Original

A062

Universidad Nacional de La Matanza

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Proyecto de investigación

**REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL DISCURSO
EDUCATIVO ARGENTINO: ANÁLISIS DE TEXTOS TEÓRICOS
SURGIDOS A PARTIR DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
(1995-1999)**

INFORME FINAL

Director: Ricardo Castro

Integrantes:

Leticia Rolando

Ana Bidiña

María Antonia Motta

María Fernanda Espelta

Adriana Pidoto

Amelia Zerillo

Febrero de 2002

ÍNDICE

1. Introducción
2. Etapas del trabajo
3. Marco teórico
 - 3.1. Noción de ideología
 - 3.1.1. Significados asociados
 - 3.1.2. ideología y falsedad
 - 3.1.3. Ideología como naturalización
 - 3.1.4. Ideología, discurso y representaciones
 - 3.2. Representaciones sociales
 - 3.2.1. Introducción
 - 3.2.2. El estudio de las representaciones
 - 3.2.3. Cómo se construyen
 - 3.2.4. Los procesos de las representaciones sociales
 - 3.2.5. Los métodos de investigación
 - 3.2.6. La exposición científica: una manera de presentar la ciencia
 - 3.2.7. Crítica a la teoría de las representaciones sociales
 - 3.3. Las representaciones desde la perspectiva de R. Chartier
 - 3.4. Discurso y cambio social
 - 3.5. Lingüística crítica
 - 3.6. El discurso jurídico
 - 3.6.1. Contexto
 - 3.6.2. El derecho como objeto discursivo
4. La Ley Federal de Educación
5. El discurso de los académicos
 - 5.1. Voces “autorizadas” para *decir e interpretar* la ley: van Gelderen
 - 5.2. Guillermo Jain Etcheverry: entre la tradición y el elitismo
 - 5.3. La adaptación a los “nuevos tiempos”: Tedesco y Filmus
 - 5.4. Tedesco, Filmus y van Gelderen: algunas coincidencias
6. Encuesta
7. Conclusiones
8. Bibliografía
9. Anexo encuesta y documentos

1. INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso sostiene que la descripción y la explicación de las formas lingüísticas que aparecen en la superficie textual, en los enunciados efectivamente emitidos y comprendidos, construyen una visión del mundo, es decir, están ideológicamente determinados. Al abordar el estudio del lenguaje en uso, desde esta perspectiva se considera que los roles y posiciones sociales de los hablantes y oyentes reales en un momento histórico concreto son determinantes en la construcción de la significación.

Las formas lingüísticas, la gramática de una lengua, no son neutras respecto a la concepción del mundo. Las formas empleadas, las condiciones de producción del texto, la formulación de hipótesis sobre la recepción, la determinación de los lugares simbólicos construidos, las imágenes del mundo, el posicionamiento del locutor constituyen lo que se denomina representaciones sociales.

Así las representaciones dan lugar a una construcción o reconstrucción de la realidad e integran de manera específica tanto la dimensión social como la dimensión psicológica del sujeto.

Por un lado, desde la psicología social se considera a las representaciones como fenómenos complejos compuestos por elementos diversos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, siempre organizados como un saber sobre el estado de la realidad. Por otro, la sociolingüística destaca el carácter dinámico, conflictual, interactivo, de reconstrucción permanente de la realidad social de toda representación. Precisamente, nuestra indagación se propone reconocer y analizar esa reconstrucción de la realidad en la confrontación de textos.

En la presente investigación, a partir de las producciones teóricas vinculadas con el campo educativo y surgidas a partir de la Ley Federal de Educación, analizaremos las representaciones sociales cuyos rasgos se infieren no solo de la información explícita que ofrecen los escritos, sino también de las huellas enunciativas, los diferentes niveles de organización textual y su relación con el interdiscurso educativo.

Las *hipótesis* de las que partimos para nuestro estudio son las siguientes:

- a) Las producciones teóricas del campo educativo relativas a la Ley Federal de Educación reproducen el discurso dominante en su interpretación en cuanto a la construcción del rol de los sujetos de la educación.
- b) Los discursos críticos en educación validan los marcos legal y epistemológico vigentes.
- c) La ausencia de modelos alternativos al discurso hegemónico en esas producciones discursivas caracteriza una concepción de la educación en un mundo globalizado.

La orientación metodológica que elegimos consistió en el tratamiento discursivo de algunos de los textos de científicos argentinos de la educación (van Gelderen, Filmus, Tedesco, Jaim Etcheverry) con el propósito de:

1. analizar de las estrategias de construcción de las representaciones sociales en esos autores y
2. confrontarlas con las representaciones de los educadores frente a la ley Federal de Educación para lo cual se diseñó una encuesta.¹

Para ello se establecieron ciertos indicadores lingüísticos: sintácticos, semánticos y pragmáticos, que permitieron la comparación de discursos teóricos surgidos en torno a interpretaciones de la Ley Federal de Educación.

De la comparación se intentó llegar a las respectivas representaciones sociales propuestas por los textos con el fin de reconocer el lugar que ocupan con respecto al discurso hegemónico vinculado a la denominada “globalización”.

¹ El grado de implementación de la Ley en la Provincia de Buenos Aires nos hizo dirigirnos a esa región, específicamente al área de influencia de la Universidad (conurbano bonaerense). Los encuestados fueron educadores de ambos sexos (entre 26 y 54 años) que se desempeñan en los niveles inicial, EGB, polimodal y terciario.

2. ETAPAS DEL TRABAJO

Hemos dividido la tarea en etapas. Primero hemos realizado un trabajo de exploración bibliográfica de los instrumentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de las diversas fases de la investigación.

En segundo lugar, se analizó el articulado de la Ley Federal de Educación y sus características enunciativas en tanto discurso jurídico y, en tercer lugar, se analizaron las representaciones que sobre ella y el cambio educativo expresan los discursos de algunos teóricos de la educación y un conjunto de docentes de EGB y Polimodal de la provincia de Buenos Aires que cursan en la Universidad de La Matanza carreras de complementación curricular.

3. MARCO TEÓRICO

La indagación se llevó a cabo en tres campos de estudio diferentes: el estudio sobre las ideologías, el estudio del concepto de representación y, por último, el estudio sobre la articulación entre discursos, prácticas sociales y representaciones.

En primer lugar, se consultaron diferentes teorías acerca de la ideología para analizar sus especificidades, las distintas perspectivas que sobre ella plantean distintos autores y determinar sus relaciones con el concepto de representación, en tanto muchas de las definiciones la caracterizan como “sistema de representaciones”

En segundo lugar, se acudió a la Psicología Social. Esta disciplina trabaja con el concepto de representación social, y considera que un modo de acceder a las representaciones es través de las producciones discursivas, si bien es necesario tener en cuenta el contexto social y ciertas características que organizan las posiciones sociales e intelectuales en una sociedad. Este tipo de indagación hace un lugar al estudio de las restricciones no conocidas por los individuos y que sin embargo los gobiernan: las representaciones.

3.1. ACERCA DE LA NOCIÓN DE IDEOLOGÍA

La noción de “ideología” ha tenido una gama amplia de definiciones debido a su polisemia, que entraña un abanico de significados útiles y no todos compatibles entre sí. No es posible, por lo tanto, sintetizar esta riqueza de significados en una sola definición de conjunto. La palabra “ideología” constituye un texto, tejido con un material de diferentes hilos conceptuales e historias divergentes.

3.1.1. Significados asociados

Para mostrar esa variedad de significados, tomaremos algunas de las definiciones de ideología que actualmente circulan:

- el proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana;
- conjunto de ideas característico de un grupo o clase social;
- ideas que permiten legitimar un poder político dominante;
- ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante;
- comunicación sistemática deformada;
- aquello que facilita una toma de posición ante un tema;
- tipos de pensamiento motivados por intereses sociales;
- pensamiento de la identidad;
- ilusión socialmente necesaria;
- unión de discurso y poder;
- medio por el que los agentes sociales dan sentido a su mundo, de manera conciente;
- conjunto de creencias orientadas a la acción;
- confusión de la realidad fenoménica y lingüística;
- cierre semiótico;
- medio indispensable en que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social;
- proceso por el cual la vida se convierte en una realidad natural.

Habría que puntualizar algunos aspectos de esta lista. En primer lugar, no todas estas formulaciones son compatibles entre sí. Si, por ejemplo, ideología significa cualquier conjunto de creencias motivadas por intereses sociales, en este caso no puede significar las formas dominantes de pensamiento de una sociedad. Otras definiciones pueden ser

mutuamente compatibles, pero con algunos rasgos que deberían ser destacados: si ideología es tanto la ilusión como el medio en que los agentes sociales dan sentido a su mundo, en este caso nos dice algo bastante negativo respecto de los modos rutinarios de dar sentido a la vida, esto es, la idea de que nuestras convicciones y construcciones acerca del mundo son ilusorias, imaginarias.

En segundo lugar, podemos notar que algunas de estas formulaciones implican cuestiones epistemológicas –cuestionen que conciernen a nuestro conocimiento del mundo- mientras que otras nada dicen al respecto. Algunas de ellas implican la idea de no ver la realidad debidamente, mientras que una definición como “conjunto de creencias orientadas a la acción” deja abierta la cuestión. Esta distinción es un motivo de discusión y refleja una disonancia entre dos de las principales tradiciones de significación del término. Una tradición central (que va de Hegel y Marx a Georg Lukács y algunos marxistas posteriores) se ha centrado en las ideas de conocimiento verdadero o falso, optando por la noción de ideología como ilusión, distorsión y mistificación; mientras que una tradición más sociológica (y menos epistemológica) se ha interesado más por la función de las ideas dentro de la vida social que por su realidad o irrealdad. La herencia marxista se ha anclado entre estas dos corrientes intelectuales y, ambas, tienen formulaciones interesantes.

Por otra parte, la pregunta ¿a qué hace referencia la ideología? suele contestarse con una definición como la de Thompson², y que ha sido ampliamente aceptada: “Estudiar la ideología...es estudiar la forma en que el significado (o la significación) sirve para sustentar relaciones de dominio”. Es aquí donde “ideología” tiene que ver con el proceso de legitimación del poder de un grupo o clase social. Dicho proceso implicaría una serie de estrategias diferentes:

Un poder dominante se puede legitimar promocionando creencias y valores afines a él;
naturalizando y universalizando tales creencias para hacerlas evidentes y aparentemente inevitables;
denigrando o descalificando ideas que puedan desafiarlo;
excluyendo formas contrarias de pensamiento;

² John B. Thompson (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. London, Cambridge.

oscureciendo la realidad social de modo conveniente a sí misma. (“Mistificación” que adquiriría la forma de “enmascaramiento” de conflictos sociales o resolución “imaginaria de contradicciones reales”)

Probablemente, en cualquier formación ideológica actual estas seis estrategias se relacionen de forma compleja. Esta descripción, sin embargo, adolece de cierta estrechez en tanto plantea algunas dificultades entre las cuales está el hecho de que no toda creencia, etiquetada comúnmente de ideológica, está asociada a un poder político dominante, por lo cual resultaría que no todas las ideologías son opresivas y espúriamente legitimadoras.

Contrapuesta a la anterior, aparece una definición más abarcativa de ideología como conjunto de ideas por las que los hombres proponen, explican y justifican fines y significados de una acción social organizada y, específicamente, de una acción política, al margen de si tal acción se propone preservar, enmendar o construir un orden social dado. Esta definición con todo tiene la desventaja de desechar del concepto un número de elementos que parecieran ser centrales como el de “naturalización” de la realidad social.

Es importante reconocer, además, que ambos significados, el restrictivo y el amplio, tienen sus usos, y que sus incompatibilidades recíprocas son fruto de historias políticas y conceptuales diferentes. Pero también hay que destacar que la excesiva amplitud de la definición, convierte al término en algo carente de significación precisa, un término comodín de escasa información. Es por ello que frente a esta alternativa, algunos teóricos abandonan el problema epistemológico, favoreciendo en su lugar un significado de ideología más sociológico o político como medio en el cual los hombres y mujeres libran sus batallas sociales y políticas en el nivel de los signos, significados y representaciones. De esta manera están planteando el problema en el terreno de la lucha discursiva.

3.1.2 Ideología y falsedad

Por otra parte, la famosa concepción de la ideología como “falsa conciencia” no resulta del todo convincente por varias razones. Una de ellas tiene que ver con lo que se podría llamar la moderada racionalidad de los seres humanos en general. Al igual que Aristóteles, muchos teóricos sostienen que hay un elemento de verdad en la mayoría de

las creencias, en tanto sería inadmisibles creer que masas enteras de seres humanos mantendrían durante un período histórico amplio ideas absurdas y prejuicios irracionales. Concebir a las personas como incapaces de razonamientos coherentes y dando su asentimiento a ideas totalmente vacías de significado o totalmente falsas sería negar alguna racionalidad humana.

Parte de la oposición a la tesis de la “falsa conciencia” deriva de la proposición exacta de que, para ser verdaderamente efectivas, las ideologías deben dar, por lo menos, un mínimo sentido a la experiencia de la gente. Algunos autores afirman que las ideologías dominantes pueden conformar activamente las necesidades y deseos de las personas sometidas a ellas; pero también deben implicarse significativamente con las necesidades y deseos que la gente ya tiene, captando esperanzas y necesidades genuinas, de manera que sean plausibles y atractivas. Esto es, deben ser bastante “reales” para proporcionar la base sobre la que las personas puedan forjar una identidad coherente, deben proporcionar motivaciones sólidas para una acción efectiva y deben intentar explicar someramente sus propias contradicciones e incoherencias.

En resumen: las ideologías que tienen éxito deben ser más que ilusiones impuestas y a pesar de sus incongruencias deben transmitir a sus “súbditos” una visión de la realidad social suficientemente reconocible para no ser rechazadas inmediatamente. Cualquier ideología dominante que fracasara completamente al fundirse con la experiencia viva de sus sujetos sería extremadamente vulnerable. Pero nada de esto contradice el hecho de que, con cierta frecuencia, las ideologías contienen proposiciones importantes que son absolutamente falsas. Dice Terry Eagleton³:

“...que los judíos son seres inferiores, que las mujeres son menos racionales que los hombres, que los que fornican serán condenados al tormento eterno. Si estos puntos de vista no son ejemplos de falsa conciencia, es difícil poder definirla; y aquéllos que descartan la noción de falsa conciencia deben tener cuidado en no parecer desdeñar el carácter ofensivo de estas opiniones. Si la defensa de la “falsa conciencia” nos compromete con el punto de vista de que la ideología es simplemente irreal, una fantasía simplemente

³ Eagleton, Terry. (1995) *Ideología*. Barcelona: Paidós, 1997.

desconectada de la realidad social, es difícil saber quién, al menos en la actualidad, suscribe realmente tal punto de vista. Si, por otro lado, no hace más que afirmar que hay algunas manifestaciones ideológicas centrales manifiestamente falsas, quizá es igualmente difícil ver cómo alguien podría negarlo. La cuestión real, quizá, no es si uno rechaza lo anterior, sino qué papel atribuye a tal falsedad en el marco de la propia teoría de la ideología. ¿Son las falsas representaciones de la realidad social de algún modo constitutivas de la ideología, o un rasgo contingente de ésta?

Esta discusión tiene relevancia para la teoría de la ideología de Louis Althusser. Para él, se puede hablar de que las descripciones o representaciones del mundo son verdaderas o falsas; pero según este autor, la ideología no es en origen cuestión de tales descripciones, y los criterios de verdad o falsedad son ampliamente irrelevantes para ésta. La ideología, para Althusser, representa en efecto la realidad —pero lo que representa es la manera en que el individuo “vive” sus relaciones con el conjunto de la sociedad, lo que no puede considerarse una cuestión de verdad o falsedad. La ideología para Althusser es una organización particular de prácticas significantes que constituyen a los seres humanos en sujetos sociales, y que produce las relaciones vividas por las que tales sujetos están conectados a las relaciones de producción dominantes en una sociedad. Como término, cubre todas las distintas modalidades políticas de tales relaciones, desde una identificación con el poder dominante a una posición opuesta a él. Aunque Althusser adopta así el sentido más amplio de ideología examinado antes, su concepción del particular está constreñida por su atención a un sentido más limitado de ideología como formación dominante.

No hay duda de que este autor critica cualquier teoría de la ideología puramente racionalista, en el sentido de que consiste simplemente en una colección de representaciones deformadas de la realidad y de proposiciones empíricamente falsas. Por el contrario, para él la ideología alude principalmente a nuestras relaciones afectivas e inconscientes con el mundo, a los modos en que estamos ligados a la realidad, en tanto esa realidad nos “choca” en la forma de una experiencia aparentemente espontánea, de la manera en que los seres humanos están incesantemente en juego en ella. La ideología parece, a menudo, ser referencial (descripción de situaciones de hecho) siendo a la vez secretamente “emotiva” (expresión de la realidad vivida por los seres humanos) o

“conativa (orientada a conseguir ciertos efectos). De esta forma, Althusser intenta pasar de una teoría cognitiva a una teoría afectiva de la ideología –lo que no significa rechazar que la ideología contenga ciertos elementos cognitivos, o reducirla a lo meramente “subjetivo”. Si bien es ciertamente subjetiva en el sentido de estar centrada en el sujeto, sus manifestaciones han de ser descifradas como expresión de las relaciones vividas del hablante con el mundo. Pero tales relaciones vividas existen en tanto suponen tácitamente un conjunto de creencias y suposiciones aceptadas como una suerte de verdad universal.

Una derivación del planteo de Althusser es la consideración de la falsa conciencia como un cuerpo de ideas no necesariamente falsas sino como ideas funcionales para el mantenimiento de un poder opresor, y la ignorancia de ese hecho por parte de quienes la sostienen. Asimismo, los enunciados ideológicos pueden ser verdaderos en relación con la sociedad actual, pero falsos en cuanto sirven para descartar la posibilidad de una situación transformada.

3.1.3. Ideología como naturalización

A menudo se considera que las ideologías de éxito vuelven naturales y autoevidentes sus creencias –que las identifican con el “sentido común”de una sociedad de modo que nadie pueda imaginar cómo han podido ser alguna vez diferentes. Este proceso que Pierre Bourdieu denomina doxa, hace que la ideología cree un encaje lo más fuerte posible entre sí misma y la realidad social. La ideología redefine así la realidad social para volverse coextensa con ella misma, de modo que oculta la verdad de que, de hecho, la realidad creó la ideología. Según esta concepción, también sostenida Roland Barthes, una ideología dominante no combate tanto las ideas alternativas como las arroja fuera de los límites de lo pensable, congela la historia en una “segunda naturaleza”, presentándola como algo espontáneo, inevitable e inalterable

3. 1.4. Ideología, discurso y representaciones

El análisis ideológico del lenguaje y del discurso es una línea crítica de teóricos de las humanidades y las ciencias sociales. Este análisis supone que es posible estudiar la ideología que “subyace” a las producciones discursivas de hablantes y escritores a través de una lectura minuciosa y un análisis sistemático.

A pesar de la generalización de estos supuestos, no se ha explicitado suficientemente la teoría que relaciona al discurso con estas ideologías "subyacentes". De hecho, en los estudios del discurso, así como en la psicología social y cognitiva o en las ciencias sociales, no se sabe gran cosa acerca de cómo exactamente se desarrollan las ideologías a través del discurso, y de qué modo controlan o influyen a los textos y al habla. Resumiremos entonces algunos supuestos teóricos desarrollados en los estudios sobre el discurso y la ideología..

En primer lugar, y para formular el problema en un marco teórico amplio, debemos señalar que algunos teóricos suelen coincidir en aplicar la metodología de relacionar las estructuras del discurso con las estructuras sociales. De este modo, las propiedades o relaciones sociales de clase, género o etnicidad, por ejemplo, son asociadas sistemáticamente con unidades estructurales, niveles, o estrategias de habla y de texto incorporadas en sus contextos sociales, políticos y culturales. Esto también es válido para las relaciones entre organizaciones sociales, instituciones, grupos, roles, situaciones, relaciones de poder o la toma de decisiones políticas, por una parte, y las estructuras del discurso, por la otra (Fairclough, 1988; 1992).

En esta perspectiva, se considera a los usuarios del lenguaje como miembros de comunidades, grupos u organizaciones y se supone que hablan, escriben o comprenden desde una posición social específica. El análisis ideológico examina entonces qué ideologías se encuentran particularmente asociadas con esa posición para defender o legitimar dicho lugar social a través del discurso. En relaciones de dominación, afirmará Fairclough , determinado discurso ideológico puede servir para sustentar o bien para cuestionar dichas posiciones sociales.

Aunque poco explícita, ésta es la clásica aproximación al análisis ideológico que, sin embargo, no nos dice con exactitud cómo las posiciones sociales de los usuarios del lenguaje o de los grupos de los cuales son miembros, afectan (o son afectados por) los textos y el habla. Por ejemplo, se trata de explicar la manera en que los hombres pueden recurrir a tópicos específicos y estilos léxicos o retóricos, pero tal como sucede en la sociolingüística, estos análisis no explican ni especifican cómo tales miembros del grupo pueden expresar de un modo determinado sus posiciones sociales, esto es, qué procesos de producción del discurso están involucrados en la "expresión" de tales posiciones.

Van Dijk sostiene que normalmente, no hay una forma en que la estructura social misma pueda afectar directamente al texto y al habla, por lo tanto se requiere una explicación completa de las relaciones entre discurso y sociedad, una articulación teórica donde lo social y lo discursivo puedan "encontrarse". De allí la propuesta de una interfase sociocognitiva que explique esta conexión, teniendo en cuenta que las relaciones entre sociedad y discurso, necesariamente indirectas, estarían mediadas por representaciones mentales compartidas de los actores sociales en tanto miembros de grupos.

Esta interpretación sería válida para explicar el funcionamiento de las ideologías, en tanto éstas conforman las actitudes de los grupos sociales consistentes en opiniones generales organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes. Dependiendo de su posición, cada grupo seleccionará entre el repertorio de normas y valores sociales, propios de la cultura general, aquellos que realicen óptimamente sus fines e intereses, y se servirán de estos valores como los componentes que edifican sus ideologías de grupo. De esta forma, las representaciones sociales son propias de los grupos, en la medida en que son compartidas por (las mentes de) los miembros de grupos sociales (Farr y Moscovici, 1984).

Partiendo de estas consideraciones, se dispondría de un esbozo sobre la posible articulación entre discurso y sociedad y entre ideología y discurso, en conformidad con las relaciones entre la cognición social compartida y las cogniciones o esquemas individuales específicos a partir del concepto de representación.

