

**ORGANIZADORES**

**Mónica de la Fare**

**Laura Rovelli**

**Marcelo Oliveira da Silva**

**Daniela Atairo**

# **BASTIDORES DA PESQUISA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

**ediPUCRS**

**BASTIDORES DA PESQUISA  
EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Jaime Spengler

**Reitor**

Evilázio Teixeira

**Vice-Reitor**

Jaderson Costa da Costa

**CONSELHO EDITORIAL**

**Presidente**

Carla Denise Bonan

**Editor-Chefe**

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto  
Antonio Carlos Hohlfeldt  
Cláudia Musa Fay  
Gleny T. Duro Guimarães  
Helder Gordim da Silveira  
Lívia Haygert Pithan  
Lucia Maria Martins Giraffa  
Maria Eunice Moreira  
Maria Martha Campos  
Norman Roland Madarasz  
Walter F. de Azevedo Jr.

*Organizadores*  
*Mónica de la Fare*  
*Laura Rovelli*  
*Marcelo Oliveira da Silva*  
*Daniela Atairo*

## **BASTIDORES DA PESQUISA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

**ediPUCRS**

PORTO ALEGRE

2020

**CAPA** Thiara Speth

**DIAGRAMAÇÃO** Maria Fernanda Fuscaldo

**REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA** Denise Vallerius

**REVISÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA** Alicia Lorenzo

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



**Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
E-mail: edipucrs@pucrs.br  
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

8326 Bastidores da pesquisa em instituições educativas / organizadores  
Mônica de la Fare ... [et al.]. – Porto Alegre : EDIPUCRS :  
Universidad Nacional de la Plata, 2020.  
422 p.

ISBN 978-65-5623-019-1

ISBN 978-950-34-1891-8

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Argentina. 3. Pesquisa  
educacional. I. De la Fare, Mónica.

CDD 23. ed. 370.72

---

Loiva Duarte Novak CRB 10/2079  
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

---

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

- AGN** – Archivo General de la Nación
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CAPB-BA** – Programa Binacional de Centros Associados da Pós-graduação Brasil-Argentina
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBPE** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CHSSA** – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
- CRPEs** – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
- CID** – Centro Integrado de Desenvolvimento
- CIN** – Consejo Interuniversitario Nacional
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CONADE** – Consejo Nacional de Desenvolvimiento
- CONEAU** – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONICET** – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- CRPEs** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- DINIECE** – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
- EDIPUCRS** – Editora Universitaria da PUCRS
- FOMEC** – Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
- GEIN** – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias
- GEFEP** – Grupo de Estudos em Formação, Ética e Pesquisa em Educação

**Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas** – CLIQUE

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPSF** – Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt

**IU** – Unityville Outreach Project

**MEN** – Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

**MI** – Ministerio del Interior de la Nación, Argentina

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNPG** – Plan Nacional de Posgrado

**PROMEI** – Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería

**PROMAGRO** – Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía

**PUCRS** – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

**QSR Nvivo** – Qualitative Solutions Research Nvivo

**RBEP** – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**RS** – Rio Grande do Sul

**SPU** – Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio Nacional de Educación de la República Argentina

**UNLP** – Universidad Nacional de La Plata

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**UNLP** – Universidad Nacional de La Plata

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 13

PRESENTACIÓN | 15

INTRODUÇÃO | 17

1. A institucionalização e o desenvolvimento da pesquisa educacional na Argentina e no Brasil | 19
2. Os estudos sobre a pesquisa educacional na Argentina e no Brasil | 27
- 3 Este livro | 35

INTRODUCCIÓN | 47

1. La institucionalización y el desarrollo de la investigación educativa en la Argentina y en Brasil | 49
- 2 Los estudios sobre la investigación educativa en la Argentina y en Brasil | 57
- 3 Este libro | 65

