LA PREGUNTA POR LO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI

Abordajes desde la comunicación, la educación y la política

Mónica Eliana García Gil
Diego Mauricio Plazas Gil
Nicolás Arata

Editores académicos

CLACSO

ediciones USTA

La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI

Abordajes desde la comunicación, la educación y la política

La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI

Abordajes desde la comunicación, la educación y la política

Mónica Eliana García Gil
Diego Mauricio Plazas Gil
Nicolás Arata
Editores académicos

ediciones USTA

García Gil, Mónica Eliana
La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política / Mónica Eliana García Gil [y otros veinte autores]; Editores académicos, Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil y Nicolás Arata, Bogotá (Colombia): Ediciones USTA, Buenos Aires (Argentina): Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2020.

323 páginas; fotografías a color, gráficos, mapas y tablas
Incluye índice y referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-289-2
E-ISBN: 978-958-782-290-8

1. Mujeres indígenas -- Educación -- Colombia. 2. Educación de la mujer -- Colombia. 3. Mitología ticuna 4. Ticunas – Educación. 5. Reforma universitaria 6. Comunicación científica 7. Política educativa – Colombia 8. Movimientos sociales 9. Sociología de la educación 10. Sociología de la educación – América Latina I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 379 CO-BoUST

© Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil, Nicolás Arata, editores académicos, 2020
© Sonia Uruburu Gilède, Yaneth Ortiz Nova, Dênis de Moraes, Juan Guillermo Durán Mantilla, Oscar Leonardo Aguillón Duarte, Nicolás Arata, Judith Naidorf, Guido Riccono, Mauro Alonso, Gustavo E. Fischman, Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil, Myriam Southwell, Magally Hernández Ospina, Karem Esther Infantas Soto, Juan Ignacio Piovani, Elssy Yamile Moreno Pérez, Ana María Miralles Castellanos, Eduardo Galak, Fabio Zoboli y Renato Izidoro da Silva, autores, 2020
© Universidad Santo Tomás, 2020
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020

Ediciones USTA
Bogotá, D. C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co

Corrección de estilo en español:
Pablo E. Daza
Corrección de estilo en portugués:
Vinicius Santos
Diagramación: Martha Cadena
Diseño de cubierta: Juliana Pardo Torres
Fotografía de la cubierta: Matias Jacobi, disponible en https://unsplash.com/photos/8ajFeYjIe4Q

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
C1023AAB Ciudad de Buenos Aires, Argentina
1168 Estados Unidos
Teléfono: (+54 11) 4304 9145
clacso@clacsoinst.edu.ar
clacso@clacsoinst.edu.ar
https://www.clacso.org/

ISBN: 978-958-782-289-2
E-ISBN: 978-958-782-290-8

Primera edición, 2020

Este libro es resultado de investigaciones realizadas por los autores. Fue evaluado por pares académicos, quienes garantizan su calidad, actualidad y pertinencia.Tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás (https://repository.usta.edu.co/) y en la página de la Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales de CLACSO (https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/)

Universidad Santo Tomás
Vigilada Mineducación
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de los titulares de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

Introducción 11

Parte i
Comunicación 23

Mujer y naturaleza: un entramado de símbolos y signos que sostienen la tradición ticuna 25
Sonia Uruburu Gilède
Yaneth Ortiz Nova

O controle da opinião e a construção midiática do consenso 47
Dênis de Moraes

Posverdad y tolerancia 71
Juan Guillermo Durán Mantilla
Oscar Leonardo Aguillón Duarte

Parte ii
Educación 91

A 100 años de la Reforma Universitaria. Una lectura del *Manifiesto liminar* 93
Nicolás Arata

Comunicabilidad interna y externa de los resultados de la investigación científica 111
Judith Naidorf
Guido Riccono
Mauro Alonso

¿Cuándo menos es más y cuándo más es menos? *Rankings* y prototipos en la educación superior 137
Gustavo E. Fischman

Parte iii
Política 147

Gobierno universitario y aseguramiento de la calidad: relaciones-tensiones y escenarios en disputa 149
Mónica Eliana García Gil
Diego Mauricio Plazas Gil

Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación 175
Myriam Southwell

Tecnologías de la información y las comunicaciones (tic): algunas reflexiones en torno a su incursión y uso en Colombia 199
Magally Hernández Ospina

El conocimiento para el desarrollo como bien público. Abordajes desde la política 219
Karem Esther Infantas Soto

Parte iv
Metodologías y experiencias en ciencias sociales 235

Metodología y educación: la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social en América Latina 237
Juan Ignacio Piovani

Reflexiones en torno al tránsito de la relación entre educación-comunicación a la relación entre pedagogía-comunicología 253
Elssy Yamile Moreno Pérez

Nuevas aproximaciones a lo social en el siglo xxi. La ciencia social computacional como superación de una dicotomía 271
Ana María Miralles Castellanos

Corpos educados em (imagens em) movimento:
o cinema nas revistas brasileiras de educação física 293
Eduardo Galak
Fabio Zoboli
Renato Izidoro da Silva

Índice temático 321

Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación

Myriam Southwell*

Introducción

El análisis político del discurso constituye un modo de reflexión que ha permitido avanzar en algunos interrogantes que han sido constantes en la teorización social, en la medida en que surge la pregunta de cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso y que las instituciones organizaran su cotidianeidad en torno a determinados propósitos. Esta analítica conceptual, que surge fundamentalmente

* Ph. D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad es la directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Investigadora Principal de la Carrera de Investigador Científico del CONICET; profesora titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaría Académica de FLACSO, Argentina. Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011) y *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012).

a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, introdujo el uso de algunas categorías conceptuales —como la de *discurso* o *significante*— y ha propiciado la puesta en diálogo de perspectivas posestructuralistas y nociones no deterministas que han potenciado también el análisis educativo.

Una aclaración de la cual se debe partir es que el análisis del discurso se ha propuesto desde diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradadas en el estructuralismo, desarrollos vinculados al interaccionismo, entre otras. Nuestra perspectiva aquí es el análisis político del discurso sostenido sobre la base de una concepción posestructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación sociopolítica de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Explicitaremos cada una de estas nociones a lo largo de este capítulo.

Algunas categorías iniciales

Comenzamos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo xx trabajó a partir de la búsqueda de aprehensión inmediata, es decir, un acceso a la realidad que no incluía la mediación del lenguaje. Los conceptos que permitían ese desarrollo eran el referente, el fenómeno y el signo, que funcionaron como elementos básicos para importantísimas corrientes filosóficas: la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. Sin embargo, también en el devenir del siglo xx, el pensamiento intelectual empieza a integrar la ineludible mediación que establece el lenguaje para toda búsqueda de comprensión de la realidad y, con ello, pasa a generalizarse una cierta forma de teoría del discurso.

Por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito o a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, 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. Se podría afirmar sintéticamente que se vive en universos que son unificados, por medio de una serie de actos de sentido.

De la misma manera que, por ejemplo, se habla el idioma que le pertenece a uno sin necesidad de explicitar su gramática —la cual, sin embargo, se está aplicando—, la vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no necesariamente se es consciente. Ese conjunto de normas que estructuran, en este sentido, la vida social es lo que aquí se concibe como *discurso* (Laclau y Mouffe, 1985). La tarea de un analista de discurso es —de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua—, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de *discurso* establece un nuevo giro en la filosofía occidental, orientándola ya no hacia los actos o eventos, sino a las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como la estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste. La investigación de las condiciones de posibilidad estaba ya presente en el pensamiento de Kant y Husserl, pero mientras que en la fenomenología o en la filosofía de Kant el *a priori* constituía una estructura básica de la mente que trascendía todas las variaciones históricas, la teoría contemporánea del discurso es profundamente histórica e intenta estudiar el campo discursivo con la experiencia de las variaciones temporales.

De manera progresiva fue produciéndose una expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales y eso caracterizó la producción intelectual estructuralista y posestructuralista a partir de los años sesenta y setenta. La tradición estructuralista experimentó una serie de reformulaciones que dieron nacimiento a la reflexión posestructuralista. El punto crucial de esas revisiones fue poner en cuestión la noción de *totalidad cerrada*, que era un punto central del estructuralismo clásico. El análisis político del discurso parte del hecho de que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 1985).