Esta propuesta de van Dijk sobre las relaciones entre la cognición social y la personal sugiere que no solamente la articulación entre discurso e ideología es indirecta y mediada por la cognición, sino que también, aun en el marco cognitivo, la articulación entre la ideología y la gestión mental del discurso es indirecta.

Podríamos de esta forma, entonces, apreciar que antes que las ideologías 'lleguen' al discurso y sus estructuras, hay un amplio y complejo abanico de factores mentales que influyen en la producción del discurso (o en su comprensión) En suma, articular la 'superficie' del habla y el texto con ideologías 'subyacentes' es un proceso de complejas vinculaciones entre lo social y lo cognitivo.

3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES

3.2.1. Introducción

El concepto de representación aparece en sociología pero su teoría va a ser esbozada en psicología social, no sin antes haber realizado una desviación por la psicología infantil (Piaget). Fue S. Moscovici (1961) quien acuñó el concepto en el campo de la psicología social.

El punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica entre sujeto y objeto. La teoría de las representaciones propone que no hay corte entre el universo exterior y el universo interior del individuo o del grupo. El sujeto y el objeto no son funcionalmente distintos. Los estímulos y las respuestas son indisociables: se forman juntos. Una respuesta no es estrictamente una reacción a un estímulo, hasta cierto punto la respuesta está en el origen del estímulo, es decir que este último está determinado en gran parte por la respuesta. (J. C. Abric, 1979)

Si, por ejemplo, un individuo o un grupo da una opinión (es decir, una respuesta), en relación con un objeto, una situación, esta opinión es de cierta manera constitutiva del objeto, ella lo determina. Un objeto no existe por sí mismo, existe para un individuo o para un grupo, existe en relación con ellos. Es entonces, la relación sujeto-objeto lo que determina al objeto mismo. Una representación es siempre una representación de alguna cosa para alguien. "Esa unión con el objeto es una parte intrínseca del lazo social y debe ser entonces interpretada en ese sentido" (Moscovici), de aquí que la representación sea siempre una representación social.

No existe a priori una realidad objetiva. Toda realidad es representada, es decir, apropiada por un individuo o grupo, reconstituida en su sistema cognitivo, integrada en sus sistemas de valores que dependen de su historia y del contexto social e ideológico del entorno. Y es esta realidad apropiada y reestructurada la que constituye para el individuo o el grupo la realidad misma. La representación permite al individuo o al grupo dar un sentido a su conducta y comprender su realidad a través del propio sistema de referencias, por lo tanto, de adaptarse a él, de definir allí su lugar.

La representación al ser una organización significante depende a la vez de factores contingentes (las circunstancias) y de factores más generales como el contexto social e ideológico, el lugar del individuo en la organización social, la historia del individuo y del grupo. Funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las

relaciones de los individuos con su entorno físico y social, y determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales.

En toda representación social el sujeto establece una relación ya sea con una cosa, idea o persona, mediante un proceso de sustitución, una construcción mental activa y simbólica, una reconstrucción significativa del objeto, por lo cual la representación tiene un carácter figurativo, de imagen, al cual corresponde un sentido (Jodelet, 1988). Esta relación conlleva un sistema de evaluación por parte del sujeto que determina el objeto. Este no existe por sí mismo sino por la representación que de él tiene el sujeto, ya sea de forma individual o grupal. La representación se define entonces como un punto de encuentro entre lo individual (psicológico) y lo colectivo (social).

Así, la noción de representación social concierne a la manera cómo los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, y las personas del entorno próximo y lejano. En pocas palabras, lo que habitualmente se denomina el conocimiento del sentido común, o pensamiento natural en oposición al pensamiento científico. Ese conocimiento se constituye a partir de las propias experiencias del individuo pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibe y son transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es socialmente elaborado y compartido. Además es considerado como un objeto de estudio legítimo en virtud de su importancia en la vida social, y del esclarecimiento que aporta sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales.

Las representaciones son teorías que tienen como misión; primero describir; después, clasificar; y por último, explicar. Existe una gran diferencia con la ciencia, ya que esta tiende a subrayar la incertidumbre de sus conceptos y experiencias, y advierte ante cualquier salto precipitado hacia la explicación.

Los individuos tienden a sobrestimar la certeza y la consistencia de la ciencia. Sobre la base de ello, manifiestan una cierta inclinación a dar un contenido unitario para cada representación, pasando sin transición de las respuestas al qué a las respuestas al cómo y de éstas a las respuestas al por qué. Así las informaciones que se reciben a través de las teorías y datos de la ciencia son modificadas por las imágenes y los conceptos sobreimpuestos a los objetos y a los individuos. Se les aplica las categorías del grupo

social, los razonamientos que se han adquirido y se combinan dentro de ese marco para hacerlos tales como se los ve.

3.2.2. El estudio de las representaciones sociales

Existen diferentes ópticas que formulan cómo se elabora la construcción psicológica y social que define a una representación social. Las principales son:

- Primero, actividad puramente cognitiva a través del cual el sujeto construye su representación. La representación presenta dos dimensiones: de contexto y de pertenencia.
- Un segundo enfoque pone el acento en los aspectos significantes de la actividad representativa.
- Una tercera corriente trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad.
- En la cuarta óptica es la práctica social del sujeto la que es tomada en consideración. El sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.
- Para el quinto punto de vista, el juego de relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones.
- Finalmente, la última perspectiva, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el redoblamiento análogo de relaciones sociales.

Estos diversos enfoques y estudios de los fenómenos representativos abordan la doble cuestión que se halla en la base de la teoría: ¿cómo interviene lo social en la elaboración psicológica que constituye la representación social, ¿cómo interviene esta elaboración en lo social?

Las representaciones sociales entonces guían a los sujetos en el modo de nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad de todos los días, en el modo de interpretarlos, tomar una posición y defenderlos. Son fenómenos complejos siempre activados y actuantes en la vida social. En ellos se incluyen elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, aptitudes, opiniones, imágenes. Estos elementos están siempre organizados bajo una especie de saber que dice algo sobre el estado de la realidad.

Durkheim (1895) fue el primero en identificar tales objetos. Moscovici renueva el análisis, insiste sobre la especificidad de los fenómenos representativos en las sociedades contemporáneas que se caracterizan por la intensidad y la fluidez de los intercambios y comunicaciones, el desarrollo de la ciencia, la pluralidad y la movilidad sociales.

En tanto sistemas de interpretación rigen la relación del sujeto con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. También intervienen en procesos tan variados como la difusión y asimilación de los conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades sociales y personales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales. Su estudio constituye entonces una contribución decisiva para la aproximación de la vida mental individual y colectiva. Desde este punto de vista, las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esta realidad. Las representaciones sociales deben ser estudiadas articulando elementos afectivos, mentales y sociales e integrando, al lado de la cognición, el lenguaje y la comunicación. Se tiene en cuenta las relaciones sociales que afectan a las representaciones y la realidad material, social e ideal sobre las cuales ellas van a intervenir.

Es fundamental en el estudio de las representaciones sociales la interrelación entre las formas de organización y de comunicación sociales y las modalidades del pensamiento social, enfocadas desde sus categorías, operaciones y lógica.

El estudio del fenómeno cognitivo se hace a partir de contenidos representativos, ayudados por diferentes soportes: lenguaje, discurso, documentos, prácticas, dispositivos materiales.

3.2.3. Cómo se constituyen

Las representaciones no son exclusivamente cognitivas ellas son también sociales. Están constituidas por dos componentes:

- Su componente cognitivo: la representación está sometida a reglas que rigen los procesos cognitivos.
- Su componente social: la puesta en acción de esos procesos cognitivos está determinada por las condiciones sociales en las que se elabora o se transmite una representación.

Por lo tanto, las representaciones están sometidas a una doble lógica: la lógica cognitiva y la lógica social. Se pueden definir como construcciones sociocognitivas, regidas por sus propias reglas. Esto permite comprender por qué la representación integra a la vez lo racional y lo irracional. Por qué ella tolera las contradicciones aparentes, por qué los razonamientos que ella engendra pueden aparecer ilógicos o incoherentes. Pero estas contradicciones son aparentes, porque una representación es un conjunto organizado y coherente.

Uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación que está doblemente determinada: por el contexto discursivo y por el contexto social. En la mayoría de los casos son las producciones discursivas las que permiten acceder a las representaciones, por ello es necesario analizar sus condiciones de producción, y tener en cuenta que la representación es producida en situación, por un auditorio, etc. Por otra parte, la significación de una representación social está siempre imbricada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias de un campo social dado. Esto hace que para comprender el contenido y la dinámica de una representación social es necesario hacer una referencia al contexto social y no solo al contexto discursivo.

Los elementos constitutivos de una representación están jerarquizados y establecen entre ellos relaciones que determinan la significación. Toda representación está organizada alrededor de un nudo central, constituido de uno o algunos elementos que dan a la representación su significación. Es el elemento fundamental de la representación porque determina a la vez la significación y la organización de la representación.

Ese núcleo central está determinado por una lado por la naturaleza del objeto presentado y, por otro lado, por la relación que el sujeto establece con ese objeto. Más precisamente, es la finalidad de la situación en la que se produce la representación que va determinar el o los elementos centrales.

Una representación es susceptible de evolucionar y de transformarse superficialmente por un cambio de sentido o de la naturaleza de sus elementos periféricos. Pero ella no se transforma radicalmente si el núcleo central no es puesto en duda.

Las representaciones producen la anticipación de los actos y las conductas (de uno mismo y de los otros), la interpretación de la situación en un sentido preestablecido, gracias a un sistema de categorización coherente y estable. Ellas permiten su

justificación en relación con las normas sociales y su integración. El funcionamiento operatorio tanto de individuos como de grupos depende del funcionamiento simbólico.

Las representaciones sociales responden a cuatro funciones esenciales:

Función de saber: permiten comprender y explicar la realidad. Permiten a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un cuadro asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y los valores a los que se adhiere.

Función identitaria: definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos.

Función de orientación: guían el comportamiento y las prácticas. La representación prescriptiva: define lo que lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

Función de justificación: permiten a posteriori justificar las decisiones y los comportamientos.

El análisis de las funciones de las representaciones sociales demuestra que ellas son indispensables en la comprensión de la dinámica social. La representación informa y explica la naturaleza de los lazos sociales.

Las encuestas, los estudios cualitativos constituyen útiles indispensables y a menudo muy ricos de informaciones para el conocimiento y el análisis de las representaciones sociales.

3.2.4. Los procesos de las representaciones sociales

Para Moscovici, las representaciones sociales no son totalmente compartidas, ya que están "parcialmente distribuidas", es decir, que tan solo forman parte del sentido. Por eso hay aceptación o rechazo y conflicto entre lo dicho y las representaciones sociales. En otras palabras, los sujetos no comparten sistemáticamente las mismas representaciones, por lo cual tienen que llevar a cabo una operación de ajuste constante. Los dos procesos más importantes que intervienen en la construcción, delimitación y puesta en funcionamiento de las representaciones son la objetivación y el anclaje.

3.2.4.1. La objetivación

En este proceso la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una

característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante.

La objetivación está construida por tres etapas.

La primera incluye la selección, un tamiz que permite retener cierta información afín con el grupo de pertenencia, y la descontextualización que da acceso al desplazamiento de un mundo de significación a otro, donde adquiere nuevo sentido.

La segunda, la esquematización estructurante, construye el núcleo figurativo que asigna una imagen –una significación particular- a los elementos seleccionados y descontextualizados.

Por último, la tercera etapa llamada naturalización integra estos elementos en la realidad del sentido común.

El modelo de la objetivación en su triple carácter de construcción selectiva / esquematización estructurante / naturalización se lo puede generalizar a toda representación. La estabilidad del núcleo figurativo, la materialización y la espacialización de sus elementos les confieren el estatus de marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida en forma social. Y otorga sus herramientas al anclaje, segundo proceso de la representación social.

3.2.4.2. El anclaje

Con este término se designa la operación mediante la cual se fijan socialmente la representación y su objeto. Tiene tres funciones básicas. La primera, asignar sentido al objeto representado, lo que está íntimamente ligado a la asignación de valores, por parte de un grupo y la manera en que éste lo sitúa y evalúa.

La segunda, utilizar y construir las representaciones sociales, marco e instrumento de conducta, ya que las representaciones no solamente ponen de manifiesto las relaciones sociales, sino que también ayudan a conformarlas. En este sentido, las representaciones tienen una gran incidencia en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo, pues mediante ellas se clasifica y evalúa tanto a los individuos como a los acontecimientos. La integración de la representación dentro del sistema de recepción implica la relación existente entre las representaciones, la interpretación de la realidad y las conductas que son capaces de guiar.

Por último el anclaje tiene la función de integrar la representación a lo ya adquirido por el grupo.

3. 2. 5. Los métodos de investigación

Los métodos que se utilizan para la investigación de las representaciones sociales son cercanos a la encuesta, ya que permiten recoger el contenido y la naturaleza exacta de las representaciones elaboradas a propósito de los elementos que constituyen la situación experimental. La mayoría de las investigaciones utilizan consignas que permiten caracterizar y definir la situación. (J.C. Abric).

Se llevan a cabo tres tipos de investigaciones:

Efecto de las representaciones sobre los comportamientos interindividuales

Situaciones de resolución de problemas y de creatividad. Los resultados demuestran que los sujetos no abordan una situación de manera neutra o inequívoca. Los elementos del contexto vehiculizan una representación de la situación, una significación. Y es esta representación de la situación que determina el nivel de implicación del sujeto, su motivación y lo lleva a movilizar más o menos y de manera diferente sus capacidades cognitivas.

Una representación social se define por dos componentes: su contenido y su organización (estructura interna). La organización reposa sobre una jerarquía entre sus elementos, determinada por lo que se llama nudo central. De ahí que el estudio de las representaciones sociales necesita la utilización de métodos que hagan emerger los elementos constitutivos de la representación, conocer la organización de esos elementos y reparar en el nudo central de la representación.

Este triple objetivo implica una aproximación multi-metodológica a las representaciones.

3.2.5.1. Métodos de obtención del contenido de una representación

Aquí se pueden distinguir dos grandes tipos de métodos: los interrogativos y los asociativos.

En el método interrogativo se encuentra la entrevista, el cuestionario, las planchas inductrices, los diseños y soportes gráficos, la aproximación monográfica.

3.2.5.1.1. La entrevista

Es ante todo una técnica que se traduce por la producción de un discurso. Una actividad compleja sometida a reglas de enunciación. De este modo, la expresión discursiva en una entrevista favorece la utilización de mecanismos psicológicos, cognitivos y sociales que hacen problemático la fiabilidad y validez de sus resultados. Esto destaca la necesidad de asociar a este método otras técnicas complementarias.

3.2.5.1.2. El cuestionario

Esta técnica permite reparar en la organización de las respuestas, poner en evidencia factores explicativos, reparar en las posiciones respectivas de los grupos estudiados y situarlos respecto de las explicaciones. En oposición a la entrevista, el cuestionario limita la expresión de los individuos. El modo de solucionar esta dificultad es la proposición de preguntas abiertas.

3.2.5.1.3. Las planchas inductivas

Consiste en presentar a los sujetos una serie de dibujos que ilustren los temas principales establecidos en una encuesta previa. Se les solicita que hablen libremente a partir de la plancha proporcionada. Se trata de un modo de aproximación a las representaciones sociales que puede facilitar la emergencia de dimensiones implícitas, y permitir la profundización de ciertas categorías de la representación.

3.2.5.1.4. Dibujos y soportes gráficos

Esta técnica permite poner en evidencia los elementos constitutivos de la representación, acceder fácilmente a los elementos que organizan la producción. Consiste en la producción de un dibujo, la verbalización de los sujetos a partir de él y finalmente un análisis cuantificable de los elementos constitutivos de la producción gráfica.

3.2.5.1.5. La aproximación monográfica

Este método permite varios niveles de análisis. Inspirado en los métodos de la antropología, permite recoger el contenido de una representación y referirla directamente a su contexto, estudiar sus relaciones con las prácticas sociales puestas en ejecución por el grupo.

3.2.5.2. Método asociativo

Se distingue aquí la asociación libre y la carta asociativa.

3.2.5.2.1. La asociación libre

A partir de una palabra o una serie de palabras, se le solicita al sujeto que produzca todas las palabras, expresiones o adjetivos que le vienen a la mente. El carácter espontáneo de esta técnica permite acceder a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

3.2.5.2.2. La carta asociativa

Una de las dificultades de la asociación libre es la dificultad de la interpretación de los términos producidos por el sujeto. Por ello se puede utilizar la técnica de la carta asociativa que permite recoger un conjunto de asociaciones más elaboradas y más importantes y sobre todo permite descubrir las ligazones significativas entre los elementos de un corpus.

3.2.5.3. Métodos de localización de la organización y de la estructura de una representación

Estos métodos consisten en demandar al sujeto mismo efectuar sobre su propia producción un trabajo cognitivo de análisis, de comparación, de jerarquización.

3.2.5.4. Métodos de control de la centralidad

Estos métodos permiten confirmar la hipótesis de centralidad. Se trata de técnicas de validación del nudo central

Entonces, el análisis de una representación social necesita que sean conocidos sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura interna y su nudo central. Ninguna técnica permite recoger conjuntamente esos tres elementos. Por lo tanto la utilización de una sola técnica no es pertinente para el estudio de una representación.

Todo estudio de representaciones debe necesariamente fundarse en una aproximación pluri-metodológica, articulada en etapas. Para completar un análisis queda por determinar cómo esos tres constituyentes se integran en un discurso argumentado. Esta fase es esencial porque va a permitir volver a situar la representación, descubierta en su

contexto, así los lazos entre esa representación y el conjunto de factores psicológicos, cognitivos y sociales que la han determinado.

3.2.6. La exposición científica: una manera de representar la ciencia

La vulgarización científica consiste en difundir a un gran público que tenga un mínimo de cultura los resultados de investigaciones científicas y técnicas, y más generalmente, el conjunto de producciones del pensamiento científico componiendo mensajes fácilmente asimilables. Con esta estrategia de comunicación, los vulgarizadores intentan elevar el nivel de información del público, e incluso contribuir a la adquisición de nuevas habilidades. Promotores de la cultura científica, ellos se perciben como hacedores de su difusión. Intermediarios naturales entre los científicos y el gran público, ellos intentan restablecer el lazo necesario que juzgan roto. Se ven investidos de un doble deber de hacer converger conocimiento y aplicación.

El interés del gran público por la ciencia y la tecnología se manifiesta por una consumición de productos culturales ligados a los saberes científicos y técnicos que se los agrupa generalmente bajo el vocablo "vulgarización científica". Esta demanda favorece un crecimiento de la oferta. La proliferación de revistas dedicadas a la presentación de los resultados del trabajo científico y técnico y al examen testimonia la extensión de las prácticas de vulgarización y diversificación de las estrategias de comunicación.

Se podría pensar que esta ramificación de la ciencia en todo el campo social contribuye a la penetración del mundo del conocimiento propio al pensamiento científico, que un real trabajo de transformación cultural está en curso. Sin embargo los investigadores son unánimes; la vulgarización no logra compartir el saber. Ella publicita los acontecimientos científicos pero no reduce la desigualdad social del saber. El trabajo de la vulgarización es esencialmente ideológico: perpetúa el cientificismo en la forma que se considera en el siglo XX. Es representacional. El rol de "vitrina de las ciencias" que constantemente pone distancia entre los productores y los consumidores del saber prohíbe el acceso directo a una práctica efectiva. Se condena a una perpetua reorganización de las representaciones.

Este trabajo del mensaje de vulgarización se apoya bajo la forma mass-mediática.

3. 2.7. Críticas a la teoría de las representaciones sociales

Desde su formulación original, las investigaciones sobre representaciones sociales han ido creciendo en número y diversificándose su campo de análisis. Los estudios sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, la ciudad y el espacio urbano, la enfermedad mental, el cuerpo, etc. son algunos de los muchos ejemplos que cabe citar sobre la aplicación de este enfoque al estudio empírico (véase Farr y Moscovici, 1984 e Ibáñez, 1988). Pese a lo fructífero de su formulación como herramienta de análisis de la realidad social, diversos autores han realizado diferentes críticas a la "teoría" de las representaciones sociales (véase Alvaro, 1995). De entre las realizadas podemos destacar las referidas a su ambigüedad definicional, a la que el propio Moscovici responde señalando que dicha ambigüedad supone una ventaja al dejar abierta la posibilidad de incorporar elementos nuevos a la teoría, y a la no elaboración sistemática de sus diferencias con respecto al concepto de representación colectiva utilizado por Durkheim y del que el propio Moscovici se declara deudor.

En primer lugar, la ambigüedad conceptual con que está formulada la teoría hace que ésta sea difícilmente distinguible de enfoques teóricos como el propuesto por Berger y Luckman (1968) o de conceptos afines como el de actitud. Con respecto a las diferencias entre las actitudes y las representaciones sociales dos son los aspectos que han sido destacados como rasgos diferenciadores. El primero hace referencia al carácter social y no individual de las representaciones sociales. El segundo se refiere a la consideración de las actitudes como reacciones individuales a los estímulos del medio, mientras que las representaciones sociales determinarían dichos estímulos. Su papel, por tanto, sería el de servir a la construcción simbólica del medio social. Ambas diferencias, destacadas por diferentes psicólogos sociales partidarios del uso de este enfoque en la investigación, quedan eliminadas si adoptamos una concepción sociológica de las actitudes como la propuesta por Torregrosa (1968). Para este psicólogo social una concepción sociológica de las actitudes supone destacar su determinación social en un triple sentido: tienen su origen en la interacción simbólica, caracterizan a los grupos sociales y el objeto al que se refieren es, también, de naturaleza social. Asimismo, tampoco los teóricos de este enfoque han contrastado la noción de representación social con la de sistemas ideológicos. Al igual que en el caso de las actitudes, cada autor nos da una definición en parte diferente de cada uno de ambos conceptos; mientras que en algunos casos se destaca la interdependencia entre ideologías y representaciones

sociales, en otros, se acentúan sus diferencias al indicar que la ideología sirve para legitimar las creencias o el comportamiento de un grupo social mientras que las representaciones sirven para dar sentido y comprender la realidad social.

En segundo lugar, aunque Moscovici se declara deudor de Durkheim, no elabora más que de forma superficial lo que diferencia su enfoque del construido por el sociólogo francés y que motiva la sustitución de la noción de "representación colectiva" por la de "representación social".

