



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 12, Vol. 1 (2018)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

El lugar de la teoría en la investigación educativa. Reflexiones en torno a la tensión teoría / empiria en el trabajo heurístico

Eloísa Bordoli¹

Resumen

En el artículo se discute el lugar de la teoría en la investigación educativa y su relación con la empiria. Desde el campo pedagógico y afectado por el Análisis Político del Discurso (APD) (Laclau & Moufe, 1987) se analiza la naturaleza discursiva de lo educativo y se discute con las perspectivas estructuralistas-deterministas y positivistas que han hegemonizado el campo discursivo en la investigación educativa. En esta línea se examina el carácter sociohistórico y político así como la naturaleza simbólica de lo educativo y el carácter escindido del sujeto de la educación. En este marco se explora en torno al constructo *hibridación discursiva* en tanto categoría intermedia y con potencial analítico en el estudio de la fenomenica educativa. La presentación se estructura en tres apartados. En el primero se discuten los abordajes epistemológicos dominantes en el terreno de la investigación educativa y sus limitaciones para comprender la

¹ Dra. en Ciencias Sociales, mención en Educación (FLACSO, Argentina), Magíster en Ciencias Humanas y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Docente e investigadora del Instituto de Educación de la FHCE (UdelaR). Email: eloisabordoli@gmail.com

fenoménica acaecida en este terreno. En un segundo apartado se trabaja la categoría hibridación como constructo valioso para analizar los fenómenos educativos y se discute la consistencia con los postulados centrales del APD. En tercer y último apartado se señalan los aportes que el APD y alguna de sus categorías analíticas otorgan a la indagación educativa.

Palabras claves: Análisis Político del Discurso – investigación educativa - hibridación

Abstract

In the article we discuss the place of theory in educational research and its relationship with the empirical level of inquiry. From the pedagogical field, affected by the Political Analysis of Discourse (PAD) (Laclau & Mouffe, 1987) we analyze the discursive nature of educational matters and we discuss with the structural-determinist and positivist perspectives that have hegemonized the discursive field of educational research. Within this line of inquiry we examine the social-historical and political character of educational matters as well as its symbolic nature and the divested condition of subjects of education. From this framework we explore the theoretical construct of *discursive hybridization* taken as an intermediate category, assuming as well that it carries an analytical potential in the study of educational phenomena. The presentation is structured in three sections. In the first section we discuss the epistemological approaches that dominate the domain of educational research and their limitations in the understanding of the phenomena taking place in that domain. In a second section we take the category of hybridization as a theoretical construct valuable to analyze educational phenomena and we discuss its consistency with the central postulations of PAD. In the third and last section we point out the contributions that PAD along some of its analytical categories provide to the educational inquiry.

Key words: Political Analysis of Discourse – educational research - hybridization

El punto de partida epistemológico

El lugar analítico desde el cual abordamos esta ponencia está delimitado por el cruce de lo pedagógico, concebido como espacio de pensamiento crítico

de lo educativo, y algunas categorías del Análisis Político del Discurso (APD) (Laclau & Mouffe, 1987; Buenfil, 1994 y 1997). En tiempos de centralidad de lo fáctico así como de acelerados cambios tecnológicos en los cuales la innovación se configura en una virtud *per se*, resulta particularmente importante recuperar la operación que la crítica pedagógica promueve en el campo educativo. La Pedagogía, en tanto análisis sistemático en torno a lo educativo o como “la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de lo que (se) denomina campo problemático de la educación²” (Antelo, 2013: 1), habilita el estudio de la fenoménica educativa, particularmente, de los *sujetos pedagógicos*³ (maestros, educandos, *curricula*).

