

Número Especial
Subjetividades Docentes en América Latina:
Perspectivas y Análisis

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 84

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

Notas Analíticas sobre el Concepto de Posición Docente

Myriam Southwell

CONICET/Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Citación: Southwell, M. (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7641> Este artículo es parte del número especial, *Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis*, editado por Ezequiel Gomez Caride, José Weinstein Cayuela, and Paula Louzano.

Resumen: En los recorridos realizados en torno a la investigación ha surgido una pregunta recurrente sobre cuáles son las condiciones de posibilidad de un trabajo comprometido y democratizador del vínculo educacional. Así, he venido desarrollando el concepto de *posición docente*, en relación a la productividad de las diferentes acciones docentes desarrolladas en el marco de la interpelación de diversos discursos sociales y educativos. El artículo parte de retomar valiosas indagaciones sobre las regulaciones del trabajo docente en los estudios de pedagogía, historia, política y sociología de la educación en los últimos años. También busca incorporar otras dimensiones para seguir aproximándonos a esa pregunta—siempre abierta—sobre ¿qué produce esa implicación—o la falta de ella—de las y los docentes en el trabajo de habilitar, acompañar y sostener la formación? Quisiera ofrecer aquí un recorrido específicamente teórico que busca aproximar una respuesta complementaria referida a cómo las acciones docentes se encuentran enmarcadas en discursos sociales y educativos que habilitan unas y otras tomas de posición.

Palabras clave: posición docente; posición de sujeto; interpelación

Analytical notes on the concept of teaching position

Abstract: Throughout the research, a recurrent question has arisen as to what are the conditions of possibility of a committed and democratizing work of the educational link. Thus, I have been developing the concept of teaching position, in relation to the productivity of the different teaching actions developed within the framework of the interpellation of diverse social and educational discourses. This article is based on valuable research on the regulations of teaching work in pedagogy, history, politics and sociology of education studies in recent years. It also seeks to incorporate other dimensions in order to continue approaching the question—always open—of what produces the involvement—or the lack of it—of teachers in the work of enabling, accompanying and sustaining training? I would like to offer here a specifically theoretical approach that seeks to provide a complementary answer referring to how teachers' actions are framed in social and educational discourses that enable one or the other positions.

Key words: teaching position; subject position; interpellation

Notas analíticas sobre o conceito de função docente

Resumo: No decurso da minha investigação, tem sido recorrente a questão de saber quais são as condições de possibilidade de um trabalho empenhado e democratizante no elo educativo. Assim, tenho vindo a desenvolver o conceito de posição docente, em relação com a produtividade das diferentes acções docentes desenvolvidas no quadro da interpelação de diversos discursos sociais e educativos. O artigo baseia-se numa valiosa pesquisa sobre a regulação do trabalho docente nos estudos pedagógicos, na história, na política e na sociologia da educação nos últimos anos. Procura também incorporar outras dimensões para continuar a abordar a questão—sempre em aberto—de saber o que produz o envolvimento—ou a falta dele—dos professores no trabalho de possibilitar, acompanhar e sustentar a formação. Gostaria de oferecer aqui uma abordagem especificamente teórica que procura dar uma resposta complementar à questão de saber como as acções dos professores são enquadradas em discursos sociais e educativos que permitem a tomada de diferentes posições.

Palavras-chave: posição docente; posição subjectiva; interrogação

Notas Analíticas sobre el Concepto de Posición Docente

En los últimos años, he venido dándole forma a una conceptualización que ha ido gestándose al calor de preguntas abiertas en el trabajo de investigación.¹ A la vez, muchas y muchos colegas de distintos lugares se han ido haciendo eco de esa conceptualización y la han incorporado, tensionado, “puesto a funcionar” en relación a distintas problemáticas y contextos. Ese nutrido derrotero la ha hecho crecer y revelado sus posibilidades. Por eso quisiera destinar este artículo a explicitar las fuentes conceptuales que me llevaron a su formulación.

El trabajo docente es un mirador central de diversas preocupaciones sobre lo educativo. En los recorridos, individuales y colectivos realizados en torno a la investigación, la docencia y la gestión educativa he abierto una pregunta recurrente en torno a cuáles son las condiciones de posibilidad que propician un trabajo comprometido y democratizador del vínculo educacional. Así, he venido desarrollando el concepto de *posición docente* en relación a las decisiones educacionales incluidas en los diferentes trabajos de formación que las instituciones ofrecen. En ese recorrido, cuando me he preguntado acerca de qué hace la diferencia de las trayectorias de formación que ofrecen cierta/os

