



# El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas

**The concept of teacher position: conceptual and methodological notes.**

Fecha de recepción:

24/02/2013

Fecha de aceptación:

01/11/2013

**Palabras clave:**

posición docente,  
trabajo docente,  
prácticas pedagógicas,  
Análisis Político  
del Discurso

**Keywords:**

*teaching position,  
teaching Work,  
teaching practice,  
political discourse  
analysis*

**Myriam Southwell**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

islaesmeralda@gmail.com

**Alejandro Vassiliades**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

alevassiliades@gmail.com

## Resumen

Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, la docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, oficio y condición, conceptos desde los que se ha intentado dar cuenta de diversos problemas construidos por los campos de la pedagogía, la didáctica, la historia y la política de la educación. En este artículo nos proponemos desarrollar el modo en que sería posible abordarla desde la categoría de posición docente, presentando una serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta opción. Para ello, nos detendremos en una serie de aportes que algunas perspectivas posfundacionales, y en particular el Análisis Político del Discurso, han realizado, con

consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente. En particular, consideraremos la configuración discursiva y abierta de las identidades sociales procurando dar cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto habilita otros modos de analizarlas, posibilitando el planteo de la categoría de posición docente.

From different theoretical and epistemological approaches, teaching practice has been thought as vocation, work, job and condition, concepts from which it has been intended to account for diverse problems built by the fields of pedagogy, didactics, and history and educational policy. In this article we aim to develop the way in which it would be possible to tackle it from the concept of teaching position, presenting a series of theoretical movements that sustain this option. We will focus on a group of contributions that post-foundational perspectives, and particularly the Political Discourse Analysis, have done, with theoretical and methodological consequences for the study of teaching work regulations. We will consider the open and contingent discursive configuration of social relations and identities and identifications as temporary su-  
ture and fixation processes, trying to account for the way in which the notion of subject positions gives way to other forms of considering those configurations and allows developing the concept of teaching position.

## Introducción

Las regulaciones del trabajo docente han sido posiblemente uno de los temas más abordados en los estudios de historia, política y sociología de la educación en los últimos años. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas

tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales de los profesores, las diversas orientaciones que el Estado y otros actores pretenden imprimir al trabajo de enseñar, los diversos modos en que los docentes receptionan y resignifican las políticas públicas en educación, sus concepciones respecto de dicho trabajo y de los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, la raza, la clase social y la diferencia que operan como fundamento de las prácticas de los enseñantes, entre otros temas de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa de nuestro país y en la región.

La docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, oficio y condición (Alliaud, 1993; Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 1988, 2005), conceptos desde los que se ha intentado dar cuenta de los problemas mencionados. En este artículo nos proponemos desarrollar el modo en que sería posible abordarla desde una categoría que hemos elaborado como producto de investigaciones que desarrollamos en los últimos años<sup>1</sup>: “posición docente”. También, presentaremos una serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta opción. Para ello, nos detendremos en una serie de aportes que algunas perspectivas posfundacionales, y en particular el Análisis Político del Discurso, han realizado, con consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente. En particular, consideraremos la configuración discursiva, abierta y contingente de las identidades sociales, procurando dar cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto habilita otros modos de analizarlas, habilitando el planteo de la categoría de posición docente.

## **Sobre la categoría “posición docente”**

Como parte de una línea de trabajo en desarrollo y a partir de una serie de estudios previos sobre el tema (Southwell, 2008, 2009, 2012; Vassiliades, 2011, 2013), hemos abordado el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano

con situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores.

En este marco, la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar, que vienen siendo abordadas en el marco de la mencionada línea de trabajo y que enumeraremos a continuación.

Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009). Por enseñanza entendemos aquí el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006). Por otro lado, supone una relación con los otros<sup>2</sup> expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones<sup>3</sup>—y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores— que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. En esta misma línea, resulta importante enfatizar la necesidad de ir más allá de aquellas aproximaciones que reducen aquel análisis a los problemas específicos de la condición laboral de los profesores, o bien a los conflictos sindicales en torno de ella.