Los saberes sistemáticos organizados en torno a los problemas pedagógicos brindan herramientas epistémicas, políticas y operativas para ejercer la pregunta, la duda metódica sostenida ya por el filósofo moderno. No es el *cogito ergo sum* que nos funda en tanto sujetos modernos, sino la duda como método (Descartes, 1998 [1637]) sistemático e implacable ante la imposibilidad de saber absoluto y de constitución plena de lo humano⁴. Pensar lo educativo en esta clave analítica implica que los acontecimientos que se suscitan en este ámbito no se configuran en objetos naturales, con significación evidente y unívoca. Por el contrario, los sucesos educativos en tanto sucesos propios de la cultura humana se inscriben en diversas texturas discursivas que se disipan en haces de sentidos que resultan difíciles de asir desde perspectivas únicas. La duda, como método sistemático, habilita el necesario tránsito heurístico de indagación y pregunta que resiste la pretendida evidencia del sentido común y la realidad como dato *per se*.

Es necesario subrayar que el análisis de los fenómenos pedagógicos implica una mirada de lo político pero no se agota en ella, en tanto:

² El campo problemático de la educación entendido como: “conjunto que se reúne alrededor de las operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos” (Antelo, 2013: 1).

³ Sujeto pedagógico entendido como la relación específica entre educador, educando y el *curriculum* en tanto síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres régimen disciplinario, creencias) (Puiggrós, 1990).

⁴ Esta perspectiva se inscribe en el análisis que efectúa Lacan de la aseveración cartesiana en *El Seminario XI*, de 1964. Para este, la certeza anida en la duda y no en la existencia como efecto del pensamiento (Lacan, 1990 [1964]: 43-44).

el discurso pedagógico tiene a lo político como uno de sus elementos constituyentes, pero el tipo de articulaciones que organizan el acontecimiento educacional tiene una lógica distinta de la lucha por los espacios de poder. Esta lógica es producto del desplazamiento y de la condensación de procesos que provienen del espacio disciplinario, del lenguaje y de las reglas del campo técnico-profesional docente y del enseñar y el aprender, procesos tan específicos y tan generales a la vez, tan distintos de los de la organización social, la acumulación de poder o la producción filosófica (Puiggrós, 1995: 88-89).

La cita precedente ubica con claridad las interrelaciones entre los campos pedagógico y político al tiempo que subraya el carácter diferencial y específico del primero. Este señalamiento nos alerta en torno a los riesgos que operaciones simplificadoras o aplicacionistas pueden acarrear. Atendiendo lo señalado por Puiggrós, el APD nos proporciona un entramado conceptual –nutrido y en diálogo con diversas vertientes disciplinarias– que pone el acento, precisamente, en el carácter discursivo y por ende significativo de todo objeto y práctica social (y educativa). Asimismo, el APD subraya el carácter abierto, relacional, precario e inestable de las identidades así como de las texturas discursivas que las nombran, en tanto la relación significante-significado no es fija ni natural, sino que se configura como punto de disputa política por articular sentidos posibles.

En este marco, es pertinente destacar:

el carácter incompleto de toda formación discursiva y, al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad, en ese caso el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado, solo puede existir en la medida en que hay proliferación de significados. No es la pobreza de significados, sino al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva. La práctica de la articulación consiste, por lo tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido (Laclau & Mouffe, 1987: 154).

En esta línea conceptual asumir el estudio de los procesos educativos nos exige tomar una perspectiva analítica que centra su atención en los niveles simbólicos y en los juegos del lenguaje en su relación con sus procesos históricos de producción y recepción. La dimensión discursiva en su juego de diferencias habilita anudamientos precarios y provisorios de sentidos diversos y contrapuestos en el campo educativo.

Ubicarnos en esta sensibilidad analítica nos ha obligado a tomar distancia de las perspectivas estructuralista-determinista y empiristas desarrolladas en el campo de las ciencias de la educación. La primera de estas presenta la dificultad

conceptual para procesar la variación y el cambio, así como el lugar del sujeto en la estructura. Por su parte la segunda perspectiva identifica –al tiempo que niega– el *objeto real* con el *objeto de conocimiento*, no pudiendo diferenciar que uno y otro son de naturaleza distinta y pertenecen a registros diferentes (Althusser & Balibar, 2004).