¹ Ella ha sido presentada en distintas producciones. Las menciono aquí en lugar de reiterar las citas a lo largo del texto (Southwell, 2013, 2015, 2020)

docente o unas y otras instituciones, parto de retomar valiosas indagaciones sobre las regulaciones del trabajo docente en los estudios de pedagogía, 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 juicios profesoraes, las tradiciones de formación docente, las disputas en torno de derechos laborales de las y los profesores, las diversas orientaciones del Estado, etc. Desde estos ricos y necesarios abordajes, he ido buscando incorporar otras dimensiones para seguir aproximándome a esa pregunta—siempre abierta—sobre ¿qué hace la diferencia? ¿qué produce esa implicación—o la falta de ella—de las y los docentes en el trabajo de habilitar, acompañar y sostener la formación de las y los estudiantes. Cuando se hace evidente que en instituciones similares, que atienden a matrículas semejantes, que trabajan con los obstáculos y las posibilidades comunes con otras instituciones, con docentes igualmente regulados y con condiciones salariales y de formación similares, habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes, y por ello vuelve una y otra vez la pregunta, “¿qué hace la diferencia?”.

En esa búsqueda he abordado el modo en que los y las educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una lectura de esos problemas y la configuración de identificaciones que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la influencia de las matrices en las que se han formado y de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan -precaria y paradójicamente- con otros paternalistas o normalizadores. La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones que movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” y “giro discursivo” 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 efecto de determinaciones de algún tipo. Por un lado, la noción 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 estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización.

En este marco, la categoría de posición docente se refiere, así, a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano, ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y alude, específicamente, a los múltiples modos en que las y los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia de 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. Un ejemplo de ello, se puede encontrar en como maestras y maestros de Uruguay han dado vida y expandido el programa de Maestros Comunitarios que se puso en funcionamiento desde el año 2005, con la modalidad de “alfabetización en hogares”, en las viviendas de niñas y niños, en conjunto con un adulto referente (aliado pedagógico de maestras y maestros). Pero las y los docentes fueron haciendo crecer en los hechos el programa, produciendo nuevas actividades no previstas inicialmente que terminaron activando otras perspectivas para lo que sucede en las aulas, planteando cambios para el trabajo áulico y algunos de sus supuestos. En palabras de una de sus protagonistas:

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

Asimismo, esta conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, por ende inherentemente política en posiciones que se desarrollan en cada situación, aspecto que se expandirá a lo largo de este artículo.

Apuntes sobre Desarrollos Previos

Como decíamos, desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se ha dedicado a analizar el trabajo docente como vocación, trabajo, desarrollo profesional, oficio y condición, las diversas orientaciones del Estado y otros actores nacionales o internacionales, los diversos modos en que los y las docentes receptionan y resignifican las políticas educativas, sus concepciones respecto de su trabajo y de las y los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, etnia, la clase social y otros aspectos que operan como fundamento de las prácticas de los y las enseñantes (Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 2014, 2012; Cuenca, 2015, 2020; Feldfeber, 2010; Oliveira et al., 2012; Saforcada y Baichman, 2020; Sisto, 2014; Tenti Fanfani, 1988, 2005 entre otros), análisis de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa reciente.

El análisis que he sumado incluye la opción teórica y metodológica de estudiar el trabajo de enseñar desde el punto de vista de las posiciones que construyen los sujetos docentes. Ella es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos en la tradición filosófica que he hecho extensiva al campo de la educación y la pedagogía que, entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos estructuralistas que formaban parte de una tradición extendida. 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, en la tradición inaugurada por Althusser (1970), los sujetos—y entre ellos, las y 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 las y los futura/os 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—llevarían adelante. Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de esta perspectiva haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales—tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo—y la menor consideración de la cotidianeidad del mundo escolar, sus traducciones y reelaboraciones y la especificidad del trabajo docente, que eran mirados como parte de procesos de determinación. Las y los profesore/as se hallaban en última instancia determinados por los ámbitos sociológicos o económicos del que las escuelas eran consideradas un reflejo.

Estas perspectivas fueron ya puestas en cuestión por la tradición crítica en pedagogía iniciada por aproximaciones culturales como las de Williams (2000), 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. Los estudios culturales, dentro de la tradición marxista, realizaron grandes aportes para la revisión y reformulación de presupuestos deterministas, al impulsar una noción de cultura en la que la producción y circulación de significados se imbricaba de diversas maneras con la esfera de la dominación (Williams, 2000).