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ABORDAGENS E  
ARTESANATO INTELLECTUAL NA PESQUISA EDUCACIONAL | 77

1 ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA O  
LA INSISTENCIA SOBRE LA DESACTIVACIÓN DE DETERMINISMOS | 79

MYRIAM SOUTHWELL

- 1.1 Primeras categorías | 80
- 1.2 Notas sobre una teoría de la hegemonía discursiva | 82
- 1.3 La construcción hegemónica y lógicas de lo social | 86
  - 1.3.1 *Deconstrucción e identificaciones* | 88
- 1.4 Hegemonía y educación más allá del determinismo | 90
- 1.5 Consideraciones finales | 98



## **2 A HERMENÊUTICA OBJETIVA E ARELAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA COM AS PESQUISAS QUALITATIVAS COM BASES EMPÍRICAS EM EDUCAÇÃO | 101**

**PEDRO SAVI NETO**

- 2.1 Introdução e antecedentes da pesquisa | 101**
  - 2.1.1 Antecedentes pessoais da pesquisa | 102*
- 2.2 A Teoria Crítica | 104**
  - 2.2.1 Contextos histórico e teórico | 104*
  - 2.2.2 Uma abordagem metodológica própria | 108*
  - 2.2.3 Teoria Crítica e pesquisas empíricas | 116*
- 2.3 A Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann | 120**
- 2.4 Aplicação da Hermenêutica Objetiva nas pesquisas em Educação de Andreas Gruschka | 125**
- 2.5 Considerações finais | 129**

## **3 LOS ESTUDIOS SOBRE TRAYECTORIAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DISCUSIONES NECESARIAS | 135**

**MÓNICA DE LA FARE**

- 3.1 Usos y apropiaciones frecuentes del concepto de trayectoria en el campo de la investigación educativa | 137**
- 3.2 *La ilusión biográfica* y las polémicas sobre el uso de datos biográficos | 143**
- 3.3 Trayectoria social construida y acontecimientos biográficos | 148**
- 3.4 Consideraciones finales | 153**

## **4 UTILIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS EN LAS INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA | 159**

**DANIELA ATAIRO**

**LAURA ROVELLI**

- 4.1 La producción de conocimiento sobre las políticas universitarias y los estudios de casos como abordaje metodológico | 160**
- 4.2 Los estudios de casos como estrategia metodológica en la investigación social y educativa | 162**

4.2.1. <i>Una mirada holística: el caso en su contexto</i>		164
4.2.2 <i>Una mirada compleja y profunda de lo particular</i>		165
<b>4.3 El uso del estudio de casos en el análisis de políticas universitarias: ¿el caso es la política o la universidad objeto de la política?</b>		<b>168</b>
4.3.1 <i>La política universitaria como caso</i>		169
4.3.2 <i>Las universidades como casos</i>		171
<b>4.4 Aproximaciones tipológicas</b>		<b>173</b>
4.4.1 <i>Tipos de estudio de casos según el interés del investigador</i>		173
4.4.2 <i>Tipos de estudios de acuerdo a la cantidad de unidades de análisis</i>		176
<b>4.5 Recolección y análisis de datos</b>		<b>178</b>
<b>4.6 Consideraciones finales</b>		<b>181</b>

## **5 HISTORIZAR LOS DATOS. LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA COMO PRODUCTORA DE REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA** | 191

MARTÍN LEGARRALDE

ALDANA PONCE DE LEÓN

5.1 <i>Investigación cuantitativa y estadística educativa: indicios sobre su convergencia</i>		193
5.2 <i>De la deserción al abandono</i>		203
5.3 <i>Consideraciones finales: efectos de cuantificación</i>		212

## **6 O ARTESANATO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE MARCADORES DE RIGOR ATRELADOS À PESQUISA EM EDUCAÇÃO** | 217

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

LILIAN ALVES SCHMITT

MARCOS VILLELA PEREIRA

6.1 <i>Efeitos da implicação do pesquisador</i>		221
6.2 <i>Ponderação</i>		224
6.3 <i>Estratégias de diálogo e negociação</i>		228
6.4 <i>Ensaio para o fim</i>		233

**A ETNOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES NA PESQUISA EM  
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS | 237**