La perspectiva de análisis que asumimos en esta ponencia parte, epistemológicamente, de sostener que *las-cosas-a-saber* que conciernen al *real sociohistórico* no conforman un sistema estructurado cerrado, transparente y analizable linealmente (Pêcheux, 1990). Por el contrario, la opacidad de los hechos sociales y políticos (entre ellos, los educativos) y de los discursos que los significan y dotan de sentido exige un esfuerzo de deconstrucción, análisis e interpretación singular⁵.

Por ello el ángulo de estudio que se sostiene se fundamenta en una distinción central operada en el ámbito de la ciencia entre el objeto real – sociohistórico– y el objeto de conocimiento (Althusser & Balibar, 2004; Pêcheux, 1990) o entre la *cosa-en-sí* y el *nombre* (Lacan, 1987). Como señalan Laclau & Mouffe (1987), fue el giro lingüístico acaecido en el terreno de las ciencias humanas y sociales el que permitió desarrollar este lugar de análisis. Desde este abordaje la centralidad del lenguaje en campos relacionados con las ciencias humanas y sociales implica:

[...] el reconocimiento de que aquellas lógicas relacionales que fueran originariamente analizadas en el campo de lo lingüístico (en sentido restringido), tienen un área de pertinencia mucho más amplia que se confunde, de hecho, con el campo de lo social (Laclau & Mouffe, 1987: VII).

Como se enunció precedentemente, desde el punto de vista teórico, el trabajo toma distancia de perspectivas que se desarrollan en torno a la centralidad de lo fáctico, las cuales se articulan en torno al epifenómeno y a sus posibilidades de reconocimiento y transparencia traducibles en una univocidad lógica (Pêcheux, 1990). Asimismo, no compartimos los abordajes esencialistas que establecen sentidos fijos y predeterminados al margen de los diferentes *juegos del lenguaje*

⁵ Como plantean Laclau & Mouffe (1987) los antecedentes de esta visión pueden rastrearse desde el siglo XVIII con la generación romántica del *Sturm und Drang*, en tanto que a partir de ese momento el centro de la reflexión teórica será la experiencia de la fragmentación y escisión del sujeto y la sociedad y no de las totalidades organicistas y estructuradas.

(Laclau & Mouffe, 1987; Buenfil, 1985). El ángulo de estudio que asumimos de lo educativo toma elementos del Análisis Político del Discurso, el cual reconoce dos aspectos cardinales: la centralidad del lenguaje en las relaciones sociales (y educativas) y la crisis de la unidad del sujeto racional cartesiano. El sujeto es concebido en su carácter escindido –en sentido psicoanalítico– y descentrado – en términos políticos– lo que, en el campo de lo social, se articula en unidades relativas y precarias que a su vez se integran en una diversidad de *posiciones del sujeto* (Laclau & Mouffe, 1987: 132). Los procesos de identificación suturan y fijan en forma temporal y precaria las posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva:

Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias (Laclau & Mouffe, 1987: 133).

En relación al problema de discusión de esta ponencia, esto implica que las interrelaciones entre las concepciones conceptuales y la fenoménica de lo educativo no son unívocas ni lineales sino que se hallan en permanente diálogo y tensión.

Hibridación discursiva como categoría analítica

La hibridación como concepto “migratorio”

En el marco de los trabajos de investigación en el campo educativo, particularmente en el tratamiento del material empírico, el constructo hibridación discursiva se nos representó, intuitivamente, como un concepto potente para comprender ciertos fenómenos que aparecían en los fragmentos discursivos analizados en los enunciados de los sujetos entrevistados (maestros, técnicos, autoridades educativas) así como en los documentos.

Este término se presenta en el entramado argumentativo del APD articulado con los procesos de lucha hegemónica y configuración de identidades. En el contexto de la discusión en torno a la “muerte de los universalismos” y la emergencia de los particularismos, Laclau se interroga sobre la posibilidad de una “pura cultura de la diferencia, de un particularismo que abandone lo universal” (Laclau, 1996: 92). En este sentido sostendrá la necesidad de “lo

universal como lugar vacío pero irreductible” (1996: 107)⁶ y ubicará a la lucha política como la manera de atribuir sentidos y fijar identidades, las cuales, necesariamente, se transformarán. De esta forma señala:

La hibridación no es un fenómeno marginal sino el terreno mismo en el que las identidades políticas contemporáneas son construidas (Laclau, 1996: 93).