Esta conceptualización fue una contribución para discutir la posibilidad de un sujeto determinado por su condición de clase—tendencia que posteriormente profundizaron los abordajes posfundacionales—y en fundamentar una mirada de la cultura en términos de un “proceso social total” en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al modo en que éste es vivido y organizado por valores y significados específicos. La revisión del concepto gramsciano de hegemonía que realizó Williams aportó a la superación de aquella mirada generalizante que omitía la heterogeneidad de conciencias y los abordajes trascendentales de los procesos de construcción hegemónica. Eso contribuyó con los estudios de las políticas referidas al trabajo docente favoreciendo el análisis de los modos en que las y los docentes se apropian, disputan, traducen y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas de regulaciones del trabajo docente como rígidas definiciones estatales que explicarían la vida escolar. Este énfasis en la centralidad de la construcción de significaciones por parte de los sujetos se nutrió conceptual y metodológicamente en el movimiento de “giro cultural” o “hermenéutico”. Así se fue consolidando una aproximación epistemológica con significativos resultados en la revisión de fundamentos de la producción de conocimiento (Geertz, 1994). El carácter dinámico y activo de la conducta humana se aproximó también a la teorización en torno del papel fundamental del lenguaje en la comprensión de la vida social. 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). El interés epistemológico y metodológico de la investigación social se reorientó hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales (Palti, 1998). En este marco, el campo de la formación y el trabajo docente ha recibido la influencia de la necesidad de indagar tanto la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de la propuesta de regulación del trabajo docente —en el marco de la trama entre historia, saber y poder—, como así también los múltiples modos de apropiación de la misma por los sujetos profesores (Popkewitz, 2000).

En esta búsqueda puede incluirse como ejemplo, el trabajo de Ana Padawer (2008) que realizó una investigación etnográfica que tuvo como objeto una iniciativa docente que puso en cuestión la organización por grados en la escuela primaria, no sólo haciendo foco en aspectos didácticos sino poniendo en cuestión los principios políticos que estructuraron el sistema de instrucción moderno en relación con la desigualdad social (Padawer, 2008). Su investigación muestra la construcción de diversas posiciones entre las y los docentes, incluyendo quienes sostenían una perspectiva acerca de que la pobreza produciría un ambiente cultural “atrasado” en los hogares de las y los estudiantes y que esa situación produciría el fracaso escolar, mientras que otra/os asumían que dichas situaciones—si bien eran un condicionante—se trataba de uno no definitivo y que los criterios de cambios de agrupamiento de las y los estudiantes producía significativos resultados. La autora muestra que las y los docentes, en tanto sujetos sociales, producen reflexiones complejas y posiciones en torno a la discusión sobre la desigualdad social, que plantean acciones que atenuan su reproducción en las prácticas que despliegan (Padawer, 2008).

La noción de posición docente que presento aquí se incluye en esa trayectoria, suma otros aportes conceptuales y procura dar cuenta de las paradojas y contradicciones, de la contingencia, conflicto e historicidad que atraviesa esa construcción. Para ello haré puntualizaciones conceptuales en el próximo apartado.

El Andamiaje Conceptual

La teorización que estoy presentando retoma conceptos del Análisis Político del Discurso, desarrollados por Ernesto Laclau en la escuela de Essex. Siguiendo sus formulaciones, parto de

considerar la noción de discurso, su potencia para el análisis de lo educativo y la articulación de esta perspectiva con el campo específico del trabajo docente que aquí presento. Por discurso no se entiende sólo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Así, la noción de discurso incluye los avances que las ciencias humanas y sociales han hecho respecto a que nuestras acciones, decisiones, reflexiones como seres sociales están inscriptas en la ineludible mediación del lenguaje. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que, por ejemplo, hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su sintaxis y su gramática, las que—sin embargo—estamos aplicando cuando hablamos, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes (Laclau y Mouffe, 1985). Las configuraciones discursivas, son abiertas y contingentes, es decir, se rearmen y potencian, y enmarcan las relaciones e identidades sociales y las identificaciones como procesos de fijación temporarios. En buena medida somos “hablados” por esos discursos.

Tomemos un ejemplo. La noción de civilización fue fundante de los sistemas educativos, un conjunto de significaciones de gran capacidad performativa que construyó realidades, impulsó sistemas de gobierno, concretó formas institucionales y edificó la materialización de ese imperativo. En la Latinoamérica de fines del siglo XIX y comienzos de XX, ese discurso construyó muchas realidades y perduró durante largas décadas. Sin embargo, las significaciones que desplegó en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera diferente en la antinomia que la contraponía a la barbarie, en las expresiones conservadoras, en las experiencias más republicanas, en los regímenes militares, entre otros. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas. Si, contrariamente, los términos fueran fijos no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de algo mayor que lo excede, es a lo que Laclau (2005) denomina una relación hegemónica.

El habla es acción y, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas discursivas, que supondrían el habla— y no discursivas—que implicarían exclusivamente hacer, dado que cuando un sujeto afirma está haciendo algo, su significado depende de las reglas y el contexto de enunciación. El discurso es una clase particular de práctica y la práctica es, en buena medida, discursiva (Cherryholmes, 1999). Ello ha habilitado la consideración de la dispersión de discursos y de posiciones diferenciales que dan cuenta de la ausencia de una fijación trascendente, esencial y a priori, se han profundizado algunos desarrollos del posmarxismo basado en el Análisis Político del Discurso. La noción de discurso tiene sus raíces en el giro trascendental de la filosofía moderna que postuló que la posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significativo que los preexiste (Laclau, 1996).

