

## EL CONCEPTO DE POSICIÓN DOCENTE, LA POLÍTICA COMO DISCURSO Y EL ESTADO EN MOVIMIENTO.

Nicolás Carriquiriborde (FaHCE-UNLP) - [nicolas.carriquiriborde@gmail.com](mailto:nicolas.carriquiriborde@gmail.com)

### RESUMEN

La presente ponencia presenta las categorías teóricas que estructuran una investigación en curso en el marco de la Maestría en Educación de la FaHCE-UNLP<sup>1</sup>. La investigación en desarrollo tiene como tema las posiciones docentes de profesores/as de EF en programas socioeducativos, particularmente el caso de los Centros de Actividades Infantiles. Con todo buscaremos presentar los conceptos teóricos nodales de la investigación en curso que dieron origen al objeto de investigación y, con ello, dar cuenta de una ruptura epistemológica con respecto a aquellos abordajes deterministas para el estudio de las políticas públicas y el trabajo de enseñar.

**Palabras claves:** Posición docente; profesores/as de Educación Física; política como texto; política como discurso; cuestiones de Estado.

### UNA POSICIÓN NO DETERMINISTA: EL CONCEPTO DE *POSICIÓN* *DOCENTE*

El concepto de *posición docente* recoge un conjunto de revisiones a las teorías que otorgan algún papel trascendental o fundamento último al sujeto, la economía, la clase social y refiere a una construcción que se da en la relación y que, como decíamos arriba, es imposible definirla a priori. Más bien, “supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven” (Southwell, 2017: 116).

En este marco, el trabajo de enseñar ha sido tematizado de diferentes maneras y es territorio de significaciones que luchan por fijar su sentido de determinada manera. Son

---

<sup>1</sup> Proyecto de tesis denominado *Posiciones docentes de profesores y profesoras de educación física en el programa centros de actividades infantiles (CAI)*. Aprobado en agosto del 2021 por Maestría en Educación de la FaHCE-UNLP.

tipos de discursos que buscan producir un cierre parcial y precario de aquello que siempre está abierto, como procesos de articulación y producción de sentidos que buscan fijar el significado de, en este caso, el trabajo de enseñar (Vassiliades, 2012).

La categoría *posición docente* se vale de estos aportes para el estudio de lo educativo, en particular al trabajo de enseñar, pero que implica grandes dimensiones en tanto involucra el análisis de los discursos educativos que circulan y organizan los modos de entender la educación, la enseñanza, el trabajo, entre otras dimensiones.

De esta manera, el concepto de *posición docente* “se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell y Vassiliades, 2014: 166). Con todo, la docencia puede ser pensada como un *significante vacío* (Laclau, 1996; Southwell, 2011) en el que circulan una serie de discursos que buscan cerrar de modo parcial su sentido. La idea de posición docente implica:

Sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía. (Southwell, 2017: 114)

A partir de estas precisiones conceptuales la categoría posición docente nos permite desembarazarnos de aquellas posiciones que consideran al trabajo de enseñar determinado por algún principio trascendental: la reproducción de las relaciones de producción. Estas posiciones suponen que el papel de los maestros y maestras en el sistema educativo responde unívoca y linealmente a cierta ideología del Estado que es, en última instancia y solidaria a las concepciones ortodoxas del marxismo, de clase (Mouffe, 1985).

De seguir estas coordenadas teóricas, las demandas que el modo de producción del capital solicita/impone serían la explicación “en última instancia” del trabajo docente. En nuestro caso y llevando al extremo estas concepciones, los profesores y profesoras de Educación Física no harían otra cosa que mantener en su lugar en la estructura social a los niños y niñas que asisten al programa CAI. Incluso, y aquí se expresa una de las cuestiones a desarrollar en esta tesis y que la categoría posición docente nos permitiría desarrollar, su puesta a disposición de saberes y prácticas culturales como las deportivas, lúdicas, recreativas y artísticas estarían al servicio de mantener el status quo y de “desviar” la atención o “animar” la situación de opresión y desigualdad que vive este sector social. Lo que evidenciaría el otorgamiento de cierto papel pasivo a los sujetos y reproductor a esas prácticas.

Desde la perspectiva que hemos desarrollado, la dimensión de clase, las relaciones de producción, el Estado no son olvidados o ignorados, pero tampoco son determinaciones a priori del trabajo de enseñar. La categoría posición docente nos permite analizar qué elementos fueron articulados en la conformación de una posición docente que supone modos de asumir, actuar y pensar el trabajo de enseñar.

En este sentido, podremos observar cómo será la articulación de discursos tan variados y hasta contradictorios que conforman las posiciones docentes en profesores/as de educación física que desarrollan su trabajo en situaciones de desigualdad social. Así, es posible hipotetizar la articulación de discursos provenientes del campo disciplinar de la Educación Física, de la formación profesional, junto a los discursos sobre la enseñanza y el rol de ella en la transformación o no de los sujetos y la realidad y por tanto es posible se articule con sentidos en torno a la justicia, la igualdad, la inclusión.

Sin lugar a dudas otro elemento de vital importancia para esta investigación será la discursividad de la política pública socioeducativa, en este caso la socioeducativa, que estará presente en las posiciones que asuman estos/as profesores/as. Sin embargo, esto no quiere decir que guarde los mismos sentidos y significaciones que le dieron origen.

Desde nuestra perspectiva teórica, los sujetos se apropian, negocian, reformulan y disputan los sentidos de las políticas públicas. Si pensamos con Southwell (2017) que toda política pública es un instrumento de regulación y modelo de referencialidad de lo social y, junto a ello, un intento de articulación temporal de un sistema de significación que nunca podrá hacerlo en su totalidad, en un sentido de plenitud del objeto, esta

condición es la que permite la incorporación de sentidos tanto de aquellos diseñadores como de los propios destinatarios, en nuestro caso, los profesores y profesoras de Educación Física.

Debemos, entonces, analizar la discursividad oficial en el que se inscribe el trabajo de enseñar de los/as profesores/as de EF, esto es: analizar la política socioeducativa en su devenir, su recorrido histórico, sus normas, leyes, instituciones, programas y prácticas en tanto proceso de significación que busca fijar una posición de sujeto.

### **LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO *TEXTOS* Y COMO *DISCURSOS*. EL ESTADO EN MOVIMIENTO Y LA ARENA DE *CUESTIONES***

Al momento de analizar las políticas públicas tomamos aportes del autor inglés Stephen Ball (2002) para quien las políticas pueden ser pensadas en dos dimensiones, que solo están separadas a efectos analíticos: las *políticas como textos* y las *políticas como discurso*. La primera conceptualización implica representaciones codificadas de modo complejo a través de compromisos, luchas e interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública; y representaciones decodificadas, igualmente complejas, que hacen los actores de la política que la reciben, reinterpretan y resignifican.

Para el autor, las políticas están en un constante devenir: “las políticas (policíes) mueven y cambian sus significados en las arenas de la política (politics)”, afirma. Cambian las representaciones y los intérpretes de la política. Sin embargo, ellas tienen su propio impulso y “sus propósitos e intenciones son revisados y reorientados” (2002: 22).

Lo que es interesante de esta conceptualización es que la relevancia del “texto” de la política radica en la redistribución, restructuración y división de las relaciones de poder<sup>2</sup>. En este sentido, el efecto del texto de la política es el lugar, el momento y el contenido de las “reglas de juego” que establece. Y esto nos conduce a la otra dimensión, la *política como discurso*.

Decíamos párrafos anteriores que los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado e indeseable. Interpretar, redefinir y hacer

---

<sup>2</sup> Poder en la concepción foucaultiana: poder como relación, que implica necesariamente grados de libertad en la relación (Foucault, 1996).

las políticas no debería hacernos perder de vista que las políticas también deben entenderse como un discurso que impone límites a lo pensable, “el efecto de la política es primordialmente discursivo, cambia las posibilidades que tenemos de pensar de 'otra manera” (2002: 28).

El discurso contiene una variedad de discursos subsidiarios que otorgan sentidos y definiciones en torno a los destinatarios de la política, los maestros y maestras, la enseñanza, lo que es “bueno” o “esperable” del docente, la escuela. Lo que se torna fundamental aquí para el autor es la de reconocer en esa conformación discursiva los discursos dominantes y regímenes de verdad que toda política social conlleva.

De esta manera, cuando analicemos las políticas socioeducativas debemos tener en cuenta estas dimensiones, ¿cuáles son las posibilidades discursivas que habilita el discurso de la política socioeducativa? ¿qué prácticas, en tanto conjunto de reglas y enunciados que organizan modos de pensar, decir y actuar, operan? ¿qué otros discursos y prácticas silencian? ¿cómo son resistidas, resignificadas, recreadas esas posibilidades discursivas? ¿cómo se articula a otros discursos? ¿cómo es la interpelación a otras prácticas discursivas que habitan en los sujetos?

Para ir finalizando, queremos recuperar algunos aportes de los autores Oszlak y O'Donnell (1981) y su desarrollo teórico en el campo de las políticas públicas y del Estado para el análisis de la política socioeducativa y en particular del programa Centros de Actividades Infantiles ya que nos permite seguir analizando y pensando al Estado y las políticas públicas como parte de los procesos de lucha, disputa, negociaciones, apropiaciones y exclusiones que se dan diversos actores e intereses tanto al interior como fuera del Estado. Estas luchas, negociaciones, apropiaciones, exclusiones se dan en una “estructura de arenas” que es necesario conocer y es puesto en un proceso social en el que intervienen diferentes fuerzas y actores sociales (1981).

Esta visión de “estado en movimiento”, de “políticas en acción” como la llaman los autores, nos permite, en coincidencia con los planteos que elaboramos hasta aquí, corrernos de las posturas que suponen que el Estado y sus políticas responden unívocamente a un solo conjunto de intereses y “bajan” linealmente, sin mediaciones, hacia las instancias ejecutoras de las políticas. Su perspectiva nos permite analizar “el proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las políticas que el Estado y otros actores adoptan” (1981: 6).

Estas “cuestiones” que mencionan los autores no son todas, no se trata de todos los asuntos que suceden en la vida social sino aquellas que han sido “socialmente problematizadas” (1981). La cuestión de la desigualdad social y educativa ha sido y es objeto permanente de problematizaciones por parte del Estado. Sin embargo, como hemos señalado más arriba, el modo en cómo ha sido problematizado en la última década del siglo XX y las primeras del siglo XXI, nos permiten pensarla como una nueva cuestión en relación a su tratamiento en épocas pasadas. En este sentido, las *políticas socioeducativas* podrían tomarse como la continuación de las *políticas compensatorias*, en el sentido que aquellas continuaron como un modo de intervención por parte del Estado sobre la cuestión de la desigualdad social.

Ahora bien, pensar las políticas públicas como el modo en que una “cuestión” es problematizada por el Estado equivale a decir que es el modo en que el Estado “toma posición” en la resolución e intervención de una “cuestión” (1981). Insistimos en no pensar al Estado como una entidad monolítica y unicausal. Esta toma de posición, esta problematización de la cuestión social y su intervención es problemática y no está exenta de conflictos y negociaciones. Más aún, “si entendemos a la política estatal como un conjunto de tomas de posición del Estado respecto de cierta cuestión, y si este conjunto tiende a variar tanto a través de diversos organismos estatales como a lo largo del tiempo, es evidente que tal política no puede ser entendida ni explicada prescindiendo de las políticas de otros actores” (1981: 16). Estos “otros actores” refiere a fracciones de clase, corporaciones, organizaciones, grupos e incluso individuos que tienen su poder relativo, su ideología, recursos, capacidad de movilización y sus estrategias de acción que debemos tener en cuenta al momento de analizar la política objeto de estudio.

Con todo, nos parece que esta perspectiva nos permitirá ubicar a las políticas socioeducativas en el entramado de aparatos, instituciones y agentes, como así de cierta “historia de la cuestión” (1981: 19) que las constituye y conforma el universo de sentido en el que se desarrolla el trabajo de enseñar de los profesores y profesoras de educación física.

## REFERENCIAS

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*. Núm. 2 y 3 (2): septiembre 2002.
- Laclau, E. (1996). Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.
- Mouffe, C. (1985). Hegemonía, política e ideología. En Labastida, J. y Del Campo, M. (coord.) *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. México DF: Editorial siglo XXI.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO. Vol. 4, Buenos Aires, Argentina.
- Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria.
- (2017). El Análisis Político del Discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. En Padierna Jiménez, M. y García Contreras M. (coord.). *Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación* (pp. 109-131). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11, 163-187.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional – Facultad de filosofía y letras (UBA).