A su vez agrega:

[el] universalismo y su carácter abierto condenan a toda identidad a una hibridación inevitable, pero hibridación no significa necesariamente, declinación a través de una pérdida de identidad: puede también significar robustecer las identidades existentes mediante la apertura de nuevas posibilidades (Laclau, 1996: 119).

Como sostiene el propio Laclau (1996: 92) en el debate contemporáneo el concepto hibridación adquiere relevancia para explicar diversos procesos sociales y humanos. Desde campos disciplinarios y abordajes diversos el término posee ciertos rasgos particulares y consistentes con el enfoque general del APD⁷. Esto en tanto que, en el tratamiento que los distintos autores efectúan del término, se condensa una posición epistémica no esencialista en sus abordajes analíticos. Asimismo, este se emplea, generalmente, como constructo comprensivo y de aspiración explicativa de situaciones conflictivas en las que se visualizan diversas relaciones de fuerza entre distintas entidades. Por ejemplo, este constructo procura comprender procesos en los que se opera un foco de tensión entre elementos o aspectos nuevos y viejos, entre las dimensiones sociales e individuales, entre los fenómenos de subordinación y dominación, entre otros. En esta línea, compartimos con De Grandis (1995) que estos son conceptos “constitutivamente migratorios” en tanto transversalizan los marcos disciplinarios y operan con fecundidad analítica y hermenéutica en las diversas problemáticas abordadas.

⁶ En estas reflexiones se aprecia la influencia lacaniana así como las discusiones desarrolladas con Žižek (ver Butler, Laclau & Žižek. 2004).

⁷ Como indicamos, en los trabajos de Laclau (1996) y seguidores se emplea esta categoría. Particularmente, interesa señalar la utilización analítica del término en las elaboraciones en torno a la categoría posición docente (con la que hemos trabajado en algunas investigaciones) de Southwell & Vassiliades (2014). Los autores sostienen que la configuración de nuevas identidades docentes es posible en tanto los sentidos históricos de la profesión, los actuales (oficiales y de otros agentes) así como los sentidos utópicos “se hibridan y articulan” (2014).

En esta presentación discutiremos otro abordaje conceptual en torno al significativo hibridación, que enriquece los aportes realizados por la escuela de Essex aunque parte de un enfoque diferente. Desde la teoría del lenguaje y por medio de las investigaciones sobre la novela, Bajtín tematiza los términos de híbrido e hibridación enfatizando los procesos de articulación semántica así como la imbricación que de lo social y singular se opera en la palabra (Bajtín, 1989)⁸.

Es pertinente señalar que el abordaje bajtiniano, a diferencia del de la escuela de Essex, se inscribe en una concepción lingüística dialógica que se aparta de la vertiente saussureana en tanto rehúsa circunscribir sus estudios a las formalizaciones de la lengua entendida como sistema de signos. En esta línea recupera, en sus trabajos, al hablante⁹ y, por ende, al sujeto y a la trama histórica. Sostiene que en el plurilingüismo dialógico coexisten “fuerzas centrípetas” con “fuerzas centrífugas”, que recuperan lo histórico concreto así como los contenidos y acentos particulares de los diversos enunciados individuales (Bajtín, 1989: 88-90). En esta trama argumental se destacan las fuerzas en tensión, los conflictos y luchas por estabilizar sentidos generales así como habilitar sesgos y acentos individuales. Esto implica que en cada enunciado híbrido hay una unidad contradictoria con dos tendencias opuestas. La construcción híbrida es conceptualizada como:

El enunciado que de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y composicionales, pertenece a un solo hablante; pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos lenguas, dos perspectivas semánticas y axiológicas (Bajtín, 1989: 121- 122).