La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía.

En este sentido, en investigaciones que hemos desarrollado recientemente sobre las posiciones docentes que construyen maestros/as, profesores/as y directores/as (Southwell, 2008; Vassiliades, 2011), no hemos partido de una noción fija y apriorística de igualdad, justicia o inclusión

para, luego, ir a ver qué hacen los sujetos al respecto. Por el contrario, hemos procurado comprender cómo éstos, en la propia construcción de sus posiciones docentes –configuración siempre en curso y que involucra los elementos recién mencionados– desarrollan definiciones vinculadas a qué situaciones de las que viven cotidianamente son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión, y cómo la escuela y el trabajo docente podrían tener un lugar en su posible resolución.

### **Posición docente: movimientos conceptuales que sustentan esta opción teórico-metodológica**

La opción de abordar el trabajo de enseñar desde el punto de vista de las posiciones docentes es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos en la tradición filosófica que hemos hecho extensiva al campo de la educación y pedagogía. Entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo ubicados en los fundamentos de la construcción de dicha tradición. Entre ellos, el planteo de un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Debe recordarse que, para posturas estructuralistas como las de Althusser (1970), los sujetos –y entre ellos, los docentes– se constituían de manera unificada en torno a intereses determinados por su posición en las relaciones de producción, que eran reproducidas no sólo a través del entrenamiento de los futuros trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para sostener dichas relaciones, sino sobre todo a través de la inculcación de actitudes, valores y normas que los aparatos ideológicos del Estado –como la escuela, el aparato ideológico por excelencia en las sociedades capitalistas– llevarían adelante. Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estas perspectivas haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo– y la consecuente desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían así invisibilizadas. Los maestros y profesores se hallaban en última instancia determinados por el

ámbito económico del que las escuelas eran consideradas un mero reflejo.

La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones que movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” incluyeron en el campo de la investigación social y educativa. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un mero reflejo de determinaciones económicas. Así, se habilitaron miradas que se propusieron abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricas como modo de aproximarse a la comprensión de lo social: la idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en la relación, siendo imposible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo. Asimismo, la configuración de una posición docente supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven.

Este planteo relativo al carácter activo y reflexivo de la conducta humana (Giddens, 1997) sentó también algunas bases para la teorización en torno del papel fundamental otorgado al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. En este marco, los agentes humanos producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales y, como enfatizaría la tradición hermenéutica en investigación social, la acción humana puede ser considerada un conjunto de textos a ser interpretados (Ricoeur, 2001). Como señalarían los autores inscriptos en el movimiento denominado “giro lingüístico”, el lenguaje ya no sería un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa al mismo, sino que nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje (Rorty, 1990), un aspecto metodológico central para aproximarse a la construcción de posiciones docentes. El interés epistemológico y metodológico de la investigación histórica y social se reorientó, así, hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales.

## **Posición docente y discurso educativo: notas acerca de una fructífera relación**

Como hemos intentado mostrar, la categoría de posición docente está íntimamente emparentada con la de discurso. Para Popkewitz (2000), los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que éstos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Este posicionamiento tiene una serie de consecuencias teóricas y metodológicas.

Por un lado, supone que las prácticas, en tanto actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. En este sentido, las prácticas no existen sin reglas, y no es posible hablar de reglas sin considerar las prácticas, en tanto el conocimiento de las primeras significa saber cómo proceder (Cherryholmes, 1998). Las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco, debe recordarse junto con Foucault (2002) que la noción de poder alude a relaciones entre sujetos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello acarrea la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos los produjeron. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

Por otro lado, una segunda consecuencia es la asunción de que el habla es acción y que, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas



discursivas –que supondrían solamente hablar– y no discursivas –que implicarían exclusivamente hacer. Cuando un sujeto afirma está haciendo algo, y su significado depende de las reglas y el contexto de enunciación. Lo que se realiza con una expresión es, entonces, algo material, y por ello no es posible distinguir taxativamente entre discurso y práctica: el discurso es una clase particular de práctica y la práctica es, en buena medida, discursiva (Cherryholmes, 1999).