Esto implica que no se asume la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que se entiende los diversos órdenes sociales como intentos precarios —y, en algún punto, fallidos— de domesticar el campo de las diferencias. Entonces, no existiría un "orden

social" como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993b). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. En este sentido, concebimos el discurso como totalidad que resulta estructurada a partir de la práctica articulatoria, y establece una relación entre los componentes; así, su identidad resulta modificada como consecuencia de dicha articulación.

En consecuencia, se entiende que la estructura discursiva resulta ser una práctica articulatoria que constituye y organiza las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1985) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

En este desarrollo fueron cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por parte del psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación*, radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados por medio de una estricta correlación entre significante y significado. Lo que Lacan denominó la lógica del significante avanzó también en la misma dirección de poner en cuestión la integridad del concepto de signo como había sido planteado por el estructuralismo clásico. Finalmente, el movimiento deconstructivo de Derrida planteó que ninguna estructura de significación contiene el principio de su propia clausura, y la existencia de una dimensión que actúa desde afuera de la estructura, el exterior constitutivo (Laclau, 1993).

Una teoría de la hegemonía discursiva

La teoría del discurso de Laclau y Mouffe dotó al campo de la teoría social de provechosos desarrollos. En ella desempeñan un importante lugar dos conceptos del campo posestructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de *hegemonía*, y la noción de *discurso* como totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico[1]. Estos conceptos están estrechamente relacionados con la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada —como ya se mencionó— y a la no estricta fijación entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y a través de ellos se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar, de manera parcial, ciertos significantes con determinadas significaciones. Por consiguiente, la configuración discursiva es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es parcialmente exterior a la estructura. Así, la hegemonía es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto; estos rasgos son constitutivos de la base misma de lo social (Laclau, 1993).

El concepto de hegemonía proviene del pensamiento gramsciano aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe esta categoría toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario, y del carácter teleológico. Asimismo, introduce nuevos elementos ya que se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neogramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna (Torfing, 1999). Concebir discurso como una configuración significativa y abierta, hace posible entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía

1 El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos; como tal, el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no estrictamente lingüísticos. Emparentada con la noción de *juegos de lenguaje* en el último Wittgenstein, la palabra "discurso" refiere un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos, 1994).

Lo político desempeña un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir, que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, a través de sus articulaciones políticas. El discurso implica acción y la práctica es, en buena medida, discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes, 1998).

Así nos acercamos a explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, estos términos van a tender a ser *significantes vacíos* porque dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una articulación discursiva única (Laclau, 1996); un significante es tendencialmente vacío, pero nunca lo es totalmente. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Tomemos un ejemplo. La noción de *civilización* fue fundante de los sistemas educativos en Latinoamérica en el siglo xix, perduró durante el siglo xx; sin embargo, las significaciones que tuvo en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron muy distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera distinta en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares, entre otros. Podemos decir que estuvo, de manera constante, sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas por lo que tendió a encaminarse rumbo a la vacuidad del sentido. Usualmente, cuando se habla de la vacuidad de los términos de ciertas políticas (por ejemplo, las populistas) se pierde de vista que es esa vacuidad lo que le permite influir profundamente en la vida política. 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 que la excede, es a lo que Laclau denomina una *relación hegemónica*.

Como es sabido, los sistemas escolares fueron entendidos como una de las principales herramientas para luchar contra lo que se denominó

la barbarie y el desarrollo de una cultura civilizada. En ese sentido, el sistema educacional fue conformado sobre un intento de reprimir algo: "la barbarie". Esta matriz fue muy perdurable en la historia educacional y los espectros de lo reprimido reaparecieron continuamente.

Lógicas de disputa y construcción hegemónica

En la teoría propuesta por Laclau y Mouffe existen dos lógicas incompatibles y, a la vez, necesarias de lo social; se trata de las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones diferenciales se expanden los lugares de antagonismo y las reivindicaciones democráticas, lo que dificulta la centralización alrededor de un solo conflicto; estas relaciones finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que esta se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político a causa de que los conflictos pueden ser sustituibles; de ese modo, los antagonismos se condensan en una polarización y llevan a los momentos de ruptura radical. En un sentido, o en otro, estos dos elementos de tensión constituyen lo social; el momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo político. Lo político pasa por la categoría de hegemonía como categoría central, porque dicha categoría es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global (Laclau y Mouffe, 1985).

