisoria, de configuración subjetiva. A su vez, asociamos el concepto de lo político al de desubjetivación/subjetivación como proceso de desestructuración. En ese marco, las primeras aproximaciones de los relatos de las maestras nos permiten entrever que el momento político de sus prácticas pedagógicas ocurre un proceso de desubjetivación y subjetivación. Y que este proceso deviene producto de que ideas, palabras, imágenes, prácticas in-significantes en el orden hegemónico se instituyan como significantes para esa subjetividad.

El orden discursivo hegemónico se caracteriza por configurarse sobre duplas de sentido contrastada (Angenot, 2010), lo bueno vs lo malo, lo blanco como contrario a lo negro, etc. Si hay algo que caracteriza al docente de este nivel es que se encuentra irremediamente escindido entre demandas, prácticas y axiologías contradictorias. Desde discursos y prácticas normalizadoras a experiencias que atiendan a la diversidad; de exigencias de autonomía y pensamiento crítico, a la obediencia irrestricta a las jerarquías burocráticas; de fomentar la igualdad en sus estudiantes hasta formarlos para un sistema estructuralmente desigual, entre otras contradicciones.

En ese contexto, lo in-significante funciona como ese elemento de sentido que no se ubica ni en una cadena semántica, ni en la otra, sino en los cruces, en las tensiones. A modo de ejemplo<sup>3</sup>, podemos mencionar el caso de una maestra en relación a los lineamientos curriculares propuesto por la ESI (Educación Sexual Integral). Esta ley de educación ha generado fuerte controversias y disputas ideológicas en el campo de la educación actual (Tomasini, 2022). Desde ciertos actores sociales e instituciones, enmarcadas en la doctrina católica y otras religiones, esta ley ha sido resistida al momento de definir los contenidos.

Torres (2018), sintetizó en tres tópicos la claves en disputa: la oposición familia vs autoridad estatal, en el rol de la educación en estos temas. La negativa en el uso de preservativos, relaciones prematrimoniales y experiencias no heterosexuales. La tercera, alude la perspectiva de género, entendida para la doctrina católica como “ideología”. Desde una mirada esencialista, el discurso de las instituciones religiosas considera tanto las identidades de los varones como las mujeres como dados naturalmente dispuestos por la autoridad divina.

En el marco, de esas disputas las instituciones educativas adscritas a la religión católica, por ejemplo, han elaborado incluso otras formas discursivas-pedagógicas de abordar la cuestión, en lo que denominan “Educación para el amor”. Así, dos miradas contrastadas, con sus encadenamientos argumentativos y semánticos se ven enfrentados a partir de la ESI.

Una de las maestras que trabaja en una escuela pública se enmarca ideológicamente en la doctrina católica, adhiere a sus discursos y sus prácticas. Se define como “católica” e incluso

---

<sup>3</sup> Para este trabajo provisorio solo exponemos un caso testigo a modo de ejemplo de estas prácticas. Sin embargo, distintas conversaciones que tuvimos con maestras se observaron estas ideas de manera recurrente.

realiza un rezo como rito de ingreso en el aula (aclara que no obliga a nadie a hacerlo). Sin embargo, también adscribe a los principios de la ESI, en particular al problema del reconocimiento de la diversidad de género. Concepto resistido por el discurso católico.

Cada discurso, en el marco de su encadenamiento semántico (Hall, 2010) ejerce una interpelación sobre esa subjetividad para fijarla en una posición X en esa articulación ideológica, coherente con ese orden discursivo particular. Así, el orden discursivo plantea una dicotomía en la cual, o se está a favor de la ESI y su perspectiva de género, o se está en contra si se adscribe a la doctrina católica. Sin embargo, en la configuración subjetiva de esta maestra elementos de sentidos (diversidad de género, construcción sociocultural de estas identidades) escapan a esa lógica, se cruzan entre los encadenamientos semánticos, lo que genera un proceso de subjetivación política diferenciado, construido desde la propia singularidad.

En esta línea, la maestra nos comentaba que realizaba diferentes actividades en este sentido, como escucharlos en los recreos, dialogar con ellos sobre el tema, más allá de actividades concretas vinculadas a la temática. Para el orden discursivo hegemónico, esta situación representa un caso marginal. Es en ese lugar donde opera lo in-significante, posibilitando otra forma de articulación discursiva y construcción subjetiva.