De este modo, los discursos no implican un mero entrecruzamiento de cosas y palabras, ni tampoco una superficie donde pueda distinguirse la “lengua” de la “realidad”, o un léxico de una experiencia. Los discursos no son conjuntos de signos, si bien están formados por ellos, sino prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En esta línea, a través del concepto de “formación discursiva” Foucault (2002) ha contribuido a dar cuenta del modo en que el discurso construye la realidad, reuniendo aquello heterogéneo que no estaba en aparentes condiciones de juntarse. Dicha categoría alude a un conjunto de reglas de formación, aparición y dispersión de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales.

Estas prácticas se dan en el contexto de formaciones discursivas que pueden ser entendidas como conjuntos de posiciones diferenciales que no expresan principio trascendente alguno, pero que pueden ser significadas como totalidad desde ciertos contextos de exterioridad (Laclau y Mouffe, 1985; Southwell, 2003). En este contexto, se trata de poder encontrar regularidades en la dispersión de discursos educativos y también de analizar el conjunto de condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de los enunciados, su conservación, los lazos que se establecen entre ellos y la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios (Foucault, 2002).

Algunas perspectivas posmarxistas como el Análisis Político del Discurso [APD]<sup>4</sup> han profundizado sobre esta idea de dispersión de discursos y de posiciones diferenciales que dan cuenta de la ausencia de una fijación trascendente y a priori. El discurso es uno de los conceptos centrales del APD para dar cuenta de la configuración de las identidades sociales. Esta noción tiene sus raíces en el giro trascendental de la

filosofía moderna que postuló la posibilidad de percepción, pensamiento y acción como dependiente de la estructuración de un cierto campo significativo preexistente a lo factual (Laclau, 1996). Si las aproximaciones esencialistas son descartadas, la noción de discurso se torna una totalidad significativa y abierta. Como tal, ella trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. De este modo, la distinción entre acción y estructura queda en una posición secundaria dentro de la categoría más amplia de totalidades significativas (Buenfil Burgos, 2007; Laclau y Mouffe, 1985). Esta concepción se acerca a la idea planteada por Wittgenstein de que los "juegos de lenguaje" incluyen tanto al lenguaje como a las acciones en las cuales está tramado<sup>5</sup>.

Esta idea de discurso se aleja de las nociones triviales y negativas del término –que lo asocian a la demagogia o a los actos exclusivamente verbales y lingüísticos– para incluir en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. Su sentido se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada, está siempre expuesta a la acción de dislocación que produce la exterioridad. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva –lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación de la empiricidad de los objetos sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

En este marco, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos y, como tal, produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo Social y constituir la sociedad como ordenación social. Esta tarea se enfrenta a una perpetua “imposibilidad de cierre”, lo cual implica que la sociedad como tal es imposible. En efecto, para el APD la sociedad no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos– de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio

subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1996; Southwell, 2000). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada.

Estas conceptualizaciones acarrear consecuencias importantes para el análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar desde la noción de posición docente. En particular, profundizan una reformulación de la tradición crítica en pedagogía iniciada por aproximaciones culturales como las de Williams (2000) hacia mediados de la década de 1970, cuando en su revisión del concepto de hegemonía y el planteo de la idea de cultura como “forma total de vida” señalaba la necesidad de superar aproximaciones trascendentes y apriorísticas de las subjetividades. El APD profundiza esta crítica –que los estudios culturales en educación habían dirigido particularmente al estructuralismo althusseriano– al plantear la inexistencia de un centro y la imposibilidad de una totalidad cerrada. En especial, eso incluye teórica y metodológicamente el señalamiento posestructural de no adherir a grandes consensos previos sobre lo que el trabajo docente es o debería ser, como si éste fuera una esencia a ser develada (Hunter, 1998). La idea de posición docente procura dar cuenta de las paradojas y contradicciones, y de la contingencia, conflicto e historicidad que atraviesan a esa construcción.