Pese a estas críticas, el estudio de las representaciones sociales se ha convertido en una importante área de reflexión teórica e investigación psicosocial. Sin su formulación por Moscovici, no se hubiesen generado todo un conjunto, cada vez más numeroso, de investigaciones psicosociales. Al mismo tiempo, aunque inintencionadamente, ha dado lugar a un debate teórico sobre sus similitudes y diferencias con enfoques y conceptos afines. Asimismo, su énfasis en la construcción social del conocimiento, dentro de los estudios sobre cognición social, hace de este enfoque teórico las señas de identidad de una psicología social cada vez más alejada del sesgo psicologista que ha caracterizado una parte considerable de sus razonamientos teóricos e investigación empírica.

3.3. Las representaciones desde la perspectiva de Roger Chartier

Hemos tomado el texto precedente en atención a la necesidad de acotar, más bien, precisar el concepto de representación que se torna particularmente significativo para nuestro proyecto.

El texto de Chartier (segundo ensayo que además sirve de título al conjunto de nueve) se ordena a la necesidad de revisar aspectos metodológicos de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, y dentro de ésta, específicamente la Historia de la Cultura.

Parte al respecto del editorial de la primavera de 1988 de los Annales que pide a los historiadores una reflexión común a partir de la constatación de una “crisis general de las ciencias sociales” patente en el abandono de sistemas globales de interpretación de los “paradigmas dominantes” que fueron en su momento el estructuralismo y el marxismo, y visible, además, en el rechazo de las ideologías que los llevaron al éxito. El mismo editorial no postula para la Historia una crisis tan radical, si bien admite la existencia de cierta “incertidumbre” debida al agotamiento de sus alianzas tradicionales (con la geografía, la etnología, sociología).

Las disciplinas más recientemente institucionalizadas habían lanzado su desafío: la Lingüística, la Sociología y la Etnología. El asalto contra la Historia pudo tomar formas diversas pero en general, todas cuestionaban los objetos de la disciplina: la prioridad dada al estudio de las coyunturas económicas, demográficas, o de las estructuras sociales.

Al proponer objetos de estudio rezagados hasta entonces, al proponer normas científicas y modos de trabajo sacados de las ciencias exactas (por ejemplo, la formalización, la investigación en equipo, la explicación de hipótesis) las Ciencias Sociales socavaban la posición dominante de la historia en el campo universitario.

La respuesta de los historiadores ha sido doble. Pusieron en marcha una estrategia de captación trasladándose a los frentes abiertos por otros (aparecieron nuevos objetos: los ritos, las estructuras de parentesco, las formas de sociabilidad, etc.) por un lado; y por otro regresaron a una de las inspiraciones fundadoras de los viejos Annales: el estudio de los utillajes mentales que el dominio de la Historia había relegado a segundo plano. Bajo el término historia de las mentalidades se delimitaba un campo de investigación,

diferente tanto de la antigua historia de las ideas como de la historia de las coyunturas y de las estructuras.

Sin embargo, esa captación (de territorios, técnicas, de marcas de cientificismo) no podía aprovecharse plenamente a no ser que no se abandonara nada de lo que había fundamentado la fuerza de la disciplina, producida por el tratamiento cuantitativo de las fuentes masivas y seriales (registros parroquiales, actas notariales, etc.). De aquí surgen sus características específicas: preferencia dada a la mayoría, por lo tanto, a la investigación de la cultura considerada popular, la confianza en la cifra y en la serie, el gusto por la larga duración temporal, la importancia acordada al desglose socio-profesional. La operación fue un rotundo éxito que fortaleció una estrecha alianza entre la historia y las disciplinas que, durante un tiempo, habían parecido sus más peligrosas competidoras.

El desafío lanzado a la Historia a fines de la década de 1980 es inverso al precedente. Ya no se basa en una crítica de las costumbres de la disciplina en nombre de las innovaciones de las ciencias sociales sino en una crítica de los postulados de las ciencias sociales en sí.

Los fundamentes del asalto son claros: por un lado, el retorno a una filosofía del sujeto que rechaza la fuerza de las determinaciones colectivas y de los condicionamientos sociales y que intenta rehabilitar “la parte explícita y reflexionada de la acción”; por otro lado, la importancia acordada a lo político que supuestamente constituye “el nivel más abarcador” de la organización de las sociedades y, para ello, proporcionar “una nueva clave para la arquitectura de la totalidad”. La Historia es llamada entonces a reformular sus objetos (recompuestos a partir de una interrogación sobre la naturaleza misma de la política), sus frecuentaciones (privilegio otorgado al diálogo con la Ciencia Política y la Teoría del Derecho) y, más importante aun, su principio de inteligibilidad, aparado del “paradigma crítico” y redefinido por una filosofía de la conciencia.

Roger Chartier prefiere sugerir que las verdaderas mutaciones del trabajo histórico en los últimos años no se han producido por una “crisis general de las ciencias sociales” (que habría que demostrar más que proclamar) o por un “cambio de paradigma” sino que están ligadas a la distancia tomada en las prácticas de investigación misma en relación con los principios de inteligibilidad que habían gobernado la actividad historiográfica desde hace veinte o treinta años: tres eran esenciales:

- el proyecto de una historia global, capaz de articular al mismo tiempo los diferentes niveles de la totalidad social;
- la definición territorial de los objetos de investigación, identificados a la descripción de una instalada en un espacio particular (ciudad, país, región)
- la importancia acordada a la división social considerada como apta para organizar la comprensión de las diferenciaciones y de las diferencias culturales.

De aquí, los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no se produzca por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio.

Al renunciar a considerar las diferenciaciones territoriales como los cuadros obligados de su investigación los historiadores franceses han separado su disciplina del marco de inventario que había recibido de la escuela de geografía humana. La investigación de las regularidades sustituyó la cartografía de las particularidades, cuya razón se debía hallar en la diversidad de las condiciones geográficas.

Por último, a renunciar a la primacía tiránica del desglose social para dar cuenta de las diferencias culturales, la historia en sus últimos desarrollos ha demostrado que es imposible calificar los motivos, los objetos o las prácticas culturales en términos inmediatamente sociológicos y que su distribución y sus usos dentro de una sociedad dada no se organizan necesariamente según divisiones sociales previas, identificadas a partir de diferencias de estado y de fortuna.

Esos tres desplazamientos permiten a Roger Chartier formular algunas proposiciones. Afirma que si bien cualquier reflexión metodológica se arraiga, en efecto, en una práctica histórica particular, en un espacio de trabajo específico, el suyo se organiza alrededor de tres polos, generalmente desunidos por las tradiciones académicas:

el estudio crítico de los textos, ordinarios o literarios, canónicos u olvidados, descifrados en sus disposiciones y sus estrategias:

la historia de los libros y de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito;

el análisis de las prácticas que, diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciadas.

De ahí, la atención prestada a la materia en la que se opera el encuentro entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector”.

Varias hipótesis guiaron su investigación:

La primera hipótesis considera la operación de construcción de sentido efectuada en la lectura (o la escucha) como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo

La segunda hipótesis considera que las verificaciones múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido por los lectores (o sus auditores) ya que éstos nunca se confrontan con textos abstractos, ideales, alejados toda materialidad, manipulan objetos cuya organización gobierna su lectura, separando su captación y su comprensión del texto leído.

Chartier insiste en señalar que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres. A distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, Chartier afirma que una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura.

Respecto de la “apropiación social de los discursos” (M. Foucault), Chartier dice entender ese concepto no ya como uno de los procedimientos mayores por los cuales los discursos son sometidos y confiscados por los individuos o las instituciones que se arrogan su control exclusivo (M. Foucault: *L'Ordre du Discours*, Paris, Editions Gallimard, págs. 45-47) sino como una operación que apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen (P. Ricoeur: *Temps et Réit*, t. III, *Le Temps Raconté*, Paris, Editions du Seuil, 1985, págs. 228-263). Chartier enfatiza su atención a las condiciones y a los procesos que llevan las operaciones de construcción del sentido (en la relación de lectura pero también de muchas otras) porque reconoce que ni las inteligencias ni las ideas son desencarnadas y que las categorías dadas como invariables,

ya sean filosóficas o fenomenológicas, deben construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas.

Propone asimismo desplazar el estudio de una historia social de la cultura a una historia cultural de lo social. Este desplazamiento impone que se tome distancia con respecto a los principios que fundamentaban la historia social de la cultura en su acepción clásica. Se separa de una concepción estrechamente sociográfica que postula que las divergencias culturales están organizadas necesariamente según una división social construida de antemano. La perspectiva debe ser la opuesta y destacar, en primer lugar, el campo social (frecuentemente compuesto) donde circulan un conjunto de textos, una clase de impresos, una producción o una norma cultural.

De allí la necesidad de un segundo desplazamiento cuya atención se centra en las redes de práctica que organizan los modos, histórica y socialmente diferenciados, de relación con los textos. Una historia de la lectura no puede limitarse a la única genealogía de nuestras formas de leer, en silencio y con los ojos, sino que su tarea es reencontrar los gestos olvidados, las costumbres desaparecidas.

En un campo de trabajo en donde se unen el texto, el libro y la lectura se hacen necesaria la formulación de varias proposiciones. La primera espera acabar con los falsos debates sobre la división, dada como universal entre la objetividad de las estructuras (territorio de la historia más segura, aquella que al unir documentos masivos, seriados, cuantificables, reconstruye las sociedades tal como eran verdaderamente) y la subjetividad de las representaciones (a la cual se uniría otra historia, consagrada a los discursos y situada a distancia de lo real).

Chartier cree oportuno retornar a Marcel Mauss y a Emile Durkheim (E. Durkheim y M. Mauss: "De quelques formes primitives de classification. Contribution á l'étude des présentations collectives", *Année Sociologique*, 1903, retomado en M. Mauss: *Oeuvres*, 2, *Representations Collectives et Diversité des Civilisations*, Paris, Les éditions de Minuit, 1969) en relación con concepto de representación colectiva. Considera que este concepto autoriza a articular, sin duda mejor que el concepto de mentalidad, tres modalidades de la relación con el mundo social:

el trabajo de clasificación y de desglose que produce las configuraciones intelectuales múltiples por las cuales la realidad está contradictoriamente construida por los distintos grupos que componen la sociedad.

las prácticas que tienden a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, significar en forma simbólica un status y un rango;

las formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales los “representantes (instancias colectivas o individuos singulares) marcan en forma visible y perpetuada la existencia del grupo, de la comunidad o de la clase.

De esta forma se abre una doble vía: una que piensa en la construcción de las identidades sociales como resultantes siempre de una relación forzada entre las representaciones impuestas por aquellos que poseen el poder de clasificar y designar y la definición, sumisa o resistente, que cada comunidad produce de sí misma; la otra que considera la división social objetivada como la traducción del crédito acordado a la representación que cada grupo hace de sí mismo, por lo tanto, de su capacidad de hacer reconocer su existencia a partir de una exhibición de unidad.

Chartier señala que la relación de representación (entendida como relacionada con una imagen presente y un objeto ausente, una que vale por la otra porque es homóloga) estructura toda la teoría del signo del pensamiento clásico, elaborado en su mayor complejidad por los lógicos de Port-Royal (A. Arnauld y P. Nicole: *La Logique ou l'Art de Penser*, París, Presses Universitaires de France, 1965. La Marin: *La Critique du Discours. Etude sur la Logique de Port-Royal et les Pensées de Pascal*, París Les editions de Minuit, 1975). Por un lado estas modalidades variables son las que permiten discriminar distintas categorías de signos (ciertos o probables, naturales o instituidos, que se adhieren o están separados de aquello que se representa, etc.) y de caracterizar el símbolo por su diferencia con otros signos. Por otro lado al identificar las dos condiciones necesarias para que dicha relación sea inteligible (a saber: el conocimiento del signo como signo, en su separación de la cosa significada, y la existencia de convenciones que rigen la relación del signo con la cosa). La *Logique de Port-Royal* plantea los términos de una pregunta fundamental: la de las posibles incomprensiones de la representación ya sea por falta de “preparación” del lector (lo que nos lleva nuevamente a las formas y los modos de la inculcación de las convenciones), o por el hecho de la “extravagancia” de una relación arbitraria entre el signo y el significado (lo que plantea la cuestión de las condiciones mismas de producción de las equivalencias admitidas y compartidas).

La última propuesta de Chartier tiene por objetivo rearticular las prácticas culturales sobre las formas de ejercicio del poder. La perspectiva supone que se tome distancia con respecto al “retorno a lo político” que parece haberse apoderado de una parte de la historiografía francesa. Basada sobre la primacía de la libertad del individuo, su traída a toda determinación y privilegiando la oferta de ideas y la parte reflexiva de la acción una posición así termina en una doble impotencia: ignora las restricciones no conocidas por los individuos y que sin embargo lo gobiernan (sin llegar a pensamientos claros y a menudo, a pesar de ellos) las representaciones y las acciones; supone una eficacia propia a las ideas y los discursos, separados de las formas que los comunican, apartados de las prácticas que los revisten de significaciones plurales y concurrentes.

La perspectiva de Chartier desea comprender a partir de los cambios en el modo de ejercicio del poder (generadores de formaciones sociales inéditas) tanto las transformaciones de las estructuras de la personalidad como las de las instituciones y las reglas que gobiernan la producción de obras y la organización de las prácticas.

3. 4. DISCURSO Y CAMBIO SOCIAL

La intención de vincular discurso y cambio social se basa en la combinación de un sentido teórico-social de un discurso con el sentido que le da la perspectiva texto-interacción, dentro de un análisis lingüísticamente orientado. Este concepto de discurso y de análisis del discurso es tridimensional. Cualquier instancia del discurso es vista simultáneamente como: a) una pieza de texto, b) una instancia de práctica discursiva y c) una instancia de práctica social.

La dimensión a) comprende el análisis lingüístico de los textos. La dimensión b) especifica la naturaleza del proceso de producción e interpretación textual. La dimensión c) comprende las circunstancias institucionales y organizativas del evento discursivo.

Debe considerarse el lenguaje en uso como una forma de práctica social, más que una actividad puramente individual o un reflejo de variables situaciones. Esto implica que el discurso es un modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros. Implica también que existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social: esta última es a la vez una condición para y un efecto de la primera. El discurso está formado y restringido por la estructura social a todo nivel. Pero también es socialmente constitutivo. El discurso contribuye a la construcción de todas aquellas dimensiones de la estructura social que directa o indirectamente lo forman y lo restringen según normas y convenciones, así como relaciones e identidades e instituciones que descansan detrás de él. El discurso como práctica no solo representa al mundo sino también lo significa constituyendo y construyendo su significado.

Se distinguen tres aspectos de los efectos constitutivos del discurso:

- Contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas para los sujetos sociales y las formas de ser uno mismo.
- El discurso ayuda a construir las relaciones sociales entre los individuos.
- Contribuye a la construcción de los sistemas de creencias y conocimiento.

Estos tres efectos corresponden respectivamente a las tres funciones del lenguaje y las dimensiones de significado que coexisten e interactúan en todo discurso, las cuales pueden denominarse como funciones de identidad, relacional e ideacional.

La práctica discursiva es constitutiva tanto en sentido convencional como creativo: contribuye a la reproducción social como así también a la transformación social.

Es importante que las relaciones entre discurso y estructura social se vean como dialécticas. La perspectiva dialéctica es correctiva del sobredimensionamiento de la determinación del discurso por las estructuras, tanto discursivas (códigos, convenciones, normas) como no discursivas.

El discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas entre las cuales se dan relaciones de poder. El discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia las significaciones del mundo, desde los diversos lugares en las relaciones de poder. Esto implica que la práctica política y la ideológica no son independientes. La ideología es un conjunto de significaciones generadas dentro de las relaciones de poder, es una dimensión del ejercicio del poder y de la lucha por el poder. De este modo, la práctica política es una categoría supraordinada.

Además el discurso como una práctica política no es solo un lugar de lucha por el poder sino también una exposición de esa lucha: la práctica discursiva hace manifiestas las convenciones que naturalizan las relaciones de poder y las ideologías particulares. Estas convenciones en sí y los modos en que se articulan entre sí son el foco de la lucha.

El análisis de un discurso en particular, como pieza de una determinada práctica discursiva, se focaliza sobre el proceso de producción, de circulación y de consumo del texto. Todo este proceso es social y se debe hacer referencia al contexto económico, político e institucional en el cual ese discurso es generado. La producción y el consumo poseen una naturaleza parcialmente sociocognitiva, en el sentido de que involucran procesos cognitivos de producción e interpretación textual, procesos que a su vez se basan en las estructuras y convenciones sociales internalizadas. En la explicación de este proceso sociocognitivo se deben especificar cuáles de los elementos del orden del discurso son distintivos y cómo aparecen en la producción e interpretación de significados. El punto central es establecer conexiones que expliquen la relación existente entre los modos en que los textos son reunidos e interpretados y la naturaleza de la práctica social en términos de su relación con las estructuras y conflictos sociales. No se puede reconstruir el procesos de producción sin tener en cuenta el proceso de interpretación, considerando exclusivamente las referencias textuales: los textos están respectivamente marcados por esos procesos, y no pueden ser producidos ni interpretados sin estos recursos sociales.

El análisis del texto puede estar organizado en cuatro niveles: vocabulario, gramática, cohesión y estructura textual. El vocabulario se ocupa de palabras individuales; la gramática de la combinación dentro de las cláusulas y oraciones; la cohesión de cómo las cláusulas y oraciones se ligan sucesivamente y la estructura textual se dedica a las propiedades organizacionales del texto a gran escala. También se pueden distinguir otros tres niveles para el análisis de las prácticas discursivas: las fuerzas de las expresiones (de qué clase de acto de habla se trata), la coherencia de los textos y su intertextualidad. Estos siete niveles configuran una estructura para analizar textos desde el punto de vista de su producción e interpretación, así también como desde sus propiedades formales.

La práctica discursiva involucra procesos de producción, distribución y consumo de textos. La naturaleza de estos procesos varía entre los diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales. Los textos son producidos de modos específicos y en contextos sociales específicos.

El proceso de producción e interpretación está socialmente restringido en un sentido doble: ante todo por los recursos que están efectivamente internalizados, como las estructuras sociales, las normas y las convenciones constituidas por prácticas y luchas sociales pasadas (incluyendo el orden del discurso y las convenciones para la producción, distribución y consumo de los textos). En segundo lugar, el proceso está restringido por la naturaleza específica de cada práctica social: existen indicadores que determinan qué parte de los recursos disponibles utilizar y de qué forma (en forma creativa o normativa).

3.5. LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Hay fuertes conexiones entre la estructura lingüística y la estructura social. Los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en el comportamiento lingüístico de hablantes y escritores, y además esas pautas socialmente determinadas del lenguaje influyen en el comportamiento no lingüístico incluyendo la actividad cognitiva. La visión del mundo les viene a los usuarios del lenguaje de su relación con las instituciones y de la estructura socioeconómica de la sociedad. Se les facilita y confirma por un uso del lenguaje que lleva improntas ideológicas en la sociedad. De manera similar, la ideología está lingüísticamente mediatizada y es habitual para un lector aquiescente y sin crítica.

Si el significado lingüístico es inseparable de la ideología y ambos dependen de la estructura social, entonces el análisis lingüístico es una herramienta poderosa para el estatuto de los procesos ideológicos que mediatizan las relaciones de poder y control. Como la lingüística no es un instrumento neutro, se necesita una lingüística crítica, que sea consciente de las presuposiciones en que se basa y esté preparada para reflexionar críticamente sobre las causas subyacentes de los fenómenos que estudia y sobre la naturaleza a la que pertenece ese lenguaje.

La capacidad lingüística de los hablantes es producto de la estructura social (Halliday). Por eso es necesario que los significados sociales y sus realizaciones textuales se incluyan en el ámbito de la descripción gramatical.

Por tanto: el lenguaje sirve a ciertas funciones específicas y todas las formas y procesos lingüísticos expresan una de estas funciones o todas ellas; las selecciones que hacen los hablantes entre el inventario total de formas y procesos son escrupulosas y sistemáticas; la relación entre la forma y el contenido no es arbitraria o convencional, sino que la forma significa el contenido.

Los hablantes de una lengua hacen una selección de los sistemas de una lengua, de modo que la elección de una forma lingüística es siempre la elección de entre una gama específica de opciones. La elección misma es altamente significativa. Las necesidades y propósitos de una hablante en una situación dada aseguran que las elecciones que se hacen no sean al azar sino unificadas.

La significatividad de la elección en el seno de un sistema no es suficiente por sí sola, si consideramos los elementos del sistema como representaciones arbitrarias y

convencionales de sus referencias. Es sólo cuando reconocemos el significado transportado por los elementos mismos cuando puede demostrarse que la forma lingüística es una realización del significado social.

El lenguaje sirve para confirmar y consolidar las organizaciones que lo configuran y se usa para manipular a las personas, para establecerlas y mantenerlas en papeles y estatutos económicamente convenientes, para mantener el poder de las agencias estatales, las corporaciones y otras instituciones. Así el lenguaje es parte del proceso social a la vez que resultado suyo.

La comunicación y por ende el lenguaje no es un simple reflejo de los procesos y estructuras sociales. En la expresión de esos procesos y estructuras, éstos son afirmados y contribuyen así instrumentalmente a la consolidación de las estructuras sociales y a las condiciones materiales existentes. La interpretación es el proceso de recuperación de significados sociales expresados en el discurso mediante el análisis de las estructuras lingüísticas a la luz de los contextos sociales interactivos y amplios. La resistencia que la lingüística crítica presenta a las tendencias mistificadoras en el lenguaje no es una resistencia al lenguaje mismo, ni a los usuarios individuales del lenguaje, sino a los procesos sociales que hacen que el lenguaje funcione en la comunicación como funciona. Es una crítica de las estructuras y las metas de una sociedad que ha impregnado su lenguaje de significados sociales, muchos de los cuales son negativos, deshumanizantes y restrictivos en sus efectos.

El analista crítico empieza con la hipótesis de que el texto tiene alguna significación específica en la estructura social. El lenguaje tiene tres funciones predominantes (ideativa, interpersonal y textual⁴ de Halliday), en consecuencia el analista puede relacionar cada elemento lingüístico y cada proceso lingüístico con una o más de las tres funciones. Como las elecciones se hacen en un acervo de sistemas y guiada sistemáticamente por contingencias sociales y los propósitos de los participantes del discurso, esta selección asegura la unidad o congruencia de los elementos, estructuras y procesos realizados en el texto. Por otra parte, los significados son acarreados y expresados en los procesos y formas sintácticas, es decir que el analista puede leer significados en la sintaxis.

