

# Construcción de posiciones docentes

Una mirada desde el Análisis Político del Discurso

**Silvana Arbelo Hernández** | Maestra de Educación Común. Lic. en Ciencias de la Educación y Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, UdelaR), Prof.<sup>a</sup> de Pedagogía en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Docente en el Centro de Formación Penitenciaria e Integrante del Equipo de Gestión y Planeamiento Educativo (CEFOPEN). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas Educativas y Prácticas Educativas (GEPPrED) (FHCE, UdelaR).

## Resumen

En el marco de la Tesis de Maestría que se está gestando, y provisoriamente se denomina “Construcción de posiciones docentes en las escuelas APRENDER<sup>1</sup>”, surge la necesidad de explorar, indagar y reflexionar en torno a la categoría de posición docente (cf. Southwell y Vassiliades, 2014).

El presente texto pretende reflexionar respecto de la categoría de posición docente como habilitadora de transformaciones en el marco del Análisis Político del Discurso (en adelante APD). Dicha categoría, tributaria de las posiciones de sujeto (*ibid.*), permite vislumbrar, *desedimentar* lo sedimentado, abrir puentes a la resignificación, deconstrucción y construcción de otros posibles, frente a toda pretensión totalizadora de “fijar ciertos sentidos” (aunque en forma precaria y parcial) respecto del oficio<sup>2</sup> docente en las escuelas catalogadas como escuelas APRENDER.

Palabras clave: discurso, identidades, posiciones de sujeto, posiciones docentes, hegemonía.

<sup>1</sup> Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas).

<sup>2</sup> Se adopta la noción de oficio a partir de Alliaud y Antelo (2011:82) quienes sostienen que hablar de “oficio” implica hacer referencia a la especificidad del acto de enseñar, puesto que se emparenta con el *saber hacer* o *producir* algo en particular. «La palabra oficio es portadora de distintos significados que remiten a “ocupación”, “cargo”, “profesión”, “función”. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.»

## Una aproximación al objeto de análisis

Las escuelas APRENDER son escuelas públicas que se encuentran ubicadas en contextos vulnerables. Cuentan con un programa específico que, a nuestro modo de ver, pretende “regular” el trabajo docente condicionando, a su vez, las posibilidades de educabilidad de ciertos sectores de la población a través de una política educativa focalizada que contribuye a la reproducción de lo existente, clausurando destinos *a priori*.

Previo al análisis, es pertinente traer a colación algunos cometidos que se esbozan en el programa APRENDER, teniendo en cuenta que responde a «...decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables» (CEIP:s/f). Pretende atender a las escuelas en función del contexto “desfavorable” en el que se encuentran, respondiendo a la “inclusión educativa” de forma polivalente, previendo acciones que deben desarrollar los actores involucrados en estas escuelas a fin de garantizar el acceso y la permanencia de los educandos, así como el logro de la equidad y la calidad de los aprendizajes.

Así pues, desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria se expresa:

«El conjunto de programas y una articulación eficiente constituyen el “piso” de APRENDER, sin embargo parece que la educación de los más pobres (infelices en el vocablo artiguista) para que sean los más considerados (o privilegiados), exige aún más. [...]»

*La equidad en los aprendizajes y la superación del determinismo del contexto exige la participación y la responsabilidad colectiva de los equipos escolares; supone un desarrollo profesional nuevo más exigente e implicado en una tarea en la que queda mucho por investigar y aprender, pero que para cada generación de alumnos, es la última oportunidad.»* (ANEP. CEIP, 2011:5)

En función de lo expuesto surge la necesidad de producir conocimiento –a través del proyecto de tesis– sobre el acontecer de dichas escuelas, poniendo el foco en dilucidar qué posiciones construyen los docentes frente a cierta pretensión “totalizadora” de dicho programa. Para explicitar mejor esta tendencia se adoptan las palabras de Treviño Ronzón (2008) cuyo planteo, si bien habla de lo que implica un proyecto, también es válido para lo que compete a un programa en el ámbito educativo.