Las investigaciones que hemos desarrollado dan cuenta de la complejidad y el dinamismo que caracteriza a las posiciones docentes. En ellas fue posible analizar que, para el caso de los directores/as de nivel medio, estas posiciones implican una composición en la que se articulan diversos elementos relativos a los que ellos pueden o no pueden hacer en relación a sus estudiantes, como así también en términos de su homogeneidad o heterogeneidad. En ocasiones, esta última es recuperada como valor; en otros, como obstáculo; en otros, son atribuidas al aislamiento o tamaño de la institución (Southwell, 2008). Asimismo, hemos abordado cómo, en el trabajo cotidiano que docentes de nivel primario desarrollan con situaciones que conciben como de desigualdad social y

educativa, se construyen posiciones docentes que articulan elementos paradójicos y contradictorios respecto del trabajo de enseñar y de los vínculos a desarrollar con sus estudiantes. Estas configuraciones poseen elementos paternalistas y normalizadores, junto con otros que suponen el sostenimiento irrenunciable a la enseñanza como modo de habilitar otros horizontes en los alumnos con los que trabajan cotidianamente, respecto de los cuales se afirma una fuerte apuesta por lo que pueden aprender y hacer con lo que les transmite la escuela (Vassiliades, 2011).

La posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de otros discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados “de hibridación” (García Canclini, 1990), los cuales operan movilizándolo y articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de series y equivalencias discursivas (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades a la articulación de sentidos en torno del trabajo de enseñar. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. En este proceso, se reconocen, recuperan —en el proceso que Williams (2000) denominaba “tradicción selectiva”— y actualizan determinados discursos en torno del trabajo docente, a la vez que se reprimen y silencian otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica. En este sentido, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se sobreimprimen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevos híbridos.

Asumiendo que lo político tiene que ver con lo instituyente y la política, con la administración de lo instituido (Retamozo, 2009), quizás sea posible plantear que el trabajo docente se ubica en la trama que se teje entre ambas instancias. En efecto, dicho trabajo remite tanto a la conformación de lo social como ámbito de disputa y como construcción al interior de la cual se producen desigualdades y diferencias, como también a la

administración del orden social, la difusión de la ideología de los grupos en el poder y de las premisas definidas estatalmente que los docentes cotidianamente reformulan, refuerzan, resisten, modifican y disputan.

## **La construcción de posiciones docentes en el marco de las disputas por la hegemonía**

En esta sociedad “imposible” postulada por el APD existen significantes flotantes en torno de los cuales se libran luchas por fijar parcialmente ciertos significantes a determinadas significaciones. Estas disputas componen la hegemonía, que resulta un proceso siempre activo y que requiere renovarse permanentemente, en tanto las configuraciones discursivas son contingentes e inestables. Conceptualmente, la hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, la cual implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 1985). La hegemonía como una práctica discursiva no queda reducida a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino que las operaciones involucradas en una práctica hegemónica están enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos, 2007). En este marco, la construcción de una posición docente, como todo acto social se torna un acto de producción de sentido.

El discurso es entonces aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de ella. Se abre así la tarea de especificar cuáles son los elementos articulados en las disputas respecto del significante “trabajo docente” libradas por las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción por parte de los sujetos, constitutivas de las posiciones docentes. Ello resulta posible en tanto la estructura discursiva es una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca realizar una sutura última; en este caso, el cierre definitivo del significado en torno de la noción mencionada. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá

fijaciones parciales como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es aquí el intento por dominar el campo de la discursividad y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes. Las prácticas discursivas producen la semántica específica de las palabras en uso y las relacionan con objetos y estrategias de actuar y pensar sobre cosas y personas. El discurso produce una percepción y una representación de la realidad social que forma parte de las estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes sobre dicha realidad.