⁴ Función ideacional: comunicar sobre sucesos y procesos del mundo, y sobre las entidades que estos implican. F. Interpersonal: expresar la actitud de un hablante ante esas proposiciones y expresar la relación percibida del hablante con un interlocutor. F. Textual: presentar lo anterior en textos coherentes, adecuados y apropiados.

El analista crítico utiliza los siguientes elementos como instrumentos en su tarea:

La gramática de la transitividad.

Entre los rasgos semánticos de un texto es revelador examinar qué tipos de predicados se presentan: palabras que expresen acciones, estados, procesos, procesos mentales, que aparecen a menudo como verbos y adjetivos en el texto, a veces como sustantivos derivados de verbos o adjetivos subyacentes (cumplimiento, sinceridad). Los predicados y sus participantes asociados son los encargados principalmente de representar los acontecimientos y las situaciones a que se refiere el texto. Son estudiados en relación con los sustantivos que los acompañan.

Algunas preguntas: ¿afecta la acción a una o más entidades?, ¿produce la acción una nueva entidad?, ¿la acción es realizada por el agente sobre sí mismo?, ¿es iniciada la acción por el actor o por algún otro participante? Estas preguntas revelan distintas disposiciones lingüísticas de los acontecimientos. Por encima de ellas, es fructífero preguntarse quién se beneficia de la acción y qué otras circunstancias concurren en el acontecimiento y cómo se conectan con él, espacial o temporalmente, instrumental o causalmente.

¿Qué clases de entidades realizan acciones? El tipo de agente más obvio parecería ser animado, ya sea humano, ya sea animal. Pero hay otras opciones: inanimados, abstracciones y nombres de organizaciones que realizan acciones. En ocasiones las aparentes acciones sugeridas por la sintaxis resultan ser estados o procesos mentales, o cosas, que más que ser realizadas por los participantes a que se refiere el sustantivo sujeto le suceden a ellos.

El lenguaje es un conjunto relacionado de categorías y procesos. Las categorías fundamentales son una serie de modelos que describen la interrelación entre objetos y eventos. Estos modelos son un esquema básico que se deriva del proceso de percepción visual del ser humano. Este esquema sirve para clasificar los eventos en el mundo de un modo simple pero crucial. En su forma más simple involucra uno o dos objetos relacionados por un proceso verbal. Uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como afectado. Cuando la acción pasa de un actor a un afectado el modelo es transactivo (El jugador patea la pelota). En un segundo modelo, no transactivo, aparece una sola entidad relacionada con el proceso. Aquí a veces se hace

imprecisa la distinción entre actor o afectado para esa única entidad involucrada (El jugador corre). Un tercer modelo propone solo una relación. Pueden aparecer dos entidades (El entrenador es un ex jugador internacional – ecuativa) o bien una sola calificada (Su juego es magnífico- atributiva). Se trata del modelo relacional.

Los modelos transactivo y no transactivo son accionales, a diferencia de los relacionales. Se diferencian de la relación transitivo-intransitivo porque ésta se da sobre la forma sintáctica superficial y aquélla es de tipo semántico.

La gramática de la modalidad

Cubre las construcciones lingüísticas que pueden llamarse pragmáticas e interpersonales. Expresan las actitudes de los hablantes para consigo mismos, para con sus interlocutores y para con sus temas; sus relaciones sociales y económicas con las personas a quienes se dirigen; las acciones que se realizan por la vía del lenguaje (ordenar, acusar, prometer, implorar).

Rasgos a tener en cuenta: convenciones para los nombres, los pronombres personales, los actos verbales, el tiempo y el espacio.

En cuanto a los pronombres personales, toda enunciación lleva implícito un “yo” o un “nosotros”, como fuente pero generalmente no está presente en la estructura de superficie. La supresión del pronombre asociado al discurso personal es adecuada al tono impersonal y generalizador de los periódicos, de los libros de texto, de los artículos científicos. El “yo” de acción es un rasgo constante de los reportajes firmados de investigación o de testigos oculares, donde parece sugerir la exclusividad y la autenticidad.

La forma plural “nosotros” tiene la complicación de que la fuente pretende hablar de y por sí misma y a la vez en nombre de alguien más. La forma más simple es el “nosotros exclusivo”: el escritor se refiere a sí mismo y a alguna otra persona o algunas otras personas sin incluir a sus interlocutores. Una extensión de este uso es el “nosotros corporativo”: el texto habla en nombre de una corporación, diferenciándola del interlocutor pero personalizando la fuente.

El “nosotros inclusivo” implica al interlocutor en el contenido del discurso y es por consiguiente más íntimo y solidario. Las cuestiones de juicio, sentimiento o predicción reciben menos felizmente el “nosotros”.

El “nosotros” usado por un participante superior en una interacción incluye al otro de manera incuestionada: “Tendremos todos que hacer sacrificios en los próximos meses”.

Una zona de estructura interpersonal es el tema de los actos verbales. Toda enunciación además de comunicar un contenido (ideas, información, proposiciones) constituye una acción llevada a cabo por el hablante en relación con su destinatario. En el lenguaje del control es necesario prestar atención particular a los actos de mandar y requerir. Las formas más directas de actos verbales se legitiman por lo general únicamente cuando el diferencial de poder entre los participantes es extremadamente grande. Allí donde la diferencia de poder es menor o no puede reconocerse abiertamente, reaparecen lo indirecto y la distancia. En lugar del imperativo se usan declarativas e interrogativas (con modalizadores de distintas clases).

En los actos verbales los significados principales se ocupan de establecer relaciones lingüísticas de papeles sociales entre el hablante y oyente, y del control consecuente del comportamiento del destinatario.

Hay una variedad de formas lingüísticas que incumben de manera decisiva a la expresión de proximidad y de lo directo: los auxiliares modales (indican obligación, capacidad, posibilidad, necesidad, expectativa). Estrechamente relacionados con ellos están los adverbios modales (posiblemente, ciertamente, necesariamente) y los adverbios de oración.

Por otra parte verbos como pensar, sentir, querer, desear, tratar de, gustar, parecer, entender tienen todos ellos efectos distanciadores. En cada caso hay que examinar el significado del verbo para entender qué clase de distancia o de forma indirecta queda sugerida.

Finalmente otros dos dispositivos lingüísticos de distanciamiento son el tiempo verbal y el espacio. ¿Cuál es el efecto de escoger un tiempo verbal más que otro?. Es importante darse cuenta de que el tiempo presente no es una forma modalmente neutra: es un término entre otros en ese sistema, un término que señala la certidumbre, lo incuestionable, la continuidad, la universalidad. La distancia temporal transmite casi siempre una distancia modal. Algo análogo sucede con las expresiones locativas: los pronombres demostrativos. En muchos de los casos la distancia espacial indicada apunta a una distancia conceptual o modal.

Transformaciones

Particularmente se pueden considerar dos transformaciones: las nominalizaciones y las pasivizaciones.

Las **nominalizaciones** se refieren a las expresiones nominales de conceptos para los cuales una expresión que comprende un verbo o un adjetivo hubiera estado disponible para el enunciador. Los efectos estilísticos de una nominalización consisten en la atenuación de cualquier sentimiento de actividad en el lenguaje. Promueven la impersonalidad en el estilo como efecto de las supresiones de participantes. Los participantes personales en un proceso nominalizado pueden conservarse marcados con posesivos o preposiciones. En el lenguaje escrito, los participantes desaparecen y tienen que ser sobreentendidos a partir del contexto.

La modalidad y el tiempo desaparecen en las nominalizaciones. Otros efectos de las nominalizaciones: la objetivación (descripción de un proceso como un objeto: nuestro nuevo desarrollo, el circuito de absorción de interferencia) y la lexicalización (provisión de palabras para formar nuevos conceptos o consolidar los existentes, la lexicalización fija al proceso como objeto en una sola entidad que se ha vuelto habitual: estricta segregación, enfoque básico, servicios restauranteros escolares).

Efectos de las nominalizaciones: se borran los participantes, se fijan “frases hechas”, se borra tiempo y modalidad, se simplifican estructuras, las “frases hechas” se estabilizan y forman parte de nuevas estructuras.

La **transformación pasiva** tiene una gama de consecuencias comparables con las de las nominalizaciones: supresión de los participantes, lexicalización. Una función adicional es la tematización: desplazar una frase nominal hacia el primer lugar, informacionalmente significativo, de la oración.

Hay tres transformaciones de movimiento: levantamiento de negativo, levantamiento de frases nominales y extraposición. El levantamiento es un proceso mediante el cual un constituyente de una frase subordinada es levantado para convertirse en constituyente de la cláusula principal.

Los efectos de las transformaciones a pasiva son: la inversión del orden actor-afectado, la desaparición del actor, se debilita el nexo entre actor y proceso (causalidad), el verbo ser da idea de proceso terminado.

En el caso del levantamiento de negativo: “No queremos decir más por el momento”, sin el levantamiento tendría la forma: “Queremos no decir más por el momento”; el constituyente negativo limita la cantidad de información que el hablante está dispuesto a

expresar. En este uso, la atención conduce a mirar como negado un elemento más que otro.

Clasificación

La clasificación impone un orden sobre lo que clasifica. Así una clasificación es un instrumento de control en dos direcciones: un control sobre el flujo de la experiencia de la realidad física y social, en una "ciencia"; control de la sociedad sobre las concepciones de esa realidad.

Pero el sistema de clasificación no existe para toda la sociedad de igual modo. Diferentes grupos cuentan con diferentes grupos de clasificaciones. Así las clasificaciones se convierten en un lugar de tensión, de lucha entre los individuos (cada uno intentando imponer su sistema a los demás) o entre grupos sociales, étnicos o raciales.

Se refiere a las palabras de que disponen y escogen los escritores y hablantes. Los procesos de relexicalización y sobrelexicalización son reveladores. La relexicalización es reetiquetación, la provisión de un nuevo conjunto de términos, ya sea para el lenguaje entero o para una zona significativa de este. Una forma es el neologismo, la invención de nuevos elementos léxicos que obligan al lector a desentrañar los nuevos conceptos que significan.

La sobrelexicalización es la provisión de un gran número de sinónimos a cuasisinónimos para la comunicación de alguna zona especializada de la experiencia. La sobrelexicalización apunta a zonas de intensa preocupación en la experiencia y en los valores del grupo que la genera, permitiendo al lingüista identificar particularidades de la ideología de un grupo.

En la clasificación se encuentra la colocación de adjetivos y otros modificadores. La distinción principal se sitúa entre las posiciones predicativa y prenominal para los adjetivos. Los adjetivos predicativos están separados del sustantivo al que califican por "es" o alguna variante de cópula. El epíteto tiende a indicar una clasificación más que una valorización.

3.6. EL DISCURSO JURÍDICO

3.6.1. Contexto

3.6.1.1 Introducción

Desde hace mucho tiempo la polémica central a nivel epistemológico acerca tanto de la naturaleza del objeto de una eventual ciencia jurídica, como de la producción teórica acerca de ese objeto, pasa por la oposición de dos o tres localizaciones teóricas fundamentales. En tal sentido, en el siglo XX, el desarrollo de la teoría general del derecho y de las posiciones jusfilosóficas en general ha consistido en el intento de mayor racionalización de las posiciones teóricas básicas que han dividido a los juristas, desde que éstos han intentado pensarse a sí mismos como científicos. Por un lado el positivismo, en sus distintas vertientes; por el otro el jusnaturalismo y sus variantes, si el problema a considerar es el fundamento y origen de la organización jurídica. Si la pregunta es de qué se ocupan los juristas, cuál es el objeto de la ciencia jurídica, positivistas y realistas dan respuestas opuestas, cuyas múltiples variantes dan lugar a posiciones eclécticas, según se encuentren más o menos cercanas de las diferentes ortodoxias.

Para el positivismo, el derecho aparece como un conjunto específico de normas, autónomo de otro tipo de órdenes normativos como la moral o las religiones. Es la ciencia del derecho positivo, es decir, establecido por alguien en relación a un grupo social determinado, y en circunstancias también determinadas. Para el jusnaturalismo, el derecho es un orden positivo de normas, sólo en la medida de su adecuación a *otro* orden ideal cuyo origen varía en las diferentes vertientes: puede tratarse de un orden emanado de la voluntad divina, de la voluntad de la naturaleza, o de la esencia misma de las cosas, según las corrientes más ampliamente divulgadas de esta posición.

Para el realismo, el derecho no se ocupa principalmente de normas ya que el objeto central de la ciencia jurídica son las conductas humanas en tanto producidas socialmente, es decir, en la interferencia con otras conductas humanas, pero no como menciones normativas sino como hechos.

Todas estas posiciones tienen en común lo que se ha dado en llamar “racionalidad idealista”, y, tanto por sus orígenes filosóficos como por sus desarrollos posteriores,

comparten coincidencias parciales acerca del fenómeno jurídico, pero fundamentalmente conceptualizaciones compatibles acerca de la sociedad en su conjunto, de la organización del poder dentro de ella, y de sus orígenes y destinos.

3.6.1.2. Teoría crítica del derecho

Frente a las anteriores corrientes, la llamada “teoría crítica del Derecho”, surgida alrededor de los años 70’, intenta producir nuevas respuestas a preguntas sobre la organización jurídica de las formaciones económico-sociales. Aquí el derecho es concebido como una práctica social específica, en la que están expresados históricamente los conflictos, los acuerdos y las tensiones de los grupos sociales que actúan en una formación social determinada. Esta tensión se manifestaría en los modos de producción, circulación y consumo del discurso jurídico, y será localizada tanto a nivel de la producción jurídica llevada a cabo por los distintos tipos y niveles de órganos designados en la institución social, como también en el nivel de la producción teórica. Otro aspecto significativo de esta teoría consiste en someter a revisión el sentido y los alcances de la teoría de la ideología con la que cuentan las ciencias sociales.

La redefinición del concepto de ideología aplicado en la teoría jurídica intenta identificar en las prácticas jurídicas las expresiones materiales de la ideología ya que ésta excede el simple sistema de ideas o representaciones. Las prácticas jurídicas tienen existencia material en el mismo sentido y medida en que tiene existencia material la ideología. Las costumbres, los hábitos en general, las regularidades del comportamiento, independientemente de la forma general de las normas, configuran prácticas materiales en las que se expresa la existencia material de la ideología, y asumen la forma general de prácticas jurídicas.

En este sentido, y siguiendo a Althusser, la teoría crítica considera que los aparatos ideológicos de Estado son, en gran medida, la organización jurídica de las prácticas materiales de la ideología, y los mismos aparatos jurídicos que tienen la apariencia de aparatos represivos de Estado son, desde un punto de vista más profundo, aparatos ideológicos, como sucede, por ejemplo, con la función judicial. No obstante la afirmación de estas relaciones entre represión e ideología, tal como se despliega, por ejemplo, en el interior de la institución “tribunales”, no implica afirmar una relación

particular entre derecho e ideología dominante. O sea, no todas las formas jurídicas están vinculadas con las formas de la ideología dominante.

Otro aspecto de la teoría crítica del derecho es su consideración de una serie de condicionamientos de la práctica de los científicos del derecho, predominantemente determinada por dos factores. Por un lado, por las prácticas que integran el rol que en la división del trabajo social es ocupado a partir de ser “un hombre de derecho”, y en especial de las prácticas relacionadas con la regulación de conductas ajenas, y las vinculadas con la puesta en marcha y con el funcionamiento de partes del aparato jurídico. Por otro lado, esos condicionamientos se determinarán a partir de ciertas “relaciones teóricas”, como las que se establecen entre derecho y moral, entre normas y valores, entre Derecho y Estado, entre Libertad y seguridad jurídica, entre individuo y Sociedad, que integran como conjunto una base ideológica de difícil superación en la producción de conocimientos en el campo del derecho.

3.6.2. El derecho como objeto discursivo

Tanto el producto jurídico de los órganos sociales como el producto de la práctica teórica acerca del derecho son *objetos lingüísticos* y conforman casi en su totalidad un sector del lenguaje natural producido en el interior de una formación social determinada. Por lo tanto, el concepto de discurso, concebido como lenguaje en acción, permite pensar al derecho, y a las teorías producidas acerca de él, como un lenguaje en operación dentro de una formación social, produciendo y reproduciendo una lectura de sus instituciones que, a su vez, coadyuva y a veces determina el comportamiento de las distintas instancias que la componen. Desde este ángulo, el discurso jurídico será parte preponderante del discurso del Poder. De este modo, desarrollos del tipo de los producidos por Michel Foucault, tanto en relación al orden interno del discurso, cuanto en relación a la teoría del poder, aparecen frecuentemente en los planteos de una teoría crítica del derecho, permitiendo englobar e interrelacionar un variado instrumental teórico.

Por otro lado, la concepción según la cual las prácticas jurídicas y las prácticas teóricas acerca del discurso son una instancia del desarrollo y funcionamiento de una formación social, implica que debe pensarse a esta instancia como parte operante de una totalidad.

Esto conlleva la idea de que el producto teórico de los juristas es, a su vez, parte de una totalidad que lo hará comprensible sólo en la medida en que se lo enmarque en el conjunto del resto de las ciencias sociales, y se lo ubique en un momento histórico determinado.

3.6.2. 1. Manipulación y ocultamiento

El discurso jurídico, en tanto discurso sobre el poder, o más precisamente, discurso que ejerce el poder, lleva cientos de años. Desde el primer intento orgánico de descripción en la etapa unificatoria del derecho romano, ha perfeccionado sus cualidades de discurso estructurador de la institución social, *“siempre oscuro y disfrazador, consagrado y reservado a unos pocos, constitutivo de una ciencia Magistral, que transmitida generación tras generación por los Doctores, contribuye al ocultamiento y clausura de las técnicas de manipulación social”*⁵.

El discurso jurídico se apoya en la funcionalidad de sus propios *mitos* y siempre implementó el ejercicio del poder, pero a través del silencio y el secreto, *“cuidando que no sean dichas las cosas que no deben decirse, distribuyendo con el poder la palabra, y recortando las conductas sociales en la misma medida en que se explaya sobre la libertad y la justicia. Discurso altamente codificado, expresado a través de símbolos tendientes al desplazamiento permanente de los conflictos hacia sus lugares menos visibles”*⁶. Por ello, este discurso de la “institución social” requiere de una lectura capaz de descifrar tales códigos, esos “ocultamientos estructurados” que rigen las conductas colectivas de las personas.

3.6.2.2. La enunciación del discurso jurídico

La conjunción de los enfoques actuales en el análisis del discurso (lingüística crítica, análisis semiolingüístico) y de la teoría de las representaciones sociales resulta particularmente pertinente para el análisis de textos que, como la Ley Federal de Educación, se podrían caracterizar como textos jurídicos.

⁵ R. Entelman (1982). “Introducción”, en VVAA *Discurso jurídico*. Bs. As.; Hachette.p.17.

El enfoque discursivo se sitúa lejos de aquellas teorías que sustentan que la comunicación es producto de un emisor “ideal” que se dirige a un receptor de la misma índole, es decir, que se define fuera del acto mismo de lenguaje. No se trata, por lo tanto, de una descripción donde se elimina el campo semántico-pragmático para privilegiar el estudio de marcas, independiente de su contexto y limitadas al ámbito de la frase, concepción de la comunicación que restringe la significación en aras de una supuesta *transparencia* de la enunciación.

El análisis del discurso no se interesa únicamente en el sujeto individual, sino también en el sujeto colectivo testigo de un contexto histórico y social. El discurso, entonces, es visto como una práctica social que construye *representaciones* mediante una serie de procedimientos lingüísticos, de estrategias discursivas. De este modo, el denominado discurso jurídico, como todo discurso, es portador de valores de ciertos grupos. Estos intervienen en la constitución de las representaciones que se erigen del Derecho, de las leyes, y de los que legislan, lo cual tiene incidencia en la legitimación de un grupo de poder.

El discurso jurídico, más precisamente el discurso jurídico occidental, tiende a poner de manifiesto la *racionalidad* y para ello privilegia estrategias de *desembrague* de la situación de enunciación (descontextualización y des-subjetivización). En efecto, el derecho no aparece como la palabra de un sujeto; es una conjunción de textos con los que se rellenan las estructuras-instituciones y se produce así un particular efecto de ficción: el *como si* las instituciones hablaran. Esta situación permite caracterizar a los textos jurídicos, a los textos del derecho, como “textos sin sujeto”.

En efecto, el Derecho no es la palabra de un sujeto. El discurso jurídico en occidente, el discurso del Derecho, es reconocido como la ciencia más antigua de las leyes para regir, es decir, para hacer marchar al género humano. Este reconocimiento se produce mediante una estrategia fundada en el *hacer creer*. El discurso jurídico tiene una función dogmática basada en la relación *saber-verdad*⁷ que constituye la clave que asegura la producción, circulación y reproducción de un “*sistema de escritos de la verdad*”. Estos escritos son producidos para asegurar que los mensajes de autoridad lleguen a sus destinatarios. Se trata, ni más ni menos, que de “*instituir a los humanos*”⁸.

⁶ *ibid.*

⁷ E. Kosicki (1982). “Discurso jurídico y discurso psicoanalítico” en VVAA. *Discurso jurídico*. p.27.

⁸ *ibid.*

Institución, sistema institucional, sistema jurídico, designa tanto el cuerpo de reglas para un grupo humano específico como así también los principios del sistema jurídico. Las instituciones *“no constituyen una elaboración pasajera y arbitraria sino un riguroso sistema de interpretaciones uniformes, imponiendo un código de fantasías relativas al poder y respondiendo del origen de las leyes”*⁹. Por ello los destinatarios del discurso institucional viven el efecto-ficción de que las instituciones “hablan” hasta tal punto que llegan a pronunciar verdades primeras *“son ficciones fundadas por la invención de un discurso de esencia jurídica, es decir, normalizante; son instrumentos sociales jugando la ficción para poner a cubierto, desarrollar, arbitrar, relaciones de fuerza y/o cultura”*¹⁰.

⁹ P.Legendre en E. Kosicki, op.cit. p.29.

¹⁰ *ibid*

4. LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

La Ley 24195 constituye un discurso jurídico, un instrumento normalizante para regir el sistema educativo argentino. Sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril del mismo año consta de 71 artículos, divididos en 12 títulos:

- 1) Derechos, obligaciones y garantías.
- 2) Principios generales.
- 3) Estructura del sistema educativo nacional.
- 4) Educación no formal.
- 5) De la enseñanza de gestión privada.
- 6) Gratuidad y asistencialidad.
- 7) Unidad escolar y comunidad educativa.
- 8) Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.
- 9) De la calidad de la educación y su evaluación.
- 10) Gobierno y administración.
- 11) Financiamiento.
- 12) Disposiciones transitorias y complementarias.