Al analizar esto en dos ejemplos de la historia argentina que, aunque no se desarrolle aquí, es posible entender lo que se está explicitando. Cuando Perón fue derrocado en 1955, se estableció la necesidad de "desperonizar a la sociedad" y en ese intento el sistema educativo desempeñaba un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento fue la de crear un sistema liberal estable, que hiciera que el peronismo fuera pasando, cada vez más, al horizonte de lo social y que no representara una amenaza. Esto solo podía suceder si las reivindicaciones sociales que habían constituido la columna vertebral del peronismo podían ser absorbidas una a una por el sistema. En el sistema educacional hubo intentos en ese sentido: la reconversión de la Universidad Obrera,

la creación del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), la expansión del sistema en todos sus niveles, entre otros. Si la estrategia tenía éxito, el resultado hubiera sido un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (probablemente esto podría analizarse con las modalidades de desarrollismo autoritario que cobran forma en la segunda mitad del siglo XX). Si, por el contrario, el sistema era incapaz de absorber esas reivindicaciones de masas, lo que podía a ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de absorberlas y, en ese caso, los símbolos, las cadenas de equivalencias entre todas esas demandas se iban a tender a aglutinar entre todos los símbolos político-ideológicos del peronismo. Lo que finalmente sucedió fue que esos símbolos fueron crecientemente vacíos y desarrollaron una progresiva capacidad de absorción de esas demandas. ¿Cuál era el símbolo? El retorno de Perón[2].

El segundo ejemplo se toma del análisis de los discursos ordenadores de las políticas de educación en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del noventa (Southwell, 2007). El gobierno de Raúl Alfonsín (primer presidente argentino de la reapertura democrática) construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*. Democracia ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos y reiterados enunciados de Alfonsín fue: "con la democracia se come, se cura y se educa"[3]. Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, entre otros) alrededor del significante *democracia*. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau, 1993, p. 77 y ss.).

2 Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

3 Discurso de Alfonsín durante la campaña electoral.

Un elemento que está en la base de este análisis es que se entiende la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser constantemente alterados por acciones políticas diversas. Debemos decir también que, si la tensión entre las lógicas de la diferencia y de la equivalencia es finalmente irresoluble, no hay ni forma de institucionalización total ni forma de antagonismo completo, siempre la política va a ser una negociación entre esos dos planos.

Subjetividad política y deconstrucción

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. *Articulación* es la "práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articulatoria" (Laclau y Mouffe, 1985, p. 105). Las prácticas articulatorias tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que desempeñen el papel de significados maestros capaces de unificar discursivamente una serie de elementos, entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados (Torfing, 1999). Si se retoma uno de los ejemplos anteriores, el concepto de *civilización* es un punto nodal en la historia educacional de Occidente, que se articuló con diferentes nociones en los distintos momentos históricos.

El mito "civilización o barbarie" —al que se ha hecho referencia— puede ser analizado como un lugar de lectura constituido por términos externos a lo representable. Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces, el mito deviene imaginario. La concepción iluminista/positivista, por ejemplo, es un imaginario de gran peso para la historia cultural y política de nuestra región, que a su vez posee ciertos mitos. El concepto de *imaginario*, acuñado por el psicoanálisis, adquiere —en el marco de la teoría de la hegemonía— ciertos aspectos de esa formulación, pero es reformulado en términos político-sociales, tendiente a la comprensión de los modos de identificación y a la conformación de la fantasía social. En cierto sentido, el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible,

permitiendo pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación, y con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas.

Tal como ha sido explicado muchas veces, los sistemas educacionales transmiten mitos. Por medio de los textos escolares, se difunden mitos que cultivan ciertas ideas y órdenes sociales. En los primeros años del siglo xx, en India colonial y en Nigeria, los alumnos debían memorizar los listados de los reyes ingleses, y en Indochina francesa y el oeste de África, los estudiantes aprendían la localización precisa del Louvre y Notre Dame en París. Con la independencia, los currículos en esas naciones fueron modificados para transformar la imagen de los líderes de los movimientos de liberación, de "insurgentes quebrantadores de la ley" en "héroes" (Elder, 1971).

