

Pedagogía y estudios culturales: movimientos conceptuales y efectos epistemológicos para el abordaje del trabajo docente

Alejandro Vassiliades

Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Letras.

Argentina.

avassiliades@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0002-0969-3742>

Fecha de recepción: 16 de febrero de 2024

Fecha de aprobación: 17 de mayo de 2024

DOI <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6538>

Resumen

El artículo realiza una revisión y análisis crítico de una serie de aportes que algunos movimientos conceptuales fundados en los estudios culturales han realizado al campo de la educación, centrándose en las consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente. Para ello, el trabajo realiza un análisis sistemático de un conjunto de fuentes bibliográficas de referencia en el campo de los estudios culturales en educación, reconstruyendo las principales categorías teóricas que ellas despliegan. El texto se detiene en los modos en que el carácter abierto de lo hegemónico, la complejidad y heterogeneidad de los procesos ligados a la cultura, y el papel activo planteado en relación con los sujetos, suponen desestabilizaciones que interrumpieron las certezas de las perspectivas estructurales, al tiempo que abrieron interrogantes que posteriormente serían retomados por los abordajes posestructurales en el ámbito educativo. El texto también analiza una serie de contribuciones que las perspectivas enmarcadas en el campo de la historia cultural han realizado para comprender el trabajo docente como parte de las disputas en torno de los modos de conocer e interpretar los procesos de escolarización. El análisis posibilita

destacar el papel desestabilizador de los estudios culturales en relación con la construcción de abordajes pedagógicos sobre el trabajo docente, ofreciendo un panorama de los principales efectos teóricos y epistemológicos de estos movimientos.

Palabras clave: Pedagogía, estudios culturales, trabajo docente, sujetos de la educación, formación docente.

Pedagogy and cultural studies: conceptual movements and epistemological effects for approaching teaching work

Abstract

The article reviews and critically analyzes a series of contributions that some conceptual movements based on cultural studies have made to the field of education, focusing on the theoretical and methodological consequences for the study of the regulations of teaching work. To do so, the paper performs a systematic analysis of a set of bibliographical sources of reference in the field of cultural studies in education, reconstructing the main theoretical categories that they deploy. The text focuses on the ways in which the open nature of the hegemonic, the complexity and heterogeneity of the processes linked to culture, and the active role posed in relation to the subjects, suppose destabilizations that interrupted the certainties of structural perspectives, while opening questions that would later be taken up by post structural approaches in the educational field. The text also analyses a series of contributions that perspectives framed in the field of cultural history have made to understand teaching work as part of the disputes around the ways of knowing and interpreting the processes of schooling. The analysis makes it possible to highlight the destabilizing role of cultural studies in relation to the construction of pedagogical approaches to teaching work, offering an overview of the main theoretical and epistemological effects of these movements.

Keywords: Pedagogy, cultural studies, teaching work, subjects of education, teacher training.

Introducción

En este artículo se presenta una revisión y análisis crítico de una serie de aportes que algunos movimientos conceptuales fundados en los estudios culturales han realizado a la tradición en pedagogía, con consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente. Para ello, se examinan un conjunto de revisiones sobre el marxismo ortodoxo y el estructuralismo en el campo educativo que desestabilizaron el lugar fijo y predeterminado que se concebía para los sujetos docentes. Se considera el modo en que los estudios culturales contribuyeron a esas reformulaciones, instalando discusiones que posteriormente recuperarían los abordajes posestructuralistas para dar cuenta de los procesos de construcción de hegemonía y la heterogeneidad de posiciones subjetivas. Se recorrerán las principales notas del giro cultural y del giro lingüístico para considerar su aporte a la indagación del papel de los significados en las regulaciones del trabajo de enseñar, y las contribuciones del campo de la historia cultural para el análisis de la configuración de identidades docentes.

Contribuciones de los estudios culturales en la tradición crítica en pedagogía: desestabilizaciones e interrogantes abiertos

Los abordajes enmarcados en el estructuralismo y el marxismo ortodoxo realizaron, entre otras contribuciones, el aporte de abrir el interrogante sobre los vínculos entre educación y desigualdad, rompiendo con un sentido común imperante hacia la década de 1960, ligado a la presunta neutralidad ideológica de las instituciones escolares. Asimismo, interrumpieron la idea de que las escuelas persiguen objetivos necesariamente ligados a la construcción democrática, la libertad y la igualdad de las sociedades. Junto con estos señalamientos, la advertencia de que los procesos de reproducción de la desigualdad y el accionar de las instituciones educativas estaban íntimamente imbricados se fundó en lugares predeterminados para quienes se involucraban en los procesos de escolarización.