⁸ También es pertinente señalar los trabajos sobre “culturas híbridas” de García Canclini (1990). Este presenta el constructo hibridación como un proceso de resimbolización del capital heredado y almacenado en la memoria histórica que ante nuevas condiciones materiales de existencia, se modifica produciendo nuevas formas simbólicas. De Grandis (1995) afirma que en las elaboraciones efectuadas García Canclini se hallan influidas por el concepto de hegemonía de raigambre gramsciana y los aportes de Laclau & Mouffe (1987). De igual forma se aprecia la influencia de la obra de Pierre Bourdieu quien ha sido afectado por las elaboraciones bajtinianas. Al respecto sostiene: “Los estudios sobre hibridación [...] muestran la multipolaridad de las iniciativas sociales, el carácter oblicuo de los poderes y los préstamos recíprocos que se efectúan en medio de las diferencias y desigualdades (García Canclini, 1997: 113). Basándose en los aportes de Bhabha, García Canclini ubica la noción de hibridación como un objeto lingüístico situado en la dinámica de las relaciones de poder, definiéndolo como “una metonimia de la presencia” (Bhabha, 1994: 115) en un proceso de cambio simbólico.

⁹ de Saussure (1945/1916) con el objetivo de constituir a la lingüística en una ciencia estableció a la lengua como su objeto. Esto le fue posible en tanto, previamente, había establecido una clara distinción entre “lengua” y “habla”. La lengua se configura en un objeto homogéneo, es un sistema de signos. Por el contrario, el lenguaje es el conjunto multiforme y heteróclito y en el habla queda la realización individual de cada individuo.

En sus trabajos, Bajtín subraya la inexistencia de fronteras formales en las construcciones híbridas. Las dos perspectivas que cohabitan el enunciado, la separación de voces y de lenguas se produce en el marco de una estructura sintáctica única y hasta en una palabra unitaria. Estas tienen por lo tanto dos sentidos contradictorios, dos acentos, dos fuerzas en disputa (Bajtín, 1989: 125). En esta línea podríamos afirmar que en cada enunciado singular se condensan elementos de la trama sociohistórica en la que se genera, al tiempo que surgen énfasis singulares.

Para el trabajo de investigación en el campo educativo, las elaboraciones de Bajtín son de interés en el tratamiento de las entrevistas o documentos en tanto recupera la dimensión del sujeto de la enunciación. Sus aportes podrían sintetizarse:

- a) la visión no estructuralista ni ontológica del lenguaje,
- b) la recuperación de la urdimbre sociohistórica para comprender los procesos de lenguaje y habla,
- c) la resistencia a un orden discursivo único y hegemónico,
- d) las interrelaciones de lo ideológico-semántico,
- e) la coexistencia del conflicto en enunciados y palabras híbridas,
- f) las construcciones híbridas visualizadas como posibles espacios que habilitan la reelaboración de nuevos pactos de comprensión colectiva y la emergencia de acentos singulares.

Significante vacío, significante flotante e hibridación

Los trabajos de Laclau & Mouffe, partiendo de la escisión del signo lingüístico (1987: 130), jerarquizan el significante en su carácter flotante y vacío. En un primer momento, introducen la noción de **significante flotante** con el objetivo de dar cuenta de la lógica que rige los procesos de articulación hegemónica; estos refieren a la necesidad de “dominar el campo de la discursividad” en torno a ciertos puntos nodales en un campo sobredeterminado y en el cual las identidades no son fijas. Así, los significantes flotantes son elementos discursivos privilegiados que se desplazan en el espacio simbólico hasta que, en forma inestable, se articulan y fijan, parcialmente, los sentidos en

la cadena significativa. De esta manera el término “flotante” refiere a dos aspectos: a) al carácter no fijo ni estable de los elementos y b) a la demarcación de fronteras antagónicas de un proyecto hegemónico rival que lo tensiona, o sea, al carácter político primordial.

En trabajos posteriores (1996, 2005), Laclau acentuará el carácter vacío, ambiguo, de no referencialidad concreta del significativo, en tanto este refiere a una falta. Como indicamos más arriba, el significativo vacío es un significativo sin significado que:

solo puede surgir si la significación en cuanto tal está habitada por un imposible estructural, y si esta imposibilidad solo puede significarse a sí misma como interrupción [...] de la estructura del signo (Laclau, 1996: 69-70).

De esta manera los significantes vacíos no refieren a contenidos conceptuales o literales sino que representan la “plenitud ausente”. Esto implica que no tienen un fundamento lógico o referencial particular sino que descansan en un proceso discursivo contingente e histórico que es afectivo y performativo¹⁰ (Montero, 2012: 5). En función del contexto histórico los significantes vacíos podrán: condensar y articular sentidos e investir afectivamente a los sujetos sociales. Asimismo, poseen un carácter performativo particular. En este constructo analítico, las fronteras entre las relaciones de equivalencias de los significantes no son fijas sino móviles (esto es el carácter flotante). En este marco Laclau señala:

Las categorías de significantes “vacíos” y “flotantes” son estructuralmente diferentes. La primera tiene que ver con la construcción de una identidad popular una vez que la presencia de una frontera estable se da por sentada; la segunda intenta aprehender conceptualmente la lógica de los desplazamientos de esa frontera. En la práctica, sin embargo, la distancia entre ambas no es tan grande. Las dos son operaciones hegemónicas y [...] los referentes en gran medida se superponen (Laclau, 2005: 167).

En suma, podríamos sostener que el significativo vacío alude a los momentos de estabilización precaria y los significantes flotantes indican las

¹⁰ El carácter performativo del lenguaje es trabajado por Butler (2004; 2005) como analizaremos más adelante. La performatividad no se asocia al acto por medio del cual un sujeto da origen a lo que nombra, sino más bien como el poder reiterativo del discurso de producir los fenómenos que regula y constriñe (Butler, 2005).

instancias previas de lucha política y semántica por hegemonizar las discursividades. Los aportes de Laclau se podrían sintetizar, especialmente, en relación a los mecanismos de articulación de los significantes así como a las maneras de establecer las fronteras en el marco de la lógica de los significantes.

Contenidos, sentidos y tensión singular/social

Los procesos de hibridación discursiva guardan relación con las lógicas de los significantes vacíos y flotantes en el seno de la prioridad de la lucha política definida por Laclau. A su vez, el concepto de hibridación de Bajtín apunta a dar cuenta de los modos en que se mudan, desplazan y condensan los sentidos, en el marco de relaciones dialógicas en tensión. En estas mudanzas de sentido interviene la lógica política o hegemónica en los términos que hemos trabajado, aunque no en forma exclusiva. Bajtín recupera la singularidad interpretativa del sujeto y los pliegues hermenéuticos del hablante. El carácter “semiajeno”¹¹ de las palabras y de los enunciados desestabiliza la lengua unitaria y autoritaria¹². Esta perspectiva bajtiniana nos ha sido de utilidad en el momento de trabajar con entrevistas recogidas en el trabajo de campo. En este marco, en el trabajo con el corpus de las entrevistas y los documentos hemos podido apreciar el “juego de claroscuro” que los contenidos y significados tienen, las alteraciones y los desplazamientos de sentidos sobre las identidades de los maestros. El fondo plurilingüe y el tono singular que describe Bajtín en sus trabajos se han reflejado en el tratamiento del material empírico de las investigaciones. Interesa subrayar lo precedente en tanto que, en ocasiones, los procesos de resemantización apreciados en algunos discursos no refieren, directamente, a los juegos de poder colectivo sino que intervienen factores de orden singular.

Con base en estos referentes, el constructo hibridación discursiva que hemos utilizado en algunos trabajos de investigación abrevia en los elementos trabajados por Laclau (1996) y Bajtín (1989) que hemos señalado. Particularmente, se ha tenido en cuenta: la lógica de las operaciones de los

¹¹ En este sentido: “el lenguaje como realidad socio-ideológica viva, como opinión plurilingüe, se halla en la frontera entre lo propio y lo ajeno. La palabra del lenguaje es una palabra semiajena” (Bajtín, 1989: 110).