> El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante [...] Pero a lo que el espacio mítico se opone [...] (es) a los efectos des-estructurantes que dislocan a esta última. Por otro lado, el mito es una "imagen" que ha borrado las huellas de su conformación. La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados. [...] La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. [...] En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte. (Laclau, 1993, pp. 77-81)

El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que pueda existir entre elementos es el resultado de sobredeterminaciones y decisiones contingentes y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la *deconstrucción*. Deconstruir una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está en la base de este tipo de operación. Si ligamos este análisis a lo que hemos dicho

acerca de la teoría de la hegemonía, se encuentra con claridad la relación entre la deconstrucción derrideana y la teoría de la hegemonía. Hemos dicho que hegemonizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible. Es decir, el hecho de que esta universalidad se exprese por medio de un contenido particular, es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego que se ha descrito. Por consiguiente, la deconstrucción, al mostrar que hay una estructura de decisiones que está en la base de relaciones que son sedimentadas, que aparentemente son necesarias, en esa medida contribuye a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. Se analiza, de esta manera, como hegemónicamente constituidos, muchos más elementos que los que originariamente se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en este sentido. Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios.

Hegemonía, discurso y educación

Tradicionalmente, los análisis referidos a los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado —la pedagogía— han estado imbuidos de elementos deterministas, asociados con diferentes tendencias y poderes. Esa determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movimiento de las teorías de la reproducción y desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Interesa aquí detenerse en otra forma de determinación algo más reciente. Nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómeno de tendencias globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejo de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento, entre otros) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría

supeditada a determinaciones que resultan ser, frecuentemente, económicas y sociológicas.

La educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera muy compleja. No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están antes cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo debería analizarse no en relación con la continuidad de una demanda social en particular, sino en relación con la *articulación*. Nos interesa aquí ir más allá de un abordaje de los sistemas educativos como reflejos supeditados a lógicas externas; esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, entre otros. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, se volverá a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo, cuando de la dinámica escolar se trata. En ese sentido, se tomará aquí el axioma del carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa ya 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 tanto, va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

La perspectiva no determinista alcanza en la teorización de Laclau y Mouffe una serie de definiciones posmarxistas. Los autores presentan una historia del marxismo como un progresivo acercamiento al contingente carácter de lo social, cuando históricamente había sido conceptualizado como el desarrollo *necesario* de las leyes de la historia. De este

modo, revisan ciertos elementos centrales de pensamiento marxista, que "consiste en profundizar ese momento relacional que Marx, pensando desde una matriz hegeliana y, en todo caso, propia del siglo XIX, no podía desarrollar mas allá de un cierto punto" (Laclau y Mouffe, 1993, p. 127).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que Laclau y Mouffe elaboraron, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. De entre los elementos centrales del marxismo, hay uno que es la raíz de muchos otros: el centralismo de la noción de clase; las contradicciones fueron entendidas como un sistema jerárquico que podía ser reducido a la contradicción de clase. Sin embargo, este principio no resultó suficiente para analizar la variedad histórica de las ideologías existentes. Aunque los autores cuestionan una posición de determinismo económico, el eje de su discusión es el esencialismo que encuentran en dicha formulación. La conformación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad económica (Laclau, 1978; Laclau y Mouffe, 1985). Los autores introducen los conceptos de antagonismo social y subjetividad política como condición de posibilidad de lo social, que permite la construcción de fronteras políticas. Las identidades están siempre basadas en relaciones antagónicas (en términos simbólicos, no físicos) con otras identidades; por esa razón, las relaciones sociales son siempre precarias y comprenden diversos antagonismos. De este modo, en el antagonismo, la negatividad como tal asume una existencia positiva.