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. 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).

Por ejemplo, el normalismo constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía latinoamericana, que propició significativas prácticas político-pedagógicas. Dio sostén a la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de métodos de enseñanza, políticas de lectura y del texto escolar, habilitaciones a través de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumna o alumno y de ser docente, entre otras. En ese discurso la conformación de un cuerpo docente nacional fue central; ellas y ellos se constituyeron al calor del mandato estatal para llevar adelante la tarea civilizatoria y, paulatinamente, esa matriz fue absorbiendo formas de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local—ya no internacional como la Iglesia—que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos “apóstoles.” Esta conjunción de elementos resulta paradigmática en la formación de las posiciones políticas e ideológicas. El normalismo construyó una cultura escolar de enorme capacidad modeladora, que instituyó objetos, espacios y prácticas estableciendo modos de procedimiento inéditos, en el marco del cual se desarrollaron diversas y hasta contrapuestas posiciones docentes, con mayor autonomía de lo que se les suele reconocer a esas experiencias históricas. El desarrollo de esas instituciones generó una marca identitaria y se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al/a la docente como funcionario/a, impulsores de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que surgía. La fuerza asignada a ese modelo fundante remitía a una aculturación significativa. Con la posesión del título docente se ponía en funcionamiento el impacto de su función pero también la significación de su acción inculcadora; corporeizaban así el éxito de ascenso y incidencia social del modelo de integración social disciplinada y jerarquizada que proponían en el aula. La vocación fue una condición sustantiva de construcción de sensibilidad, en el que convergía una prédica de moral republicana, austera, con fuerte interpelaciones al gesto de entrega y obstinación desplegada individualmente por concretar los sentidos misionales que se desprendían del discurso civilizador. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y —con ello— una subestimación de los individuos, tanto la/os alumna/os como sus familias, que aún no habían sido “cultivados” por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de inclusión social, al costo de excluir todo lo que estuviera por fuera del modelo cultural y político que ella encarnaba. Sin embargo debe decirse que la historia educacional nos ha provisto de numerosos ejemplos de educadores, instituciones y prácticas que desafiaron y se posicionaron mucho más allá de esta supuesta relación inapelable de subordinación en la que les pensaba el modelo. Desde el mismo tronco de formación normalista, hubo quienes se posicionaron en aquellos elementos del discurso normalista más ligados al control social, la normalización de poblaciones heterogéneas, “sin cultura” que debían abandonar “su naturaleza” para integrarse al mundo civilizatorio. Pero también hubo quienes desplegaron posiciones desafiantes en torno a los aspectos más democratizadores de ese discurso, posibilitando la dimensión más emancipatoria de la formación que habilitó recorridos inclusivos para una amplia población.²

Si las aproximaciones esencialistas, trascendentes o a priori son descartadas, la noción de discurso se torna una totalidad significativa y abierta, pujante, que trasciende la separación entre lo lingüístico y lo extralingüístico. De este modo, la distinción entre las acciones de las y los agentes y la

² La ya clásica distinción en democráticos-radicalizados y normalizadores realizada por Adriana Puiggrós (1990), está en la base de esta distinción.

dimensión más estructural 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 que éste está inscripto. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como espacio de significación nunca es fijo, completo o suturado, sino que es dinámico, terreno de disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social. 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 del carácter empírico 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 una estabilidad precaria que procura dominar la indeterminación de lo social y constituir la sociedad como ordenamiento social. 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 esencial, o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas (Laclau, 1996).

En este marco, las identidades sociales se destacan por su carácter abierto y contingente, 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. 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 cuales se le atribuye se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada.

La categoría de posición docente está íntimamente emparentada con la de discurso porque se produce en ellos, en la diversidad de discursos disponibles. 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 no razonable, el deber ser. Este posicionamiento tiene consecuencias teóricas y metodológicas. En primer lugar, 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, 1999). Las prácticas sociales que los sujetos, en uso de su libertad, desarrollan, están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones.

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. Desde aproximaciones culturalistas como las de Stuart Hall (2003), la fijación temporaria de una identidad remite a la identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos que interpelan, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por ello mismo, 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 no de una correspondencia necesaria, determinada— 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 (Hall, 2003).

A partir del recorrido presentado, hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 1985). Ellos sostienen que:

Hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda “experiencia” depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas. (pp. 132-133)

También los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante de los determinismos por el esencialismo de las partes, propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto configuran una serie de posiciones diferenciales, es decir, que se despliegan en diálogo, reacción o contraposición con las otras. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada de las otras (Laclau y Mouffe, 1985, 2005).