«Mirado desde el sujeto que construye, un proyecto integra una visión o idea acerca de lo que el individuo, grupo u organización debe ser, denota y connota valores y creencias; ofrece soluciones a ciertos problemas o faltas; sugiere las formas de lograr sus propuestas y aporta ciertos indicadores y políticas de acción; toma distancia de otros proyectos que lo hacen erigirse como opción a la cual los sujetos se pueden articular. Un proyecto nombra a sus actores –les asigna tareas, roles, identidades–, indica qué se espera de ellos y qué ofrece para ellos, e implica estrategias de interpelación para lograr la identificación de sus propuestas.» (idem, p. 211)

Ante lo expuesto, se suscitan algunas interrogantes que movilizan dicha investigación como punto de partida: ¿Qué sentidos circulan desde la política educativa? ¿Cuáles “pretenden” fijarse o imponerse desde el programa? ¿Puede “construirse” posibilidad cuando se habla de un “determinismo del contexto” y de un “compromiso” que trasciende lo que la “escuela puede”? ¿Qué posiciones construyen los docentes respecto a los lineamientos de este programa? ¿En función de qué sentidos se construyen las mismas? ¿Cómo asumen, viven y piensan su oficio los docentes que trabajan en dichas escuelas? ¿Qué sentidos les otorgan a los significantes “educación”, “escuela” y “enseñanza”? ¿Qué sentidos les otorgan estos al significante “equidad”? ¿Qué concepciones poseen respecto de los “otros” en cuanto sujetos de la educación? ¿Qué concepciones tienen los docentes de dichas escuelas sobre la pobreza, la marginalidad y la exclusión? Estas posiciones: ¿admiten, refuerzan, resignifican, resisten o reformulan lo que se pretende de algún modo instituir desde la política educativa?

### Algunos aportes relevantes del APD para nuestro análisis

«Poner en juego o hacer jugar *elementos conceptuales en el contexto de un horizonte de intelección conlleva la presencia de un componente lúdico, creativo, de predisposición al movimiento, al cambio (...) alude a la habilidad, la agilidad, la destreza y el riesgo. En un punto, es burlarse de lo instituido, ponerlo en ridículo para desarraigar y desfamiliarizar (...) plantear lógicas alternativas que compitan con las lecturas habituales de la vida contemporánea.*» (Saur, 2008:15)

Como es sabido, vivimos en un mundo globalizado y efímero, donde las certezas ya no tienen lugar. Al decir de Buenfil Burgos (1998:11) son muchas las evidencias de movimientos intelectuales que cuestionan significativamente el carácter absoluto de lo esencial, de lo universalmente válido y de todo aquello que pretende imponerse como “lo dado” o no cuestionado.

Podría decirse que el APD constituye una perspectiva que reúne diversas miradas disciplinares, (fundamentalmente teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia entre otras) que permite deconstruir lo existente, *resignificar* lo dado, *desedimentar* lo que pretende sedimentarse.

En este marco se pondrán a “jugar” algunos aportes teóricos de Laclau y Mouffe (1987) que arrojan luz al análisis, puesto que permiten pensar en la construcción de posiciones docentes que habiliten la transformación de lo existente, dado el carácter relacional y contingente que las caracteriza.

De acuerdo a lo que expresa Buenfil Burgos (1998:15), la intención de estos autores no es descartar al socialismo, sino que a través de su análisis intentan deconstruir el marxismo, especialmente los conceptos de hegemonía, historia, sujeto social, lucha, apartándolos de meros usos de carácter económico y esencialista...

«...para poder reincorporarlos a:

-(...) una conceptualización que enfatiza tanto el antagonismo y la negatividad, como la articulación y las equivalencias, como constitutivas de lo social; y

-(...) a una intervención política que reconozca la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas contradictorias, cuyas relaciones son cada vez más complejas ya que involucran procesos, movimientos y sujetos sociales emergentes de diversa procedencia; una intervención que asuma la historicidad, contingencia y finitud de su propio discurso y que tienda a políticas democráticas consistentes.» (ibid.)

En este contexto cobra relevancia, para el análisis, la posibilidad de considerar estos conceptos a la luz del trabajo docente, pues permite pensar en la posibilidad de “disputa” frente a ciertos sentidos que pretenden “fijarse”, a ciertos “a priori” que parecen marcar destinos inexorables y que, al mismo tiempo, conllevan la inhabilitación de acción de los actores involucrados en los territorios de estas escuelas en lo concerniente al oficio de enseñar. Estos conceptos permiten “ampliar lo pensable” (Frigerio, 2013) y habilitan una “multiplicidad de significados” respecto de la docencia, que siempre están “siendo”, y nunca son de una vez y para siempre o “a priori”.

Así pues, para el análisis de la categoría de posición docente (en cuanto configuración discursiva) es imprescindible adoptar, en primera instancia, la noción de discurso<sup>3</sup> que estos autores construyen en función de la articulación de los conceptos antes mencionados. No obstante, en esta primera etapa de reflexión se realizará un abordaje “panorámico” de dicha noción, recogiendo también los aportes de Buenfil Burgos (1993) e intentando abordar sus aspectos centrales, para luego ir articulándolos a lo largo del trabajo.

La autora plantea que Laclau y Mouffe (1987) entienden el discurso «*como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva”*» (Buenfil Burgos, 1998:16).

En este contexto se hace imprescindible recuperar el carácter potenciador que tiene esta noción a la hora de pensar en la educación, en las prácticas educativas y en la preocupación de analizar la construcción de posiciones docentes en estas escuelas, que de alguna forma están signadas de antemano o a priori por la desigualdad social.

«...el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones.

[...] el concepto de discurso es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal.» (Buenfil Burgos, 1993:7-8)

<sup>3</sup> Si bien se abordará más adelante la noción de hegemonía, es pertinente aclarar, al decir de Buenfil Burgos (1998:16) respecto a Laclau y Mouffe (1987): «Eligen usar esta noción de discurso y sus implicaciones en el desarrollo de una conceptualización de la hegemonía como el intento, siempre inacabado, de construir un orden social que quedará permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad, (...) que asume su imposibilidad como sociedad plenamente racional donde el conflicto quedaría totalmente erradicado. Responsabilizarse por el énfasis del antagonismo como constitutivo de lo social es la posición que ellos asumen ante las diversas utopías liberales donde lo social finalmente alcanzaría una armonía (...) o la conversión erradicaría posiblemente el conflicto».

En función de lo expuesto se pueden traer a colación algunas interrogantes que –si bien ya fueron planteadas– cobran significatividad en lo explicitado en este apartado y en el marco de este proyecto de investigación. ¿Qué posiciones construyen los docentes en el ámbito de las escuelas APRENDER? ¿En función de qué sentidos son construidas? ¿Cómo significan los docentes a este Programa? ¿Cómo lo ponen en acto? ¿Cuál es el vínculo que sostienen con él? ¿Qué elementos se articulan en esta significación? ¿Qué sentidos le otorgan al oficio docente? ¿En qué “sentido” pueden habilitar estas posiciones la transformación de lo existente?

### Las posiciones docentes tributarias de las posiciones de sujeto

Según lo expresado en el apartado anterior, es preocupación de este trabajo realizar una aproximación conceptual a la noción de posiciones de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987) en tanto se comparte lo señalado por Southwell y Vassiliades (2014) respecto a que la categoría de posición docente es tributaria de aquella en cuanto a su carácter discursivo.

En este contexto es pertinente comenzar analizando la perspectiva de Laclau y Mouffe (1987) en su concepción de posiciones de sujeto en el marco de una estructura discursiva. A partir de la crítica al marxismo y al estructuralismo, dichos autores rechazan el carácter unificado y trascendental del sujeto, así como la idea de que este no constituye una localización estructural determinada. De esta forma, plantean que la identidad plena del sujeto político y la estructuración completa de la sociedad son fenómenos de carácter imposible, debido a la carencia de estabilidad causada por la presencia del antagonismo social. Así pues, la falta constituye un rasgo que predomina tanto en el sujeto como en la sociedad. En este sentido, no es posible concebir la identidad como algo universal, cerrado y estable.

Cuando estos autores aluden a la categoría de sujeto, lo hacen en el sentido de “posiciones de sujeto” en el interior de una estructura discursiva<sup>4</sup>, resaltando el carácter abierto de todo discurso, ya que no logra fijar totalmente dichas posiciones a

un sistema cerrado de diferencias. En este marco es posible afirmar que las diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas en el interior de dicha formación y la lógica relacional (articulatoria) es incompleta y penetrada por la contingencia (cf. Laclau y Mouffe, 1987).

«Si toda posición de sujeto es una posición discursiva, el análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación<sup>5</sup> de unas posiciones por otras –del carácter contingente de toda necesidad que (...) es inherente a toda diferencia discursiva.» (idem, p. 197)

En función de lo expuesto, y de acuerdo a lo que plantea Altomare (2007), Laclau postula que el rasgo predominante de la estructura y del sujeto es la inconsistencia. La falta que constituye y se “localiza” en cada uno de los polos que componen dicha relación es, a la vez, condición de posibilidad para la constitución de las respectivas identidades. En esta línea, Laclau y Mouffe (1987:189) afirman que en este campo discursivo ni la *fijación absoluta* ni la *no fijación absoluta* son posibles. Esta imposibilidad de fijación última del sentido implica, por ende, la existencia de *fijaciones parciales* que, de alguna manera, constituyen la posibilidad de discurso. Es decir, este último «se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro» (idem, p. 191). A estos puntos discursivos privilegiados que “fijan parcialmente” los sentidos, estos autores los denominan *puntos nodales*.

En este sentido, Altomare (2007:63) señala que aceptada la concepción *antisustancialista* de lo social, «las identidades sociales de los actores colectivos tomarán la forma de prácticas articulatorias cuya lógica no puede referenciarse en ningún fundamento externo a ella misma», sino que es en el terreno de las relaciones establecidas entre los distintos sujetos «donde debe buscarse el momento articulador de la diversidad identitaria de los actores». En forma paralela, la sociedad adquiere la forma de «un sistema relacional de diferencias articuladas precariamente alrededor de un punto nodal dador de “sentido”...».

<sup>4</sup> «...una estructura discursiva no es una entidad meramente “cognoscitiva” o “contemplativa”; es una práctica articulatoria que constituye y organiza a las relaciones sociales» (Laclau y Mouffe, 1987:161-162). Las sociedades industriales avanzadas se constituyen en torno a una asimetría central: la existencia de diferencias cada vez más crecientes entre un exceso de sentido de lo social y las dificultades que toda práctica encuentra para fijar esas diferencias como momentos de una estructura articulatoria de carácter estable (cf. Laclau y Mouffe, 1987:162).

<sup>5</sup> Laclau y Mouffe (1987) sostienen que toda identidad está sobredeterminada puesto que toda literalidad se manifiesta constitutivamente subvertida y desbordada. Es decir, se da la presencia de unos objetos en otros, y esto impide la fijación de su identidad.

«La articulación entre ambos órdenes reviste o la forma de sutura —proceso de incorporación del sujeto a la estructura social por vía de la identificación— o, inversamente, el modo de la dislocación —proceso de desagregación de los sujetos de la estructura a la que estaban fijados—.» (ibid.)

En este contexto, el autor sostiene que la imposibilidad de que la estructura se transforme en un orden completo radica justamente en la imposibilidad de erradicar el antagonismo social que, de cierta forma, actúa como límite que le quita objetividad al sistema social.

Es aquí que cobra relevancia el concepto de hegemonía planteado por Laclau y Mouffe (1987), puesto que en sentido estricto no puede existir práctica hegemónica como tal, sin equivalencia y sin fronteras.

«Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos —lo que implica la constante redefinición de estos últimos— es lo que constituye el terreno que nos permite definir a una práctica como hegemónica. Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía.» (idem, pp. 231-232)

Aquí resulta importante lo señalado por Altomare (2007:64) respecto a que «la incorporación de la pluralidad de las subjetividades al campo de la estructura simbólico-ideológica será siempre contingente en la medida que las posiciones de sujeto están expuestas a la dislocación de la estructura social». El autor explica que, al carecer de fundamentos esenciales, la estructura social fracasa en la pretensión de instituir un espacio de representación objetivo donde todos los sujetos puedan identificarse plenamente «con un significante que los represente de manera definitiva y permanente». Al respecto, es necesario aclarar que, así como los elementos no logran identificarse plenamente dentro de la estructura, tampoco pueden constituirla a partir de sí mismos, como entidades autónomas (cf. Altomare, 2007:65).

También en este contexto, adquiere notoriedad lo que plantea el autor respecto de la “constitución del sujeto hegemónico”. Es decir, «...debe formalizarse una conformación del sujeto que, partiendo de la contingencia e historicidad de la multiplicidad de identidades sociales parciales, pueda ser repensada como el producto de la articulación equivalencial entre las mencionadas identidades, devenidas ahora en componentes del sujeto hegemónico» (ibid.).

¿Qué sentidos “pretenden fijarse” (aunque sea parcialmente) desde el programa APRENDER respecto al “ser docente” en estas escuelas? Estas posiciones, ¿se identifican con el discurso que muestra a su vez su incompletud? ¿Constituyen un reforzamiento de los lineamientos de dicho programa? ¿Resignifican lo que este pretende “instituir”? ¿Resisten al mismo? ¿Implican la construcción de “otros escenarios posibles” siempre provisorios y/o contingentes?

### Sobre la construcción de posiciones docentes y la posibilidad de disputas por la hegemonía

De acuerdo a lo que plantean Southwell y Vassiliades (2014), optar por la categoría de posición docente constituye una iniciativa de orden teórico y metodológico, que se sustenta en una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos de la tradición filosófica (que ya fueron mencionados anteriormente), que se expanden al campo de la educación y la pedagogía, y que entre otras cuestiones resignifican los supuestos del marxismo ortodoxo y del estructuralismo, que se encontraban en los fundamentos de dicha tradición. Algunos de estos supuestos tienen que ver con lo que planteaba Althusser, 1970 (cf. Southwell y Vassiliades, 2014:168-169) respecto del carácter predeterminado, necesario para la escolarización y el trabajo docente como la reproducción de las relaciones de producción capitalista, con una fuerte impronta de regulación por parte del Estado, donde los maestros y profesores se hallaban en última instancia determinados por lo económico, puesto que las escuelas (aparatos ideológicos del Estado, por excelencia, en las sociedades capitalistas) constituían un mero reflejo de aquella realidad.



«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. (...) 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.» (idem, p. 169)

En este sentido, y en función de lo analizado, la categoría de posición docente se emparenta profundamente con la de discurso, pues se constituye a partir de la circulación de sentidos y de los discursos que organizan y regulan el trabajo de enseñar. Es decir, refiere a las diversas maneras en que los educadores «asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella» (idem, p. 166).

Así pues, las posiciones docentes en el trabajo en situaciones de desigualdad social y educativa se forjan 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.» (ibid.)

Según expresan estos autores, los docentes pueden considerarse, de cierta forma, «una articulación entre pasado, presente y futuro, lo cual supone que son condensadores de historicidad» (idem, pp. 178-179). A su vez, esto da cuenta del carácter discursivo de toda identidad, pues identidades y posiciones docentes se construyen en el marco del discurso y nunca fuera de él, lo cual obliga a analizar el modo en que estas son producidas en ámbitos históricos e institucionales concretos, y en el *interjuego* de poderes que hace a estos ámbitos. No es posible considerar dichas posiciones docentes “estables u homogéneas”, sino que, por el contrario, pueden ser consideradas “polifónicas”, plurales y complejas.

«...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.» (idem, p. 181)

En este marco se puede decir que dicha categoría habilita la disputa, el cambio, la transformación, lo inédito.

El concepto de posición docente se basa en que la enseñanza supone establecer relaciones con la cultura, que no pueden situarse en coordenadas predefinidas, fijas e inmutables. Y también la relación con los otros. La construcción de una posición docente implica formas y modos a través de los cuales los educadores son interpelados<sup>6</sup> permanentemente por las situaciones y por los “otros”.

De esta forma, de acuerdo a lo que expresan estos autores, la idea de posición como “relación” supone en sí la construcción de miradas respecto de los problemas y concepciones de enseñanza que los docentes afrontan y sostienen. Dicha noción implica una dimensión ético-política de quienes llevan adelante el acto de educar, dando cuenta de un territorio tensionado y difícil de concebir desde una mirada única. Esto resulta relevante, puesto que habilita la construcción de significantes por parte de los sujetos sin quedar limitados por concepciones apriorísticas que se apegan a determinaciones económico-sociales, como ya fuera explicitado, por lo cual es permisible imaginar “otros escenarios posibles” en estas escuelas.

En este contexto cobra importancia el concepto de hegemonía abordado por Laclau y Mouffe (1987) dado que, como expresan Southwell y Vassiliades (2014), se hace necesario analizar qué elementos entran en juego en la relación articuladora en las disputas que emergen respecto del signifiante “trabajo docente” (u “oficio docente”), pues estas ponen sobre el tapete las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción de las mismas por parte de los sujetos y, a su vez, son constitutivas de estas posiciones docentes.

<sup>6</sup> De acuerdo a lo que plantea Hernández Zamora (1992), la interpelación no se da sobre “tablas rasas”, sino sobre sujetos que están constituidos discursivamente, por lo que existe la posibilidad de ser rechazada, aceptada o transformada. Interpelar es “ofrecer” modelos de identificación. Esta identificación, además, no se da completamente, sino con algún o algunos rasgos que significan la carencia constitutiva. En este sentido cabe aclarar que en toda identificación se parte de un orden simbólico (modelos, ideales, roles sociales, etc.).