En efecto, haciendo corresponder a estas últimas con el mundo escolar, o bien afirmando la capacidad inobjetable de las instituciones educativas para inculcar pautas, actitudes y patrones de comportamiento y pensamiento para promover la reproducción cultural, distintas corrientes teóricas y epistemológicas tendieron a asignar un lugar predefinido, estático e inmodificable –de no mediar una revolución política y social- a la escuela y el trabajo docente (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981). En este marco, se planteó un papel pasivo para los sujetos, que aparecían homogéneamente constituidos.

Las teorías de la reproducción han sido cuestionadas por su carácter sobre determinado (Giroux, 2003) y por no incorporar la dimensión del conflicto dentro y entre las diferentes clases en su relectura del marxismo. Pese a las contribuciones realizadas por estas perspectivas para el desarrollo de una teoría social crítica, la naturaleza activa de la dominación y la resistencia permanecieron invisibilizadas debido a las nociones reduccionistas del poder y las concepciones unidireccionales de la intervención humana en que aquéllas abrevaban. En consecuencia, la escuela fue presentada como una institución estática y reproductora de la ideología dominante, excluyéndose su carácter de agente activo en esta construcción.

En este escenario, el campo de los estudios culturales posiblemente ha sido el que, aún dentro de la tradición marxista, ha realizado las más sustantivas contribuciones para la reformulación de buena parte de los presupuestos reseñados. Uno de los aportes centrales ha sido el desarrollo de una noción de cultura en la que la producción y el consumo de significados se imbrica de múltiples modos con la esfera de la dominación, sin ser aquella reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante, del cual sería un mero reflejo. Ello implicó una revisión del concepto de cultura planteando que éste alude a un conjunto de ideas y prácticas, una forma de vida que se constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad (Williams, 1997). Desde este posicionamiento, se abre la posibilidad de descartar la pretensión de suponer un sujeto determinado a priori por su condición de clase y se enfatiza una mirada de la cultura en términos de un proceso social total en el que los sujetos definen y configuran sus vidas, que requiere atender al conjunto de dicho proceso y al modo en que

éste es vivido y organizado por valores y significados específicos. Estas cuestiones habrían sido desatendidas por perspectivas estructurales en las que:

La conciencia relativamente heterogénea, confusa, incompleta o inarticulada de los hombres reales de ese período y de esa sociedad es, por lo tanto, atropellada en nombre de este sistema decisivo y generalizado; y en la homología estructural, por cierto, es excluido a nivel de procedimiento por ser considerado periférico o efímero (Williams, 1997, p. 130)

La superación de la mirada generalizante que omite la heterogeneidad de conciencias está estrechamente vinculada con la revisión del concepto gramsciano de hegemonía (Gramsci, 1980). Esta categoría da cuenta de un proceso que incluye un complejo entramado de experiencias, relaciones y actividades que prefiguran una actividad constante para que aquélla sea renovada, recreada, defendida y modificada. Ello deja habilitada la posibilidad de que sea siempre resistida, limitada, alterada y desafiada por movimientos contestatarios. Frente a posturas que defenderían una posición estática de lo hegemónico, se afirma:

La realidad de toda hegemonía en su difundido sentido político y cultural es que, mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Habremos de explorar sus condiciones o límites, pero su presencia activa es decisiva; no sólo porque deben ser incluidos en todo análisis histórico (a diferencia del análisis trascendental), sino como formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico (Williams, 1997, p. 135).

Debe recordarse que en Gramsci la cultura no es un mero añadido de la política, sino que ella misma es política. Por ello, la batalla por la renovación económico-social implica una batalla cultural (Hillert, 2016). En ese marco, el autor entendía al Estado como un complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso de los gobernados. Toda relación de hegemonía supone, así, una relación pedagógica (Suárez, 2016), que no queda limitada a las acciones específicamente “escolares” sino que abarcan a todo el entramado social,

organizando los vínculos entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos (Gramsci, 1984).