En este trabajo, y a modo de ejemplo, analizaremos los cuatro artículos del Título I “Derechos, obligaciones y garantías” con el objeto de contrastar aspectos semántico-enunciativos de la Ley Federal con la interpretación mediadora (o lectura autorizada) de un especialista.

La Ley, de acuerdo con su artículo 1, coloca al texto dentro de lo abarcado por el artículo 14 de la Constitución Nacional, al expresar:

“El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado , para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y a la unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración”.

Tal como afirmamos en el párrafo anterior, el dispositivo enunciativo de la Ley, en tanto discurso jurídico, no es tomado a cargo en este texto por ningún yo. Ningún sujeto individual o colectivo que se dirija a un *tú* se hace responsable de la palabra, sino que es la Ley la que habla.

Esta característica forma parte del orden del discurso o regla de formación del discurso¹¹ jurídico en la una entidad, abstracta y mítica -según Legendre¹²-, es el agente que realiza acciones:

“(la ley) *establece los objetivos..*”.,

“*instituye las normas...*” y

“*señala el inicio y la dirección...*”

Por otra parte, siendo el discurso jurídico el discurso del ejercicio del poder, es él quien distribuye los roles, es decir, designa las facultades, ordena jerarquías, y marca y estructura las formas de ejercicio del poder. Así en el artículo 2, el agente de las acciones es una entidad, “*El Estado nacional*”, la que tiene poder en tanto

“*tiene la responsabilidad de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo*”.

En el artículo 3, el acceso a la educación ya no está a cargo del estado en forma excluyente. Si en el artículo 2 las acciones de “*fijar y controlar*” los lineamientos de la política educativa son atribuciones exclusivas del Estado, en el artículo 3 las instituciones responsables de garantizar ese acceso son: “*El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*”.

Estas tres entidades, a las que se suman otras instituciones sociales, comparten la responsabilidad de garantizar

“*la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada*”.

¹¹ Michel Foucault (1992). *El orden del discurso*. Bs.As. Tusquets.

Es interesante observar, entonces, que las acciones políticas de “fijar” y “controlar” son centralizadas por el Estado, en tanto las acciones ligadas al aspecto económico son descentralizadas, pues en “*el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales*” intervienen otros agentes.

Más aún, en el artículo 4, el poder aparece distribuido cuando se trata de las responsabilidades sobre las acciones educativas. Los agentes responsables aparecen enumerados claramente en un orden jerárquico (aunque se destaque al Estado como responsable principal): familia, Estado, provincias, municipios, Iglesia Católica, otras confesiones y organizaciones sociales:

“Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.”

Una de las características ya señaladas de los textos jurídicos es la descontextualización y el desembrague. Ambas operaciones enunciativas aparecen en el texto de la Ley Federal y son típicas de los discursos teóricos. Con esta estrategia se logra el efecto de “objetividad”: no hay un sujeto situado en un lugar y un tiempo que hable, sino que es “la Ley Federal” la que habla.

El discurso jurídico es un discurso reglado, que necesita ser cuidadosamente dicho, provisto de una gramática rigurosa y que preserva las jerarquías de significados. De ahí que el léxico sea generalizante y los términos teóricos y técnicos estén descontextualizados. De ahí también la indeterminación del lenguaje jurídico, su “ahistoricidad” y las dificultades de traducir sus términos por medio de enunciados observacionales y empíricos. Son todos “dispositivos” y “tecnologías” volcados en discursos productores de “verdad”¹³. Pero mientras que los enunciados de la verdad tienen en la ciencia una función informativa, esto es, transmitir conocimientos, en el discurso jurídico la función de los enunciados teóricos es *imperativa*.

¹² Op. Cit.

5. EL DISCURSO DE LOS ACADÉMICOS

5.1 Voces “autorizadas” para *decir e interpretar la ley*: van Gelderen

Siendo caracterizada la estructura de los textos jurídicos por su alta tecnicidad, la ciencia del derecho es una *ciencia reservada*. Por lo tanto, resulta imprescindible que se vincule la organización de la estructura formal de producción de un discurso a las voces autorizadas para decirlo e interpretarlo. En este sentido, la lectura de la Ley Federal de Educación que realiza un académico, en este caso van Gelderen, se constituye como lectura autorizada. Y desde esta lectura “de autoridad” se nos “traducen” los términos de la Ley Federal.

El amplio contenido semántico de las expresiones en los artículos analizados, va a ser precisado y contextualizado por van Gelderen¹⁴. El académico interpreta que un precedente directo de la Ley Federal es la ley 24.049 al afirmar:

“El Ministerio nacional de Cultura y Educación, a cargo del académico Antonio Francisco Salonia, protagoniza, al comienzo de la década, la concreción transformadora de la descentralización general del sistema, a través de la resolución legal de transferencia a las jurisdicciones de todos los servicios educativos no universitarios...La ejecución de la ley 24.049 transformó un sistema escolar mixto, por las circunstancias de notas federales descentralizadas y unitarias centralizadas, en un sistema escolar federal. Considero a esta ley antecedente directo de la ley Federal de Educación”

Para este teórico, la Ley Federal de Educación constituye un programa con “verdadera fuerza” para adecuar la educación argentina a “las exigencias de los nuevos tiempos” y, entre otras razones, valora expresamente: *“los derechos y obligaciones para la participación de todos los agentes sociales educativos en la gestión educativa pública”*¹⁵.

¹³ M. Foucault., op.cit.

¹⁴ A. van Gelderen (1996). *La ley Federal de Educación de la República Argentina*. Bs. As: Academia Nacional de Educación, pp. 43-44.

¹⁵ Ob.cit.; p.49

En el contexto de la “descentralización” y la “transferencia”, el alcance semántico de términos como “participación” y “gestión”, supone para van Gelderen responsabilidades compartidas:

“Sabemos, lo vivimos, que no hay financiamiento suficiente alguno para poder atender las crecientes necesidades de capacitación y formación personal y social de la población.

Los organismos del estado deberán interpretar año a año, en las leyes de presupuesto, la voluntad expresada en la Ley Federal de Educación sobre el crecimiento del financiamiento del sistema. Pero, creo, la sociedad toda debe asumir sus responsabilidades educativas.

Cumpla el estado con sus obligaciones, pero también, ejerza su obligación de contribución la sociedad”.

En este comentario “autorizado”, entonces, es posible leer más nítidamente el alcance del léxico utilizado en los artículos analizados porque en él la terminología aparece netamente contextualizada. Y ese contexto es el económico:

“Sabemos, lo vivimos, que no hay financiamiento alguno para atender las crecientes necesidades....

en consecuencia, se interpreta ahora claramente que la “participación” de la familia, la comunidad, etc., en las acciones educativas que instituye la Ley en su artículo 3, es una participación *económica*. Y en este contexto también es como adquieren un sentido más claro dos expresiones de vasta generalidad como lo son: “responsabilidades” y “contribución de la sociedad” que utiliza van Gelderen en dos enunciados deónticos:

*“la sociedad toda debe asumir sus responsabilidades educativas” y “
ejerza su obligación de contribución la sociedad”*

Si como dice Entelman¹⁶ el texto jurídico opera a través del silencio y el secreto, es porque el acceso a éste requiere, por una parte, la decodificación de esos “ocultamientos

¹⁶ R, Entelman, op.cit.

estructurados” y, por otra, el análisis de lo no dicho. Y lo no dicho, lo “censurado”¹⁷, es el contexto de producción de ese discurso. En este sentido, la lectura de van Gelderen contextualiza, hace explícito, aquello que la Ley silencia: el deber, la obligación de “*la sociedad*” de sostener la educación, porque: “*Sabemos, lo vivimos, que no hay financiamiento alguno para atender las crecientes necesidades...*”

En esta primera aproximación hemos intentado analizar solo algunas estrategias discursivas del texto jurídico que se expresan en los primeros cuatro artículos de la Ley Federal de Educación y los hemos comparado con el comentario de Alfredo van Gelderen, con el objeto de vincularlos al contexto de producción de la Ley. Es en este contexto de producción y en su interrelación con otros discursos sociales en donde adquiere significación precisa el lenguaje indeterminado y generalizante del texto jurídico.

5.2. Guillermo Jaim Etcheverry: entre la tradición y el elitismo

A lo largo de una serie de artículos anteriores y posteriores a *La tragedia educativa*, Guillermo Jaim Etcheverry preanuncia y reelabora su pensamiento en torno del sistema educativo argentino. En los mismos, el ex decano de la Facultad de Medicina de la UBA, poco habla de la **Ley Federal de Educación** pero en su crítica a la escuela actual, la implicada es la ley.

Sus observaciones se gestan en la zona de conflicto entre las representaciones que la ley ha generado y las representaciones provenientes de un sistema más conservador que piensa a la educación y a sus actores como ejes de la transformación social.

Según el ex decano, la crisis educacional argentina se origina en una serie de premisas demagógicas que rechazan la tradición, sustituyen el trabajo por el juego y relegan el conocimiento sobrevalorando las habilidades. La escuela que otrora servía de nexo entre el mundo y el niño, estimulaba sus ganas de transformarlo todo, enseñándole qué mundo debía transformar, hoy evade esa responsabilidad. En ese mundo, los niños conforman un mundo aparte y los adultos deciden inmiscuirse lo menos posible en él. La

¹⁷ P. Legendre, op.cit.

educación ya no corresponde a los maestros que conocen a fondo una disciplina, sino a los pedagogos, generalistas de la ciencia de la enseñanza; el propósito de la educación no es más transmitir conocimientos sino sustituir el aprender por el hacer, el trabajo por el juego, los saberes concretos por la expresión de uno mismo. Se privilegia la espontaneidad, el intercambio, la comunicación, el debate, y se elimina todo tipo de jerarquías. En lugar de preservar lo que la diferencia, la escuela tiende a adaptarse tanto a la sociedad que termina por ser deglutida por ella.

Desde otro punto de vista, Etcheverry sostiene que los fines que hasta hace poco se le asignaban a la escuela parecen desacreditados: la difusión del conocimiento y la socialización de niños y jóvenes. Es que progresivamente retroceden esas funciones tradicionales de la escuela y se privilegian otras nuevas: atender a los niños abandonados por sus padres (la "escuela guardería"), mantener a los adolescentes alejados del mercado laboral en el que no pueden insertarse (la "escuela estacionamiento").

El conocimiento interesa cada vez menos. Lo que sigue interesando, y mucho, es el diploma que certifica presuntos logros, importando poco que éstos en realidad no existan. Como afirmó recientemente Jacques Julliard, parecería haberse roto el contrato que vinculaba a la escuela, la República y los ciudadanos. Ese pacto prometía a la gente similares posibilidades de ascenso social gracias al trabajo y a la instrucción, aseguraba a la República la profundización de los lazos cívicos y garantizaba a la institución educativa y a los docentes el respeto, el sostén y la protección de la Nación.

Asediada por profundas transformaciones sociales, la escuela sucumbe ante el ataque del sistema mercantil, corporizado en un aparato de difusión que preconiza valores y normas que están en las antípodas de la moral escolar. La afectan el despiadado individualismo dominante y una ideología igualitaria que corroe el fundamento mismo de la experiencia educativa, que adquiere sentido cuando está basada en el respeto de la autoridad que da el saber. La idea misma de una empresa educativa nacional, de un servicio público, se desvanece aceleradamente y es reemplazada por un descarnado consumismo escolar, por el resultado obtenido sin importar el medio, por el descrédito de todo esfuerzo, por la resignación de todo ejemplo, por la justificación de todo exceso.

El acelerado proceso de banalización de la educación, que desesperadamente se busca "incorporar a la vida", es decir, a la realidad del espectáculo, junto con la desmedida

confianza puesta en la tecnología para resolver los problemas de la enseñanza, ha conducido a la desacralización de la función de los maestros, en ocasiones con su colaboración activa.

Esta clara tendencia a desintelectualizar la escuela se funda en consideraciones acerca de la realidad social que transforman un oficio humanista, el del maestro, en uno humanitario.

Pero, paradójicamente, afirma el ex decano, cuanto más se invoca el igualitarismo, más se instala un sistema desigual. La escuela moderna deja que la sociedad exterior sancione despiadadamente las desigualdades, como lo advirtieron claramente muchos teóricos marxistas, entre ellos Antonio Gramsci (*Selections from the prison notebooks*), quien afirmó que el progresismo político requiere una actitud conservadora en la educación.

La concepción que sostiene que el interés del alumno es el principal conductor de la enseñanza lleva a complacer el deseo de reconocerse en la escuela, de enfrentar allí sólo el paisaje familiar. Se busca interesar a los alumnos en lo que ya les interesa. Se deja de creer en la posibilidad de encontrar una motivación genuina en la fuerza cognoscitiva y crítica de la cultura. Para evitar el aburrimiento se abandona el pasado en aras de lo que es actual, reduciendo la escuela a un lugar de consumo del presente, que alienta la pura expansión de lo que ya se es o, más bien, de lo que se cree ser. Porque la confusa subjetividad juvenil, modelada sobre la base de la apelación consumista y publicitaria, afirma la propia voluntad de ser así como se es, rechazando todo intento de dejarse modificar por los saberes escolares, de confrontarse con la alternativa que ellos pueden representar.

Como la tecnolatría modernizante convence de que el conocimiento está al alcance instantáneo de todos y de que se hace rápidamente obsoleto, se pretende enseñar "habilidades" en un vacío de saber. Es obvio que el mundo cambia rápidamente pero, sin manejar conocimientos básicos, no puede construir sobre ellos ni enfrentar nuevos desafíos. Resulta preciso adaptarse a los cambios, pero abandonados al entusiasmo modernizador, corremos el riesgo de intentar transmitir un futuro desconocido. La idea de la transmisión descansa sobre la concepción de que el presente no contiene todas las respuestas. Por eso, es preciso legar esa exigencia de transmisión junto con un valor esencial: la pasión de comprender.

Si toda sociedad depende de la transmisión cultural para progresar y para transformarse, Etcheverry cree que la escuela debe persistir en la instrucción, proporcionando a las personas las imprescindibles brújulas mentales que les permitan orientarse en el mundo, rehusando los métodos que dan por conocido lo que ella debe dar a conocer. Para que los jóvenes se puedan convertir en adultos, adquirir autonomía de juicio y devenir ciudadanos, es necesario que sean puestos en posesión de una herencia en la que insertarse. El alumno atento y estudioso no debe ser reemplazado por el niño pedagogo, sociólogo y psicólogo.

En la conciencia social se desdibuja cada vez más la concepción de que a la escuela se asiste, antes que nada, a aprender asuntos definidos que no coinciden con todas las funciones, ocasiones y apetencias de la existencia cotidiana. Por eso se olvida que, para establecer distinciones y diferencias, para escapar a una ciega identificación con la inmediatez, es esencial mantener en ella ciertos límites y excluir ciertas conductas. Hoy la escuela es estimulada a tomar como propios todos los modelos de comportamiento corriente, a hacerse cargo de las costumbres de la vida diaria, a sustituir a las familias, a confundirse con la experiencia cotidiana. En cambio, para lograr su propósito, la educación debería tomar en cuenta la marcada separación que existe entre escuela y vida cotidiana, distinguiendo claramente la lógica de la educación de la que impera en el ámbito político de la vida pública.

Según sus propias palabras, la Argentina ingresa en el 2000 con serios problemas educativos. Estos se advierten en las dificultades que experimentan nuestros niños y jóvenes en el manejo de las herramientas intelectuales, por ejemplo, la lengua y la matemática. Los estudios realizados desde 1993 demuestran que casi la mitad de quienes completan la educación media tienen dificultades para comprender lo que leen. Además de estos graves problemas relacionados con la calidad educativa, el sistema educativo argentino está retrasado en lo que respecta a la cantidad de personas educadas con que contamos: el 64 por ciento de los argentinos comprendidos entre los 25 y los 34 años no han completado la educación media, cifra que en los países desarrollados es cercana al 20 por ciento.

Estos indicadores no harían sino poner de manifiesto el desinterés hipócrita de la sociedad por la educación, sostiene el autor de *La tragedia educativa*. Porque si bien en el discurso público se sostiene que el conocimiento encierra la clave del éxito individual y social, el accionar concreto emite señales muy claras de escaso compromiso con la

cuestión. Se dice percibir una seria crisis educativa, pero se piensa que afecta exclusivamente a los demás, convencidos de que los propios hijos la han evitado por milagro. Las ideologías predominantes obligan a creer que se carece de responsabilidad en relación con la educación de los más desfavorecidos y que basta con encargarse de la educación los hijos de uno para evitar que sean engullidos por la ola de mediocridad que nos amenaza.

Para el ex docente, cuando la pedagogía niega tanto esta distinción entre escuela y vida como el esfuerzo que implica asumirla, se convierte en demagogia. A las tendencias predominantes, se debería responder firmemente: la escuela debe seguir siendo un sitio de extrañamiento. Conviene recordar las palabras de Jacques Muglioni (*L'école ou le loisir de penser*): "La escuela no es la apertura, como está de moda afirmar. Es la separación. Preservar la independencia de la escuela con respecto a la sociedad exterior es preservar el futuro e inclusive, prepararlo." Esta idea debe sostenerse aún más firmemente en momentos en que lo contemporáneo ejerce sobre los niños tan fuerte presión. La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente. De otro modo, arrastrados por la ola de velocidad creciente, los jóvenes pueden llegar a creer que el conocimiento e incluso el mundo físico y social son sencillos y fácilmente accesibles. Quedarán indefensos, a merced de una codiciosa industria cultural .

Partidario de la transformación, **Guillermo Jaim Etcheverry** pregona que la jerarquización social y la capacitación de los docentes, el ingreso en métodos de comparación internacional y la instauración de una evaluación en el tramo de la educación media serán signos alentadores de un cambio sustancial.

Análisis discursivo.

Dado que el objetivo de nuestra investigación es desentrañar el imaginario de los especialistas en torno al sistema educativo argentino y, más específicamente, en relación a Ley Federal de Educación, se seleccionaron del amplio corpus de publicaciones de **Guillermo Jaim Etcheverry** en el diario *La Nación*¹⁸, tres que abordan la temática en

¹⁸ "Dar de comer, pero también dar de saber". *La Nación*, 23 de septiembre de 1998.

"La decadencia educativa". *La Nación*, 6 de diciembre de 1999.

"El incierto destino de la escuela." *La Nación*, 7 de enero de 1999

"Un futuro preocupante." *La Nación*, 5 de febrero de 1999

sus distintos aspectos: *El incierto destino de la escuela, Primeros pasos contra la hipocresía, Saber, educación y jerarquías.*

Estrategias metodológicas.

Para abordar el corpus se procederá, primero, al análisis semántico textual, en el que se relevarán los principales tópicos del discurso y, una vez jerarquizada la información a través de la formulación de la macroestructura textual, se realizará el análisis sintáctico- semántico de los enunciados. En un análisis posterior, se establecerán las relaciones entre los dos niveles.

Análisis del corpus

a) Nivel semántico-textual.

De la lectura de los artículos se obtuvieron las siguientes macroestructuras:

“Una serie de acontecimientos excepcionales constituyen preocupantes señales de la crisis que afecta a la valoración social de una educación que inmersa en un proceso de banalización ha olvidado sus funciones tradicionales” (Texto 3: El incierto destino de la escuela – 7-01-99)

“Aun cuando la gran mayoría de los argentinos cree que puede liberar a sus hijos de la mediocridad de una educación de la que no son responsables, los serios problemas de la educación argentina solo encontrarán solución resolviendo los problemas docentes y confrontando la realidad educativa nacional con la internacional” (Texto 2: Primeros pasos contra la hipocresía 2-01-00)

“La educación debería conservar el viejo rol de transmitir conocimiento y de afirmar las cualidades humanas en un mundo donde los adultos, desencantados de la realidad, reniegan de los valores del pasado y aceptan el reino del placer y de las habilidades impuestas por el mercado” (Texto 1: Saber, educación y jerarquías. 8-08-00)

“Primeros pasos contra la hipocresía.” *La Nación*, 2 de enero de 2000

“Libertad y calidad de expresión” *La Nación*, 31 de enero de 2000

“Saber, educación y jerarquías”, *La Nación*, Buenos Aires, 8 de agosto de 2000

Puede observarse como los tres textos en un orden cronológico dialogan entre sí, se complementan y se expanden componiendo otro discurso. Los distintos papeles implicados en este análisis del sistema educativo: el de los adultos, la escuela, los docentes, los alumnos y los medios aparecen ya topicalizados y constituyen los núcleos sobre los cuales gira el pensamiento de Etcheverry.

En el primero artículo, tras el relato de una serie de acontecimientos, -entre ellos, lo sucedido en la provincia de Corrientes donde, mediante un decreto, se aprobó a 134.500 alumnos que no habían tenido clase, para satisfacer el reclamo de los padres que no deseaban que sus hijos perdieran el año-, Etcheverry esboza sus primeras impresiones de la escuela banalizada: en ese ámbito gobernado por el mundo del espectáculo, el conocimiento no importa.

El segundo, pone en evidencia que los problemas de la educación no pueden ser superados individualmente ya que el conflicto gira esencialmente en torno a la valoración y capacitación del docente y de su tarea humanística. Valoración que, como bien se explica en el tercer artículo, sufre un amplio deterioro debido a que los valores de la escuela tradicional fueron reemplazados por los valores del mercado y de los medios.

Sin embargo hay una ligera variación en el sistema de representaciones: mientras que en el primer artículo la causa del deterioro está en la esfera pública, en los medios, en el segundo, tal vez para dar confianza a las medidas gubernamentales, Etcheverry ubica la causa en la incompetencia docente que solo puede ser superada con políticas gubernamentales de formación y control. En el último, el problema vuelve a la esfera privada y los culpables son los adultos y su escaso compromiso para luchar contra las seducciones del presente.

ARTÍCULO	MACROESTRUCTURA	COMENTARIO
El incierto destino de la escuela 7-01-99	“Una serie de acontecimientos excepcionales constituyen preocupantes señales de la crisis que afecta a la valoración social de una educación que inmersa en un proceso de banalización ha olvidado sus funciones tradicionales”	En el primero artículo, tras el relato de una serie de acontecimientos, -entre ellos, lo sucedido en la provincia de Corrientes donde, mediante un decreto, se aprobó a 134.500 alumnos que no habían tenido clase, para satisfacer el reclamo de los padres que no deseaban que sus hijos perdieran el año-, Etcheverry esboza sus primeras impresiones de la escuela banalizada: en ese ámbito gobernado por el mundo del espectáculo, el conocimiento no importa.
Primeros pasos contra la hipocresía 2-01-00)	“Aun cuando la gran mayoría de los argentinos cree que puede liberar a sus hijos de la mediocridad de una educación de la que no son responsables, los serios problemas de la educación argentina solo encontrarán solución resolviendo los problemas docentes y confrontando la realidad educativa nacional con la internacional”	El segundo, pone en evidencia que los problemas de la educación no pueden ser superados individualmente ya que el conflicto gira esencialmente en torno a la valoración y capacitación del docente y de su tarea humanística.
Saber, educación y jerarquías. 8-08-	“La educación debería conservar el viejo rol de transmitir conocimiento y de afirmar las cualidades humanas en un mundo donde los adultos, desencantados de la realidad, reniegan de los valores del pasado y aceptan el reino del placer y de las habilidades impuestas por el mercado y los medios.”	El rol docente sufre un amplio deterioro debido a que los valores de la escuela tradicional fueron reemplazados por los valores del mercado y de los medios.

b) Nivel sintáctico- semántico

En este nivel del análisis, desmontamos algunos enunciados relevantes en su estructura básica tratando de clasificar a los participantes en agentes y pacientes de los procesos en los que se encuentran involucrados y clasificamos los procesos en transactivos, no transactivos y relacionales. Señalamos también las distintas transformaciones registradas sobre las formas básicas.

El lenguaje como conjunto relacionado de categorías y procesos presenta modelos que describen la interrelación entre objetos y eventos. Estos modelos son un esquema básico que se deriva del proceso de percepción visual del ser humano y sirven para clasificar los eventos en el mundo de un modo simple pero crucial. En su forma más simple

involucra uno o dos objetos relacionados por un proceso verbal. Uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como afectado. Cuando la acción pasa de un actor a un afectado el modelo es transactivo. En un segundo modelo, no transactivo, aparece una sola entidad relacionada con el proceso. Un tercer modelo propone solo una relación. Pueden aparecer dos entidades (ecuativa) o bien una sola calificada (atributiva). Se trata del modelo relacional.

Como el trabajo en este nivel de análisis es intenso y su exposición a veces sólo entendible para los que manejan las mismas categorías de análisis. A los efectos de evitar la confusión y por tratarse de un adelanto de nuestra investigación, se sintetizan algunas ideas que van surgiendo con claridad y que más adelante se sustentarán con el análisis minucioso de los enunciados.

Limitando el análisis al de las macroestructuras de los artículos, pueden observarse allí algunas de las características sintáctico-semánticas que dominan en el texto:

TEXTO	MACROESTRUCTURA	ANÁLISIS SINTÁCTICO-SEMÁNTICO
1)	“Una serie de acontecimientos excepcionales constituyen preocupantes señales de la crisis que afecta a la valoración social de una educación que inmersa en un proceso de banalización ha olvidado sus funciones tradicionales”	Enunciado con proceso relacional: “Los acontecimientos son señales de la crisis” Enunciado con proceso transactivo: “La crisis afecta a la educación” Enunciado pseudotransactivo: “La educación olvida sus funciones”
2)	“Aun cuando la gran mayoría de los argentinos cree que puede liberar a sus hijos de la mediocridad de una educación de la que no son responsables, los serios problemas de la educación argentina solo encontrarán solución resolviendo los problemas docentes y confrontando la realidad educativa nacional con la internacional”	Enunciado pseudotransactivo: “Los argentinos creen que pueden salvar a sus hijos de la crisis educativa ” Enunciado transactivo: “Los problemas de la educación encontrarán solución resolviendo los problemas docentes y confrontándola con otras realidades”
3)	“La educación debería conservar el viejo rol de transmitir conocimiento y de afirmar las cualidades humanas en un mundo donde los adultos, desencantados de la realidad, reniegan de los valores del pasado y aceptan el reino del placer y de las habilidades impuestas por el mercado y los medios”	Enunciado transactivo encubre una pseudoacción: “deber” no es “hacer” Enunciado relacional: “Los adultos están desencantados” Enunciado no transactivo: “Reniegan de los valores del pasado” Enunciado transactivo: “Aceptan los valores del mercado y los medios”

TEXTO	ENUNCIADOS	ANÁLISIS DE LOS ENUNCIADOS
<p>El incierto destino de la escuela</p> <p>7-01-99</p>	<p>Enunciado con proceso relacional: "Los acontecimientos son señales de la crisis"</p> <p>Enunciado con proceso transactivo: "La crisis afecta a la educación"</p> <p>Enunciado pseudotransactivo: "La educación olvida sus funciones"</p>	<p>Enunciado producto de una transformación: Alguien produjo los acontecimientos. El agente es omitido. la nominalización evita la responsabilidad causal.</p> <p>Idem anterior:</p> <p>El enunciado parte de un proceso mental en el que el sujeto resulta un paciente, un afectado por el proceso, Además con la nominalización "la educación" se encubre realmente a los verdaderos pacientes" ¿Quiénes conforman la educación? Oculta la relación causal y los agentes</p>
<p>Primeros pasos contra la hipocresía</p> <p>2-01-00)</p>	<p>Enunciado pseudotransactivo: "Los argentinos creen que pueden salvar a sus hijos de la crisis educativa "</p> <p>Enunciado transactivo: "Los problemas de la educación encontrarán solución resolviendo los problemas docentes y confrontándola con otras realidades"</p>	<p>Se trata de un proceso mental que tiene un paciente un poco más concreto pero que en parte oculta a los verdaderos responsables. ¿Quiénes son los argentinos?</p> <p>El agente, resultado de una serie de transformaciones: "La educación tiene problemas" "X + X+X son la educación", oculta la relación causal y los agentes</p>
<p>Saber, educación y jerarquías.</p> <p>8-08-00</p>	<p>Enunciado transactivo encubre una pseudoacción: "La educación debe conservar su rol"</p> <p>Enunciado relacional: "Los adultos están desencantados"</p> <p>Enunciado no transactivo: "Reniegan de los valores del pasado"</p> <p>Enunciado transactivo: "Aceptan los valores del mercado"</p>	<p>idem anterior: oculta la relación causal y los agentes</p> <p>El sujeto es simplemente un participante de la relación, al que luego se lo hace responsable de una serie de conductas:</p> <p>RENEGAR</p> <p>ACEPTAR</p> <p>Se esconde la idea de que los mercados y los medios imponen valores. ¿Quiénes son el mercado? ¿Quiénes operan en los medios?</p>

c) Lectura de los datos obtenidos.

Como puede apreciarse en los cuadros, prevalecen en los enunciados transactivos, es decir los que permitirían establecer relaciones de causa- consecuencia entre un agente y el objeto afectado. Sin embargo esos enunciados, en gran parte, recurren a transformaciones sintácticas, a nominalizaciones, que de algún modo ocultan a los verdaderos responsables de las acciones. La ley o los dispositivos del gobierno que son los que regulan los procesos educativos no son mencionados en ningún momento. Las nominalizaciones se vuelven un poco más concretas y humanas cuando se trata de hacer recaer sobre la gran mayoría de la población la responsabilidad del desastre, las leyes y

los gobernantes nada tienen que ver con el problema. Los únicos responsables que ejecutan algún tipo de acción: son los adultos, los argentinos que creen salvar a sus hijos y que además creen en el mercado y en los medios (también entidades abstractas). Se subsume aquí en una generalización las diferencias de clases, se les atribuye a todos los mismos intereses, se disfrazan las ideologías.

d) Conclusiones:

Aunque la mayoría de los lectores de Etcheverry son seducidos por sus apreciaciones y se identifican con este paladín de los viejos valores, hay que decir que las representaciones que aparecen en su discurso limitan la educación a una serie de actores capaces de producir alguna transformación: los adultos, los argentinos en general, los medios. Y que por supuesto, como todos sabemos, no tienen por ahora las herramientas necesarias para producir algún tipo de cambio, excepto en el discurso. El sistema educativo, la legislación, no parece formar parte de la enseñanza, no es analizable, ni criticable. Si no existe tampoco puede ser modificada. Será necesario hacerla visible para que las transformaciones se produzcan.

5.3. La adaptación a los “nuevos tiempos”: Juan Carlos Tedesco y Daniel Filmus

En *El nuevo pacto educativo*¹⁹, Juan Carlos Tedesco avala la reforma educativa basándose en una de las representaciones hegemónicas que él denomina: “agotamiento del paradigma de la modernización”.

El libro se estructura en dos grandes bloques: uno de corte histórico destinado a mostrar los diferentes aspectos de la crisis de la educación; y otro que puntualmente desarrolla “las nuevas características de la educación y de la escuela” a la luz de la reforma educativa.

La primera parte comienza con el relevamiento de la nueva realidad social. Se dice que la educación está en crisis, que esa crisis es “del conjunto de las instancias de la estructura social” y que “no se puede agregar más de lo mismo, sino modificar orientaciones y comportamientos”. Sostiene que se debería por consenso reconocer “

¹⁹ Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Grupo Anaya.

que el *conocimiento* constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica” y que “ los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y para manejarlos.”

Intenta mostrar entonces cómo el sistema tradicional de educación que se basa en la *secuencialidad* y *jerarquización* está imposibilitado de mantener la vigencia de estas dos categorías:

La secuencia clásica en el acceso al conocimiento está cuestionada tanto por la necesidad del aprendizaje y la formación permanente como por la difusión de la información general sin discriminación de edades que efectúan los medios de comunicación de masas; la jerarquización, por el acceso universal a la educación, la ruptura de los vínculos de autoridad y la **disociación entre ascenso educativo y ascenso social**.

Esto desemboca en el “déficit de socialización”: período en el cual las instituciones educativas tradicionales –particularmente la familia y la escuela- están perdiendo capacidad para transmitir *eficazmente* valores y pautas culturales de cohesión social. La hipótesis que se pretende desarrollar en este punto es que el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia responde a los cambios en la carga emocional con la cual se transmiten los contenidos de la socialización primaria y a la precocidad cada vez mayor con la que se presentan las posibilidades de elección. Y que los medios masivos de comunicación- especialmente la televisión- “traen consigo el surgimiento de una estructura de comunicación que provoca la desaparición de la niñez”.

Como consecuencia de lo establecido anteriormente se señala que otra representación socialmente aceptada es que “el problema de la educación es fundamentalmente cualitativo” y la hipótesis que intentará probar el autor es que la crisis se halla en “ el vínculo entre **calidad y cantidad**”.

Desarrolla como característica en esta nueva realidad social un cambio de actitud con respecto al papel del conocimiento, de la información y de la inteligencia de las personas en el proceso productivo; que el poder “ ya no dependería de la autoridad formal o del rango sino de la capacidad de producir valor añadido”; que en esta nueva reorganización social, en la que tiene significativa importancia las opiniones de los no-

educadores- léase: empresarios del sector tecnológicamente más avanzado de la economía y profesionales de la comunicación- “el sector dominante sería el grupo de trabajadores que posee los conocimientos socialmente más significativos y que se dedica por completo a su trabajo”.

Por esto establece que la alternativa socialmente más legítima de cara a esta *competitividad* exacerbada es “la demanda de calidad para todos”.

Como corolario de lo desarrollado hasta aquí adjudica a las nuevas tecnologías el rol de “nuevos agentes socializadores”, y “de instrumentos importantes en el proceso de aprendizaje” e insta a incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica para “no condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permiten manejar estos instrumentos”.

Comienza aquí el segundo bloque significativo en el que se caracteriza a la nueva escuela, y a la nueva educación. La nueva escuela será: “una institución total donde la función del aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas”. La educación deberá ampliar los contenidos de la socialización escolar incorporando en forma sistemática la tarea de *formación de la personalidad*.

Ambas deberán encontrar la manera de “promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circulante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible.” Todo esto implicaría un cambio en los métodos de enseñanza : introducir en la acción escolar la noción de trabajo en equipo, la interdisciplina y todas las propuestas de trabajo colectivo.

Después de todo lo expuesto, la teoría se concentra en “revalorizar y priorizar la *educación básica*”: ya se trate de preparar para el dominio de los códigos básicos (lectura, escritura, cálculo, informática) o se trate de formar marcos de referencia culturales y estructuras cognitivas básicas. Invertir esta tendencia y promover el prestigio y la importancia de la formación básica será una de las tendencias democráticas más importantes del futuro. Romper con una de las pautas más arraigadas en el funcionamiento de nuestro sistema educativo, consiste en suponer que cuanto más básico es el contenido de la educación, menos recursos se requieren.

Un segundo factor se refiere a las tendencias demográficas que provocarán una progresiva demanda de la educación permanente con el consiguiente replanteo del concepto de *obligatoriedad escolar*.

En esta nueva estructura, la escuela necesita autonomía, “pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un *sistema*, a una lógica basada en las pautas de funcionamiento de una *institución*.”

Desarrollar la autonomía significa: “*romper con la uniformidad burocrática, el inmovilismo y la ausencia de responsabilidad frente a los resultados*. En la institución, el conocimiento mucho mayor de las diferencias, a diferencia del sistema educativo tradicional que solamente las reproducía y excluía a los que no se adaptaban al modelo dominante, garantiza la *equidad* - palabra tan presente en la ley federal-, la igualdad en términos de la utilización del principal mecanismo de incorporación y ascenso social.

A su vez, permite asumir la responsabilidad en la evaluación de los resultados y se llega a esta conclusión : “la identidad institucional es la explicación de los buenos resultados.”

Otra conclusión que se deriva de lo establecido anteriormente, es que la autonomía institucional implica *autonomía institucional por parte del personal docente*. El nuevo papel de la educación y el conocimiento en la sociedad supone redefinir el papel de los educadores. Promover el trabajo en equipo, la acumulación de experiencias, la innovación y la capacidad creativa. Se necesita un compromiso personal del docente con los objetivos de la tarea educativa y la convicción esencial de un proyecto educativo democrático: *la convicción de que todos pueden aprender*.

Es importante destacar que todo un párrafo del texto se dedica a la importancia de fortalecer la formación básica como condición esencial para los nuevos requerimientos sociales .(“ para el desempeño productivo y ciudadano”)

El último apartado que puntualmente trata sobre la Reforma Educativa, explica que una reforma implica una concertación: “reconocer al otro y negociar formas de trabajo común”; y retomando el concepto que “el cambio educativo está basado en las innovaciones” aclara que esto implica “pasar de un enfoque del cambio centrado en la **oferta** a un enfoque basado en el papel activo de la **demanda**. La **demanda** educativa tendrá un mayor protagonismo en el proceso de cambio e innovación y por ello es fundamental diseñar estrategias destinadas a mejorar su calidad.”

El párrafo de cierre habla por sí solo: “reconocer el carácter sistémico no significa que sea necesario o posible modificar todo al mismo tiempo.(...) Una medida de cambio institucional que no considere en qué momento y con qué orientación serán efectuadas las acciones de capacitación del personal, de la reforma de contenidos, de la estructura

salarial o de los métodos de provisión de equipamiento y material didáctico tendrá seguramente *impacto reducido* sobre los resultados educativos.”

“El problema central de las reformas consiste en establecer la secuencia y la medida en que deben cambiar cada uno de los componentes del sistema”

Las consideraciones realizadas por Tedesco en cuanto a la reforma educativa, la autonomía, la descentralización y el alejamiento paulatino del Estado de su responsabilidad por la educación se repetirán, como veremos, en Daniel Filmus.

A lo largo de los años 90, Daniel Filmus participa como consultor de la OEA y en eventos organizados por la OEI, a la vez que produce una importante cantidad de escritos referidos a la problemática educativa. Gran parte de esos escritos son recuperados por el autor en *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Libro que ganó el premio de la Academia Nacional de Educación en 1995 y cuya primera edición, realizada por la Academia conjuntamente con la editorial Troquel, es en 1996.

El libro consta de siete capítulos y, tal como lo hace Tedesco, plantea desde una perspectiva histórica las diversas fases de la educación en la Argentina con el objeto de fundamentar la necesidad de los cambios educativos que se vinculan con las actuales circunstancias político-económicas y las necesidades de la compleja sociedad globalizada. De esta manera, analiza las diversas formas de intervención del Estado en la educación de nuestro país: “El Estado oligárquico-liberal”; “El Estado benefactor”, “Crisis del Estado benefactor”; “El Estado post-social”. Este último, que el autor ubica en la década del 80, es el “Estado neoliberal” o estado “democrático-liberal” que exigiría una transformación educativa ligada al tratamiento de ciertos tópicos que coinciden notablemente con los del discurso hegemónico en ese área: *eficiencia y calidad del sistema, los nuevos roles de los actores involucrados, las lógicas políticas de los procesos de centralización, la descentralización de los servicios educativos*, entre otros, son tópicos que se reiteran en el texto de Filmus. Veamos el tratamiento de algunos de ellos:

Descentralización

Resulta interesante observar que la descentralización educativa, defendida en forma clara por van Gelderen, es también justificada por Filmus a través de una compleja construcción sintáctica con nominalizaciones (p.e.: *proceso de desresponsabilización*)

que ocultan los actores responsables de los procesos enunciados y a través de relexicalizaciones (p. e.: *desresponsabilización*). Este tratamiento da como resultado que la causa de la *desresponsabilización* del Estado es ocultada y simplemente vinculada con la pérdida del papel de las instituciones en la creación y recreación de saberes:

En el caso argentino este proceso de desresponsabilización estatal en las últimas dos décadas está estrechamente vinculado con la pérdida del papel de las instituciones educativas (tanto de gestión oficial como privada) en torno a la creación, recreación y trasmisión de saberes y valores socialmente necesarios para la igualdad de posibilidades y la participación ciudadana plena. (p.58)

El deterioro de la calidad de la educación

En cuanto a la pérdida de la homogeneización y la calidad en la educación, el texto de Filmus no lo atribuye al “proceso de desresponsabilización” del Estado -vinculado a determinadas políticas económicas o a la influencia de países u organismos internacionales- sino a la *masificación* y al *acceso de sectores marginados*. A través de esta estrategia enunciativa, para el enunciador calidad y cantidad son incompatibles en materia educativa:

Los procesos de masificación de la enseñanza y la incorporación de sectores históricamente marginados comenzaron a resquebrajar esta unidad del sistema. Hasta fines de la década de los 70', las desigualdades educativas fueron percibidas principalmente en torno a las diferentes posibilidades de acceso a la escolaridad por parte de los distintos grupos sociales (Germani, G 1963, E de Babini, A.M. de 1976).

Como resultado de las políticas aplicadas por el gobierno del Proceso y a partir del comienzo de la implementación de mecanismos de evaluación de la calidad de los aprendizajes se comenzó a observar que las diferencias también afectaban los niveles de conocimientos que adquirirían los distintos

grupos de alumnos, aún cuando accedieran a los mismos años de escolaridad. (p.58).

El proceso de transferencia

Aunque con algunas objeciones, este proceso es justificado por Filmus, como en el caso de otros autores, en función del “federalismo”, la desburocratización y el respeto por las particularidades regionales. Es llamativo en este caso el silencio, lo *no dicho*, es decir, que en el proceso de transferencia no se mencionen motivaciones políticas o económicas:

Una de las transformaciones más profundas que se ha realizado en el sistema educativo argentino en los últimos años ha sido la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires... (p.63)

La demanda por la transferencia de los servicios surge íntimamente vinculada con el conjunto de reclamos en pos de un verdadero federalismo y mayor autonomía de las provincias frente a un poder que respondía principalmente a los sectores económicos vinculados al proyecto agroexportador del puerto de Bs/As. Esta demanda se sustenta también en las promesas incumplidas por el modelo educativo centralizado: presencia de las perspectivas del interior en las políticas educativas y diseños curriculares, calidad y equidad en el servicio, articulación del sistema, racionalidad en la utilización de recursos, etc.(p.64)

La descentralización fue vista por los actores de la comunidad educativa como un mecanismo que permitiría terminar con la burocratización del sistema: superar la superposición de las jurisdicciones, articular el accionar de los establecimientos transferidos con las instituciones históricamente dependientes de las provincias y adaptar estilos de gestión, contenidos y modalidades institucionales a las realidades particulares. Al mismo tiempo las comunidades locales ampliarían sus posibilidades de participación de los educativo asumiendo un grado de compromiso mayor....(p.65)

A pesar de todo el enunciador reconoce que el proceso de descentralización puede estar presidido por lo que denomina “lógica economicista”, “lógica desburocratizadora”, etc. y no por la necesidad de elevar la calidad educativa:

Un análisis de las estrategias de descentralización en América Latina permite observar que no siempre estos han sido los objetivos que prevalecieron en los procesos de transferencias. (...)

En algunos procesos prevalecen las lógicas economicistas. Estas propuestas enfatizan la necesidad de ahorro del gasto público, de descentralizar la contratación de personal hasta el nivel institucional (FIEL, 1993), aumentar el aporte familiar, o de transferir a entidades comunitarias y privadas la conducción de la gestión educativa. (...)

En otros procesos se privilegian las concepciones tecnocráticas. En estos casos la descentralización es vista desde una lógica instrumental y tiene como objetivo principal controlar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones. Se delega la capacidad de ejecutar, pero en base a criterios establecidos previamente por las autoridades centrales. La eliminación de las burocracias intermedias es uno de los objetivos principales (...)

Un tercer tipo de procesos de descentralización propone como objetivo principal la mejora de la calidad educativa. Esta lógica estuvo ausente en los primeros intentos de descentralización en la región. Luego fue incorporada a partir de la constatación de que no era posible elevar la calidad del servicio educativo promoviendo estrategias homogéneas frente a realidades sumamente heterogéneas. Se sustenta en la concepción de que la necesidad de adaptar los elementos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje a las realidades locales exige diseñar en este nivel los proyectos regionales o institucionales de mejora.

Sin embargo, el texto de Filmus enfatiza las ventajas del proceso de descentralización y autonomía en la actual sociedad globalizada citando diversa bibliografía. Veamos un ejemplo:

Hoy en día existe consenso respecto de que la “revolución copernicana” que proponen los procesos de descentralización exige mayores niveles de autonomía por parte de las escuelas. (Namo de Mello, 1991). (p.73)

El autor, además, justifica el proceso de *responsabilización* del Estado en virtud de un cambio de paradigma que no objeta:

Los paradigmas que sostenían visiones optimistas de la relación entre el estado y la educación, aun sin perder totalmente su vigencia en el imaginario social, dejaron de incidir fuertemente en los supuestos conceptuales que avalaron las políticas educativas (p.128)

Finalmente es en el uso del léxico donde el paradigma economicista ingresa más claramente en el análisis de la problemática educativa que hace el enunciador:

La enseñanza está influenciada por otros *modelos de gestión*.