Detengámonos en algo central para nosotros: el análisis marxista de la determinación educativa. Entre los análisis reproductivistas que tanto modelaron la producción pedagógica de la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de ellos desarrollados desde el marxismo, existía una dimensión que determina la experiencia educacional: la pertenencia de clase. Todo elemento o contradicción en el terreno político-educacional fue relacionado con la noción de clase. Sin embargo, este principio no fue suficiente para analizar la variedad de elementos que conformaban los proyectos educacionales. Los análisis reproductivistas implican un concepto de reproducción social que fija el sentido del proceso educacional fuera de él. Aunque la existencia de diferentes elementos

es reconocida, su interrelación se refiere a un elemento central: la identidad de clase. Otros antagonismos son reconocidos, pero son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase y, entonces, una multiplicidad de sujetos sociales es definida por su identidad de clase.

En un intento de avanzar más allá de estas posiciones, la teoría de la hegemonía es crucial para desarrollar una comprensión más amplia. Entender la hegemonía como práctica, da nueva luz al proceso por el cual las identidades sociales son constituidas. Las prácticas hegemónicas tienen como condición un marco de significados sociales compartidos, y la imposibilidad de fijar, de manera temporal, posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva en la cual se despliegan posiciones diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentando subvertir un orden social y reemplazándolo por otro. La lucha por la hegemonía es interpretada como el proceso de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado previamente establecido. Esos conflictos son el resultado de la articulación, desplazamiento, substitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (Laclau y Mouffe, 1985).

La conceptualización desde el discurso establece que toda formación discursiva es el resultado contingente del juego abierto de diversos discursos. El carácter relacional de las identidades implicadas en la noción de articulación desempeña un importante papel en la teoría de la hegemonía. De acuerdo con Laclau y Mouffe, hegemonía es un tipo de relación política que está dominada por la noción de *articulación*, no es un concepto "topográfico", por ello no puede ser concebida como la "irradiación" de efectos desde un punto privilegiado. En ese sentido, una práctica hegemónica es una particular demanda social que transforma su contenido específico en una fijación parcial de significado, alrededor del cual otras demandas sociales son articuladas. En consecuencia, esta transformación dentro de elementos articulatorios implica una lucha política.

Por ejemplo, el conocimiento que es enseñado en las instituciones educativas es el conocimiento que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del currículum es una "arena de lucha" donde muchos sectores discuten sobre lo que ellos consideran conocimiento válido y necesario.

La cuestión que subyace a estas discusiones es cómo el "conocimiento oficial" representa una configuración de intereses dominantes en la sociedad (Apple, 1993). En esta discusión, se construyen fronteras políticas e identidades que están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades; ello supone que ambos términos son constituidos en la relación (no previamente) en un modo temporario (no definitivo). Esta lógica de contingencia no puede ser explicada por un determinismo.

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias, entre otros) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios[4]. Es decir, no son piezas desordenadas de intereses ligados a un solo grupo, sino el resultado de una articulación hegemónica. Esta articula elementos provenientes de sectores dominantes y también de otros, y en ese resultado hay una discusión con las posiciones reproductivistas.

Las aproximaciones deterministas de la reproducción social incluyeron durante mucho tiempo una concepción de un sujeto predestinado, esencial, unívoco, estable y racional. Este concepto de sujeto ha venido siendo revisado en las últimas décadas. A través de la inclusión de sujetos en sus prácticas sociales —con referencia a antagonismos sociales diferentes— esas posiciones son articuladas alrededor de un núcleo o principio hegemónico. El sujeto no es constituido como el resultado de una unidad *a priori*, sino que es *sobredeterminado*.

El concepto de *sobredeterminación* fue tomado del campo del psicoanálisis (de las nociones freudianas de condensación y desplazamiento presentes en la interpretación de los sueños) e introducido en el análisis social por Althusser; este alude, como idea básica, a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la noción de *sobredeterminación* permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en

4 Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por Alicia De Alba, 1995.

distintos discursos y la posibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso.

La noción de *sobredeterminación* permite dar cuenta de la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso, mostrando la diversidad de antagonismos sociales que conforman las identidades sociales. Los sujetos sociales no están construidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que ellos son el resultado de una articulación hegemónica (Laclau y Mouffe, 1985).