**7 ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA  
ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA GUARANI | 239**

FERNANDO CARREIRA

7.1 Os *Mbya* vão à escola | 243

7.2 Criando corpo | 250

7.3 Considerações finais: o campo – seguindo o fluxo | 255

**8 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM  
ESCOLAS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES | 265**

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE

CRISLIANE BOITO

8.1 Desafio 1: a entrada em campo | 267

8.2 Desafio 2: o cotidiano da pesquisa | 273

8.3 Desafio 3: devolutiva de pesquisa | 281

8.4 Palavras finais | 287

**9 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE PESQUISA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 291**

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

BIANCA SALAZAR GUIZZO

9.1 Sobre os aspectos éticos | 292

9.2 Sobre possibilidade de propor pesquisas com crianças | 298

9.3 Sobre o vínculo com as crianças | 303

9.4 Sobre a participação das crianças | 304

9.5 Considerações finais | 308

## 10 REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA TESE SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA | 313

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

- 10.1 O que este texto diz | 313
- 10.2 O projeto e os imprevistos | 315
- 10.3 Diários de aula | 322
- 10.4 Pesquisa em educação | 328
- 10.5 A minha pesquisa | 331
- 10.6 Considerações finais | 335

## 11 O QUE É “INTERVENÇÃO DO ETNÓGRAFO”? | 339

BARBARA DENNIS

- 11.1 O que significa “intervir” no contexto de uma pesquisa qualitativa e por que a intervenção é uma questão ética? | 341
- 11.2 Como o estudo foi conduzido? | 344
- 11.3 Achados: o que significa quando um etnógrafo intervém? | 347
- 11.4 Identificando modos de intervenção | 347
  - 11.4.1 *Intervenção interpessoal* | 348
  - 11.4.2 *Intervenção administrativa* | 351
  - 11.4.3 *Intervenção por concretização* | 354
  - 11.4.4 *Intervenção pelo exemplo* | 356
- 11.5 **Articulando elementos associados com a decisão de intervir ou não** | 358
  - 11.5.1 *Valores dos pesquisadores* | 358
  - 11.5.2 *Elementos estruturais* | 360
  - 11.5.3 *Elementos hermenêuticos* | 361
  - 11.5.4 *Articulando princípios éticos subjacentes e refletindo criticamente sobre as práticas* | 362
  - 11.5.5 *Princípios éticos subjacentes* | 363
  - 11.5.6 *Análise crítica* | 364
- 11.6 **Conclusão** | 365

**O USO DE FONTES NA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DAS  
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A ANÁLISE DOCUMENTAL | 369**

**12 UNA MILONGA PARA MI PESQUISA: DE SALTOS, ENCUENTROS  
Y CAMINOS SINUOSOS. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE  
COLEGIOS NACIONALES EN ARGENTINA EN EL SIGLO XIX | 371**

SUSANA SCHOO

MARÍA GABRIELA MAYONI

12.1 Narrativas revisitadas: en búsqueda de nuevas claves  
interpretativas | 372

12.2 Sobre recorridos y derroteros: algunas reflexiones sobre los  
caminos de la investigación con fuentes históricas | 378

12.3 Interrogando a las fuentes | 386

12.4 Consideraciones finales | 392

**13 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL NA  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 399**

JONATHAN HENRIQUES DO AMARAL

13.1 O que é um “documento”? Breve digressão | 399

13.2 O uso de documentos para o estudo das interlocuções entre  
Educação e Neurociências: reflexões a partir de uma pesquisa | 405

13.3 Conclusões | 412

**SOBRE OS AUTORES | 415**

# 1 ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA O LA INSISTENCIA SOBRE LA DESACTIVACIÓN DE DETERMINISMOS

MYRIAM SOUTHWELL

El análisis político del discurso constituye un modo de reflexión que nos ha permitido avanzar en algunos interrogantes que son constantes en la teorización social, en la medida en que nos hemos preguntado cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso, que las sociedades tendieran en cierto sentido, que las instituciones organizaran su cotidianidad en torno a determinados propósitos. Esta analítica conceptual que surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantall Mouffe introdujo el uso de algunas categorías —como la de discurso o significante— que han propiciado la puesta en diálogo de perspectivas posestructuralistas y nociones no deterministas que potenciaron también el análisis educativo.