Las asignaturas se llaman *créditos*.

No hay personal docente sino *recursos humanos*.

Se habla de *oferta* educativa, de *demanda* por niveles de calidad

5.4. Tedesco, Fimus y van Gelderen: algunas coincidencias

La tesis generalizada que brindan los autores analizados (con excepción de Jaim Etcheverry) para explicar los actuales procesos de transformación educativa, es que la salida de la crisis del sector supone desarrollar un conjunto de medidas a nivel macro y micro institucionales mediante las cuales sea posible instrumentar el principio de la competencia escolar en tanto *mercado* educativo. Dos grandes objetivos dan coherencia y atraviesan tales estrategias:

- a) la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad (en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares) y

- b) la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado del trabajo.

Para ello sería necesaria una vigorosa descentralización de funciones en el ámbito educacional, evitando así la interferencia del centralismo estatal, reservando para el estado un rol centralizador: el desarrollo de los programas de evaluación de los sistemas educativos.

6. ENCUESTA

Con el fin de explorar las representaciones de los educadores frente a la ley Federal de Educación, diseñamos una encuesta. El grado de implementación de la Ley en la Provincia de Buenos Aires nos hizo dirigirnos a esa región, específicamente al área de influencia de la Universidad (conurbano bonaerense). Los encuestados fueron educadores de ambos sexos (entre 26 y 54 años) que se desempeñan en los niveles inicial, EGB, polimodal y terciario.

Los datos obtenidos en las encuestas permitirán realizar el cruce con los datos obtenidos de el análisis de textos y observar diferencias y similitudes en cuanto a la concepción de los implicados frente a la reforma educativa.

Los objetivos específicos de la encuesta (ver anexo 1):fueron conocer:

- 1- los medios por los que cada educador ha accedido al conocimiento del la Ley Federal de Educación. Las opciones propuestas son: lectura de la ley, artículos especializados, bibliografía específica, otros/s;
- 2- el grado de implementación de la Ley en cuanto a los contenidos y la articulación entre niveles en la/s institución/es educativa/s en la/s que los docentes trabajan y las causas de esa clasificación en grados;
- 3- la opinión crítica de los docentes con respecto al texto de la Ley;
- 4- los teóricos especializados en educación que los docentes han leído y la opinión que tienen de los mismos. Entre las opciones de los teóricos se encuentran: Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, Jaim Etcheverry, Daniel Filmus, Berta Braslavsky, Otro/s:, Ninguno.

Resultados obtenidos

En la pregunta 1, referida a cómo cada educador ha conocido la ley, los datos obtenidos fueron los siguientes:

Lectura de la ley	73%
artículos especializados	49%

bibliografía específica	28%
otros/s	29%

En la opción otro/s, las respuestas estuvieron relacionadas con las capacitaciones institucionales que acompañaron la implementación de la Ley; y también el comentario de otros docentes y de directivos. Los resultados indican que el 27% de docentes que no han leído la Ley y que en muchos casos han conformado su opinión acerca de la misma sólo a partir de opiniones de otros, muchas veces ni siquiera desde la lectura de analistas especializados.

Con respecto a la segunda pregunta, ésta constaba de dos partes. La primera referida al grado de implementación de los contenidos en los establecimientos en los cuales los docentes se desempeñan:

Muy bueno	10%
Bueno	44%
Regular	37%
Nulo	1%
NS/NC	8%

La segunda parte corresponde al grado de articulación entre niveles alcanzada por esos mismos establecimientos:

Muy bueno	4%
Buena	22%
Regular	48%
Nulo	18%
NS/NC	8%

Con respecto a la implementación de los contenidos, las causas de la calificación realizada por cada educador fueron múltiples.

Las respuestas que optaron por calificar de buena (44%) a esa implementación lo justificaron con los siguientes argumentos:

- La Ley permite la inclusión de nuevas teorías del aprendizaje.
- El trabajo ahora es institucional
- La capacitación previa: hubo reuniones, se trabajó en equipo
- Los contenidos son adecuados
- Los contenidos tienen contacto con la realidad
- Se observa compromiso de los agentes implicados

Las respuestas que calificaron con regular (37%) argumentaron desde dos lugares diferentes. Uno corresponde a la crítica de la Ley en sí misma y otro a la falta de conocimiento y capacidad para implementarla. Por un lado, entonces:

- No se tuvo en cuenta en la Ley el rol y la opinión de los docentes
 - Los contenidos son muy generales, ha descendido el nivel
 - La Ley no propone grandes cambios
 - Los contenidos fueron impuestos
 - Los contenidos son una masa amorfa, la selección que se realiza es arbitraria
 - No adecuación de los contenidos a la realidad
 - Contenidos elevados en función de conocimientos previos
 - Privatización de lo social

Y por otro lado, los argumentos relacionados con la capacidad de implementación de las instituciones y de los docentes en general:

- Todavía no hay innovación, falta autocrítica y reflexión.
- La implementación depende de la voluntad, conocimiento y capacitación de cada docente
- Hay poca discusión de los contenidos, no hay consenso sobre contenidos básicos

- Se desconoce la Ley
- Falta de conocimientos de los docentes, resistencia por falta de capacidad

Las respuestas que optaron por muy buena (10%) justificaron su elección por:

- Los contenidos responden a las necesidades, se relacionan con la realidad
- Se amplían las posibilidades de trabajo
- Se propicia la integración de profesores
- Se trabaja y jerarquizan los contenidos
- Las instituciones son autónomas en la distribución de contenidos
- Se profundiza el compromiso con la comunidad

Con respecto a la articulación entre los diversos niveles, las causas de su calificación fueron múltiples.

Las respuestas que optaron por calificar de regular (48%) argumentaron lo siguiente:

- No existe la articulación entre EGB y polimodal: hay desfases
- No hay espacios reales de debates
- No hay consenso ni continuidad
- Se primariza el polimodal
- La articulación no es pedagógica
- No se trabaja en equipo: las reuniones sólo se hacen por ciclos no entre niveles
- Falta de profesionalización
- Las culturas institucionales demuestran incomunicación
- Falta preparación en los docentes
- Los alumnos no tienen interés, provienen de lugares diferentes y carecen de conocimientos previos.

El argumento dado por aquellos que optaron por bueno (22%) señala que las instituciones están trabajando y que aún falta mucho. No se realizan otras justificaciones. En el caso de la opción nulo (18%), señalan la inexistencia de la articulación, en algunos casos; la pobreza, disparidad y heterogeneidad de esa articulación, en otros.

En cuanto a los que calificaron como muy buena (4%) la articulación destacaron el trabajo de los coordinadores de los distintos niveles como figuras centrales que propician el trabajo y logran el objetivo.

Con respecto a la consigna 4 que solicitaba una opinión crítica de los docentes acerca de la Ley, las respuestas fueron de diversa índole.

Por un lado aquellos que quitarían de la Ley la primarización de 8º y 9º, y el trabajo por áreas.

Por otro lado, aquellos que agregarían en el texto de la Ley: la profesionalización docente, la capacitación directiva, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la propuesta de financiamiento bien clara (de dónde provendrán los fondos), un mayor desarrollo sobre la articulación y su necesidad, mayor remuneración docente, más espacios institucionales, una mayor relación entre contenidos y práctica, mayor equidad.

Un 37% de los encuestados no responde esta pregunta argumentando que debe leer la Ley nuevamente, que debe analizarla para fundamentar una respuesta, no tiene presente el texto de la Ley, no recuerda.

Por otra parte, se observa confusión en los docentes entre la Ley y los contenidos. Su crítica a la Ley pasa por las deficiencias que encuentran en los contenidos propuestos.

Finalmente, las preguntas 5 y 6 nos permiten conocer cómo los docentes a partir de la lectura de diferentes críticos han formado o no su opinión crítica frente a la reforma educativa.

Los autores más leídos, según las respuestas de los encuestados son: Daniel Filmus (57%²⁰), Juan Carlos Tedesco (52%), Adriana Puiggrós (51%). Luego siguen: Berta Braslavsky (39%), Otro/s (27%) y Jaim Etcheverry (21%).

Por último, un 18% de los encuestados admite no haber leído a ningún autor.

Con respecto a la fundamentación de estas respuestas, un 33% de la muestra no emite opinión sobre los autores señalados y los que lo hacen explican en forma muy general. Estos últimos señalan que se trata de buenos análisis que aportan para mejorar la calidad educativa y la práctica diaria.

En cuanto a las críticas que se les realiza se encuentran: repiten en distintos artículos los mismos temas, son simplemente autores de moda, las realidades institucionales son diferentes y los autores resultan muy generales, no se relacionan con la realidad, son demasiado teóricos.

Interpretación de resultados

Los resultados de la encuesta nos permiten sacar algunas conclusiones respecto a las representaciones que tienen los docentes de la Ley Federal de Educación y de su implementación.

En primer lugar, observamos un acentuado desconocimiento del texto de la Ley. Entonces las opiniones de los encuestados se encuentran mediatizadas por las opiniones de otros no especializados.

En segundo lugar, se puede constatar una gran disparidad en la capacidad de implementación de la reforma educativa en las instituciones. Un 54% de los encuestados califican de buena y muy buena la implementación de los contenidos y un 38% que la califica de regular y nula. En este último caso, los encuestados no se sienten identificados con el texto de la Ley ni con la selección de contenidos. Reclaman para ello la inclusión o explicitación de algunas temáticas que los afectan particularmente:

Por otro lado, las críticas más puntuales alcanzan a la falta de capacitación de los docentes y a la amplitud de los contenidos. En cuanto a este último tema, algunos lo consideran un beneficio: cada institución puede trabajar libremente en la distribución de

²⁰ Los porcentajes que se mencionan a continuación son sobre el total de la muestra ya que los encuestados, en muchos casos, señalaron más de una opción.

contenidos; y otros, un perjuicio: los contenidos son muy generales, no guardan relación con la realidad, ha bajado el nivel con respecto a lo anterior.

Los encuestados que confiesan la lectura de la Ley y de textos especializados hacen hincapié en el bajo grado de implementación de la reforma en las escuelas en que trabajan. Los responsables son los propios agentes de la reforma que parecen no haberse apropiado de ella.

En tercer lugar, en cuanto a la opinión crítica acerca de la Ley, se puede señalar una confusión de la Ley con la reforma educativa y los otros textos que circulan (contenidos básicos comunes, instructivos, etc.) En algunos casos se le pide a la Ley que explicita temas que ya están en ella o bien que regule ciertas áreas que no son de su incumbencia. Aquí se manifiesta, e desconocimiento de las características y funciones del discurso jurídico. Se agrega a esta situación un 37% de docentes que no responde y confiesa que es por desconocimiento.

En cuarto lugar, se observa otra contradicción. Por un lado, se encuentran los que elogian las lecturas de especialistas por aportar análisis útiles para el trabajo en el aula, y por otro lado, los que los critican por estar alejados de la realidad. Una vez más el reclamo de los docentes consiste en la necesidad de encontrar soluciones para el trabajo áulico y en la desconfianza ante o que se escribe. La producción crítica no satisface las expectativas.

7. CONCLUSIONES

Como hemos afirmado al comienzo de nuestra indagación, las formas lingüísticas, la gramática de una lengua, no son neutras respecto a la concepción del mundo. Las formas empleadas, las condiciones de producción del texto, la formulación de hipótesis sobre la recepción, la determinación de los lugares simbólicos construidos, las imágenes del mundo, el posicionamiento del locutor constituyen lo que se denomina representaciones sociales.

Estas representaciones dan lugar a una construcción o reconstrucción de la realidad e integran de manera específica tanto la dimensión social como la dimensión psicológica del sujeto.

Por esto mismo, establecimos que nuestra indagación se proponía reconocer y analizar esa reconstrucción de la realidad en la confrontación de textos, especialmente en las producciones teóricas vinculadas con el campo educativo y surgidas a partir de la Ley Federal de Educación y planteamos como hipótesis que

- Las producciones teóricas del campo educativo relativas a la Ley Federal de Educación reproducen el discurso dominante en su interpretación en cuanto a la construcción del rol de los sujetos de la educación.
- Los discursos críticos en educación validan los marcos legal y epistemológico vigentes.
- La ausencia de modelos alternativos al discurso hegemónico en esas producciones discursivas caracteriza una concepción de la educación en un mundo globalizado.

En este marco, además, nos propusimos analizar el tipo de representaciones que los docentes tenían acerca del cambio educativo y si aquéllas coincidían o no con las representaciones de los “expertos” . (ver párrafo anterior)

Como hemos visto, las representaciones de los expertos se vincularían con el problema del centralismo y la burocratización propias del estado interventor que ha sido incapaz de asegurar calidad y cantidad, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema.

Otra representación recurrente es la idea del *desajuste*: el problema de “desajuste” entre el sistema educativo, sus resultados y las cambiantes necesidades de la economía, la sociedad y de cada una de sus esferas fundamentales. Una vez comprobado el desajuste es necesario entonces, emprender acciones tendentes al reacomodamiento, al logro de un nuevo ajuste que minimice o elimine el conflicto entre el sistema educativo y la cambiante sociedad de la cual forma parte. En virtud de esta sociedad cambiante, se desarrollan las ideas de capacitación personal en forma permanente y constante. Se buscaría a un trabajador *polivalente* (flexible y capacitado con una formación general que le permita realizar diversas tareas). Se trata, según esta postura, de “adaptar” la educación a los cambios ya establecidos en la producción, la cultura, la familia, las comunicaciones, la tecnología, etc., para no perder competitividad internacional y reactivar las estrategias de modernización. Esta idea del “ajuste” se puede observar en uno de los puntos del *Documento de la V Conferencia Iberoamericana de Educación*, “*La educación como factor de desarrollo*”, cuando sostiene que:

“Los cambios económicos, sociales y políticos que está viviendo Iberoamérica han llevado a replantear la configuración de sus sistemas educativos para resolver *las disfunciones* que genera su inadecuación a los escenarios políticos, sociales, económicos y culturales actuales, a través del desarrollo de diversas reformas educativas en la mayoría de los países”.

El problema que presenta la hipótesis del desajuste es que no se cuestiona acerca del sentido de los cambios operados en las últimas décadas, y termina por lo tanto, legitimando el modelo vigente como el único posible. De esta forma, el nuevo paradigma educativo se organiza alrededor del principio por el cual se prescribe para el estado una acción destinada a introducir una lógica del cálculo racional-instrumental (de medios, fines y costos y beneficios) en la organización del sistema. En este sentido son claras las representaciones de los científicos de la educación: la lógica del mercado pareciera presidir la problemática educativa actual en Argentina y Latinoamérica.

8. BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. 1989: Les représentations sociales. P.U.F. Paris.
- Abric, J.C. et al. 1994: Pratiques sociales et représentations. P.U.F. Paris.
1991. Les représentations sociales: aspects théoriques, en Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF
- Althousser, L. 1970 Ideología y aparatos ideológicos de estado. Ed. Nueva Visión. Bs. As. 1988.
- Bourdieu, P. 1982: Ce que parler veut dire. Fayard. Paris.
- Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial. Madrid.
- Chartier, Roger. 1995: El mundo como representación. Barcelona. Gedisa.
- di Stéfano, M., Pereira, M. C. "Representaciones sociales en el proceso de lectura. En: Signo y seña. Bs. As.. 1997.
- Eco, U. 1981: Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen. (1a. edición 1979).
- 1981: Tratado de Semiótica General. Barcelona: Lumen.
- 1984: Obra abierta. Barcelona: Planeta-Agostini (1a.edición 1962)
- 1988: Signo. Barcelona, Labor.
- 1992: Los límites de la interpretación. Barcelona, Lumen.
- 1995: Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge University Press.
- Eagleton, Terry 1995: Ideología. Barcelona: Paidós, 1997
- Elster, Jon 1982: "Belief, Bias and Ideology", en M.Hollis y S. Lukes (comps.); Rationality and Relativism. Oxford, 1982
- Fairclough, N. 1992: "Text Analysis: Constructing Social Reality". En Discourse and Social Change. Cambridge, Polity Press.
- Foucault, M. 1971: El orden del discurso Barcelona, Akal.
- Foucault, M 1983: Discurso, poder y subjetividad. Ed. El cielo por asalto. Buenos Aires. 1995.
- Jodelet, D. 1988. La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en:
- Jodelet, D. 1989. Représentations sociales: un domaine en expansion, en AA.VV. Les représentations sociales. Paris. PUF.
- Moscovici, S. et al. Psicología Social II. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Moscovici, S. 1989. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, en AA.VV. Les représentations sociales. Paris. PUF.

- Raiter, A; Zullo, J. y otros. 1999: *Discurso y Ciencia Social*. OPFYL - EUDEBA. Bs. As.
- Raiter, A. 1999: *Discurso y Política*. Biblos. Bs. As.
- Schiele, B. Boucher, L. *L'exposition scientifique: une manière de représenter la science*, en AA.VV. *Les représentations sociales*. Paris. PUF.
- Thompson, John B. 1984. *Studies in the Theory of Ideology*. London, Cambridge.
- van Dijk, T. 1998: *Ideología*. Gedisa. Barcelona. 1999.
- Valle Arroyo, Francisco. *Psicolingüística*. Madrid. Morata.
- Verón, E. 1995: *Semiosis de lo ideológico y el poder*. OPFYL. Bs. As.
- Voloshinov, V. 1926: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza. Madrid. 1992.

9. ANEXO

ENCUESTA

Estimado colega, la presenta encuesta requiere de su colaboración en un proyecto de investigación acerca del impacto real de la Ley Federal de Educación. Esperamos que los resultados obtenidos puedan ser útiles para todos los implicados en el sistema educativo actual de nuestra región. Agradecemos su colaboración.

Edad:	Sexo:
Nivel/es de la enseñanza en que se desempeña:	Ubicación geográfica de los establecimientos en que se desempeña:

5- ¿A través de cuál de los siguientes medios ha accedido al conocimiento de la Ley Federal de Educación? (Puede señalar más de uno.)

1. lectura de la ley
2. artículos especializados
3. bibliografía específica
4. otros/s (cuál/es):

6- Califique el grado de implementación de la Ley en la/s institución/es educativa/s en la/s que trabaja en cuanto a:

- **Contenidos:** Muy bueno / Bueno / Regular / Nulo
- **Articulación entre niveles:** Muy bueno / Bueno / Regular / Nulo

7- Explique brevemente la respuesta anterior.

8- ¿Qué temas agregaría o quitaría en el texto de la Ley? ¿Por qué?

9- ¿Qué teóricos especializados en educación ha tenido posibilidad de leer?

1. Adriana Puiggrós
2. Juan Carlos Tedesco
3. Jaim Etcheverry
4. Daniel Filmus
5. Berta Braslavsky
6. Otro/s:
7. Ninguno

10- ¿Qué opina de los autores mencionados en 5 en cuanto a la producción de cada uno?

ARTÍCULOS

El incierto destino de la escuela

Por Guillermo Jaim Etcheverry Para La Nación

Durante las últimas semanas, inquietantes acontecimientos han vuelto a poner en evidencia la escasa importancia que tiene la educación para la sociedad argentina. Eclipsadas por asuntos sin importancia, que se nos presentan como trascendentes, noticias llegadas de diversos ámbitos del país han levantado fugazmente el espeso velo que oculta una grave realidad que nos cuesta admitir: está agonizando la concepción que dio origen a la escuela que conocimos.

¿Cuáles son algunos de esos signos alarmantes? Jóvenes provenientes de grupos sociales cultural y económicamente privilegiados ejercen una inexplicable violencia contra las instituciones en las que deberían haberse formado. No pocas veces los justifican sus padres y los toleran las autoridades educativas. Alumnos indignados por un fracaso escolar, entusiastamente asistidos por padres y hasta por abuelos, descargan cadenas contra maestros y profesores.

Aprobados por decreto

Pasa casi inadvertida una situación que hubiera justificado un escándalo nacional: mediante un decreto, 134.500 alumnos primarios y secundarios acaban de aprobar el curso 1998 en una provincia porque, a causa de las huelgas, sólo asistieron a sesenta días de clase. Algo similar había ocurrido ya en 1997. En otra provincia se anticipó la finalización del año lectivo porque, según explicó su máxima autoridad educativa, los docentes, que desde hace tiempo no cobran sus salarios, no pueden afrontar el gasto de trasladarse hasta la escuela.

Los responsables de una institución educativa estimulan a sus alumnos a falsificar pruebas para mejorar los resultados de una evaluación y aumentar el prestigio del colegio (y su clientela). El director de otra escuela decide aprobar a un alumno reprobado en varias materias "como un acto de humanidad, porque debe viajar al exterior". No es infrecuente comprobar que ciertos estudiantes son promovidos para evitar así su deserción: la denominada "promoción social".

Aunque muchas de estas situaciones son excepcionales, constituyen sin embargo preocupantes señales de la profunda crisis que afecta a la valoración social de la educación entre nosotros. Parecen haberse desacreditado los fines que hasta ahora le asignábamos: la difusión del conocimiento y la socialización de niños y jóvenes. Es que progresivamente retroceden esas funciones tradicionales de la escuela y se privilegian otras nuevas: atender a los niños abandonados por sus padres (la "escuela guardería"), mantener a los adolescentes alejados del mercado laboral en el que no pueden insertarse (la "escuela estacionamiento").

El conocimiento interesa cada vez menos, a pesar de lo que pregona tanto vacío discurso acerca del próximo milenio. Lo que sigue interesando, y mucho, es el diploma que certifica presuntos logros, importando poco que éstos en realidad no existan. No se han oído protestas airadas de los padres de alumnos aprobados "por decreto" o "por razones de humanidad".

Como afirmó recientemente Jacques Julliard a propósito del caso francés, parecería haberse roto el contrato que vinculaba a la escuela, la República y los ciudadanos. Ese pacto prometía a la gente similares posibilidades de ascenso social gracias al trabajo y a la instrucción, aseguraba a la República la profundización de los

lazos cívicos y garantizaba a la institución educativa y a los docentes el respeto, el sostén y la protección de la Nación.