En suma, un proyecto educacional no debe ser analizado en una relación de continuidad con una particular demanda social, sino en una relación de articulación. Por otro lado, las identidades particulares son siempre inestables y los contenidos de esa relación de articulación son permanentemente "renegociados". La educación está directamente vinculada con los proyectos políticos de cada sociedad, pero en un modo mucho más complejo del que comúnmente se piensa. El dispositivo pedagógico es constituido como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. No hay un puro proceso de comunicación, en términos funcionalistas; si consideramos el proceso escolar como una reproducción de la cultura dominante inalterada, la historicidad inherente al proceso educacional es anulada. La transmisión/adquisición de la cultura debe ser entendida como un proceso de significación, de otra manera, la identidad de quien enseña y de quien aprende es considerada esencial y establecida por determinados mecanismos sociales. La relación política entre diferentes sujetos dentro de la sociedad puede tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desordenando el dispositivo de reproducción. Entonces, la educación puede ser entendida como un proceso de transmisión-adquisición, enseñanza-aprendizaje, de las formas de diferenciación y articulación culturalmente acumuladas (Puiggrós, 1995).

De esta manera, las prácticas pedagógicas aluden a prácticas hegemónicas donde los sujetos son constituidos como sujetos de *interpelación*[5]. Desde una visión gramsciana no se puede separar lo

5 El concepto de *interpelación* fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto.

pedagógico de lo político; sin embargo, la clase de articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada es fructífero el concepto de sobredeterminación. "Hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que todo sujeto es, por definición, político. Aparte del sujeto, en este sentido radical, solo hay posiciones de sujeto en el campo general de la objetividad" (Laclau, 1993b, p. 77).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales deben entenderse no como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. La producción de diferencias y articulaciones es sobredeterminada y es históricamente precedida por procesos de significación que constituyen sujetos. En momentos de confrontación política fuerte, en momentos en los que los agentes sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el marco de esas interpelaciones.

De esta manera, en el marco del análisis del discurso, toda identidad dada es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes, y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto[6]. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos (Southwell, 2007, 2009, 2012) como distintos discursos que intentaron fijar de modos diversos

---

El trabajo de Althusser entendía la práctica de interpelación en la estructura social que determinaba al sujeto, *antes* de ser interpelado (Howarth, 1998). Laclau y Mouffe acentuaron que las prácticas sociales son el terreno de constitución del sujeto social y dentro de ellas son desarrolladas las estrategias interpelativas. La interpelación es una práctica que tiende a constituir sujetos. El sujeto es nombrado en un proceso de identificación y su efectividad dependerá de la medida en la cual el sujeto se reconoce en la interpelación discursiva (Laclau y Mouffe, 1985).

6 Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a 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" (Laclau y Mouffe, 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por

la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Hemos tomado el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Entonces, el interés de esta investigación es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias), disputando por unir esa noción amplia con significaciones particulares.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no antes "cartografiada" ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo, y que genera también una posición (contingente y no antes establecida) en aquellos con quienes se vincula. La opción teórica y metodológica de estudiar las posiciones que construye activamente el sujeto docente es tributaria de una serie de movimientos conceptuales que revisaron y reformularon los presupuestos del determinismo (economicista o sociológico, por ejemplo) y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha tradición. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis sobre cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy definitorias y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición

---

el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran en una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

docente es tributaria —aunque no análoga— de la de posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 1985) 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). Así, la idea de posición docente a la que aquí aludimos se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que, en ese marco, los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Cierre y apertura

Este capítulo buscó explicitar lo que considera un marco de trabajo que resulta sumamente productivo para revisar ciertas sedimentaciones en el campo educacional. El análisis político del discurso abandona la pretensión de una definición "verdadera" de los objetos que aborda, junto con una concepción de identidades sociales fundada en esencias preconcebidas. Por otro lado, también toma distancia de las presuposiciones de un sistema lingüístico cerrado y autorreferido que ha sido adoptado por otras teorías del discurso.

La teoría de la hegemonía pone atención en la construcción de la identidad; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas por medio de las luchas hegemónicas, unidas con la construcción de antagonismos sociales y naturalizadas por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos buscado mostrar los aportes que esta perspectiva teórica ha ido generando y generará en el campo pedagógico para revisar y ampliar el enfoque analítico y metodológico. La desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posiciones esencialistas o deterministas han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

Además, de acuerdo con estos conceptos, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los

significados pedagógicos. Esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, entre otras. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. La acción y la organización educativa ya 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 construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones, tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos del abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

Referencias

Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Era*. Nueva York: Routledge.