Esta perspectiva sobre la hegemonía habilita a considerar el modo en que una política de regulación del trabajo de enseñar se vuelve posible y las disputas entre diversas propuestas de política educativa en torno a cuál debe ser la articulación discursiva que ha de imponerse. Cada iniciativa de regulación del trabajo docente despliega una serie de elementos y una determinada articulación entre ellos respecto de los sentidos que ella pretende asignar a la tarea de enseñar. Esta articulación es habilitada por el carácter inacabado de la fijación de elementos, y porque una formación discursiva nunca es una totalidad suturada. La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva que se pregunte por lo político y que asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce (Mouffe, 2007).

En este marco, las políticas públicas en educación constituyen una articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado. Toda política, desde el punto de vista de la discursividad, es un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, y por ello también un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras, y que permite la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última (Juárez Némer, 2007). Entonces, puede considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (en este caso el trabajo docente

en los procesos de escolarización) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes.

En el contexto de las conceptualizaciones del APD, la categoría significativa vacío alude a ciertos términos que son objeto de una fuerte lucha ideológica en la sociedad y que por ello se constituyen en significantes tendencialmente vacíos –aunque nunca del todo– dado que, en virtud de la pluralidad de conflictos en torno de ellos, nunca terminan de ser fijados a una articulación discursiva única y última (Laclau y Mouffe, 1985). Ese rasgo de vacuidad es el que vuelve a esos significantes pasibles de ser articulados con distintas significaciones y, por ello, un potente espacio de disputa, dando cuenta de su influencia social y política. La vacuidad es el resultado de luchas por dominar el campo de la discursividad a través de significantes que buscan absorber una totalidad que los excede.

## **Posiciones docentes, identidades discursivas e identificaciones como procesos de sutura**

Para el APD la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que éstas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar *en* el discurso, si bien no se encuentran libremente flotantes (Restrepo, 2007). Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos. Por otra parte, las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este sentido, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los que es atribuida se reconozcan en ella.

Desde aproximaciones culturalistas como las de Stuart Hall (2003), la fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación

como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que los hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados”. En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso. Se trata de una articulación –y de una correspondencia no necesaria– en tanto la sutura del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que éste sea convocado por el discurso a través de una operación de interpelación, sino también que resulte investido en esa posición (Stuart Hall, 2003).

Este planteo amplía las consecuencias antes señaladas para el análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar y de las identidades docentes. En particular, porque afirma la imposibilidad última de la política de ordenar plenamente el campo y posicionarse como modelo de identificación última del sujeto docente (Juárez Némer, 2007). En este sentido, y siguiendo el planteo de Stuart Hall (2003), resulta importante considerar, más que a la identidad como categoría esencial, a los procesos de identificación como construcciones inacabadas.

Así, debe descartarse la idea de que los destinatarios de una política educativa específica la reciben tal cual fue diseñada y se identifican plenamente con ella. Junto con la interpelación que dicha política produce y con los procesos que hacen de los profesores sujetos pasibles de ser nombrados y convocados, la construcción de una posición docente también se inscribe en el devenir histórico del trabajo de enseñar. En efecto, las identidades procesan, condensan y recrean imaginarios colectivos (Restrepo, 2007), y están siempre atravesando transformaciones de diversa índole en cuanto a su ritmo y alcance. Ello implica la articulación de diferentes temporalidades –del capitalismo, de las organizaciones e instituciones, de los sujetos– que impactan en la configuración de subjetividades docentes. Éstas se ven atravesadas por tradiciones y reformas pasadas que, también siguiendo temporalidades diversas, impactan en las culturas escolares (Rockwell, 2009). En este marco, los sujetos docentes pueden ser considerados una articulación entre pasado, presente y futuro,



lo cual supone que son condensadores de historicidad. Como hemos señalado a partir de investigaciones desarrolladas (Southwell, 2008; Vassiliades 2011), los docentes y directores se apropian de las significaciones puestas a circular por la discursividad oficial de modo muy diverso, en el marco de la construcción de posiciones que en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos.