Por su parte, los abordajes que abrevaron en el culturalismo británico plantearon una de las definiciones más importantes para motorizar una revisión del análisis social y pedagógico: la necesidad de superar una mirada trascendental de los procesos de construcción hegemónica. Ello implica asumir no sólo que éstos no son fijos y estáticos, y en este sentido atravesados por contingencias históricas, sino que son permanentemente activos, y que por ello debe indagarse en el modo en que dicha construcción supone negociaciones de significado y nunca imposiciones acabadas desde las instancias de dominación (Williams, 2003). En consecuencia, una mirada al modo en que los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas resulta crucial si se trata de abandonar una perspectiva que asuma que las regulaciones del trabajo docente son algo estático o que las definiciones estatales sobre ellas explican por sí solas lo que sucede en el mundo escolar.

Asimismo, esta definición de hegemonía no reduce la conciencia a las formaciones de la clase dominante, sino que incluye las relaciones de dominación y subordinación, vinculando la cultura como con las distribuciones específicas del poder. Junto con ello, asume que el trabajo y la actividad cultural de los sujetos no constituyen una expresión superestructural de una estructura social y económica. En ese marco, su análisis requiere trascender la indagación sobre formas de control consideradas como mera manipulación de los actores sociales y dirigirse a los significados y sentidos que los sujetos –en nuestro caso, los docentes– construyen acerca del mundo y de sí mismos:

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad (...) se torna sumamente

difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una `cultura`, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares (Williams, 1997, pp. 132-133)

Esta recuperación “culturalista” del pensamiento de Gramsci retoma la idea de hegemonía, entendida como una dinámica relación de dominación/subordinación estrechamente relacionada con la creación y recreación permanentes de elementos significativos del sentido común de los sujetos (Hillert, 2016, Suárez, 2016). La hegemonía supone un sentido de realidad y está estrechamente vinculada con la ideología como conjunto de ideas y símbolos generados por un grupo o sector social, y representaciones cohesivas de lo social.

Lo hegemónico necesita, así, de la renovación, defensa y recreación activa y permanente de sus condiciones para poder constituirse como tal, al tiempo que requiere mantener un estado alerta hacia las alternativas u oposiciones que cuestionan y amenazan su dominación para procurar incorporarlos en los términos planteados por la especificidad de la hegemonía. Esta construcción supone así una interconexión relativamente organizada de significados, valores y prácticas -que de otro modo estarían en estado de dispersión o separación-, y en su incorporación a una cultura significativa y a un orden social juegan un papel fundamental la inclusión de elementos de una determinada tradición. Éstos no son segmentos de un pasado inerte, sino que configuran medios de incorporación y una versión intencionalmente selectiva que resulta efectiva en el presente dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (Williams, 2003). Para el campo de la educación, el abordaje de los sentidos acerca del trabajo docente requiere atender al modo en que han construido social e históricamente y los mecanismos a través de los cuales la constitución de una determinada tradición en el presente recupera o desplaza algunos de sus elementos.

Para esta perspectiva, resulta central analizar las complejas interrelaciones que existen entre determinadas tendencias dinámicas, tanto dentro como más allá de una dominación efectiva y específica. Por un lado, las “formaciones” en tanto movimientos literarios, artísticos, filosóficos o científicos que no pueden ser reducidas a las instituciones formales (Williams, 1997), cuestión que resulta de particular importancia en el caso de la producción de indagaciones sobre la historia del trabajo de enseñar. Por otro lado, es preciso abordar lo “residual” de una determinada cultura, en tanto inclusión variable dentro del proceso cultural

contemporáneo de elementos aprovechables de su pasado que, por ello, se hallan especialmente activos en el presente. Se trata de experiencias, significados y valores que, no pudiendo ser expresados en los términos de una determinada cultura dominante, son vividos y practicados sobre la base de un remanente de alguna formación o institución cultural y social anterior:

Un elemento cultural residual se halla normalmente a cierta distancia de la cultura dominante efectiva, pero una parte de él, alguna versión de él –y especialmente si el residuo proviene de un área fundamental del pasado- en la mayoría de los casos habrá de ser incorporada si la cultura dominante efectiva ha de manifestar algún sentido en estas áreas (...) En ciertos momentos la cultura dominante no puede permitir una experiencia y una práctica residual excesivas fuera de su esfera de acción, al menos sin que ello implique algún riesgo. Es en la incorporación de lo activamente residual –a través de la interpretación, la disolución, la proyección, la inclusión y la exclusión determinada- como el trabajo de la tradición selectiva se torna especialmente evidente (Williams, 1997, p. 145)

Debe recordarse que, además de elementos residuales habrá otros significados, valores, prácticas y tipos de relaciones emergentes, que podrían constituir movimientos alternativos o de oposición. Estos señalamientos han aportado a los desarrollos de las llamadas “teorías de la resistencia”, que han recogido la preocupación por la dimensión cultural de los procesos de escolarización a través del análisis de los rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural de quienes están en una posición oprimida, de modo de tornar visibles los elementos contrahegemónicos que éste contiene y que se incorporan dentro de la cultura dominante para dismantelar sus posibilidades políticas. Dichas perspectivas han echado por tierra la posibilidad de un proceso de escolarización totalmente sobredeterminado por las dimensiones económicas de la reproducción social y cultural, habilitando a considerar que ésta nunca se lleva a cabo de manera acabada y que siempre está enfrentada con elementos de oposición parcialmente percibidos (Giroux, 1992; Willis, 1988, 1993). Estas premisas resultan nodales para el estudio de las regulaciones del trabajo docente, al advertir acerca de la necesidad de considerar la especificidad de las significaciones que construyen los sujetos, y de no reducir el abordaje a las prescripciones de la normativa oficial. En este

marco, en Argentina se han desarrollado investigaciones centradas en los sentidos que docentes de diversos niveles configuran en sus prácticas, dando cuenta de sus matices y complejidades (Birgin, 2023; Feldfeber y Gluz, 2021; Redondo, 2016; Southwell, 2021; Vassiliades, 2022)

Pedagogía, giro cultural y el giro lingüístico: el papel de los significados en las regulaciones del trabajo docente

Como es sabido, el giro cultural implicó un viraje epistemológico de gran relevancia en el campo de la teoría e investigación sociales que produjo una reconfiguración sobre el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento. Consistió principalmente en la crisis y abandono de las certezas incuestionables del llamado “consenso ortodoxo” (Giddens, 1997) –centrado en el ideal de explicación basado en leyes y ejemplos- y la promoción de una mirada interpretativa donde el foco de análisis estaba en el significado que elaboraban y ponían en juego los sujetos y sus discursos (Geertz, 1994). Ello implicó el despliegue de una concepción de la vida social en términos de símbolos, signos e interpretaciones, a cuyo significado es posible aproximarse mediante la indagación respecto de cómo los sujetos dan sentido a sus vidas.

Estas nuevas coordenadas destacaron la importancia de que la investigación social no impusiera epistemologías y significados a priori a situaciones y subjetividades a los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven. En este sentido, y para el campo educativo, los fenómenos ya no serían situaciones objetivas y separadas del investigador, sino que implican producciones por parte de los sujetos que dan cuenta de las comprensiones que construyen en torno de esas situaciones y de sí mismos.

En esta trama de movimientos epistemológicos, el giro lingüístico planteó la importancia nodal de la problematización de las relaciones entre un texto y sus condiciones semánticas de producción (Arfuch, 2013; Palti y Polo Bonilla, 2021). Si consideramos a una política educativa ligada a la regulación del trabajo docente como un texto, puede sostenerse que para comprenderla no basta con intentar entender lo que por sí misma dice, sino que también es necesario situarla en el espacio de relaciones lingüísticas en las que está inserta. Ella configura un sistema de convenciones comunicativas que delimitan el rango de afirmaciones

disponibles a un determinado autor. En este sentido, comprender los discursos pedagógicos reguladores del trabajo docente supone la necesidad de adentrarse en su racionalidad específica, como así también superarse una instancia meramente “textual” para indagar la trama de relaciones e intencionalidades por los que esos textos se constituyen como tales, y los conflictos propios del campo pedagógico en los que se inserta. Ello acarrea fértiles señalamientos metodológicos respecto del desarrollo de una perspectiva hermenéutica e interpretativa sobre el mundo social y el escolar. En efecto, además de considerar el contexto de enunciación de un texto, se vuelve imprescindible detenerse en los múltiples modos de apropiación por parte de los sujetos.

Pedagogía e historia cultural: contribuciones para el análisis de la configuración de identidades docentes

Una serie de trabajos que han intentado problematizar las relaciones entre historia, saber y poder en la constitución de subjetividades recogieron los aportes recién mencionados, situándolos en diálogo con algunas perspectivas enmarcadas en la historia cultural y el posestructuralismo para examinar sus contribuciones para el campo pedagógico. Estas perspectivas destacaron la necesidad de indagar tanto la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de la propuesta de regulación del trabajo docente, como así también los múltiples modos de apropiación de esta por maestros y profesores (Popkewitz, 2019).

Esta perspectiva ha centrado la mirada en los efectos de verdad de las regulaciones del trabajo de enseñar como discursos estrechamente relacionados con el saber y el poder, entendiendo la verdad como aquello que puede y debe pensarse y que impacta en el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en la práctica. Esta concepción productiva del poder no descarta el cariz represivo que éste puede poseer, pero rechaza una mirada dicotómica sobre el mundo y los sujetos para destacar los efectos de un poder que, como red de relaciones (Foucault, 2002), circula a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los sujetos para sí mismos, definiendo categorías y concibiendo posibilidades de reacción.

Desde este punto de vista, ya no son los sujetos los que realizan afirmaciones, sino que las afirmaciones constituyen a los sujetos. Si la verdad es discursiva y los discursos se hallan históricamente situados, esta verdad está en estrecha relación con el poder, y cada disposición histórica del poder tiene sus propias verdades. Cada sociedad tiene su “régimen de verdad”, es decir, aquellos tipos de discurso, mecanismos y medios por los cuales enunciados particulares que se sancionan y hacen funcionar como verdaderos. Ello requiere entonces abordar cómo los discursos de política educativa se articulan para configurar regímenes de verdad particulares, produciendo visibilidades e invisibilidades o ausencias, autorizando ciertos discursos y desautorizando otros:

Los discursos dominantes en un período histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad, como importante o relevante, aquello que se expresa y aquello otro que se deja sin decir. Los discursos se generan y se gobiernan por medio de reglas y de poder (...) Es posible que la relación de una palabra con una definición o concepto sea arbitraria, como plantean los estructuralistas, pero estas configuraciones ´arbitrarias` son productos de la historia, la cultura, la política, la economía y el lenguaje (Cherryholmes, 1998, p. 56)

Esta perspectiva de análisis requiere atender al modo en que se produce y valida el saber, entendiendo por él a las formas en las cuales los sujetos docentes cobran sentido de sus experiencias sociales y se vinculan unos con otros. En este sentido, no resulta teórica y metodológicamente viable aspirar a analizar las supuestas disfuncionalidades de una determinada propuesta de política docente. Ello advierte respecto de realizar meras descripciones de hechos, y de intentar medir qué tan bien se logran los objetivos declamados, dando por supuesto que ellos constituyen los fines de una política educativa. En la investigación educativa desarrollada en el contexto argentino, estos recaudos metodológicos dieron lugar a indagaciones relativas a la circulación de interpretaciones y formas de conocer el trabajo docente que surcan el campo pedagógico, movilizand o articulaciones y tensiones (Achilli, 2010; Alliaud, 2017; Suárez, 2016).

En esta línea, un número de estudios sobre políticas de escolarización y de regulación del trabajo de enseñar han advertido respecto de los problemas de adherir a definiciones

esencialistas para comprenderlas, desplegando otros posicionamientos teóricos y metodológicos para aproximarse a las mismas como problema de investigación. Desde una perspectiva posestructuralista, algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprenderlas como meras actividades basadas en principios trascendentes que conllevan la intención de alcanzar una finalidad última y esencial, sino de estudiarlas en su especificidad como despliegue de tecnologías orientados a la resolución de una determinada contingencia histórica (Hunter, 1998; Dussel, 2020). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal de las políticas de regulación del trabajo docente, marcando la necesidad de situar su análisis en el marco de coordenadas espaciales y temporales. Resulta imprescindible adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir acríticamente a grandes consensos respecto de lo que aquellas políticas son o deberían ser, en tanto éstos probablemente empequeñezcan y oculten los conflictos y disputas que estos procesos acarrearán.