*«Esta política específica u ordenamiento institucional, vista desde el campo de discursividad amplio, aparece como instrumento de regulación, principio ordenador o modelo de referencialidad de lo social. De modo que la política pública pareciera hacer siempre referencia a la idea de justa correspondencia entre el objeto construido o diseñado (programa) y el contexto más amplio en el cual se inserta (necesidades). Sin embargo, (...) desde el posicionamiento ontológico del APD, donde no hay unidades naturales sino más bien entidades dislocadas, la política como regulación, ordenamiento e intento de objetivación e identificación de un campo, sólo sería posible en términos de articulación temporal de un sistema de significación, flojamente estructurado, con fisuras y que permitiera la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional o sistema, y que por tanto hace imposible pensarla como representación total y última.» (Juárez Némer, 2007:83)*

De acuerdo a esto, y según lo planteado por Southwell, 2007 (apud Southwell y Vassiliades, 2014:179), estas políticas de regulación del trabajo docente podrían ser concebidas 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». Para ello se intervienen distintos aspectos normativos y organizativos respecto de la formación y el trabajo docente. En este marco se puede decir que dichas políticas están impregnadas de un carácter político,



conflictivo, que se asocia a la disputa por la hegemonía, pues intentan fijar –aunque sea parcialmente– ciertos significados de la docencia.

En función de lo expuesto, es menester resaltar que si bien la política educativa puede ser considerada como una articulación de significantes que intentan identificar un campo concreto de lo social, esta no puede representar plenamente al objeto –en este caso, el trabajo docente–, por lo cual puede admitir otras cargas de sentido no solo por parte de quienes elaboran dichas políticas y, por ende,

ciertos programas como el que nos preocupa, sino también por parte de sus receptores. A modo de cierre se quiere hacer especial hincapié en esto último, puesto que permite considerar la posibilidad de que las posiciones docentes den cuenta de construcciones de sentido distintas a las que pretenden imponerse, promoviendo la disputa, abriendo posibilidades y alternativas que, si bien habrán de considerarse provisionales y contingentes, permiten imaginar “otros mundos posibles”, más justos y democráticos. [Q](#)

## Referencias bibliográficas

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao (2011): “Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia” (Cap. 5) en *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, pp. 81-100. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección Nueva Carrera Docente.

ALTMARE, Marcelo (2007): “Orden social y sujeto político en la teoría política de Laclau” en *Postdata. Revista de Reflexión y Análisis Político*, N° 12, pp. 59-73. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/522/52235600003.pdf>

ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2011): *Acta N° 11. Res. N° 9. Escuela para todos*. En línea: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetasarchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta11\\_Res9\\_11.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetasarchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta11_Res9_11.pdf)

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993): “Análisis de Discurso y Educación”. México: DIE CINVESTAV - IPN (Documento DIE 26). En línea: [http://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis\\_de\\_discurso\\_y\\_educaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis_de_discurso_y_educaci%C3%B3n)

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1998): “Imágenes de una trayectoria” en R. N. Buenfil (coord.): *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, pp. 11-29. México: Plaza y Valdés Editores.

CEIP. República Oriental del Uruguay (s/f): *Programa de Escuelas A.P.R.EN.D.E.R.* En línea: <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>

FRIGERIO, Graciela (2013): “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable” en R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio (1992): “Identidad y proceso de identificación”. En línea: <http://virtual.usalesiana.edu.bo/familia/enlaces/adjunto/Identidad.pdf>

JUÁREZ NÉMER, Octavio César (2007): “Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción” en P. Padierna Jiménez, R. Mariñez (coords.): *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*, pp. 75-103. México: Casa Juan Pablos. Programa de Análisis de Discurso e Investigación.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

SAUR, Daniel Guillermo (2008): “¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso” en *II Encuentro Internacional: Giros Teóricos*. México, 20-22 de febrero de 2008. En línea: [http://www.magarios.com.ar/Daniel\\_Saur-Aplicar.pdf](http://www.magarios.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf)

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro (2014): “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, N° 11. En línea: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>

TREVIÑO RONZÓN, Ernesto (2008): “Las sociedades de la información y las sociedades de conocimiento como referentes en la proyección de reformas de la educación superior contemporánea” en O. Cruz Pineda, L. Echavarría Canto (coords.): *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, pp. 204-220. México: Casa Juan Pablos. Programa de Análisis de Discurso e Investigación.