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, 2005). La categoría de sujeto está atravesada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad 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. Así, la noción de posición docente es tributaria de la de posición de sujeto y, en ese sentido, 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 (Cherryholmes, 1998).

En este marco, las relaciones sociales son relaciones de significación en las que se producen disputas por los significados. 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 vinculada a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa, y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de las y los 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. Un ejemplo de ello es presentado por Juárez (2018) en relación a cómo el sistema educativo mexicano, en la post Segunda Guerra Mundial, estableció como elementos centrales la ampliación del sistema escolar y el acceso universal a la escolarización. Estas condiciones se desplegaron como entidades equivalenciales a las que se etiquetó como vectores del proyecto democratizador (Juárez, 2018). Sin embargo, en la década de 1990 se modificaron valores de aquella construcción referencial del sistema educativo—en la lógica de una economía de mercado— y en la cadena signifiante del proyecto democratizador se sustituyó el elemento ampliación del sistema, por el elemento calidad. En la rearticulación de la cadena, la calidad que, contrario al sentido de la ampliación del sistema, identificó a la escolarización como un medio de eficiencia social y no como un fin, pasó a ocupar un lugar central. Esta sustitución generó un nuevo

significante para nominar a la cadena referencial del proyecto educativo de finales del siglo XX: modernización (Juárez, 2018).

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 contextos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades particulares de poder. Las identidades son relacionales en el sentido de que se producen a través de la diferencia, del establecimiento de un nosotros/os con respecto a otra/os. 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. Con esos aportes, la categoría de posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar que han sido construidos históricamente y son reocupados y recreados, 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, colectiva e individualmente.

En este sentido, exploré en trabajos previos (Southwell, 2013, 2015, 2020) cómo diversos discursos procuraron fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto, interpelando y asignándoles una función en las formaciones discursivas. Tomé el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes en los últimos años del siglo XX buscaron modelar fuertemente las políticas en torno a la idea de profesionalización docente que tiene una larga historia y valoración en el campo educativo. Ello planteó las condiciones de posibilidad para que la potente interpelación que produce esa noción, orienten las posiciones docentes en determinados sentidos. A partir de la década de 1990 la noción de profesionalización docente se ubicó en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a las y los docentes en el marco del discurso de las reformas educativas. La profesionalización se tornó así un significante en disputa, donde se buscó perfilar—por ejemplo, las políticas nacionales de tendencia neoliberal—el trabajo docente en torno al *accountability*³, “el reciclaje”, la autogestión de la renovación de saberes en lógicas de competitividad, flexibilidad y adaptabilidad. Otros actores, tales como organismos internacionales como el BID y UNESCO, tensionaron el debate en torno a la noción de profesionalización articulándolo con formas de compromiso y sensibilidad social; y otros, los sindicatos y los espacios universitarios, por su parte, buscaron vincularlo con las condiciones laborales, los consumos culturales a los cuales las y los docentes tienen acceso y la formación como un derecho.

La Escuela como Lugar de Producción

Para Laclau (2005), la noción de posiciones de sujeto se vuelve posible en tanto ellas no son absolutas y las subjetividades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. En este marco, las acciones humanas 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). El interés epistemológico y metodológico de la investigación social se reorientó, así, hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales.

Con los elementos conceptuales presentados, he ido encontrando la categoría de posición docente como una manera de aproximarme más a esos interrogantes planteados en el comienzo de

³ Se uso el término en inglés porque no se ha encontrado una traducción adecuada, pero podemos decir que se aproxima a la idea de “rendir cuentas” por los resultados y efectos de su trabajo.

este artículo acerca de las diferencias de formación ofrecidas en condiciones similares, igualmente reguladas y enmarcadas en los mismos planteamientos políticos generales. Algunos ejemplos pueden resultar de apoyo al uso de la categoría conceptual de posición docente aquí presentada. Salsamendi (2022) presenta una serie de experiencias desarrolladas por docentes de Uruguay que modifican el formato escolar de escolaridad primaria -sin que medie una política explícita, ni una directiva, ni un acto normativo- en la búsqueda de generar mejores condiciones de escolarización, en la medida que van encontrando los obstáculos que sus estudiantes atraviesan. Esos grupos de educadores van desplegando una posición docente que pone en cuestión la idea de “monoclase” y su estabilidad como dispositivo así como la pretensión de la homogeneidad como condición para la enseñanza, que aún sigue operando -a pesar de la gran crítica desarrollada por la teoría social- en los sistemas educacionales. Esas y esos educadores, establecen pequeños agrupamientos desarmando el grupo de clase y dándole movilidad, modifican la noción de grupo que tiene un docente a cargo y en cambio distinta/os docentes van transitando por los grupos escolares incluyendo otras perspectivas y experiencias, modificando sus posiciones y propiciando también cambios de posiciones de las y los estudiantes. Discutiendo en la prácticas la consolidada práctica de aulas graduadas por edad, esos colectivos docentes implementan distintas estrategias que van diseñando autónomamente para transformar las prescripción que el sistema establece respecto a la conformación de grupos por edad, a lo que le contraponen el trabajo por niveles de escolaridad que incluye niñas y niños de distintas edades, la tutorías entre pares y la circulación de docentes (Salsamendi, 2022) ante distintos agrupamientos, para posibilitar nuevas perspectivas y experiencias que, finalmente, quiebran el funcionamiento del aula monogrado en una relación fija con un/a docente.