En esta línea, una serie de trabajos han señalado la importancia de alejarse de posiciones analíticas y estructurales que buscan explicar la realidad a través de miradas atravesadas por la racionalidad, la linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas que definen estos mismos aspectos (Cherryholmes, 1998). Por el contrario, un abordaje posestructural adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones trascendentes y los argumentos contruidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural el conocimiento sobre las políticas de regulación del trabajo docente se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima del propio texto o discurso de reforma, para el análisis posestructural resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata entonces de analizar cómo se produce políticamente la verdad, cómo se constituyen los discursos relativos al trabajo de enseñar, cómo éstos configuran a las instituciones y cómo ellas los regulan (Foucault, 2002). Ello requerirá

considerar los efectos de la historia y el poder sobre lo que los sujetos afirman, en el modo en que organizan las prácticas discursivas, y en cómo éstas estructuran la experiencia subjetiva. En definitiva, el punto central consiste en producir aproximaciones que den cuenta de cómo la verdad fue posible en determinadas condiciones históricas y sociales, cómo sus postulados pudieron ser dichos, pensados y desplegados en un determinado momento y lugar, y cómo se silenciaron, negaron y descartaron otras propuestas.

Para el abordaje de las políticas de regulación del trabajo docente en su especificidad y sin anclarlas en definiciones fundamentales o transhistóricas, una perspectiva fructífera es aquella que las analiza como prácticas discursivas. Este concepto trasciende el análisis meramente lingüístico y hace alusión al conjunto de reglas anónimas e históricas, desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Cherryholmes, 1998). Se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto del trabajo docente, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización implica saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, rigiendo lo que se puede decir y lo que no, e identificando quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes sólo deben limitarse a escuchar.

Ello permite focalizar la mirada en los efectos del poder en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos docentes y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron en torno del trabajo de enseñar. El poder es ubicado en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas mediante las que los sujetos comprenden e interpretan el mundo.

La reforma y el poder se interconectan así con problemas de epistemología social, por lo que el análisis debe considerar no sólo las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo que constituyen sujetos y objetos, sino también tornar visibles las reglas por las que

determinados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de una política de regulación del trabajo docente, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades contenidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad. De allí que será central indagar sobre las “estructuras” subyacentes a las propuestas de política educativa, entendiendo éstas como las pautas, reglas invisibles o no reconocidas, principios de ordenamiento y conjuntos de relaciones que –en tanto resultantes de tensiones sociales complejas y de carácter contingente e histórico- constituyen ciertas regularidades y marcos en la vida social de los sujetos docentes que promueven determinadas prácticas y formas de comprender el mundo.

En este marco, un estudio sobre las regulaciones del trabajo de enseñar debe no sólo considerar las propuestas de reforma sino también las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en tanto prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. Este abordaje supone la adopción de una perspectiva sobre regulación social que no se restringe a las funciones legislativas o coactivas del Estado ni al análisis de normativas o reglamentos, sino que se concentra en las reglas, normas y modelos de comunicación que estructuran ciertas posibilidades y filtran y descartan otras. En este sentido, esta perspectiva incorpora aportes centrales del giro lingüístico al enfatizar el modo en que el lenguaje posee un papel constitutivo en la formación de las regulaciones del trabajo de enseñar, en tanto no es sólo una expresión de los asuntos sociales sino también un aspecto del mecanismo mediante el que se produce y reproduce el mundo a través del conocimiento cotidiano de los sujetos (Popkewitz, 2019).

En efecto, las redefiniciones de las categorías y distinciones de una pedagogía introducen nuevas pautas de regulación, en el marco de las cuales las distinciones lingüísticas organizan aquello de lo que se habla y cómo se espera que se produzca el discurso, al poner en movimiento ciertas formas de percibir los problemas, las soluciones y los modelos mediante los que habrán de juzgarse el progreso y el fracaso (Foucault, 2002). Se trata de desarrollar una aproximación a las políticas de regulación del trabajo de enseñar como intersección el saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas. En este sentido, resulta central

considerar el modo en que la regulación social se halla contenida en las categorías de la política educativa y las distinciones que se utilizan para definir la práctica docente. Se torna nodal indagar cómo el saber construye y define determinadas verdades, problemas y vías de resolución, y cómo las formas de conocimiento de la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo de enseñar, y su potencial para organizar y configurar la identidad.