Una aclaración con la cual deberíamos comenzar es que el análisis del discurso se ha propuesto desde muy diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradas dentro del estructuralismo, desarrollos relacionados con el 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.

## 1.1 Primeras categorías

Comenzaremos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo XX trabajó sobre nociones que partían de una 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 importantes 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 y a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del mismo, 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. 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 gramática, la que sin embargo estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que entendemos como discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985). De la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua, la tarea de un analista de discurso es reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básica a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de discurso establece un nuevo giro en la filosofía occidental: ya no la orienta hacia los actos o eventos, sino hacia las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como una 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.

La expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales fue produciéndose de manera progresiva y eso caracterizó a la producción intelectual estructuralista y posestructuralista a partir de los años 60 y 70. 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 comprensión de lo social como 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; conlleva la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (LACLAU; MOUFFE, 1985). Esto implica que no se asume a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que se entiende a los diversos órdenes sociales como intentos precarios —y en algún punto fallidos— de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza es 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, el discurso sería aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de estos es modificada como consecuencia de dicha práctica.

En consecuencia, entendemos que la estructura discursiva es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin llegar nunca a 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; 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 también cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por el psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación* radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados a través 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, 1993a).

## 1.2 Notas sobre una teoría de la hegemonía discursiva

La teoría del discurso de Laclau y Mouffe aportó provechosos desarrollos al campo de la teoría social. 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.<sup>1</sup> Estos conceptos están estrechamente relacionados con la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada —como mencionábamos en el acápite anterior— y con la no estricta fijación

---

<sup>1</sup> 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. Emparentado con la noción de juegos de lenguaje en el último Wittgenstein, el discurso se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y, a través de ellos, es posible 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 en parte exterior a la estructura. Así, 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, 1993a).

El concepto de hegemonía proviene del pensamiento gramsciano, aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe 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 al discurso como una configuración significativa y abierta hace posible entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía 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).

La tarea de un analista de discurso es tratar de reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido a través de la cual lo social se va configurando, de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua. Lo político tiene un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, por medio 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, van a tender a

ser *significantes vacíos*, pues dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (LACLAU, 1996); un significante es tendencialmente vacío pero nunca lo es en su totalidad. 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 la Latinoamérica del siglo XIX y 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 diferente en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares, etc. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas, por lo que tendió a encaminarse hacia la vacuidad de sentido. Cuando usualmente 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 de manera profunda en la vida política (SOUTHWELL, 2017). Si, por el contrario, los términos fueran muy 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 lo 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 para desarrollar 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.

Podemos desarrollar también este ejercicio analítico a través de un proceso más reciente. El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas desde las últimas décadas del siglo XX, sobre todo en América Latina. A primera vista, más allá de las diferencias por países, las últimas reformas del siglo

XX revelaron una identidad común no solo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las possibilitó. Eso significaría que esta generalización se constituyó sobre un cierto consenso ideológico (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.) que desdibujó las fronteras de demarcación de la manera en que habían sido pensados los sistemas educativos nacionales. Los movimientos de reforma establecieron estrategias de regulación que produjeron cambios sustanciales en diversos ámbitos de los sistemas educativos, tales como el trabajo de las/os profesoras/es y el contenido de su formación, donde las estrategias de regulación supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia. Allí la utilización del término “profesional” para interpelar a los docentes da cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construyeron como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. En este punto es preciso destacar que así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que, por el contrario, es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos.

En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas a través del financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región. Vale la pena analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa. Lo particular de estas políticas, en su calidad de procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación” como posición de sujeto.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> 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; MOUFFE, 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por 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.