Buenfil Burgos, R. N. y Ruiz Muñoz M. M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno*. Ciudad de México: Torres Asociados.

Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT.

Buenfil Burgos, R. N. (1991). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Ciudad de México:Tesis DIE.

Cherryholmes, C. (1998). *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Elder, J. (1971, octubre). The Decolinization of Educational Culture: The Case of India. *Comparative Education Review*, *15*(3), 288-295. Chicago: Chicago University Press.

Evans, D. (1996). *Dictionary of Psychoanalysis*. Londres: Routledge.

Howarth, D. (1998). Discourse theory and political analysis. En E. Scarborough y E. Tanenbaum (eds.). *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP.

Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Laclau, E. (1993). Discourse. En R.Goodin y Ph. Pettit (eds.). *A Companion to Contemporary Political Philosophy,* Londres: Blackwell.

Laclau, E. (1993b). *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E. (1997). Death and resurrection of theory of ideology. *Papers of the Centre of Theoretical Studies*. Colchester: University of Essex.

Laclau E. (1998). *The politics of rethoric*. *Papers of the Centre for Theoretical Studies*. Colchester: University of Essex.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1993). Post-marxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.

Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (1994). *Alternativas pedagógicas*. *Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sarup, M. (1993). *Post-structuralism and post-modernism*. Georgia: University of Georgia Press.

Southwell, M. (2007a). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo.

Southwell, M. (2007b). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación

democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.

Southwell, M. (2012). Formas de lo político en la escuela. En M. Southwell (comp.). *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens.

Torfing, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.

Odum, H. W. y Jocher, K. (1929). *An Introduction to Social Research*. Nueva York: Holt.

Palmer, V. M. (1928). *Field studies in sociology: a student's manual*. Chicago: Chicago University Press.

Park, R. y Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.

Pawson, R. (1994). Quality and quantity, Agency and structure, mechanism and context, dons and cons. *World Congress of Sociology*. Bielefeld: ISA.

Piovani, J. I. (2011). La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en América Latina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1*(1), 1-7.

Piovani, J. I. (2013). Núcleos problemáticos en los procesos de formación metodológica de científicos sociales en América Latina. XXIX *Congreso Latinoamericano de Sociología*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Piovani, J. I. (2014a). Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil. En C. Gallegos Elías y F. Rincón Pérez (eds.). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?*, Tomo III. Tuxtla Gutiérrez, Ciudad de México: Unicach-UNAM.

Piovani, J. I. (2014b). La formazionemetodologicadeiricercatorisociali in America Latina. *Sociologia e ricercasociale*, *104*, 147-156.

Piovani, J. I., Iuliano, R., Aliano, N., Balerdi, S., Herrera, N., Stefoni, N. y Welschinger, N. (2012) La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Brasil. III *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. RedMet – Universidad de Manizales - Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Piovani, J. I., Rausky E. y Santos J. (2012). La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina. VII *Jornadas de Sociología*. UNLP, La Plata, Argentina.

Tortti, C. y Piovani, J. I. (2008). *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata: FAHCE-UNLP.

Young, P. (1939). *Scientific social survey and research*. Nueva York: Prentice Hall.

Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.
2020

Agendas
y debates

La comunicación (más allá de los medios) y la educación (más allá de las aulas) son campos de conocimiento en constante transformación, cuyas preguntas y reflexiones se ramifican, conectan y producen intercambios con otros ámbitos y producciones culturales, científicos, estéticos, económicos y políticos. En un tiempo donde las ciencias sociales y las humanidades actualizan sus interrogantes, a la vez que promueven el intercambio cada vez más intenso entre campos del conocimiento, cabe plantearse: ¿qué saberes sobre lo social pueden emerger del diálogo entre la comunicación y la educación?

Este libro propone una respuesta a esta inquietud, abordando diferentes estudios en los que se entretejen la educación y la comunicación desde perspectivas históricas y políticas. Mediante los aportes de investigadores provenientes de diversos campos, países y tradiciones intelectuales, se busca contribuir a la elaboración de nuevas agendas y modos de aproximación a lo social en América Latina en el siglo XXI.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL