

**ANÁLISIS POLÍTICO DEL
DISCURSO E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA: Estudios sobre la
interpelación y la performatividad
del curriculum de formación
docente**

**POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS
AND EDUCATIONAL RESEARCH:
Studies on the interpellation and
performativity of the teacher
training curriculum**

**ANÁLISE POLÍTICO DO DISCURSO
E PESQUISA EDUCACIONAL:
Estudos sobre a interpelação e
desempenho do currículo de
formação de professores**

Resumen: En este trabajo recuperamos una serie de discusiones que hemos desarrollado en torno del estudio del curriculum a partir de la teorización postestructuralista y categorías producidas por el Análisis Político del Discurso (APD). Esta perspectiva se desarrolla en base a una concepción post-estructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio-política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. A partir de ello, nos proponemos dar cuenta de ese horizonte de inteligibilidad en una investigación realizada sobre el curriculum de formación docente de la provincia de Buenos Aires entre los años 2004 y 2007. Esa política buscó desplegar horizontes formativos, que articularon el trabajo docente con la producción cultural, sujeto político con perspectivas crítico-transformativas y alto compromiso con sus comunidades y la educación pública.

Palabras clave: Análisis político del discurso. Posición docente. Curriculum de formación docente.

Recebido em: 30/08/2022

Aceito em: 16/09/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n2.64150

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Myriam Southwell

Doctorado en Ciencias Sociales

Profesora en la Universidad de La Plata,
Argentina.

E-mail: islaesmeralda@gmail.com

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

Noralí Boulan

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora en la Universidad Nacional de La
Plata, Argentina.

E-mail: noraliboulan@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4600-0976>

Como citar este artigo:

SOUTHWELL, M.; BOULAN, N. ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del curriculum de formación docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.64150>

Abstract: In this paper we recover a series of discussions that we have developed around the study of the curriculum based on poststructuralist theorizing and categories produced by Political Discourse Analysis (PDA). This perspective is developed on the basis of a post-structuralist conception of the social, the ontological character of the political, a discursive view of the Gramscian conception of hegemony and a socio-political incorporation of the developments of psychoanalysis on subjectivity. On this basis, we propose to give an account of this horizon of intelligibility in a research carried out on the teacher training curriculum in the province of Buenos Aires between 2004 and 2007. This policy sought to deploy training horizons, which articulated the work of teachers with cultural production, political subject with critical-transformative perspectives and high commitment to their communities and public education.

Keywords: Political discourse analysis. Teaching position. Teacher training curriculum.

Resumo: Neste documento recuperamos uma série de discussões que desenvolvemos em torno do estudo do currículo baseado na teorização pós-estruturalista e nas categorias produzidas pela Análise Político do Discurso (APD). Esta perspectiva é desenvolvida a partir de uma concepção pós-estruturalista do social, do caráter ontológico do político, de uma visão discursiva da concepção gramsciana de hegemonia e de uma incorporação sócio-política dos desenvolvimentos da psicanálise sobre a subjetividade. Nesta base, propomos dar conta deste horizonte de inteligibilidade em uma investigação realizada sobre o currículo de formação de professores na província de Buenos Aires entre 2004 e 2007. Esta política procurou implantar horizontes de treinamento que articulassem o trabalho dos professores com a produção cultural, temas políticos com perspectivas crítico-transformativas e um alto compromisso com suas comunidades e com a educação pública.

Palabras-clave: Análise político do discurso. Posição de ensino. Currículo de formação de professores.

1 INTRODUCCIÓN

El análisis político del discurso constituye un modo de reflexión que nos ha permitido avanzar en algunos interrogantes que han sido constantes en la teorización social, en la medida que nos hemos preguntado ¿cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso? ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que ciertos procesos se desplegaran? ¿con qué articulaciones? El análisis político del discurso se desarrolla en base a una concepción post-estructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio-política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Nos proponemos a continuación presentar el uso conceptual utilizado de dos casos de estudio sobre trabajo docente. Esta analítica que surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, introdujo el uso de algunas categorías conceptuales –como la de discurso o significante– han propiciado la puesta en diálogo de perspectivas postestructuralistas y nociones no deterministas que han potenciado también el análisis educativo.

En este trabajo recuperamos una serie de discusiones que hemos desarrollado en torno del estudio del curriculum a partir de la teorización postestructuralista y categorías producidas por el Análisis Político del Discurso (APD). Consideramos esta perspectiva especialmente productiva para comprender la complejidad del campo curricular, entenderlo como arena de disputas, un proceso en permanente negociación entre la potencia performativa curricular y el rol activo de los sujetos que actúan y producen en el marco de esas interpelaciones.

Pensar las políticas curriculares como configuraciones discursivas hegemónicas, que procuran orientar la formación docente, posibilita analizar los sentidos mediante los que las políticas curriculares intentan establecer la formación docente bajo un conjunto de prescripciones diversas, considerando que las políticas que las configuran son hibridaciones de diversas “tradiciones” (SOUTHWELL, 1997). Para ello, retomaremos configuraciones discursivas que, creemos, permiten mostrar las diferentes interpelaciones que se producen en los ámbitos formativos de docentes, pero también las particulares recepciones que los mismos realizan, destacando la productividad política de las posiciones desplegadas por las y los agentes intervinientes.

Desde este lugar, comprendemos que las políticas educativas y curriculares que se desarrollaron en

la segunda mitad del siglo XX en Argentina conformaron configuraciones discursivas que articularon muy diversos elementos, donde la interpelación producida hacia las y los docentes los identificó como sujetos destinatarios de las mismas, pero sin poder decisivo en ellas. Así, se reseñarán brevemente diversas políticas educacionales tales como: el tecnocratismo desplegado bajo la lógica desarrollista en las décadas de 1960 y 1970; el oscurantismo tecnocrático-autoritario en el marco de la censura de la última dictadura militar; las políticas de ajuste en marco de corrientes neoliberales y el lugar instrumental asignado al rol docente en los últimos años del siglo XX. En ese marco, en las políticas curriculares de formación docente, las identidades de “expertos” y docentes se configuraron relacionamente desde la retórica de la “capacitación” en el primer caso, y de la “falta” en el segundo, resultando la “profesionalización” un significante central en dicho discurso (SOUTHWELL, 2007).

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad fueron revisados y reformulados por la política educativa impulsada en Argentina a partir de 2003. En ese marco se produjo la afirmación de la educación como derecho social y una mayor principalidad estatal fue impulsada en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y otro conjunto de normativas y políticas. La mayoría de las normas sancionadas en esos años, en un contexto de revisión y crítica de los gobiernos neoliberales de décadas anteriores, contienen afirmaciones que dan cuenta de la principalidad del Estado respecto de la responsabilidad por la educación, vinculándola a la concepción de la educación como derecho social. Se produjo una reformulación en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, que dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad de la acción estatal, la reconstrucción de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de desigualdad educativa –tales como la sobreedad y la repitencia- y de vulnerabilidad social, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares. El significante¹ inclusión resultó capaz de articular diversas y muy dispares demandas sociales, repercutiendo esto en el ámbito educativo en general y en la formación docente en particular, reestructurando sus sentidos. Específicamente, recuperaremos la experiencia del proceso de reconfiguración curricular para la formación docente del Nivel Primario, que se llevó adelante en la provincia de Buenos Aires entre los años 2005 y 2007, por considerar que allí se produjeron interpelaciones distintas desde el campo pedagógico y político hacia los docentes en formación. En esta dirección, nos centraremos en el análisis de sus ejes estructurantes, refiriendo los sentidos participativos, abiertos y democráticos en torno a la productividad política los Diseños Curriculares.

2 NOCIONES QUE ORIENTAN EL ANÁLISIS

Desde la perspectiva del APD desde la cual partimos, resulta imprescindible plantear las tensiones que se producen en torno a lo político² dentro de la configuración de las identificaciones docentes. En este apartado describimos brevemente las nociones de discurso, identidad, identificación e interpelación, para luego desplazarlos, aunque no en modo lineal sino sincrónico, circular y relacional hacia las categorías “posición del sujeto” (LACLAU, 2005) y “posiciones docentes” (SOUTHWELL, 2013, 2021).

La teorización que estamos presentando retoma conceptos del Análisis Político del Discurso, especialmente desarrollados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Siguiendo sus formulaciones, partimos de considerar la noción de discurso, la serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta

¹ Con el uso de la categoría significante vacío se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenerse en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 2000).

² Retomando el concepto desde la perspectiva posestructuralista donde lo político es entendido como elemento constitutivo de lo social

opción, su potencia para el análisis de lo educativo y la articulación de esta perspectiva con el campo específico del trabajo docente que aquí presento.

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

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

El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como espacio de significación nunca es fijo, completo o suturado, sino que es dinámico, terreno de disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva –lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible.

De este modo, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos y, como tal, produce una estabilidad precaria que procura dominar la indeterminación de lo social y constituir la sociedad como ordenamiento social.

Por otro lado, los análisis posestructuralistas del curriculum permiten asumirlo como arena de disputas, un proceso en permanente negociación entre los intentos de performatividad y la recepción de estas interpelaciones por parte de los sujetos. En este sentido, para esta perspectiva la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que éstas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación (SOUTHWELL, 2021). Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, y no pueden dejar de estar en el discurso. Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos. Por otra parte, las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este marco, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales se le atribuye se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada.

Nuestra mirada a las identidades docentes las entiende como efecto de relaciones diferenciales y

contingentes, con las cuales se opera activamente, como colectivo o individualmente. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos como diversos discursos que intentaron fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, ofreciéndoles 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 produjeron ciertas fijaciones de 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.

Por ello, hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (LACLAU Y MOUFFE, 1985). También los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante de los determinismos por el esencialismo de las partes, propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto configuran una serie de posiciones diferenciales, es decir, que se despliegan en diálogo, reacción o contraposición con las otras. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada de las otras (LACLAU y MOUFFE, 1985).

En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone en cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Para Laclau (2005), la noción de posiciones de sujeto se vuelve posible en tanto ellas no son absolutas y las subjetividades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. Así, podemos afirmar que las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras.

A partir de ello, hemos desarrollado la noción de posición docente, tributaria de la de posición de sujeto y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (CHERRYHOLMES, 1998).

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

En este sentido, se ha explorado en trabajos previos (SOUTHWELL, 2007, 2009, 2012) como diversos discursos procuraron fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto, interpelando y asignándoles una función en las formaciones discursivas. Hemos tomado el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes en los últimos años del siglo XX buscaron modelar fuertemente las políticas docentes en torno a la idea de profesionalización docente que tiene una larga historia y valoración en el campo educativo. Ello planteó las condiciones de posibilidad para que la potente interpelación que produce esa noción, traccione las posiciones docentes en determinados sentidos. En la década de 1990 la noción de profesionalización docente se ubicó en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a docentes en el marco del discurso de las reformas educativas. La profesionalización se tornó así un significante en disputa, donde se buscó perfilar -por parte de ciertos actores- el trabajo docente en torno a *accountability*³, “el reciclaje”, la autogestión de la renovación de saberes en lógicas de competitividad, flexibilidad y adaptabilidad. Otros actores,

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

tensionaron el debate en torno a la noción de profesionalización articulándolo con formas de compromiso y sensibilidad social, y otros, por su parte, con las condiciones laborales, los consumos culturales a los cuales las y los docentes tienen acceso y la formación como un derecho.

3 TECNOCRATISMO EDUCATIVO Y CONCEPCIÓN MODÉLICA DEL CURRÍCULUM.

Como hemos adelantado, nos resulta provechoso mirar las expresiones recientes del currículum a partir de lo que han ido dejando distintas tradiciones. Dentro del marco desarrollista de la década del sesenta, el ascenso de las teorías del capital humano y los conceptos relativos a la ecuación costo-beneficio determinaron diversas modificaciones donde la educación comenzó a ser concebida a partir de la consideración del saber técnico como un saber neutro, factible de ser aplicado a cualquier contexto, disociado de contenido ideológico. Así, las nociones reconversión, transformación, planificación, neutralidad, desarrollo y sus potentes significaciones pugnar por hegemonizar el discurso educativo y, a su vez, instaurar diversos sentidos a la tarea de educar, donde el significante “enseñanza”, aún en sus diversas conceptualizaciones, se asoció con la transmisión de contenidos de forma eficiente y eficaz, unificada y descontextualizada, en función del logro de la “calidad educativa”. En ese orden de ideas, a la definición del rol docente promovida por el tecnocratismo educativo surgido a mediados del siglo se suma una particular configuración del campo curricular, que comenzó a desarrollarse con mayor importancia en el mismo periodo histórico. De acuerdo con ello, podemos afirmar que la concepción curricular “modélica” (GVIRTZ y PALAMIDESSI, 2004) conformada a mediados del siglo XX se configuró en hegemónica, en tanto permitió articular diversos sentidos y, en ese mismo movimiento configuró su legitimidad, al resultar capaz de presentarse a sí misma como la única válida, sostenida en el cientificismo que procuró reordenar la educación bajo los criterios de eficiencia y eficacia asociada a la “calidad educativa”. Entendidos desde un lugar restrictivo, los currícula se concebían como prescripción inapelable. Como mito del currículum (DE ALBA, 1995), brindaban un marco estructural que permitía identificar a la población objeto, legitimar ciertos tipos de prácticas y articular los sentidos que organizaban roles de los diversos sujetos curriculares -expertos, académicos, asesores y funcionarios del sistema educativo, inspectores, directivos, docentes y estudiantes- comprendidos desde la antinomia saber-poder. De acuerdo con ello, el ejercicio del poder se encontraba legitimado por una particular visión del docente como “carente” en términos de producción de saberes social y pedagógicamente válidos, que provenía, fundamental pero no exhaustivamente, desde la legitimidad otorgada por el conocimiento científico. En este sentido, Eloisa Bordoli (2007), realiza un recorrido histórico sobre la formación docente en nuestra región distinguiendo diversos momentos y concepciones fundacionales a las cuales, a su vez, asocia con una particular visión sobre el currículum. A la tradición docente normalista, suma las concepciones tecnicistas señalando que los significantes mediación, proceso y eficiencia se desplegaron en el ámbito de la didáctica y el currículum designando a los docentes a una función técnica en la que [...] debe ejecutar, ‘bajar a la práctica’, lo que consigna el *currículum* prescripto, elaborado en un *a priori* por los especialistas (p. 116). No obstante, retoma la distinción elaborada por Laclau y Mouffe (1985) entre “la política” y “lo político”, proponiendo que:

[...] Las políticas se constituyen en redes de sentido y tecnologías de intervención destinadas a pautar los lineamientos centrales en torno a la formación de los educadores y a los efectos que las mismas tienen sobre el conjunto de los educandos. Por su parte el nivel de lo político se pliega e implica en el acto mismo de enseñanza y formación de los formadores en tanto acto intersubjetivo constituido por sujetos simbólicos, capturados por la palabra (p. 118).

Las políticas curriculares se constituyen en prácticas hegemónicas, en tanto son capaces de configurarse a partir de articulaciones discursivas. No obstante, siempre existe en ellas, “una indisoluble tensión entre la necesidad (la normativa consensuada e instituida) y la contingencia (eventos que dislocan la estructura normativa)” (BUENFIL BURGOS, 2010, p. 3). En la misma perspectiva, Alice Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular como un campo de disputa por sus significantes. Pensar el campo curricular desde las teorías posfundacionalistas implica analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. En esta dirección resulta

imprescindible entonces explicar cómo en tanto los diseños curriculares se constituyen como políticas determinadas por un contexto histórico particular, también necesitan configurarse como prácticas hegemónicas en el sentido político que señalamos. A lo largo de los siguientes apartados intentaremos dar cuenta de las características que asumieron las diversas concepciones curriculares asociadas a una noción aplicacionista de la educación, desplegada durante la segunda mitad del siglo XX mediante lo que llamamos “tecnocratismo educativo”, así como describir el rol de los actores involucrados en dichos procesos y la particular configuración discursiva con la cual los docentes fueron interpelados como sujetos de “aplicación” de dichas propuestas. Entendemos, en este sentido, que puede analizarse la interpelación a partir de la noción spinoziana de “efecto sujeto”, presente en el análisis realizado por Louis Althusser. Sin embargo, ella obtura la posibilidad de comprenderla como efecto de la producción de discursos y que, requiere para resultar exitosa que el sujeto se reconozca en ella (LACLAU y MOUFFE, 2000).

En el caso de las políticas educativas, el concepto de “sobredeterminación” (LACLAU y MOUFFE, 1985) permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación, atendiendo la inclusión y la exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y despliegue de articulaciones posibles en un mismo discurso. Así, las identidades educacionales no deben comprenderse como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. En momentos de confrontación política fuerte, 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. En este sentido, la noción de posición docente (SOUTHWELL, 2012, 2021) permite analizar la configuración de las identidades docentes como procesos siempre precarios y contingentes donde los sujetos reconstruyen las situaciones de modo activo, la cual se constituye en relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula.

3.1. La concepción modélica del curriculum en las propuestas de formación docente.

En “La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser” Thomas Popkewitz (2007) analiza cómo, en el contexto de la modernidad y la escolarización de masas, la ciencia legitimó un método para organizar la nueva sociedad y cómo las disciplinas pedagógicas se establecieron en dispositivos dentro de esta planificación. Para el autor, la ciencia tuvo dos trayectorias en la planificación social, la primera asociada al cálculo y el cambio en las condiciones de la vida social y la segunda, la planificación de la vida diaria a partir de modos de vida ‘científicos’. Así, especialmente los desarrollos de las didácticas conformaron y definieron el conocimiento respecto del currículum. Popkewitz supone que los desarrollos de la psicología y la sociología resultaron instrumentos para la constitución del *habitus* de vida urbano y, a la vez, a la educación del niño como el primer eslabón en la construcción de la nación. Es así como la educación se comprende como “una planificación para el cambio de las condiciones de las personas que cambian a las personas” (p. 11) y la planificación de la misma se percibe como la posibilidad de controlar la incertidumbre que genera el futuro.

En el ámbito local, de las diversas concepciones acerca del curriculum, las que han ejercido mayor influencia en el sistema educativo argentino, -en tanto sistema altamente centralizado-, son las posturas modélicas y técnicas (GVIRTZ y PALAMIDESSI, 2004). Ello nos permite pensar en el carácter prescriptivo y/o normativo⁴ de las políticas curriculares y la ilusión con que muchas veces se presentaron, a partir de considerar que la normativa determinaría de forma necesaria el accionar de los sujetos, así como la consideración de cierta performatividad de los mismos, a partir del establecimiento de características determinadas por la “norma”, o lo que es lo mismo, entendiendo la interpelación desde la noción althusseriana que hemos presentado y en donde se encuentra presente la noción de un “efecto sujeto”.

Retomamos aquí lo planteado por Alicia de Alba (1995) en relación al “mito del curriculum”, en

⁴ En este punto, a pesar del desarrollo conceptual planteado, no remitiremos a la distinción entre norma y prescripción, dado que entendemos que las mismas poseen un carácter similar al conformarse como intentos por configurar cierta performatividad de los sujetos, a partir de interpelaciones diversas.

tanto producto de la incapacidad de comunicación entre los actores del desarrollo curricular. El “mito” no requiere interlocutores sino “fieles seguidores” produciendo una incorporación acrítica y mecanicista mediante la cual se genera una escisión entre los sujetos productores de la palabra y los protagonistas-escucha de la misma. En esta perspectiva, la característica ineludible del desarrollo curricular, se despliega en el supuesto de aceptar que aquello que se prescribe, la normatividad instituida por un discurso curricular efectivamente es lo que se instaurará en las prácticas pedagógicas cotidianas de lo que ocurre en las aulas.

Tal comprensión del curriculum puede asumirse desde el discurso tecnocrático, asociada a las nociones de profesionalización y evaluación, entendida ésta solo como medición de resultados o, como hemos señalado, “rendición de cuentas”. Asumimos que la condición de posibilidad del surgimiento de la evaluación estandarizada es la configuración de un discurso que sólo habilita para pensar un (único) mundo posible. En este contexto, la figura de la experticia, legitimada por la neutralidad de la ciencia, y, por ende, por la ilusión de la apoliticidad, se configura en la pieza clave de esta operación (TRÖHLER, 2009).

A continuación, presentamos una ampliación de esta hipótesis, a partir de trabajos previos que analizan la configuración de las identificaciones de las expertas y los expertos de acuerdo a la división de funciones mencionada por Eloísa Bordoli (2007) en cuanto al despliegue del tecnocratismo educativo en la región.

4 CONFIGURACIÓN DE LA “EXPERTISE” Y LA “PERICIA”. EL ROL DE LOS “DECISORES” DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

El marco de la concepción modélica del curriculum o “mito del curriculum” (DE ALBA, 1995) se asocia con diversas identificaciones que procuran recuperar los sentidos de división del trabajo escolar (SOUTHWELL, 2007) donde las funciones de especialistas y docentes se encuentran claramente distinguidos. En relación a la asignación de roles y distribución de funciones, es interesante analizar los planteos realizados por Antonio Novoa (1998) sobre la distinción de roles entre los intelectuales del ámbito educativo y los docentes. Dicho análisis es retomado por Claudio Suasnábar (2012) donde claramente se explicita cómo se configuran ciertas identificaciones a partir de la propia producción pedagógica, con una mecánica dentro de la cual, la distinción se presenta como el elemento posibilitador de la configuración y producción relacional de ciertas identidades⁵. De este modo, el autor siguiendo a Novoa (1998) plantea que existen dos problemáticas que, en líneas generales han resultado analizadas en forma independiente. Por un lado, la historia de las ciencias de la educación, donde predominó el estudio interno sobre las cuestiones del “saber” sin relacionarlo con la problemática del poder y, por otro lado, la historia de la profesionalización docente donde se estudiaron cuestiones referentes al estatus económico, imagen social o identificación sin analizar los aspectos relativos a la producción de saber pedagógico. De acuerdo con ello, para Novoa, al realizar el estudio de la producción del saber pedagógico resulta necesario comprender las relaciones entre este saber particular y los diversos discursos que pugnan por adquirir legitimidad, tanto los que son producidos hacia el interior, entre los que destaca el rol de docentes, administradores y alumnos, así como hacia el exterior, representado por padres, autoridades locales y funcionarios políticos.

Así, Novoa identifica tres periodos históricos de fortalecimiento de profesionalización de los docentes y de la producción de un discurso científico en educación. El primero lo ubica en las últimas décadas del siglo XIX, como el momento de edificación de una ciencia de la educación, el segundo periodo caracterizado por los aportes del movimiento escolanovista en la década de 1920, a la que se suma la categoría “ciencias de la educación”, en plural y, por último, la década de 1960, que caracteriza como un “renacimiento de las ciencias de la educación”. No obstante, Suasnábar señala que el planteo de Novoa resulta provocativo en tanto postula que dichos momentos suponen una paradoja, en tanto cada avance en la profesionalización docente implica, al mismo tiempo una desvalorización de los mismos como

⁵ Recordamos que en este trabajo no comprendemos las identidades como constructos cerrados, sino que apelamos, antes bien, a las nociones de identificación y posición del sujeto (Laclau, 2000) y más particularmente, posición docente (AUTORA 2, 2007, 2021) para realizar dichos análisis.

sujetos capaces de producir conocimiento legítimo.

En el estudio de la formación de profesores, a esta particular configuración de las relaciones establecidas entre experta/os y docentes, se suma un nuevo actor social y político que, fundamentalmente a partir del tecnocratismo educativo desplegado desde mediados del siglo XX configura una nueva identidad⁶ en el campo educativo argentino. Isabelino Siede (2013), en este sentido, prefiere hablar de “emprendedores curriculares”, caracterizándolos como aquellos grupos conformados por equipos técnicos, inspectores, directores y otros sujetos, “especialistas técnicos que han circulado entre organismos públicos del sector educación, editoriales dedicadas a producir textos escolares” (p. 342) que validaron su posición a partir de su tránsito y su trayectoria dentro del sistema educativo sin provenir o ampararse en la supuesta cientificidad otorgada por el campo pedagógico o universitario. Ampliando esta noción, el autor plantea que los “emprendedores curriculares” son agentes sociales que han procurado direccionar las propuestas curriculares con una orientación particular, aunque ello no haya ocurrido de modo sistemático ni respondido a una planificación prefijada con antelación. De este modo, es factible señalar diversas reformas educativas se vieron facilitadas y diseñadas no sólo por académicos y/o pedagogos sino por sujetos que provenían del propio funcionamiento endógeno de la burocracia del sistema. En este contexto el concepto de pericia parece configurar el rol de las y los experta/os en educación. Siguiendo a Magalí Sarfatti Larson (1989) la pericia se configura como “[...] un modo de crear, organizar y representar, a la vez para actores y espectadores [...] el hecho de que en un individuo identificable por distintivos concretos se ofrece un conocimiento superior al del resto de las personas [...]” (p. 215) generando así un público lego.

Por otro lado, es posible sostener junto a Rosa Nidia Buenfil Burgos (2002) una retirada de la teoría a partir de la irrupción de las recomendaciones de los Organismos Internacionales en la planificación y planeamiento educativos en latinoamérica, producto del desprecio de los funcionarios del sistema educativo hacia sus planteos. Así, afirma que durante la década del sesenta el conductismo se transformó en el paradigma educativo avalado, entre otros por el Banco Internacional de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA) presentando un modelo educacional transferible a los sistemas educativos latinoamericanos. De este modo, para la autora, la agenda internacional para la educación se ha ocupado más de la planificación, del análisis de la relación costo-beneficio y la utilización de la taxonomía de objetivos que en detenerse en la consideración del tipo de formación, del tipo de ciudadanos, de las condiciones en que ello ocurre. En la misma dirección se ha planteado que el significativo profesionalización (SOUTHWELL, 2007) se reestructuró en la configuración discursiva de los años noventa que conllevó la reforma curricular de todos los niveles del sistema educativo argentino.

5 PRESCRIPCIONES E INTERPELACIONES. un análisis posestructuralista de los diseños curriculares de la provincia de buenos aires

En los primeros años del nuevo milenio (2003-2015) Argentina experimentó una etapa donde la presencia activa y equilibradora del estado tomó nuevo vigor. En ese marco, el proyecto educativo configuró un punto central en un modelo social caracterizado por la ampliación de derechos de numerosos sectores sociales. En ese marco, la noción de educación cobró nueva fuerza a partir de articularla fuertemente a su carácter de derecho social inalienable, pero también como factor central de motorización de la transformación social, política y económica. Así, se produjo la discusión y promulgación de diversas legislaciones: la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley 25864 – de 2004- (Referida al cumplimiento de 180 días de clase), la Ley 26075 -en 2005- (Ley de Financiamiento Educativo) y la Ley 26058 -de 2005- (Ley de Educación Técnica Profesional), Ley 26206 -2006- (Ley de Educación Nacional), Ley 26150 -2006 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), Decreto 459/10 (Programa Conectar Igualdad), Ley 26877 -2013- (promoción y regulación de Centros de Estudiantes), Ley 26892 -de 2013- (referida a la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas), Decreto 84/14 (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos -Progresar-), Ley 26917-de 2014- (Sistema

⁶ Nos permitimos hablar de “identidad” y no de “identificación” en este caso por suponer que la misma pretendió presentarse a sí misma como una totalidad exenta de contradicciones.

Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de la Información Educativas), Ley 27045 –de 2014– (de Educación Inicial), etc.

En consonancia con los planteamientos desarrollados a nivel nacional, en el ámbito bonaerense la Ley Provincial de Educación (13.688/07) [LPE], sancionada en 2007 establece y reconoce como responsabilidad indelegable del Estado el derecho a la educación. En ese marco se desarrolló durante los años 2004 y 2005 en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, un proceso de consulta social en relación a la educación, la formación docente y el rol social de la escuela.

A partir de lo enunciado por los Lineamientos Curriculares Nacionales [LCN], el gobierno de la provincia de Buenos Aires desarrolló el proceso de redefinición curricular que permitirán la formulación de los Diseños Curriculares [DC] para los Profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Física.

La reformulación del Diseño Curricular [DC] para la formación docente del nivel primario, propuesta por la Dirección de Cultura y Educación [DGCyE]⁷ de la provincia de Buenos Aires se produjo mediante una consulta que incluyó a la población bonaerense, los sindicatos docentes, profesores de las instituciones formadoras y estudiantes del profesorado y que se extendió desde 2004 a 2007. Como producto de dicha consulta, la nueva política curricular presenta una extensa fundamentación teórica donde se observa la noción de enseñanza, entendida como proceso cultural, político y pedagógico. Asimismo, la gestión provincial implementó jornadas de intercambio y talleres con la utilización de “Módulos de acompañamiento capacitante”⁸ durante los primeros años de implementación efectiva de los DC en los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD].⁹

En ese marco, se hizo evidente la emergencia de la centralidad de la enseñanza y una nueva interpretación del rol docente que, a partir de la incorporación de los “horizontes formativos” se distancia de la perspectiva tecnocrática, con una concepción de los sujetos como hacedores de las prácticas, considerando al/a maestro/a no sólo como *profesional de la enseñanza*, sino también como *pedagogo* y como *trabajador de la cultura* (DGCyE-DES-DC, 2007a, p. 29). En esta dirección, el curriculum para la formación docente se caracteriza por recuperar el sentido latinoamericanista en el campo educativo, lo cual permite comprender, asimismo, las categorías teóricas que lo constituyen, observándose claramente el influjo de las teorías pedagógicas críticas en su desarrollo. De este modo, la categoría “praxis” recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, por lo cual resulta factible señalar que existe allí un intento por configurar un discurso educativo que apela a la reflexividad, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida ésta como derecho.

Asimismo, recupera la perspectiva posestructuralista dentro del campo curricular (DE ALBA, 1995; CASIMIRO LOPES y MACEDO, 2021) y nos permite sostener que se producen interpelaciones distintas desde el campo pedagógico y político hacia las y los docentes en formación. Entendemos que la interpelación en el ámbito de los procesos educativos requiere algún tipo de acción por parte del sujeto, sea para reafirmar sus prácticas cotidianas o bien para transformarla. No se trata simplemente de ofrecer un modelo de identificación a partir de algún discurso, sino que supone que el sujeto se reconozca allí donde está siendo nombrado (BUENFIL BURGOS, 1991).

De acuerdo con ello, consideramos que la interpelación producida por la política curricular bonaerense en los docentes en formación se traduce en dos dimensiones paralelas. Por un lado, a partir de su participación en el proceso de desarrollo curricular y, por otro lado, mediante la configuración del

⁷ La Dirección de Cultura y Educación es la máxima autoridad gubernamental de la provincia de Buenos Aires. De ella dependen la organización, estructuración y administración del sistema educativo provincial.

⁸ En relación a dicho acompañamiento es importante destacar que todos los ISFD recibieron lo que se llamó “Módulos de acompañamiento” durante la implementación de los DC, los cuales se caracterizaban por presentarse con una serie de actividades que apelaban a la problematización de diversas concepciones pedagógicas.

⁹ Para una lectura más detallada de este proceso, invitamos a consultar la tesis doctoral de AUTORA 2 dirigida por AUTORA 1.

rol como “horizonte formativo”.

En relación a la categoría “horizonte formativo”, la misma se presenta como una noción amplia y abierta, dentro de la cual se pueden evidenciar tres sentidos en cuanto a la configuración de un rol docente y una clara definición sobre el mismo. Desde esta perspectiva, se asume al docente como trabajador de la cultura, como pedagogo y como profesional de la enseñanza. Tal como expresa el propio marco curricular:

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura (DGCyE-DES-DC, 2007a, pp. 15-16).

En relación a la noción de posicionamiento, resulta importante recalcar que la misma es comprendida por la política curricular desde la capacidad de acción del sujeto, en este caso, los maestros en formación, y en su distinción de la mera asignación de un rol o “posición” (DGCyE-DES-DC, 2007 a, p.19).

Asimismo, la categoría “praxis”, recuperada fundamentalmente de la teoría freireana, recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, configurando un discurso educativo que apela a la reflexividad docente, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida ésta como derecho.

En segundo lugar, la participación de la comunidad educativa en la reformulación de la política curricular interpela a los sujetos que se encuentran en formación a ser sujetos con voz propia en la definición de su propia tarea y rol, en tanto se reconocen los distintos campos de significación de los sujetos involucrados en el acto educativo. De acuerdo con el Marco General de la Política Curricular bonaerense supone, en relación a los docentes en el proceso de definición curricular:

[...] la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas -producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para recrearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos” (DGCyE-DES-MGPC, 2007b, p. 20).¹⁰

De este modo, en el Documento Base¹¹ II de Discusión: contexto y fundamentación, entiende al sujeto en formación como un sujeto complejo, no reduciéndolo a un sujeto que retransmite linealmente los acuerdos curriculares abordados. De este modo, supone

El verdadero texto curricular [...] es aquel que se construye en el encuentro entre dos horizontes de significación: el de la propuesta y los agentes que la llevan adelante, la administran, la gobiernan y la enseñan, y el de quienes están

¹⁰ DGCyE. Marco General de la Política Curricular (2007, p. 20)

¹¹ Dentro del proceso de consulta, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), envió a los Institutos Superiores de Formación Docente tres “Documentos Base”, que fueron discutidos en diversas jornadas de trabajo con las comunidades educativas.

en proceso de formación. Sin embargo, ambos comparten un mismo contexto sociocultural: en él están inmersos y de él devienen las posibilidades de significación” (DGCyE- DES- DB II, 2006, p. 16).

Stuart Hall (1996) es muy claro en la distinción entre identidad e identificación, donde la interpelación cobra un rol central. De este modo, comprende la noción “identidad” como “punto de sutura” o “punto de encuentro” entre los discursos que intentan “interpelarnos” o ubicarnos en un lugar particular en tanto sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, por los procesos de construcción de subjetividades, es decir, los procesos “[...] que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas [...]” (HALL, 1996, p. 20). Las identidades son el resultado exitoso de una “articulación o encadenamiento” en el discurso.

En esta dirección, existen diversas apropiaciones que realizan los sujetos de acuerdo a las diversas interpelaciones que reciben a partir de los sentidos de las políticas curriculares. El “acto educativo” se produce cuando los propios sujetos recrean, retraducen sus procesos de constitución mediante la voz (PADIERNA JIMENEZ, 2008). En este sentido, es interesante recuperar una de las respuestas proporcionadas por los ISFD, en relación estricta a la configuración del rol docente como sujeto promotor de la cultura. De este modo, una de las directoras de los ISFD entrevistadas durante la investigación (BOULAN, 2019) indicaba que -en cuanto a la configuración del rol docente como trabajador de la cultura- el sentido con el cual se pensó dicha categoría en una primera lectura, se relacionó con la noción de “animador cultural”, lo cual preocupaba a la comunidad educativa de esa institución en particular, especialmente en el desarrollo de la formación de un docente. Asimismo, también explicitaba que luego de un tiempo y de diversas aclaraciones y acciones específicas por parte del equipo de funcionarios a cargo, esas preocupaciones se fueron diluyendo. Este ejemplo nos permite comprender la complejidad del proceso de redefinición curricular, pero, fundamentalmente, la diferenciación en los “elementos” que la interpelación contiene y la adhesión o “punto de sutura” que los docentes realizan a los mismos, problematizando la noción lineal y esencialista asociada a las prescripciones curriculares.

CONSIDERACIONES FINALES

Algunas consideraciones que pueden realizarse en función de lo analizado se asocian con la interpelación realizada por la política bonaerense a las y los docentes. Por lo evidenciado, la propuesta pretende alinearse con una perspectiva pedagógica crítica y en tanto tal, participativa y democrática. Como hemos expuesto, la redefinición del diseño curricular para la formación docente se configuró como un proceso donde la interpelación hacia los docentes se produjo en dos dimensiones paralelas y concomitantes: como sujetos partícipes, activos y críticos de la misma, en tanto sus consideraciones, su voz no sólo fue solicitada por la autoridades sino que también fue escuchada y, al mismo tiempo, se los interpelaba como sujetos capaces de realizar rearticulaciones, reflexiones, contextualizar una propuesta educativa en una propuesta y contextos áulicos particulares.

Asimismo, específicamente en relación a la conformación del rol docente, la respuesta de los docentes en relación a la coincidencia en la noción de horizonte formativo, atravesado por la praxis como elemento estructurante de la práctica, podría leerse como una contradicción ante la falta de especificaciones desde la política curricular en relación al rol fundamental del/a docente como “enseñante” que los mismos reclamaban. Sin embargo, creemos que aquí resulta necesario recuperar la noción de sobredeterminación y comprender estas situaciones bajo la complejidad que implica la interpelación en sí misma. Intentaremos explicitar estas consideraciones con mayor claridad. Por un lado, la prescripción posee, por definición, la determinación de un “deber ser”. Hemos observado que dicha definición de un “deber ser” del rol docente fue configurado verticalmente desde las políticas educativas y curriculares y señalábamos que las identidades de docentes y especialistas/expertos/emprendedores curriculares, en esas coyunturas específicas, se constituían relacionamente, configurando a los docentes desde una posición de “no saber” ante el saber experto, la “expertise” o el saber académico. Por el contrario, en la coyuntura donde se pretende redefinir la formación docente analizada, es decir, en otro contexto que permite la emergencia de otras condiciones, el rol de los expertos parece configurarse desde otro lugar, desde otra posición del sujeto. En este sentido, no sólo se modifica la mirada desde la

“expertise” hacia los maestros sino que también se pretende interpelarla/os como sujetos productores de saber.

Por otro lado, hemos visto que la constitución identitaria siempre es precaria, contingente pero además, contiene sedimentaciones. En esta dirección, podríamos afirmar que existe en las/os docentes, por un lado, una aceptación de la interpelación como sujetos de saber pero, a la vez, no podemos olvidar que las sedimentaciones de la configuración de su rol históricamente fueron realizadas desde un lugar aplicacionista, donde eran receptores de metodologías eficientes y eficaces que permitían mejorar la calidad educativa, profesionalizarse, modernizarse. En cierto sentido, podemos observar esta aparente contradicción en la respuesta, entonces, no como una contradicción sino como una característica propia de las constituciones subjetivas, como la articulación de elementos en un determinado momento, sin por ello perder, necesariamente, las huellas, sedimentaciones de interpelaciones anteriores que también produjeron ciertas identificaciones.

El reclamo de mayores especificaciones ante el rol de trabajador cultural y la aceptación de una noción de formación docente abierta, como la de horizonte formativo, lejos de resultar contradictoria, se constituye como una herramienta necesaria de ser analizada en la constitución de las posiciones docentes, como aquellas circunstancias en donde los docentes disputan, reformulan, rechazan o se inscriben diversas posiciones frente a las políticas educativas.

REFERENCIAS

- ALBA, A. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1995.
- ALBA, A. **Diseño Curricular para la Educación Superior**. Niveles Inicial y Primario. Buenos Aires. 2007a.
- ALBA, A. **Marco General de la Política Curricular**. Buenos Aires. 2007b.
- BORDOLI, E. El lugar del saber y de lo político en la formación docente. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 109-123. 2007.
- BOULAN, Noralí. **Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, curriculum y procesos identificatorios (2006-2016)**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2019. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1676/te.1676.pdf>
- BURGOS, R. N. A. B. Dimensiones éticas políticas en educación desde el análisis político del discurso. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, México n. 35, p. 1-17. 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165007>
- BURGOS, R. N. A. B. Introducción. JIMÉNEZ, P. P.; MARÍÑEZ, R. (coords.) **Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso**. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, 2007, p. 16-35
- BURGOS, R. N. A. B. Los usos de la teoría en la investigación educativa, **Nueva Época**. México, v. 6 n. 26, p. 29-44. Julio-Diciembre 2002. Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/188>
- BURGOS, R. N. A. B. **Político del discurso y educación**. México: DIE-CINVESTAV-IPN. 1991
- CHERRYHOLMES, C. **Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación**. Barcelona: Pomares-Corredor. 1999.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de Discusión II: Contexto y fundamentación**. Buenos Aires. 2006
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza**. Buenos Aires: Aique. 2004.
- HALL, S. ¿Quién necesita identidad? In: HALL, S.; DU GAY, P. (eds.), **Cuestiones de Identidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996, p.13-39.

- LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005.
- LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1985.
- LACLAU, E. MOUFFE, C. Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible, en: ARDITI, Benjamin (Comp.) **El reverso de la diferencia. Identidad y política**. Caracas, Nueva Sociedad, 2000, p.153-168.
- LARSON, M. S. El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología, **Revista de Educación** n. 255, Madrid. 1988.
- LOPES, A. C. ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? In: ALBA, A. LOPES, A. C. (Coord.) **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. México: IISUE educación. 2015, p. 43-61. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/dialogos-curriculares-entre-mexico-y-brasil>
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley Nacional 26206/06 **Ley de Educación Nacional**. Argentina. 14 de diciembre de 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley Provincial 13688/07 **Ley de Educación Provincial**. Buenos Aires. 27 de junio de 2007.
- NOVOA, A. Professionnalisation Des Enseignants et Sciences de L'Education, **Paedagogica Historica**, v. 34, n. 1, p. 403-430, 1998. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.1998.11434895>
- PADIERNA, M. P. Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales en: SAUR, Daniel y Da Porta, Eva **Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades**. Córdoba, Comunicarte, p. 107-113. 2008.
- POPKEWITZ, T. La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, vol. 11, núm. 3, 2007, p. 1-14. 2007.
- SIEDE, I. **Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 2013.
- SOUTHWELL, M. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976) en PUIGGROS, Adriana (dir.) **Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires: Galerna. 1997.
- SOUTHWELL, M. Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa., en: TELLO, César (Comp.) **Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. São Paulo: Mercado de Letras. 2013.
- SOUTHWELL, M. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en: YUNI, José (Comp.) **Formación docente. Complejidades y ausencias**. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. 2009.
- SOUTHWELL, M. **Entre generaciones: exploraciones entre educación, cultura e instituciones**. Rosario: Homo Sapiens. 2012.
- SOUTHWELL, M. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado, en: CRUZ PINEDA, Ofelia y ECHEVARRÍA CANTO, Laura (Coord.) **Investigación educativa**. Herramientas teóricas y análisis político del discurso. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI. 2008.
- SOUTHWELL, M. **Posiciones docentes**. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 2021.
- SOUTHWELL, M. 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. 2007.

SUASNÁBAR, C. Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. In: PLOTKIN, M.; ZIMMERMANN, E. (comp.) **Las prácticas del Estado**. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX. Buenos Aires: EDHASA. 2012.

TRÖHLER, D. Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, v. 13, n. 2. 2009. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10993/3975>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).