Como expusimos en nuestro supuesto hipotético de base, esta multiplicidad de discursos sobredeterminan las prácticas de las maestras y configuran una subjetividad que margina su singularidad a un terreno de lo in-significante. Esa configuración construye una identidad, pero que, producto de esa sobredeterminación, está escindida, lo que impide su fijación definitiva.

Esa imposibilidad de fijación da lugar a lo político como práctica desestructurante producto de una transformación subjetiva. El nacimiento de una práctica que se filtre en las propias fisuras del discurso hegemónico, de las rutinas sedimentadas, que habilite otra posibilidad de pensar la relación docente-conocimiento-alumnos/as, que ensanche los marcos democráticos<sup>4</sup>, que genera nuevas formas de reconocimientos de las diversas subjetividades, que dé lugar a nuevos deseos, perspectiva; en definitiva, que articule otro tipo de discursividad al decir de Laclau y Mouffe (1987), es un acto político en los términos que lo hemos definidos con anterioridad.

Para que ese acto, momento político, acontezca, será necesario, dice Tassin (2012) una desidentificación tal, que el devenir del sujeto no puede ya más ser asignado a un polo, a un territorio o una identidad localizable. En esa desclasificación, en este desfase del sujeto con respecto a sí mismo y a su identidad, se ingresa en un proceso de subjetivación política. Este proceso tiene al menos dos características esenciales: primero, implica no necesariamente la producción de un sujeto definible. Segundo, al ser política, necesita de una exterioridad, un acontecimiento que provoque el inicio de este proceso, la desubjetivación, ese salirse de sí mismo.

Ese salirse de las designaciones del orden del discurso dominante genera una distancia con respecto a lo que era y habilita la emergencia de lo in-significante; lo torna más

---

<sup>4</sup> Podríamos pensar en términos de Mouffe, que inicie un proceso de radicalización democrática. Con democracia radical la autora hace alusión a una “radicalización’ de los principios éticos-políticos del régimen democrático liberal” (2018: 62). Es decir, profundizar los principios de libertad e igualdad. Se busca así radicalizar las instituciones democráticas vigentes sin realizar una ruptura total de tipo revolucionario

visibles, se densifican, se invisten afectivamente. En nuestro trabajo, observamos de manera incipiente, que estos elementos de sentidos emergen en los cruces, en las intersecciones, contradicciones, de las diferentes escalas sociales (aula, instituciones escolares y otras, localidad, ministerio de educación, formación social) y de discursos hegemónicos, donde se inscriben las prácticas de las maestras.

Esa operación produce, en el sujeto, la capacidad de distinguirse de lo que era y da lugar, a la singularidad a partir de la resignificación de algunas experiencias, ideas, deseos que estaban marginado, invisibilizados, considerados in-significantes para el orden discursivo dominante. Así, arrimando nuestra posición a autores como Guattari y Rancière, podemos sostener que nace una nueva configuración subjetiva en el marco de una nueva articulación de significantes. Rancière, nos dice al respecto que “toda subjetivación es una desidentificación, el desarraigo de la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto en el que cualquiera puede contar, porque es el espacio de un conteo de los que no cuentan, de la puesta en relación de una parte y de una ausencia de parte” (2007, 60).

Ese proceso de singularización recae, también, sobre los otros, los estudiantes, y modifica sus propias prácticas y subjetividades; pero ya no desde los saberes constituidos, sino sobre el nacimiento de lo diferente que conlleva la apertura generada por esa línea de subjetivación. Es decir, esa subjetivación ya no es meramente individual, sino colectivo, se convierte en una configuración subjetiva social, nos va a decir González Rey (2002).

### **Lo in-significante como elementos articulador de la subjetividad política**

Hemos señalado con anterioridad que la identidad se construye en el orden de lo significativo producto de un proceso de sobredeterminación discursiva, o en palabras de Žižek, “el significativo, que unifica un determinado campo, constituye su identidad: es, para decirlo de alguna manera, la palabra a la cual las ‘cosas’ mismas se refieren para reconocerse así mismas en su unidad” (en Laclau, 2005: 134). Así, la identidad y unidad del objeto son el resultado de la propia operación de nominación.

Es necesario aclarar que bajo la concepción de discurso que nosotros manejamos, inspiradas en la mirada de Laclau (1987-2005), los significantes no solo lo constituyen las palabras y las imágenes, también se sedimentan en prácticas, ritos, objetos e instituciones. Justamente, como sostiene este autor, están insertos en prácticas materiales que pueden adquirir fijeza institucional. Es decir, el discurso, debido su condición de materialidad, no se lo puede buscar en un sujeto fundante. Sino que, por el contrario, esos discursos operan performativamente sobre pulsiones, deseos, emociones, fantasías que devienen intrasubjetivamente en cada individuo, en tanto novedad radical, única e irreplicable.

Ahora bien, ya dijimos que no todas las vivencias del sujeto pueden condensarse en esos significantes<sup>5</sup> dominantes, siempre algo se margina, lo in-significante. El significativo necesita así, de muchos in-significantes desplazados al margen para constituirse como tal. Mientras la primera representación va hacia el centro, lo “superfluo” al margen. Si lo significativo es toda materialidad (o elemento potencialmente materializable) investido de sentido y articularle en un discurso, que tiene primacía y determina el lugar del sujeto; lo in-

---

<sup>5</sup> Esos significantes condensan un conjunto de experiencias históricas y prácticas discursivas que sedimentan sentidos de diferentes circunstancias y enunciaciones diversas. Así, lo significativo en la subjetividad tiene como rasgo fundamental trascender el contexto de origen y proyectarse en el tiempo.

significante, es aquello que forma parte del universo simbólico del sujeto, que no tiene primacía en el orden dominante y opera de manera indeterminada, sin otorgar lugar fijo. Ambos están íntimamente ligados, de ahí su nominación similar menos el prefijo in. Lo in-significante representa aquello de la realidad subjetiva que, aunque irrisorio para el orden discursivo dominante, forma parte constitutiva de su vida.

Esta es una concepción de realismo vista desde lo significativo. Diferente va a ser una especie de realismo expandido pensada desde lo in-significante, o en el sentido que le da Boaventura de Sousa Santos (2009), es decir, una concepción que incluye realidades suprimidas, silenciadas, marginadas, trivializada, y pensada desde éstas existencias. Esto implica subjetividades que subviertan las prácticas sociales rutinizadas, mecanizadas, y que se abran a las experiencias marginales. Y se tornan posible en tanto la subjetividad es reescrita, narrada, desde sus propios límites. Solo desde este lugar se puede producir un reconocimiento de los márgenes sociales, subjetivos y, también, políticos. Siguiendo a Giroux (1992), esta categoría cuestiona la historia y el poder y visualiza los procesos pedagógicos y políticos donde los límites se cruzan. Es una trasgresión que desafía y redefine las demarcaciones impuestas por la dominación, rompe con los lugares históricos y sociales heredado. Los límites subjetivos evidencian los límites sociales.

Si la subjetividad deviene en un proceso permanente de construcción, los límites de sus posibilidades están dados por los obstáculos que plantean los límites históricos y sociales. Correr, desplazar, ensanchar esas demarcaciones de la hegemonía social sería el desafío de un subjetividad en clave política; y, en un decir, derridiano, el margen es el único lugar desde lo cual se puede deconstruir lo fundamental.

Desde esta perspectiva, si la articulación de in-significantes se modifica también lo hará la “realidad” construida por los significantes. Así, cierto orden significativo que estructura la trama simbólica de una subjetividad puede verse alterada o modificada por medio de un nuevo elemento de sentido que la interpela, la tensiona en algún punto. Y esto es posible a partir de un doble desplazamiento de sentido: Por un lado, cierto significativo que ocupa algún lugar central en la subjetividad es vaciado de significado, de su carga emocional y valorativa, para ser corrido hacia un lugar secundario. Al mismo tiempo, otro significativo (in-significante) que ocupaba un lugar marginal, es desplazado hacia un lugar central en la trama de sentido de esa subjetividad. Este proceso es el proceso mismo de desubjetivación/subjetivación y es producto de la singularidad.

En las prácticas escolares, donde la alteridad se torna constitutiva de todo hacer y decir, los cambios ocurrido producto de la singularidad del docente no queda subsumida a un nivel intrasubjetivo. Por el contrario, esos elementos in-significantes, pueden extenderse, por cercanía o por conexiones a un plano que excede toda particularidad, atraviesa las prácticas sociales y los discursos, modificándolos en un plano social. Sospechamos, en estos análisis iniciales, que ese detalle marginado de la hegemonía simbólica, puede redimensionar ese conjunto al convertirse en un significativo que se torna central, no solo para una determinada configuración subjetiva sino también, de las prácticas sociales en la que se inserta esa subjetividad.