De manera similar, en una investigación doctoral que dirigí (Vassiliades, 2012) se recuperó el registro de escuelas primarias de Argentina donde su equipo directivo y docente fue analizando, interviniendo en relación al problema de la repitencia y el abandono escolar, que producía una valoración negativa en su comunidad circundante y una pérdida del sentido de sus tareas por parte de quienes trabajaban en ellas. Esas desaveniencias se vinculaban a lo que el propio equipo docente nombraba como desvanecimiento del trabajo específicamente escolar, que había sido reducido a la contención social y la falta de normas que efectivamente construyeran un terreno común ordenador (Vassiliades, 2012). Desde ese diagnóstico, el equipo impulsó distintas intervenciones autónomas que revirtieran este escenario (teniendo que justificar intensamente frente a los equipos supervisivos las decisiones adoptadas), promoviendo cambios en la organización escolar, la organización del tiempo y la grilla horaria, el espacio escolares, cambiaron la organización de docente única/o frente al grupo desarrollando mayormente un dispositivos de aula-taller separadas por temática, con estudiantes que iban cambiando de lugares, y con tiempos de clase más largos que permiteiran mejores condiciones. También desarmaron los años por edad y reagruparon por ciclos, grupos que dejaban de estar a cargo de maestra/os “de grado”, que pasaban a ser responsables de un área a lo largo de un ciclo. Para estos equipos de trabajo estas decisiones mejoraron los aprendizajes de alumnas y alumnos e instalaron una lógica de trabajo escolar que antes encontraban de manera muy difusa (Vassiliades, 2012). También avanzaron en reorganizaciones curriculares, realizando trabajos por proyectos interdisciplinarios, experimentando que las y los estudiantes iban encontrando más tangible sus progresos, apoyándose en saberes que les resultaban más accesibles para poder avanzar sobre aquellos aún más distantes, y, además, de sentirse más reconocidos. Todo ello redefinía algunas coordenadas del trabajo docente, desplegando instancias de autoimplicación antes las dificultades de las y los estudiantes y encontrando sentidos y organización de trabajo a partir del intercambio horizontal entre pares. También, sosteniendo fuertes argumentos frente a las autoridades supervisivas, desterraron exámenes y evaluaciones tradicionales, reemplazándolas por registros detallados de los procesos (Vassiliades, 2012):

Las posiciones docentes en torno del trabajo con las nuevas generaciones no son homogéneas, sino que reconocen diferentes inscripciones. Mientras que en algunos casos se desarrolla un trabajo que considera las particularidades de los alumnos y lo que éstos tienen para aportar a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en otros se desarrolla una noción de lo común que privilegia iniciativas que hemos denominado de “enseñanza obstinada” en torno de la transmisión del conocimiento escolar, considerado de mayor valor frente a los saberes y experiencias que portan los estudiantes. Asimismo, estas expresiones conviven—en algunos casos paradójicamente—con asunciones y prejuicios respecto del medio familiar y cultural del que provienen los alumnos. Algunos docentes sostienen supuestos respecto de lo “inconveniente” de la composición de las familias de los estudiantes y el modo en que ello implica un obstáculo para la enseñanza. En algunos casos éste es considerado casi como insalvable, en el contexto de miradas deterministas sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de las que se derivan posiciones de resignación o bien de “contención”. En otros casos, se desarrollan posiciones que procuran elaborar comprensiones respecto del contexto social y cultural de los estudiantes, aunque prevalece —de todos modos— la idea de que la escuela está para cubrir esa “falta” y para darles aquéllos que no tienen debido a las familias de las que provienen. (p 302)

La posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de varios discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos de hibridación (Ball et al., 2012) 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 configuraciones discursivas. Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades con 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 tradición selectiva—y actualizan determinados discursos en torno del trabajo docente a la vez que se desactivan otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica. En este sentido, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se superimponen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevas hibridaciones.