En ese sentido, exploramos cómo estos discursos intentaron hacer lo propio con la noción de *docente*, en cuanto posición de sujeto, que interpeló 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. Esos discursos modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la 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 interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas; por eso, entendemos a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos en una contienda por unir esa noción amplia con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción.

### **1.3 La construcción hegemónica y lógicas de lo social**

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 finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que la equivalencia se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político debido a 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 ella es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global.

Analicemos esto en dos ejemplos de la historia argentina, que aunque no desarrollaremos aquí, posibilitan entender lo que se está planteando. Cuando Perón es derrocado en 1955 se estableció la necesidad de “desperonizar a la sociedad” y en ese intento el sistema educativo tenía un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento era 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 Consejo Nacional de Educación Técnica, la expansión del sistema en todos sus niveles, etc. Si la estrategia tenía éxito el resultado sería un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (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 ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de asimilarlas, 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.<sup>3</sup>

El segundo ejemplo lo tomaremos del análisis de los discursos ordenadores de las políticas educacionales en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del 90 (SOUTHWELL, 2007a). El gobierno de Raúl Alfonsín (primer presidente argentino de la reapertura democrática) construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*, que ocupó el lugar central en todos los discursos de la

---

<sup>3</sup> Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

época. Por ejemplo, uno de los más famosos —y reiterados— enunciados de Alfonsín fue: “con la democracia se come, se cura y se educa”<sup>4</sup>. Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) 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, 1993a, pp. 77 y ss.).

En la base de este análisis se encuentra la concepción de la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser alterados en forma constante 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.

### 1.3.1 *Deconstrucción e identificaciones*

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. Articulación, decíamos, es la “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades son modificadas como resultado de la práctica articuladora” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105). Las prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que cumplen 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 retomamos uno de los ejemplos que dábamos anteriormente, 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.

---

<sup>4</sup> Discurso del presidente Alfonsín durante la campaña electoral para la presidencia.

El mito “civilización o barbarie” al que ya hicimos 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. En el marco de la teoría de la hegemonía, el concepto de imaginario, acuñado por el psicoanálisis, adquiere ciertos aspectos de esa enunciación pero es reformulado en términos político-sociales, tendiendo a la comprensión de los modos de identificación y la conformación de la fantasía social. En cierto sentido el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible, que permite 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.

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, 1993a, pp. 77-81, traducción nuestra).



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 ya planteamos 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, que esta universalidad se exprese a través de un contenido particular es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego, tal como lo hemos descripto. 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, contribuye en esa medida a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. De esta manera, se analizan como hegemónicamente constituidos muchos más elementos que los que en principio se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en ese 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.

#### **1.4 Hegemonía y educación más allá del determinismo**

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 desde la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movi-

miento de las teorías de la reproducción y el desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Nos interesa aquí hacer foco en otra forma de determinación algo más reciente: nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómenos de tendencias mundiales globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejos de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento, etc.) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría supeditada a determinaciones que con mucha frecuencia resultan ser económicas, sociológicas, o ambas.

La educación está vinculada de forma directa 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 previamente cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo no debería analizarse en relación de continuidad con una demanda social en particular, sino en relación de *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, etc. Lo que queremos 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 sus posicionamientos y acciones.

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 carácter contingente 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 del 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 más allá de un cierto punto” (LACLAU, 1993b, p. 127).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que elaboraron Laclau y Mouffe, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. 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 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; 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) 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 o perspectivas cercanas— existía una dimensión que determinaba 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. Se reconocen otros antagonismos, pero estos son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase; así, una multiplicidad de sujetos sociales son definidos 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 temporalmente posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva dentro de la cual posiciones diferenciales enfatizan y construyen equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentan subvertir un orden social y reemplazarlo 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, sustitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (LACLAU; 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 juega un importante rol 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, por el contrario, un concepto “topográfico” y 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 que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es

expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del mismo es una arena de lucha donde muchos sectores discuten sobre lo que cada uno de ellos considera 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. 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, etc.) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios.<sup>5</sup> 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 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; el mismo alude como idea básica a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y a la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la

---

<sup>5</sup> Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por De Alba (1995).

noción de sobredeterminación posibilita interpretar una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la factibilidad 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 contruidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que son el resultado de una articulación hegemónica.