Las condiciones históricas para que surja un objeto de discurso, para que se pueda decir algo de él y se establezcan relaciones con otros objetos, tanto de semejanza como de diferencia, son contingentes y variables. Es decir, no puede hablarse en cualquier época de cualquier cosa y, en el caso de nuestro objeto de estudio, los discursos pedagógicos acerca del trabajo de enseñar no construirán los mismos problemas y las mismas estrategias para superarlos en diferentes condiciones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales. Las relaciones discursivas no son ni internas ni exteriores al discurso, en tanto no establecen lazos de corte deductivo entre sus elementos ni tampoco límites impuestos de enunciación. Por el contrario, dichas relaciones se hallan en el límite del discurso, en tanto proporcionan a éste los objetos de los que puede hablar, determinando la serie de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de determinados objetos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos y explicarlos.

Conclusiones

En este artículo se han examinado una serie de contribuciones de los estudios culturales al campo de la pedagogía, centrándonos en los movimientos conceptuales y metodológicos que se han derivado de ellas y en sus potencialidades para el análisis de las regulaciones del trabajo docente. Entre ellas, cabe destacar el carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo de los procesos ligados a la cultura y a las dinámicas de conformación de la hegemonía. Así, se ha destacado el papel activo de los sujetos frente a las coordenadas de la dominación, lo que implicó la necesidad de desplazar del centro del análisis a las definiciones estatales de política educativa hacia el modo en que los docentes reformulan, se apropian, refuerzan o disputan dichas iniciativas, en el marco de procesos de disputa hegemónica, como aspecto fundamental de las regulaciones del trabajo de enseñar.

Los debates que se han recorrido en este artículo muestran cómo estos movimientos han ido posicionando una pregunta central para el campo de la pedagogía: cuáles son las formas de conocimiento que circulan socialmente y que portan sentidos acerca de cómo debe interpretarse y analizarse el trabajo docente. Las contribuciones de los estudios que se han abordado tuvieron un efecto en los modos en que se articulan lo social, lo cultural y lo pedagógico, mostrando las potencialidades de focalizar en los aspectos epistemológicos al momento de investigar acerca de las disputas de significado que se libran cotidianamente.

Los aportes de los estudios culturales en torno de las identidades discursivas e identificaciones proporcionaron pistas teóricas y metodológicas que resultan advertencias a la hora de estudiar la configuración de los procesos de identificación en torno de la docencia. La contingencia y el carácter contradictorio de las identidades suponen señalamientos que alejan toda posición esencialista en torno del trabajo docente, para indagar acerca de cómo se redefinen históricamente y cómo las disputas actuales del presente suponen procesos más amplios de lucha por la hegemonía en la trama entre lo político y la política.

Referencias

- Achilli, E. (2010). Escuela, familias y pobreza urbana. Procesos escolares/magisteriales en la construcción del sentido de la escolaridad. En *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales* (pp. 143-221). Laborde Editor.
- Alliaud, A. 2017. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A. (2023) *Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. EFFyL.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Cherryholmes, C. (1998). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Dussel, I. (2020). Foucault e a história da escolarização: pressupostos teóricos e debates historiográficos. *Cadernos De História Da Educação*, 19(2), 345–359.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2021) (Comps.). *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. EFFyL.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*. Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1984). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Hillert, F. (2016). Gramsci para educadores. En F. Hillert, H. Ouviaña, D. Suárez y L. Rigal (Eds.), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 13-68). Noveduc.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Palti, E. y Polo Bonilla, E. (Orgs.) (2021). *El concepto de sujeto en el pensamiento contemporáneo*. Prometeo.
- Popkewitz, T. (2019). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta educativa*, 33, 11-28.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO.
- Suárez, D. (2016). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, D. Suárez y L. Rigal (Eds.), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 69-113). Noveduc.
- Vassiliades, A. (2022). *Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la "Secundaria del Futuro" y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 129-151.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península.
- Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En A. Díaz de Rada, H. Velasco Maíllo y F. García Castaño (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Trotta.