Como hemos dicho, la noción de posición docente contiene 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. Por ello, las posiciones docentes puestas en juego y su dinamismo, habilitan también corrimientos y posicionamientos para sus estudiantes. Los modos en los cuales se sitúa, reconfigura posiciones para lograr una mayor productividad pedagógica, una búsqueda de acompañar más los distintos procesos de enseñanza, que propician también cambios de posición de estudiantes. De hecho, posicionarse de una manera en el que el otro sea alojado en un vínculo de estudiante, “de aprendiente”, establece una relación que le reconoce ser digno merecer del capital cultural que le pertenece por derecho y que por eso se le enseña. Puede parecer una obviedad, pero el hecho de que las y los estudiantes sean mirados con excepticismo y soslayando su potencia como activa/o “aprendiente”, como merecedor/a de todo el andamiaje que requiere el complejo trabajo de internarse en un mundo

cultural que no se conoce, desarrolla posiciones de escaso reconocimiento y potenciación para docentes y estudiantes, lo que obtura la significación del enseñar y el aprender. Por ejemplo, Redondo (2004) recupera maneras divergentes de asumir el trabajo de enseñar en docentes de una misma localización que trabajaban con estudiantes que vivían en condiciones de pobreza. Por un lado, había quienes buscaban compensar las carencias de sus estudiantes a través del afecto y de la inculcación de buenos hábitos, quienes miraban con indiferencia lo que les acontecía y quienes reconocían la situación de desigualdad y producían intervenciones de reparación a través de la enseñanza, poniendo en primer plano la cuestión de la dignidad y los derechos (Redondo, 2004). En algunos de los casos estudiados, la configuración de la posición docente se establece en relación a los estudiantes nombrada/os como “carentes” y en cubrir aquello que les falta, sosteniendo en ocasiones responsabilidades que le competen a otras instituciones (Redondo, 2004). En otras posiciones se da cuenta de los diversos modos en que las y los docentes pueden asumir perspectivas que ubicaban a los atributos del origen social de los estudiantes, como algo que condicionaba completamente lo que la escuela podía hacer. En otras, por el contrario se desplegaron espacios para que el tránsito de los estudiantes por ella no estuviera fijado de antemano y se habilitaran otros horizontes. Así, el abordaje de la docencia como posición buscó indagar los modos múltiples y dinámicos en que las y los profesores asumen el trabajo de enseñar.

A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse el análisis acerca de cómo las y los docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás una consideración de las regulaciones del trabajo docente como muy determinantes o que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. Al mismo tiempo, contribuye a abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricas—como aquellas desarrolladas en torno a la noción de vocación—como modo de aproximarse a la comprensión de lo social y, específicamente, al trabajo docente: la idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano.

Por supuesto que el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que influyen en ella la formación recibida, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión, las condiciones laborales, la integración a colectivos y sus debates, la bitácora que significa las experiencias de otras y otros educadores que trabajaron con anterioridad, las orientaciones institucionales, la experiencia acumulada, etc. Esos elementos, entre otros, están en la base desde la cual se configuran las posiciones.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que las y los profesores se dejan interpelar por las situaciones de aquellas/os con quienes 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 dinámicos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del trabajo de enseñar radica en la dimensión vincular, sensible y relacional del trabajo, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que se inscribe centralmente en una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que la enseñanza y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; sensibilidades, retaceos, complejidades y dificultades del trabajo; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

Líneas para Concluir

He buscado hasta aquí mostrar los elementos conceptuales que me han servido de apoyo para la elaboración de la categoría posición docente y quisiera ahora volver sobre los interrogantes

planteado al comienzo, acerca de los diversos vínculos de formación que se ofrecen en instituciones similares, con los obstáculos y las posibilidades comunes con otras instituciones y que, sin embargo, habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes. He vinculado esa revisión con el interrogante—una pregunta de investigación siempre abierta—acerca de qué hace esa diferencia, más como posibilidad de abrir preguntas e indagaciones, que para obtener una respuesta precisa. Y he buscado aproximarme a ella en un recorrido acerca de que las posiciones de sujeto se producen en el marco de discursos, pero no en términos de determinación sino en la distancia entre la estructura simbólica imperfecta y la posibilidad de decisión que ésta permite (Buenfil Burgos, 2007).

Así, podemos afirmar que 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.

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 y las 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 construcciones hegemónicas. Incluye definiciones provisorias 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 configuración de la hegemonía.

Con este recorrido que hemos hecho podemos afirmar que la conceptualización de posición docente acentúa la dimensión de ejercicio activo, decisonal, dilemático y—por lo tanto— inherentemente político en posiciones que se desarrollan en cada situación, que no pueden ser reducidas a miradas uniformizantes que esencialicen y le quiten potencialidad política a los distintos modos de desplegar una posición. Por ello acentuamos el carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa, no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va desarrollando disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones que construyan realidades cotidianas.