Tecnología y espectáculo

Asediada por profundas transformaciones sociales, la escuela sucumbe ante el ataque del sistema mercantil, corporizado en un aparato de difusión que preconiza valores y normas que están en las antípodas de la moral escolar. La afectan el despiadado individualismo dominante y una ideología igualitaria que corroe el fundamento mismo de la experiencia educativa, que adquiere sentido cuando está basada en el respeto de la autoridad que da el saber. La idea misma de una empresa educativa nacional, de un servicio público, se desvanece aceleradamente y es reemplazada por un descarnado consumismo escolar, por el resultado obtenido sin importar el medio, por el descrédito de todo esfuerzo, por la resignación de todo ejemplo, por la justificación de todo exceso.

El acelerado proceso de banalización de la educación, que desesperadamente se busca "incorporar a la vida", es decir, a la realidad del espectáculo, junto con la desmedida confianza puesta en la tecnología para resolver los problemas de la enseñanza, ha conducido a la desacralización de la función de los maestros, en ocasiones con su colaboración activa.

Por otra parte, la ideología de la década de 1960, que concibió la escuela como un espacio democrático fundado no ya sobre la autoridad del saber sino sobre las relaciones de fuerza de docentes, alumnos y padres, la ha convertido en escenario de negociación permanente entre esos grupos. Las declaraciones de algunos protagonistas de los recientes acontecimientos comentados muestran que nadie se anima a decir que no, nadie asume el incómodo pero imprescindible papel de ejemplo.

Días atrás, un nuevo estudio de opinión confirmó lo que tantas veces comentamos: siete de cada diez padres argentinos están conformes con la educación que reciben sus hijos. No parecen advertir que ellos tienen dificultades para hacer simples abstracciones, para expresarse o para comprender lo que leen.

¿Educación para el trabajo?

El hecho de que se argumente que las pruebas están mal diseñadas o que se afirme que, aunque los estudiantes tengan dificultades para comprender textos complejos, pueden entender lo que les exigirán sus futuros empleadores (¿el precio de las hamburguesas, los títulos de los videos?) no hace sino confirmar hasta dónde estamos dispuestos a llegar para ocultar la mediocridad en que nos desenvolvemos. Esta empobrecedora y deshumanizante idea de la "educación para el trabajo" se consolida aceleradamente en la conciencia social.

Aunque felizmente no todo en el panorama educativo es negativo, las señales comentadas muestran que muy posiblemente nos encaminamos hacia la agonía irreversible de la institución escolar que conocimos. No resulta fácil la convivencia de la sociedad que tenemos, que endiosa el dinero, promueve la desigualdad y alienta la violencia, con la escuela que decimos querer, promotora del civismo, de la igualdad de oportunidades y de la racionalidad. Por eso, deberíamos pensar seriamente en rediscutir el contrato que dio origen a la escuela, y establecer con claridad qué esperamos de ella y qué esfuerzos, sociales y personales, estamos dispuestos a hacer para concretar tales expectativas. Porque, como afirma Julliard, es preciso advertir que "el debilitamiento continuo de nuestro sistema de enseñanza no es sino el signo más evidente, el más escandaloso, del naufragio espiritual de una sociedad incapaz de mirarse de frente".

7-01-99

Saber, educación y jerarquías

La crisis educacional argentina se origina en una serie de premisas demagógicas. Se rechaza la tradición, se sustituye el trabajo por el juego, se relega el conocimiento y se sobrevaloran las habilidades

Cada vez que se hace referencia al futuro, se menciona indefectiblemente la importancia de la educación para el desarrollo de las personas y de la sociedad. Sin embargo, aunque a veces algún hecho escandaloso logra desviar fugazmente la mirada del público hacia la situación educativa, en escasas oportunidades, la cuestión consigue despertar la atención general. Hoy hay signos evidentes de que la Argentina ingresa en el nuevo milenio con serios problemas educativos.

La gravedad del deterioro que nos envuelve debería estimularnos a volver sobre las cuestiones esenciales. Evitar que la crisis actual termine configurando una verdadera tragedia, supone que, una vez más, nos propongamos analizar el sentido último de la educación, las expectativas sociales que la determinan y, sobre todo, los modos mediante los que encaramos la incorporación de las nuevas generaciones en la cultura. En primer lugar, ¿para qué educamos?

"Educamos para enfrentar la renovación constante que experimenta la sociedad debido a la llegada de nuevos seres", responde Hannah Arendt ("La crisis en la educación"). Señala que niños y jóvenes se presentan ante el educador bajo la doble condición de seres biológicos en veloz proceso de maduración y de "recién llegados" a un mundo que los antecede y que les resulta extraño. Además de asumir la responsabilidad por el desarrollo de sus vidas, debemos, pues, introducir a nuestros hijos en un universo de significaciones. Para hacerlo, recurrimos a una instancia prepública, la escuela, que no es totalmente el mundo. En ella, los educadores, aunque no hayan construido ese mundo o lo prefieran distinto, asumen la responsabilidad de representarlo ante las nuevas generaciones. Su competencia consiste en conocerlo y en ser capaces de introducir en él a los demás. Pero su autoridad se funda en el hecho de asumir esa responsabilidad testimonial con respecto a la cultura. Como afirma Charles Péguy, el docente "no es un enviado del Estado ni de la sociedad, sino el representante de la humanidad y de sus obras, el delegado de los poetas, de los científicos, de los artistas."

Al negarse a asumir la responsabilidad de esa representación, el hombre actual expresa su desencanto ante la realidad, su desagrado frente a las cosas tales como son. No advierte que, precisamente, la esperanza de cambiarlas reside en lo nuevo que aporta cada generación. Hannah Arendt sostiene que por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación debe ser conservadora, preservando e introduciendo ese elemento novedoso en un mundo viejo. Debe hacer consciente al "recién llegado" de las características de la realidad a la que se incorpora, proporcionándole las herramientas de la cultura que le permitirán intentar cambiarla. El verdadero objetivo de la educación no es divertir al niño, sino rescatarlo de la agitación de la sociedad, asegurando las condiciones para que pueda entrar en posesión de su herencia.

El contexto

Hoy no se trata de conformar a los hombres como sujetos autónomos, sino de satisfacer sus caprichos inmediatos, divirtiéndolos al menor costo. El principio del placer rige nuestras vidas. Avanza la "sociedad de la nutrición", que devora todo: bienes, ideas, celebridades. Reina la imagen, consagrando al video-niño y al cibernauta. Todo lo que es vivido directamente debe acceder a la representación. La permanencia del mundo, el

sentimiento de lo real se disuelven en las imágenes generadas por las nuevas tecnologías. Prisionero del presente total, desvinculado del pasado, el sujeto moderno es un "hombre sin ombligo."

"¡Profesores, no nos hagan envejecer!", decían los muros del París del 68, convirtiendo el arte de heredar en un crimen contra la vida y la idea de conservación en una enfermedad que nadie quiere sufrir. Dijo Albert Camus al aceptar el Premio Nobel de Literatura: "Cada generación se siente llamada a reformar el mundo. La mía sabe que no lo hará, aunque su tarea es tal vez más ambiciosa. Consiste en evitar que el mundo se destruya a sí mismo."

¿Cómo advertir hoy que disponemos de un patrimonio digno de ser preservado, cuando la idea misma de herencia resulta ridícula a los gozadores que corremos detrás de la felicidad en el flujo incontrolado de imágenes y de placeres instantáneos? Posiblemente, el siglo XX marque el momento en que el hombre deja de pensarse a sí mismo como heredero. Alain Finkielkraut (*L'ingratitude. Conversation sur notre temps*) observa que "vivimos en la ilusión de creer que el hombre logra la libertad renegando de toda herencia, de su pasado, de las obras maestras de la cultura."

Sin buscar épocas de oro, al menos en el pasado la idea directriz de la transmisión sustentaba la educación. Esta idea se ha ido diluyendo en las reformas propuestas para superar la realidad que conocimos, soluciones que, muchas veces, han agravado los problemas de la escuela.

Hannah Arendt afirma que en la crisis educativa moderna subyacen ciertos rasgos esenciales: hoy los niños forman un mundo aparte, en el que los adultos deciden inmiscuirse lo menos posible; la educación ya no corresponde a los maestros que conocen a fondo una disciplina, sino a los pedagogos, generalistas de la ciencia de la enseñanza; el propósito explícito de la educación no es más transmitir conocimientos sino sustituir el aprender por el hacer, el trabajo por el juego, los saberes concretos por la expresión de uno mismo.

El reino de la comunicación

Alain Touraine señala que, en la escuela actual, el paradigma de la comunicación ha herido de muerte el propósito de transmitir. La idea y hasta el vocablo mismo han desaparecido del discurso de los reformadores de la educación porque, en una sociedad que se pretende democrática, resulta cada vez más difícil admitir lo que supera y tolerar la trascendencia. En una sociedad signada por el relativismo cultural y moral, distinción y jerarquía son conceptos prohibidos pero esos conceptos resultan esenciales para desarrollar en los alumnos el espíritu crítico. Por eso, la escuela es cada vez más extraña al mundo actual, porque se trata de un lugar jerárquico en el que los papeles de los actores no son intercambiables. De serlo, la escuela perdería todo sentido.

Privilegiamos la espontaneidad, el intercambio, la comunicación, el debate. En lugar de preservar lo que la diferencia, la escuela tiende a adaptarse tanto a la sociedad que termina por ser deglutida por ella. Obsesionados por comunicarnos, ya no nos proponemos transmitir. Transmitir requiere una ruptura profunda con el simple deseo de comunicar. Enseñar es más que informar, estudiar es más que informarse, aprender es más que expresarse. Debemos preguntarnos: ¿los estudios se degradan porque los alumnos son lo que son o los alumnos son lo que son simplemente porque hemos renunciado a instruirlos? ¿Seguimos considerando, como en el pasado, que la ignorancia es un mal?

Muchas corrientes pedagógicas sostienen que la enseñanza estructurada destruye la creatividad innata de los niños. Por eso, los maestros, convertidos en "facilitadores", hoy observan cómo sus alumnos descubren el conocimiento por sí mismos. La creatividad, definida como identificación y solución de problemas, es liberada del control del conocimiento, atribuido a los docentes que aún tienen la osadía de enseñar. El culto de la creatividad produce una nueva ortodoxia del aula, que reemplaza los desafíos intelectuales por los sentimientos, el pensamiento independiente por el conocimiento ya procesado. Como señala Paul Ricoeur, "la toma de distancia, la libertad con respecto a los contenidos transmitidos no pueden constituir la actitud inicial. Por la tradición nosotros nos encontramos ya situados en el orden del sentido y, por eso, también de la verdad posible."

Se impone una grotesca psicologización de la escuela que la ahoga en el afecto, en el culto de la autoestima. Se pide a los profesores que amen a los niños y no tanto a su saber. Esta desnaturalización de la relación docente-alumno es sintomática de la crisis institucional de la escuela y de su autoridad. Cuando los grandes profesores están habitados por el amor al saber, poco preocupa al alumno comprobar si lo quieren.

Muchos estudios sobre la escuela terminan por desterrar el estudio de la escuela. Indiferente y hasta hostil ante los contenidos del saber y la cultura que escapan a la observación, la enseñanza se va reduciendo a un conjunto de comportamientos y de actitudes, en general, desvinculados de las exigencias de inteligibilidad y de verdad. Esta clara tendencia a desintelectualizar la escuela se funda en consideraciones acerca de la realidad social que transforman un oficio humanista, el del maestro, en uno humanitario.

Pero, paradójicamente, cuanto más se invoca el igualitarismo, más se instala un sistema desigual. ¿Cómo se puede afirmar que en la escuela son secundarias la instrucción y la transmisión de la cultura sin comprender que esta deserción supone el retorno inevitable de los privilegios? Corremos el riesgo de que la escuela moderna deje que la sociedad exterior sancione despiadadamente las desigualdades, como lo advirtieron claramente muchos teóricos marxistas, entre ellos Antonio Gramsci (*Selections from the prison notebooks*), quien afirmó que el progresismo político requiere una actitud conservadora en la educación.

La concepción que sostiene que el interés del alumno es el principal conductor de la enseñanza nos lleva a complacer su deseo de reconocerse en la escuela, de enfrentar allí sólo el paisaje familiar. Buscamos interesar a los alumnos en lo que ya les interesa. Dejamos de creer en la posibilidad de encontrar una motivación genuina en la fuerza cognoscitiva y crítica de la cultura. Si el criterio de evitar el aburrimiento es lo que guía el curso, abandonaremos el pasado en aras de lo que es actual, reduciendo la escuela a un lugar de consumo del presente, que aliente la pura expansión de lo que ya se es o, más bien, de lo que se cree ser. Porque la confusa subjetividad juvenil, modelada sobre la base de la apelación consumista y publicitaria, afirma la propia voluntad de ser así como se es, rechazando todo intento de dejarse modificar por los saberes escolares, de confrontarse con la alternativa que ellos pueden representar.

Como la tecnolatría modernizante nos convence de que el conocimiento está al alcance instantáneo de todos y de que se hace rápidamente obsoleto, pretendemos enseñar "habilidades" en un vacío de saber. Es obvio que el mundo cambia rápidamente pero, sin manejar conocimientos básicos, no podremos construir sobre ellos ni enfrentar nuevos desafíos. Resulta preciso adaptarse a los cambios, pero abandonados al entusiasmo modernizador, corremos el riesgo de intentar transmitir un futuro desconocido. La idea de la transmisión descansa sobre la concepción de que el presente

no contiene todas las respuestas. Por eso, es preciso legar esa exigencia de transmisión junto con un valor esencial: la pasión de comprender.

Qué hacer con la escuela

Posiblemente debamos volver a pensar que corresponde a la escuela enseñar a los niños cómo es el mundo en lugar de instruirlos exclusivamente en el arte de vivir. Esta apelación a su misión fundamental parece extemporánea porque hemos hecho de la escuela un espejo de la sociedad o, más bien, del mercado. En un artículo publicado en *Le Monde* ("A l'adresse de Claude Allegre"), Régis Debray sostuvo: "no es seguro que signifique progresar convertir la escuela en un club socio-educativo, transformar al alumno en cliente, la actividad docente en mero ejercicio de relaciones humanas, al profesor en proveedor de amenidades y la transmisión de conocimientos en una oferta por modificar de acuerdo con la demanda."

Si advertimos que toda sociedad depende de la transmisión cultural para progresar y para transformarse, la escuela debe persistir en la instrucción, proporcionando a las personas las imprescindibles brújulas mentales que les permitan orientarse en el mundo, rehusando los métodos que dan por conocido lo que ella debe dar a conocer. Para que los jóvenes se puedan convertir en adultos, adquirir autonomía de juicio y devenir ciudadanos, es necesario que sean puestos en posesión de una herencia en la que insertarse. El alumno atento y estudioso no debe ser reemplazado por el niño pedagogo, sociólogo y psicólogo.

En la conciencia social se desdibuja cada vez más la concepción de que a la escuela se asiste, antes que nada, a aprender asuntos definidos que no coinciden con todas las funciones, ocasiones y apetencias de la existencia cotidiana. Por eso se olvida que, para establecer distinciones y diferencias, para escapar a una ciega identificación con la inmediatez, es esencial mantener en ella ciertos límites y excluir ciertas conductas. Hoy la escuela es estimulada a tomar como propios todos los modelos de comportamiento corriente, a hacerse cargo de las costumbres de la vida diaria, a sustituir a las familias, a confundirse con la experiencia cotidiana. En cambio, para lograr su propósito, la educación debería tomar en cuenta la marcada separación que existe entre escuela y vida cotidiana, distinguiendo claramente la lógica de la educación de la que impera en el ámbito político de la vida pública. Sólo así podremos aplicar a la educación el concepto de autoridad, sustentado en el compromiso de dar testimonio de una cultura que asumimos ante los recién llegados.

La voz de la herencia

Cuando la pedagogía niega tanto esta distinción entre escuela y vida como el esfuerzo que implica asumirla, se convierte en demagogia. A las tendencias predominantes, se debería responder firmemente: la escuela debe seguir siendo un sitio de extrañamiento. Conviene recordar las palabras de Jacques Muglioni (*L'école ou le loisir de penser*): "La escuela no es la apertura, como está de moda afirmar. Es la separación. Preservar la independencia de la escuela con respecto a la sociedad exterior es preservar el futuro e inclusive, prepararlo." Esta idea debe sostenerse aún más firmemente en momentos en que lo contemporáneo ejerce sobre los niños tan fuerte presión. La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente. De otro modo, arrastrados por la ola de velocidad creciente, los jóvenes

pueden llegar a creer que el conocimiento e incluso el mundo físico y social son sencillos y fácilmente accesibles. Quedarán indefensos, a merced de una codiciosa industria cultural.

Aunque el contraste resulte traumático, la escuela debe ser concebida como ese ámbito de resistencia, de tozuda afirmación de las cualidades humanas ante la amenaza de su desaparición en el mundo actual. La escuela debe encabezar la cruzada de oposición al conservadorismo despiadado, que hoy nos tiraniza bajo la máscara del imperativo del movimiento y el cambio. En una época acelerada en que el "academicismo de la ruptura" está de moda, los verdaderos revolucionarios posiblemente sean quienes retoman el ritmo lento en el que se desarrolla la vida, que les permite escuchar mejor la voz de las herencias. Enseñar consiste en tejer esos lazos entre los antiguos y los nuevos. Sobre todo, en transmitir esa herencia cultural que confiere al hombre el poder de comprender una realidad compleja así como de renovar un mundo sobre cuyo destino tenemos una grave responsabilidad común.

Por Guillermo Jaim Etcheverry

Primeros pasos contra la hipocresía

Entre los problemas pendientes, como la jerarquización social y la capacitación de los docentes, el ingreso en métodos de comparación internacional y la instauración de una evaluación en el tramo de la educación media serán signos alentadores de un cambio sustancial.

LA Argentina ingresa en el 2000 con serios problemas educativos. Estos se advierten en las dificultades que experimentan nuestros niños y jóvenes en el manejo de las herramientas intelectuales, por ejemplo, la lengua y la matemática. Los estudios realizados desde 1993 demuestran que casi la mitad de quienes completan la educación media tienen dificultades para comprender lo que leen. Además de estos graves problemas relacionados con la calidad educativa, estamos retrasados en lo que respecta a la cantidad de personas educadas con que contamos: el 64 por ciento de los argentinos comprendidos entre los 25 y los 34 años no han completado la educación media, cifra que en los países desarrollados es cercana al 20 por ciento.

Estos indicadores no hacen sino poner de manifiesto el desinterés hipócrita de nuestra sociedad por la educación. Porque si bien en el discurso público sostenemos que el conocimiento encierra la clave del éxito individual y social, nuestro accionar concreto emite señales muy claras de escaso compromiso con la cuestión. Decimos percibir una seria crisis educativa, pero pensamos que afecta exclusivamente a los demás, convencidos de que nuestros hijos la han evitado por milagro. Las ideologías predominantes nos han llevado a creer que carecemos de responsabilidad en relación con la educación de los más desfavorecidos y que basta con pagar por la de nuestros hijos para evitar que sean engullidos por la ola de mediocridad que nos amenaza.

La discusión pública que generó la designación de las autoridades educativas por parte del nuevo gobierno constituye un signo auspicioso porque descubre que la sociedad percibe, a veces en forma confusa, la importancia de la cuestión para el destino del país. Sólo confrontando la realidad de nuestra situación educativa podremos, tal vez, conmovernos lo suficiente como para modificarla. Los primeros pasos dados por esas autoridades, que marcan la voluntad de profundizar las evaluaciones de la calidad educativa iniciadas en 1993, resultan alentadores. El postergado ingreso de la Argentina en alguno de los estudios internacionales que permitan comparar nuestra educación con la de otros países, que parece estar a punto de concretarse, constituye otra medida acertada. En el mismo sentido apunta la provocativa propuesta de realizar una

evaluación al concluir la educación media cuya sola implantación servirá, al menos inicialmente, para que tanto alumnos como padres demuestren algún interés por ese tramo olvidado de la experiencia educativa.

Clave entre los muchos problemas pendientes es la jerarquización social y la capacitación técnica de los docentes. El que hoy no puedan vivir dignamente de su trabajo constituye la más clara evidencia de la falta de interés que, como sociedad, demostramos por la tarea irremplazable que realizan. Asimismo, hay que alentar la impostergable búsqueda de la calidad en las universidades, tanto en las de gestión estatal como en las que se encuentran en el ámbito privado, ambicioso objetivo aún no concretado. La reciente convocatoria a personas de muy diversa experiencia y formación para prestar asesoramiento en materia de educación básica y superior es un signo promisorio de humildad y pluralismo intelectual para enfrentar un problema que es de todos.

El debate en torno de la cuestión educativa está generalmente relacionado con las herramientas, con el "cómo": planes, estructura del sistema, ciclos, fondos. Esta discusión oculta un desacuerdo o, peor aún, una desorientación radical acerca del "qué". Hoy aceptamos resignados que la escuela descarte lo "inútil" para concentrarse en lo instrumental, lo que "sirva" para ganar dinero de inmediato. Corremos así el serio peligro de que, orientada por el horror contemporáneo al esfuerzo, la educación se haga cada vez más banal, más superficial y más pobre, cerrando para las nuevas generaciones el acceso a los caminos hacia lo humano que abren el intelecto y la cultura. Demostramos gran preocupación por que nuestros hijos aprendan inglés y computación, pero nos interesa poco que manejen correctamente su propia lengua, clave para la construcción y la comunicación de su mundo interior. Como afirma Francesco Alberoni, "quien pierde su propia lengua, pierde su alma". Claro que ni el alma ni el mundo interior de nuestros chicos son hoy objetos centrales de nuestros desvelos.

La crisis de la educación no está en la economía sino en la significación que tiene para cada uno de nosotros. Este fin de siglo nos vuelve a enfrentar con el desafío que la Argentina ya conoció al culminar el anterior: proporcionar la mejor educación a la mayor cantidad posible de ciudadanos. No queda tan claro que hoy estemos convencidos de esta necesidad ni que nos propongamos encarar esfuerzos similares a los que entonces hicimos como familias y como sociedad. Debemos volver a prestigiar, en cada hogar y mediante hechos concretos y no desgastadas palabras, el esfuerzo que requiere aprender. Esos ejemplos individuales y los que, como clase dirigente, deberíamos brindar en el más amplio escenario social, son imprescindibles para que los jóvenes lean en la realidad lo que ahora sólo asocian con las palabras: que tanto los padres como la comunidad los estimulamos a realizar el esfuerzo de aprender y, además, que lo valoramos.

Posiblemente, imaginar el futuro no pase ya por construir utópicos escenarios tecnológicos de ciencia-ficción, sino por reparar en cuestiones sencillas de humana realidad.

Por Guillermo Jaim Etcheverry