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 vinculada de manera directa 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 la de quien aprende son consideradas esenciales y establecidas 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*.<sup>6</sup> Desde una visión gramsciana no podemos separar lo pedagógico de lo político; sin embargo, la clase de articulaciones que organiza la acción educativa tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada, es fructífero el concepto de sobredeterminación. En la lucha por la hegemonía, atravesada por diferentes antagonismos, confluyen procesos de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado idéntico previamente establecido, sino que son resultado de la articulación, desplazamiento, sustituciones, conquistas y retrocesos en torno a la subversión de relaciones de poder en diversos ámbitos de la vida social. Los ámbitos de lo político, lo económico, lo cultural se constituyen en el orden simbólico dentro de la cadena discursiva de lo social, y sus relaciones, lejos de ser determinaciones fijas, son determinaciones que se desplazan de un ámbito a otro, que se condensan temporalmente en un lugar. Son relaciones que nunca alcanzan a estar fijadas en su totalidad. En el campo de la historia, la noción de sobredeterminación tiene un valor explicativo importante ya que además de permitir una idea de causalidad histórica más flexible que la determinación, hace posible visualizar los movimientos de inclusión y exclusión de discursos que eventualmente reemergen articulados a posiciones distintas de las cuales estaban cuando fueron excluidos. También permite dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones posibles de un mismo discurso en el tiempo y en el espacio.

---

<sup>6</sup> El concepto de *interpelación* fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto. 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 se reconoce en la *interpelación discursiva* (LACLAU; MOUFFE, 1985).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales no deben entenderse 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 los que los actores sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el contexto 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. Por ejemplo, en trabajos previos (SOUTHWELL, 2007b, 2012) exploramos cómo distintos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en cuanto posición de sujeto, interpellando 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 la forma en que las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y así modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de forma activa, contingente, no previamente “cartografiada” ni estable; que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no establecida con anterioridad) 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 acerca de cómo los docentes se apropian, 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 de manera suficiente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente es tributaria —aunque no análoga— de la de posición de sujeto (LACLAU; 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, históricos 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 a ella.

### **1.5 Consideraciones finales**

En este capítulo se buscó explicitar lo que se 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 identificaciones; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas a través de las luchas hegemónicas, unidas mediante la construcción de antagonismos sociales y naturalizados por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos procurado 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 posicio-

nes esencialistas o deterministas, han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

De acuerdo con estos conceptos, además, 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 implica negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, etc. Lo que 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, ni forman parte de una inercia ante oleadas que clausuran la politicidad de sus posicionamientos y acciones. Asimismo, volvemos 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 del poder puesto en función de cierta dirección, 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, entendemos que hay un ejercicio muy productivo en el análisis de las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

## REFERENCIAS

BUENFIL BURGOS, Rosa N. *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT, 1994.

CHERRYHOLMES, Cleo. *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1998.

DE ALBA, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

HOWARTH, David. Discourse theory and political analysis. In: SCARBOROUGH, Elinor; TANENBAUM, Eric (Eds.) *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP, 1998.

LACLAU, Ernesto. *Política e Ideología en la teoría marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.

\_\_\_\_\_. Discourse. In: GOODIN, Robert; PETTIT, Philip (Eds.) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. London: Blackwell, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión, 1993b.

\_\_\_\_\_. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantall. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

\_\_\_\_\_. Post-marxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantall. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión, 1993.

PUIGGRÓS, Adriana. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

Southwell, Myriam. Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. In: CAMOU, Antonio; TORTTI, María Cristina; VIGUERA, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. In: *Anuario de Historia de la Educación n. 8*. Buenos Aires: Prometeo, 2007b.