Referencias

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Nueva Visión.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun A. (2012) *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Birgin, A. (Coord.) (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Teseo.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez & R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso* (pp 15-35). Casa Juan Pablos – PAPDI.
- Cherryholmes, C. (1999) *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Cuenca, R. (2015) *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO.
- Cuenca, R. (2020) *La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en Perú*. IEP Instituto de Estudios Peruanos.

- Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En D. Oliveira & M. Feldfeber (Comp.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente* (pp. 81-108). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Foucault, M. (2002) *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad* (pp 13-39). Amorrortu.
- Juárez, N. (2018). La analítica discursiva laclausiana: Lógicas específicas de su onto-epistemología política. *Fermentario*, 1(1), Nro. 1. <https://doi.org/10.47965/fermen.12.1.11>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Siglo XXI.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Nogués, T. (2013). Hacer escuela entre todos. *Boletín PMC-CEIP-ANEP: Infamilia-Mides*, 4, 7-10.
- Oliveira, D., Feldfeber, M., y Garnelo, R. (Comp.) (2012) *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Padawer, A. (2008) *Cuando los grados hablan de desigualdad*, Mimeo.
- Popkewitz, Th. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós
- Ricoeur, P. (2001) *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1990) *El giro lingüístico*. Paidós.
- Saforcada, F., y Baichman, A. (2020) *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: Políticas, sentidos y disputas*. CLADE.
- Salsamendi, G. (2022). *Las implicancias del aula monogrado para el trabajo docente*. Ponencia presentada en el Congreso FLACSO 2022, Montevideo, Uruguay.
- Sisto, V. (2014). Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. En *Estudios de la Economía*, (19). <https://estudiosdelaeconomia.com/2014/08/19/rendicion-de-cuentas-managerialismo-y-practica-local-algunas-pistas-para-su-analisis/>
- Southwell, M. (2013). *El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación*. Conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-CINVESTAV, México.
- Southwell, M. (2015). *La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa*. Ponencia presentada en el seminario *Figuras actuales de la segregación* FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.
- Southwell, M. (2020) *Posiciones docentes: Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFoD.
- Tenti Fanfani, E. (1988) *El arte del buen maestro: El oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. Pax México-Césarman.
- Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.
- Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Williams, R. (2000) *Marxismo y literatura*. Península.

Sobre la Autora

Myriam Southwell

CONICET/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

islaesmeralda@gmail.com

PhD por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue Secretaria Académica de FLACSO Argentina, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación. Es compiladora y autora de los libros recientes: *Ceremonias en la Tormenta: 200 Años de Formación y Trabajo Docente en Argentina*, *Posiciones Docente: Interpelaciones sobre la Escuela y lo Justo*, *Hacer Posible la Escuela. Vínculos Generacionales en la Secundaria*, *Entre Generaciones: Exploraciones sobre Educación, Instituciones y Cultura* y *La Escuela y lo Justo: Ensayos acerca de las Medidas de lo Posible, y Educación de la Sensibilidad en la Argentina Moderna*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Sobre los Editores

Ezequiel Gomez Caride

Universidad de San Andrés (Argentina)

egomezcaride@udesa.edu.ar

Doctor en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Wisconsin Madison. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtuvo la beca de postgrado Fulbright y la beca Weinstein Distinguished Fellowship del Jewish Center de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sus principales áreas de interés están ligadas a la identidad docente, profesores destacados, reforma educativa global y discursos religiosos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7434-9852>

José Weinstein Cayuela

Universidad Diego Portales (Chile)

jose.weinstein@udp.cl

Profesor Titular de la Facultad de Educación. Sociólogo (Universidad de Chile). Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Su docencia se concentra a nivel de doctorado, magister y pregrado. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación, primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, consejero del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. Su área de investigación se focaliza en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Paula Louzano

Universidad Diego Portales (Chile)

paula.louzano@udp.cl

Graduada de Pedagogía, Universidad de São Paulo, Brasil. Magíster en Educación, Universidad de Stanford, Estados Unidos. Doctora en Educación, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Postdoctorado, Universidad de São Paulo, Brasil. Actualmente es la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Antes de asumir el decanato, se desempeñó como directora del programa PED Brasil de la Universidad de Stanford, un programa de formación de profesores en convenio con 6 universidades de Brasil. Además, es miembro del equipo de trabajo sobre profesores de la UNESCO, organismo donde también trabajó como consultora en temas educacionales por tres años en Santiago. Anteriormente, fue profesora de la Universidad de São Paulo e investigadora en distintos organismos relacionados con políticas educacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7803-1160>**Número Especial****Subjetividades Docentes en América Latina:
Perspectivas y Análisis**

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 84

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.eduSíguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.