En este marco, las relaciones sociales son relaciones de significación en las que se producen disputas por los campos de significado. Las políticas de regulación del trabajo docente podrían entonces ser entendidas como procesos sociales de significación, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestros y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por la hegemonía en términos de lograr una fijación –siempre precaria– de significados ligados a la docencia.

Desde esta perspectiva las identidades y posiciones docentes se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo que debe considerarse el modo en que son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades específicas de poder. En este marco, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que expresión de una unidad omniabarcativa y universal. Las identidades se construyen en la relación con aquello que le falta o que Laclau (1990) denomina su “afuera constitutivo”. Las identidades son relacionales en el sentido de que se producen a partir del establecimiento de un nosotros con respecto a otros. Como algunos estudios han señalado (Dussel, 2004; Laclau, 1996; Restrepo, 2007) identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda y deben pensarse como mutuamente constitutivos, en el marco de procesos siempre abiertos y contingentes de identificación.

Las posiciones docentes implican múltiples elementos atravesados por una amalgama de dimensiones. En este sentido, en un individuo se encarnan diversas identidades, relativas a la nacionalidad, el género, la

generación, el trabajo, la raza, la etnia, las relaciones con otras culturas. Dichas identidades deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan. En consecuencia, no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las posiciones docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan dependiendo de la escala o el espacio en el que se despliegan (Restrepo, 2007).

## **Posiciones docentes y posiciones de sujeto: polisemia e incompletud de las identidades discursivas**

El concepto de posición docente está estrechamente ligado al de posiciones de sujeto, y su construcción deviene teórica y metodológicamente de él. Desde el marco conceptual del APD, toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. En consecuencia, la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de “posiciones de sujeto”, ni a través de la unificación absolutista en torno a un “sujeto trascendental” (Laclau y Mouffe, 1985). La noción de sujeto se caracteriza por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica.

Como puede observarse, desde esta perspectiva las posiciones docentes y las identidades sociales en general pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. Como hemos intentado mostrar (Southwell, 2009; Vassiliades, 2011), la docencia es un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone en cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como

origen y fundamento de las relaciones sociales. Para Laclau, la noción de “posiciones de sujeto” se vuelve posible en tanto las conciencias no son absolutas y las subjetividades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado.

En este marco, las identidades de los sujetos se constituyen como diferenciales, penetradas por esa falta constitutiva de lo universal y atravesadas por un fracaso parcial en el momento de su configuración. Las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. A partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que se torna posible hablar de posiciones de sujeto y de posiciones docentes.

## **A modo de cierre**

Los distintos abordajes acerca del trabajo docente han tomado distintos tópicos relevantes: las características de su formación inicial, capacitación y actualización; la socialización profesional; la regulación del trabajo por parte del Estado; la pertenencia a asociaciones y gremios, entre otros. El concepto que hemos explorado aquí producto de las reflexiones generadas desde la investigación, busca poner en funcionamiento las nociones propias del pensamiento posfundacional, no esencialista, donde los sujetos no están determinados por su pertenencia de clase, de formación, de inserción profesional ni tampoco son sujetos cuyas maneras de ser en el mundo en las distintas dimensiones de lo social, responden a un patrón unificado, previsto y clasificable.

En el marco del análisis del discurso —fundamentalmente a través de los trabajos de Laclau y Mouffe (1985) — toda identidad dada, es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto. Por ejemplo, hemos hecho referencia a cómo diversos discursos intentan fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia

que los constituye como sujetos.

De esta manera, hemos intentado analizar la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no previamente “cartografiada” ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son definitorias y que las prescripciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente.

## Notas

- 1 Entre ellas, cabe destacar los proyectos “*Nuevos sentidos para la profesión docente: la construcción de una posición docente en el contexto de la desigualdad social y los nuevos modos de regulación del trabajo docente*” -desarrollado entre 2006 y 2008 por M.Southwell en el marco de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del CONICET-, “*La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades*” -Proyecto PIP-CONICET 2009-2011 dirigido por M.Southwell- y “*Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*” -desarrollado entre 2008 y 2012 por A.Vassiliades en el marco de las Becas Internas de Posgrado Tipo I y Tipo II del CONICET, bajo la dirección de M. Southwell.
- 2 Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados extendidamente por la bibliografía especializada, tales como el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión “de Estado” –y los múltiples vínculos sostenidos con este último–, las diferentes significaciones en torno de la “vocación” y el modo en que se tornó posible de ser pensada como un trabajo (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Diker y Terigi, 1997; Feldfeber, 1990; Morgade, 1992; Pineau, 1997; Southwell, 2006; Suárez, 1995).
- 3 Algunos trabajos recientes han señalado la conveniencia de la noción de “oficio” para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando que ella resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de

enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad. En este sentido, la noción de oficio se asocia con el saber hacer o producir algo en particular, a la vez que porta distintos significados relativos a ocupación, cargo y profesión, aglutinándolos y evitando la necesidad de recurrir a alguno de estos componentes para aludir a la enseñanza.

- 4 De manera introductoria, podríamos señalar que el Análisis Político del Discurso [APD] desarrollado por E.Laclau y Ch.Mouffe se despliega como una perspectiva “postmarxista”, que toma distancia de cualquier

abordaje basado en el concepto de clase para explicar las identidades sociales y políticas, pero que a su vez rescata la necesidad de superar una noción petrificada de las relaciones sociales a partir de la centralidad de los antagonismos sociales (Laclau, 2006).

- 5 Sin embargo, como señala Laclau (2006, p. 25): “nuestro proyecto difiere del de Wittgenstein en que nosotros tratamos de explorar las implicancias ontológicas de las categorías lingüísticas –significante/significado; paradigma/sintagma, etc.– que cesan en ese sentido de ser categorías regionales de una lingüística concebida en un sentido limitado”.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Althusser, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 15-35). México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122, 305-335.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (2001). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En G. Tiramonti, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* (pp. 71-95). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO] – Temas Grupo Editorial.
- Feldfeber, M. (1990). Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina 1870-1930. Informe de Avance presentado al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]. Buenos Aires. Versión mimeografiada.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad?, En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Juárez Némer, O. (2007). Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de la política. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 75-103). México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.

- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2006). Ideología y posmarxismo. Filosofía política del currículum. *Anales de la educación común*, 4, 20-35.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuaderno del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación nº12. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO] – Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwapana*, 5, pp. 24-35. Extraído el 5 de enero, 2013 de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidadesjangwapana.pdf>
- Retamozo, M. (2009). *Lo político y los sujetos políticos: conformación y disputa por el orden social*. Documento para el Seminario “Orden Social y Sujetos Políticos en perspectiva contemporánea”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 22, 70-77.
- Southwell, M. (2003). ...El emperador está desnudo...! En E. Antelo, F. Bertín, S. Duschatzky, M. del C. Fernández, G. Frigerio, J. Larrosa y otros, *Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía Rosario* (pp. 111-124). Rosario: Laborde Editor.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En Da Porta, Eva y Saur, Daniel (comps.) *Giros Teóricos de las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 211-219). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2, 25-46.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. (2012). Presentación. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 7-11). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO) - Homo Sapiens.



- Suárez, D. (1995). Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7, 58-66.
- TentiFanfani, E. (1988) *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México: Pax México-Césarman.
- TentiFanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 73-88.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la 'carencia' cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 4-28.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.