\_\_\_\_\_. Formas de lo político en la escuela. In: Southwell, Myriam (Comp). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens, 2012.

\_\_\_\_\_. Populismo é conceito-chave para pensar a política hoje, entrevista de João Vitor Santos. *Revista do Instituto Humanitas*, Sao Leopoldo, UNISINOS, n. p., 2017.

TORFING, Jacob. *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.

---

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Aldana Ponce de León**

Maestranda en Educación (FaHCE-UNLP). Licenciada en Sociología (UNLP). Ha participado en trabajos de evaluación, seguimiento, monitoreo e investigación vinculados a temáticas de política educativa. Actualmente es Profesora ordinaria en la cátedra de Política y legislación de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: [maponcedeleon@gmail.com](mailto:maponcedeleon@gmail.com)

### **Barbara Dennis**

Professora associada da Universidade Indiana Bloomington, nos Estados Unidos da América, do departamento de Psicologia Educacional e Aconselhamento da faculdade de Educação. Doutora em Psicologia Educacional.

E-mail: [bkdennis@indiana.edu](mailto:bkdennis@indiana.edu)

### **Bianca Salazar Guizzo**

Realizou pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Bolonha. Doutora (2011) e mestre (2005) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É graduada em Pedagogia (2001) pela mesma universidade. Em 2009/2010, realizou doutorado sanduíche na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. É pesquisadora e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

E-mail: [bguizzo\\_1@hotmail.com](mailto:bguizzo_1@hotmail.com)

**Crisliane Boito**

Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE/UFRGS). Integrante do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. E-mail: crislaine.boito@gmail.com

**Daniela Atairo**

Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede-Argentina); Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Profesora e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP-CONICET). Especialista en temas de política universitaria, gobierno universitario y trayectoria de estudiantes universitarios. E-mail: atairodaniela@gmail.com

**Gabriela Peruffo**

Possui graduação em História (2006) e mestrado em Educação pela PUCRS (2016). Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação, na linha Teorias e Culturas, da PUCRS. Pesquisa e publica sobre formação de professores de história, currículo e Ensino Médio, experiência, cinema em sala de aula. E-mail: gabrielaperuffo@gmail.com

**Jonathan Henriques do Amaral.**

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com mestrado e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Vacaria, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola e Docência.

E-mail: jhamaral@yahoo.com.br

**Laura Rovelli**

Doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires (2011 y 2000), Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (2009) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Se especializa en el análisis de políticas educativas y científicas, con énfasis en la educación superior y la investigación científica-universitaria. Es profesora adjunta concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP) y en el posgrado de dicha institución. A su vez, se desempeña como investigadora Asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Ha publicado distintos artículos en revistas académicas internacionales y nacionales y en co-autoría el libro Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. UNGS/IEC-CONADU, 2012.

E-mail: laurarovelli@gmail.com

**Lilian Alves Schmitt**

Mestre em Educação pela PUCRS e Bacharel em Ciências Biológicas. Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação na linha Teorias e Culturas da PUCRS. Tem experiência como educadora em espaços formais e não formais de aprendizagem; pesquisa e publica sobre temas de Educação Ambiental, Sustentabilidade e Teorias Curriculares. E-mail: lilian.schmitt@gmail.com

**Luiz Fernando Carreira**

Mestre em Educação (PUCRS) e Graduado em História (Universidade Federal do Rio Grande - FURG). Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação da PUCRS e desenvolve pesquisa situada na interface entre educação e antropologia, tendo como foco o mundo dos guaranis, seus processos de aprendizagem, bem como sua relação com a escolarização e outras formas de conhecimento. E-mail: ferncarreira@gmail.com

**Marcelo Oliveira da Silva**

Doutor em Educação pela PUCRS. Pós-doutorando em Educação pela UFRGS, com especial interesse na Educação Infantil e Inclusiva. E-mail: moliveiras@gmail.com