### **A modo de conclusión**

A modo de cierre provisorio para este texto, solo queremos advertir que los análisis provisorios han imposibilitado fundamentar de manera más acabada las complejas relaciones que se establecen en las configuración discursivas entre la identidad, la singularidad, lo afectivo y lo otro.

Sin embargo, creemos que hemos podido brindar algunas incipientes respuestas a los principales interrogantes. Pudimos hacer las primeras aproximaciones hipotéticas para comprender cómo deviene una subjetividad política en las maestras. Sostuvimos, de manera inicial, que para esto es necesario atravesar un momento político que transita en el los procesos de subjetivación/desubjetivación. En este proceso ocurre un doble desplazamiento del sentido. Mientras ciertos significantes instituidos se vacían de sentido, se descargan afectivamente en la desubjetivación y se desplazan a un lugar marginal; algunos insignificantes se desplazan a un lugar central en la subjetivación, se cargan de sentido y se invisten afectivamente para ser es elevado a la dignidad del significante.

Podemos comenzar a sostener como primera anticipaciones de sentido, que la configuración de estas subjetividades docentes, en tanto siempre están escindidas y sobredeterminadas, se constituyen en el marco de la ambivalencia y la paradoja. Por un lado, se fijan parcialmente en una subjetividad que mantiene encuentros con la hegemonía cultural de su época producto de significantes compartidos con otros; pero, al mismo tiempo, siempre dan lugar a la posibilidad de su singularidad, excepcionalidad, cuando habilita el recorrido de lo in-significante.

### **Bibliografía**

\_Achilli, E. (2015). *Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distinta escala*. Boletín de antropología y Educación. Año 6, N°9. Universidad Nacional de Rosario. (En línea)[https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR\\_8826309d966885bfd2ad459226a47](https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_8826309d966885bfd2ad459226a47)

\_Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Bs. As.: Siglo XXI.

\_Ansaldi, W. (2006). *La construcción de nuevos paradigmas en ciencias sociales: los desafíos del siglo XXI*, en Andrade, L.; *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir*. Bs. As.: Miño y Dávila/UNPA.

\_Althusser, L. (2003). *Ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado- Freud y Lacan*. Bs. As.: Nueva Visión.

\_Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

\_Cloquell, S. (Coord.) (2014). *Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura*. CICCUS.

\_Freire, P. (2008 a). *Pedagogía de la autonomía*. Bs. As.: Siglo XXI.

\_Freire, P. (2008 b). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.

\_Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Bs. As.: Siglo XXI.

\_Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era/Universidad Autónoma de Puebla.

\_González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico- cultural*. México: Thomson.

\_González-Rey, F. & Mitjánz, A. (2015). *Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas*. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol15- issue1-fulltext-667

\_Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

\_Guyot, V. (2012). *Epistemología y ciencias sociales*. Pucara, (24). (En línea) <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/127>

\_Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión editores: Lima.

\_Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia un radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

\_Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

\_Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

\_Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Bs. As.: Siglo XXI.

\_Palti, E. (2018). *Una arqueología de lo político. Regímenes de poder desde el siglo XVII*. Bs. As.: FCE.

\_Rancière, J. (2007). *La distorsión: política y policía. En El desacuerdo. Política y filosofía*. Bs. As.: Nueva visión.

\_Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Bs. As.: Miño y Dávila.

\_Rosanvallon, P. (2005). *Por una historia conceptual de lo político*. Bs. As.: FCE.

\_Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

\_Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Bs. As.: CLACSO.

\_Sotolongo Cordina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La intersubjetividad social, las estructuras sociales objetivadas y las subjetividades sociales individuales*. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

\_Tassin, E. (2012). *De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze*. *Revista de estudios sociales*, Número 43. Bogotá: Universidad de los Andes.

\_Tomasini, M. (2022). *Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismo*. Bs. As.: GEU.

\_Torres, G. (2018). *Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual*. *Kimün, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 6, 134-161. <http://ppct.caicyt.goc.ar/kimun>

\_Zambrano, M. (1997). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Bs. As. Paidós.