¹² “El dialogismo según Bajtín es el principio constitutivo del discurso. Supone la presencia protagónica del otro en mi enunciado antes de que este sea formulado e invierte los términos de toda concepción unidireccional y unívoca de la comunicación” (Arfuch, 2010).

significantes, la lucha por otorgar sentidos y contenidos y la tensión social/singular de los enunciados. En síntesis recogemos:

- a) la **no esencialización** de los elementos culturales, lingüísticos e identitarios;
- b) la **coexistencia del conflicto** en los diversos elementos simbólicos (culturales, lingüísticos e identitarios) que se manifiesta en la tensión viejo/nuevo y en las variadas formas de resemantización;
- c) el conflicto y la **disputa simbólica por hegemonizar sentidos**;
- d) el carácter significativo que la **trama histórico-situacional** posee con respecto a los objetos culturales, construcciones lingüísticas y procesos identitarios;
- e) la tensión **sociohistórico/acento singular** del sujeto en las palabras y enunciados.

En síntesis, en el constructo hibridación es posible apreciar la interrelación de tres lógicas: política, lingüística y subjetiva.

Cuadro N° 1: Esquema de las lógicas y operaciones implicadas en el constructo hibridación

Lógicas	Operaciones
Política	entre significantes
Semántica	entre significados y sentidos
Sujeto	Subjetivas

Fuente: elaboración propia.

En esta línea de análisis el significante hibridación, como categoría intermedia (conceptual y operativa) se nos ha presentado útil en el tratamiento del material empírico trabajado en algunas investigaciones efectuadas en el campo educativo.

Bibliografía

Althusser, L. & Balibar, E. (2004). **Para leer El Capital**. Siglo XXI (1967). México.

- Antelo, E. (2013). "La Pedagogía de la época". Mimeo, http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu4_LaPedagogiadelaepoca_Antelo.pdf. Consultado: 15/02/2014.
- Arfuch, L. (2010). **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea**. FCE. Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1989). "La palabra en la novela". En: Bajtín (1989) **Teoría y estética de la novela** (pp. 77-236). Taurus. Madrid.
- Bhabha, H. K. (1994). "The Location of Culture", London-New York: Routledge.
- Buenfil, Rosa (1994). **Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación**. DIE-Cinvestav-IPN. México.
- Buenfil, Rosa (1997). **Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-1940 y 1970-1993)**. Torres Asociados. México.
- Butler, J. (2004). **Lenguaje, poder e identidad**. Síntesis. Madrid. <http://dcsh.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/Lenguajepoderidentidad.pdf>. Consultado: 10/03/2017.
- Butler, J. (2005). **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo**. Paidós. Buenos Aires.
- Butler, J., Laclau, E. & Žižek, S. (2004). **Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda**. FCE. Buenos Aires.
- De Grandis, R. (1995). "Incursiones en torno a hibridación, una propuesta para la discusión: de la mediación lingüística de Bajtín a la mediación simbólica de Canclini". **Latin American Network Information Center**. lanic.utexas.edu/project/lasa95/grandis.html. Consultado: 06/04/2015.
- de Saussure, F. (1945). **Curso de lingüística general**. Losada. Buenos Aires. [1916].
- Descartes, R. (1998). **El discurso del método**. Edicomunicación. Barcelona. [1637].
- García Canclini, N. (1990). **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Grijalbo. México.
- García Canclini, N. (1997). "Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas". En: **Colima**, junio 1997 México. Época II (III) 5, 109-128.

http://culturascontemporaneas.com/contenidos/culturas_hibridas.pdf.

Consultado: 05/04/2014.

Lacan, J. (1987). "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis".

En Escritos 1 (pp. 227-310). Siglo XXI. México. [1953].

Lacan, J. (1990). **El seminario XI de Jacques Lacan. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis**. Paidós Buenos Aires. [1964].

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

Laclau, E. (2005). **La razón populista**. FCE. Buenos Aires.

Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. FCE Buenos Aires.

Pêcheux, M. (1990). **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**, Campinas: Pontes.

Puiggrós, A. (1990). **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Galerna. Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1995). **Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX**. Ariel. Buenos Aires.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". En: **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**. Diciembre 2014, (XI) 11, 163-187. Universidad Nacional de la Pampa. Santa Rosa.