**Marcos Villela Pereira**

Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduado em Filosofia. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde também atuou como Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação e Diretor da Faculdade de Educação. Pesquisa e publica artigos e trabalhos em torno do tema de processos de subjetivação, educação básica e estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro *Estética da Professoralidade*,

publicado em 2013. Atualmente coordena o Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica (CEB), atua nos cursos de Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Didática e Prática de Ensino nos Anos Iniciais, além de desenvolver pesquisa sobre Políticas Públicas e Processos de Subjetivação na Formação de Professores para a Educação Superior e para a Educação Básica. E-mail: marcos.villela@pucrs.br

### **María Gabriela Mayoni**

Licenciada en Conservación y Restauración de Bienes Culturales por la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Actualmente realiza el Doctorado en Antropología de la Universidad de Buenos Aires e investiga sobre museos, colecciones y enseñanza científica en la educación media argentina durante las últimas décadas del siglo XIX. Obtuvo la beca de CONICET de 5 años para la realización de su investigación doctoral. Asimismo, obtuvo becas para estadías en museos y centros de investigación en otros países, principalmente España. Participó en diferentes eventos científicos y tecnológicos especializados en conservación y estudio del patrimonio cultural dentro y fuera de la Argentina desde el año 2005 y algunos de sus trabajos fueron publicados en revistas científicas y actas de congresos. E-mail: gabrielamayoni@hotmail.com

### **Martín Legarralde**

Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Ha participado en trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación e historia y memoria. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mlegarralde@gmail.com



**Mónica de la Fare**

Mestre em Serviço Social (1999), Doutora em Serviço Social (2003) e Pós-doutora em Educação (2010) pela PUCRS. Foi, até 2013, professora adjunta concursada da disciplina Pesquisa em Educação I da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Atualmente é professora adjunta da PUCRS, atuando no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Serviço Social. Nessa instituição, é membro da Comissão Científica da Escola de Humanidades e coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente, Cultura e Sociedade (NEAS). Publica e pesquisa sobre temas de Educação de Jovens e Adultos, Políticas Educativas e Educação Superior (produção de conhecimento e formação de pesquisadores).  
E-mail: monica.fare@pucrs.br

**Myriam Southwell**

PhD 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). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora categoría Independiente 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 Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012), *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014) y *Hacer posible la enseñanza. Vínculos intergeneracionales en la secundaria* (en prensa).  
E-mail: islaesmeralda@gmail.com

**Pedro Savi Neto**

Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e bolsista de pós-doutorado PNPd/Capes no mesmo PPG. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais, licenciatura, bacharelado e mestrado em Filosofia, na área de Ética e Filosofia Política, pela PUCRS. Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) pela PUCRS, com bolsa PROSUP/Capes, no Brasil, e bolsa para estágio de doutorado no exterior CNPq/SWE, junto ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), Espanha. Realiza pesquisas especialmente em Ética, Filosofia da Educação e Filosofia do Direito.

E-mail: pedro.savi@pucrs.br.

**Rodrigo Saballa de Carvalho**

Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados, na área de Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: rsaballa@terra.com.br

**Simone Santos de Albuquerque**

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. Pedagoga de formação, possui mestrado pela Universidade Federal de Pelotas e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos (NEPE) da Universidade Federal de Rio Grande. Coordenadora Adjunta do Programa de Extensão

Educação Infantil na Roda, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil e Integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.  
E-mail: sialbuq@gmail.com

**Susana Schoo.**

Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés, doctoranda por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires e investigadora del Ministerio de Educación. Docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Escuela Normal Superior n° 8 y de la Escuela Normal Superior N° 11 de la Ciudad de Buenos Aires.  
E-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar



## EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



[www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)



[www.facebook.com/edipucrs](http://www.facebook.com/edipucrs)



[www.twitter.com/edipucrs](http://www.twitter.com/edipucrs)



[www.instagram.com/edipucrs](http://www.instagram.com/edipucrs)

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para [comunica.edipucrs@pucrs.br](mailto:comunica.edipucrs@pucrs.br).

Acesse o QR Code abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Telefone: (51) 3320-3523  
*E-mail*: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)