

Alejandro Raiter y Julia Zullo (coordinadores)



Esclavos de las palabras

Alejandro Raiter y Julia Zullo (coordinadores)



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trinchero Vicedecana

Leonor Acuña
Secretaria
Académica

Graciela Morgade

Secretaria de Supervisión Administrativa Marcela Lamelza

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Alejandro Valitutti

Secretario General Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación

Claudio Guevara

Secretario de Posgrado Pablo Ciccolella

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels Subsecretario de Publicaciones

Matías Cordo

Consejo Editor

Amanda Toubes Lidia Nacuzzi Susana Cella Myriam Feldfeber

Silvia Delfino Diego Villarroel Germán Delgado Sergio Castelo

Directora de Imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras Colección Saberes

Instituto de Linguística

Director: Dr. Salvio Martín Menéndez

Edición: Liliana Cometta

Diseño de tapa e interior: Fernando Lendoiro

La impresión de este libro fue financiada con fondos del Proyecto UBACyT F137, de la programación científica 2008-2010.

Esclavos de las palabras / Alejandro Raiter ... [et.al.] ; compilado por Alejandro Raiter y Julia Zullo. - 1a ed. - Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2012.

216 p. + CD-ROM; 20x14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-1785-46-9

 Análisis del Discurso.
 Sociolingüística.
 Raiter, Alejandro II. Raiter, Alejandro, comp. III. Zullo, Julia, comp. CDD 626.855

ISBN 978-987-1785-46-9

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2012

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 167 - editor@filo.uba.ar



Introducción

Uno es esclavo de sus palabras y dueño de sus silencios. Refrán popular

La introducción de un libro exhibe casi siempre una situación paradójica: es lo primero que el lector encuentra pero lo último que los autores escriben.

De alguna manera, esta situación colabora con el lector pero, al mismo tiempo, resulta una tarea compleja para el introductor (si es que existe tal rol). La lectura de una introducción muchas veces orienta recorridos, genera expectativas, anticipa comentarios, réplicas, críticas. El lector se siente tentado, seducido, abrumado por lo que viene. Leer una introducción es como preparar las valijas para un viaje: todo es posibilidad, todo está por saberse. Escribir una introducción es sin duda, todo lo contrario: es recapitular, seleccionar, sintetizar y al mismo tiempo, cerrar –aunque sea parcialmente– el arduo proceso de la escritura.

Uno de los propósitos de esta introducción es recuperar la unidad de este libro, compuesto por diferentes trabajos que son, a su vez, resultado de un proceso de investigación que no cesa: la respuesta a una pregunta inicial siempre genera nuevos interrogantes. Los autores de estos capítulos no solo comparten el espacio de estas páginas: trabajan juntos desde hace años, participan en los mismos proyectos, tienen un horizonte de expectativas común, comparten y discuten sus herramientas de análisis, sus principios teóricos y sus explicaciones.

Analizar el uso del lenguaje siempre es un desafío: emplear palabras para explicar palabras siempre conlleva el riesgo de la paráfrasis. Yenfrentar ese desafío es otro común denominador de estas páginas. Las herramientas empleadas en el análisis de los diferentes corpora permiten no solo plantear hipótesis y tratar de corroborarlas sino también –v sobre todo- descubrir qué juego se juega en esos textos desde otra mirada, es decir, jugando un juego diferente al de los lectores/receptores: el de analistas del discurso.

Estos analistas comparten su objeto de estudio, las estrategias de análisis y algunos principios teóricos que, de manera algo arbitraria, podemos sintetizar en estos puntos:

- Los signos cambian, como cambian sus significados y significantes pero este proceso no es pacífico ni uniforme como tampoco lo es la relación que une a los componentes del signo.
- Cada signo posee varios sentidos y valores en tensión. Diferentes grupos sociales pugnan por imponer sus sentidos y sus valores como únicos y oficiales aunque no todos lo logran.
- Desde esta perspectiva, las lenguas oficiales -como los manuales de estilo- no son más que estabilizaciones momentáneas de ciertos significados, de ciertos valores, de ciertos signos, de formas de decir, escribir y mostrar. La lengua que se enseña en la escuela, la lengua de las gramáticas y de los libros de texto parece eterna e inmutable. Sin embargo, es solo una –aunque poderosa– entre otras variedades.
- Pero, al mismo tiempo, la capacidad lingüística y comunicativa de los seres humanos los iguala. Gracias al lenguaje llegamos a compartir nuestras experiencias del mundo, nuestras creencias y, gracias a este mecanismo, construimos representaciones sociales.
- No todos los miembros de una comunidad compartimos todas las representaciones sociales en todo momento, ni todos estamos en condiciones de imponer las nuestras sobre los demás.

Gracias – o debido – a la pugna por imponer signos y significados, no todos los hablantes hablan desde lugares idénticos. Existen posiciones privilegiadas desde las que se enuncia, se clasifica y se valora.

- Los miembros de una comunidad en su gran mayoría pueden consumir/reconocer/interpretar sentidos ya existentes. Solo algunos están en condiciones de producir sentidos o valores nuevos.
- Estos enunciadores privilegiados nos son individuos de carne y hueso sino lugares simbólicos desde los cuales los sujetos son hablados.
- La escuela y los medios masivos de comunicación constituyen lugares de enunciación privilegiados, entre otros, desde los cuales se (re)producen y ponen en circulación signos, sentidos (algunas veces novedosos), es decir, pueden activar determinadas representaciones sociales y pueden llegar a modificarlas.

Básicamente este libro trata de evidenciar estos procesos sobre algunos casos concretos a través del análisis del discurso. Diversas materialidades textuales sirven como punto de partida para poner en evidencia una y otra vez procesos de naturalización, significados incorporados al sentido común, argumentos acríticos que solo cobran visibilidad a partir del análisis.

El primer capítulo ofrece una reflexión teórica acerca de algunos conceptos que a lo largo de estos años de investigación resultaron conflictivos, imprecisos o insuficientes. Alejandro Raiter aborda estas cuestiones teóricas, sistematiza las diferencias entre los conceptos de sistema de creencias, ideología, representaciones sociales y discurso dominante y los aplica a algunos fragmentos de medios llamados alternativos para cuestionar, precisamente, su carácter innovador.

Los cinco capítulos centrales, directa o indirectamente, se ocupan de las representaciones de los jóvenes en diversas prácticas discursivas, con diferentes objetivos y a través de distintas estrategias de análisis. Lucía Hellín, en el capítulo dos, analiza qué imagen de los jóvenes proponen dos spots publicitarios de una empresa de medicina prepaga. Desde una perspectiva multimodal que da cuenta de la relación entre imagen, efectos de sonido, texto escrito y oral, Hellín recupera dos estilos de "ser joven" naturalizados desde la publicidad.

En los tres capítulos que siguen, los jóvenes están presentes como destinatarios/beneficiarios de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) aprobada en 2006. Desde la introducción del tema de la sexualidad y de los hechos de la última dictadura militar como contenidos curriculares obligatorios, hasta la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe, la aprobación de esta ley implicó que algunos problemas que hasta ese momento habían pertenecido al ámbito familiar o comunitario, pasaran a formar parte de la agenda escolar. Tanto los alumnos como los docentes y los padres encarnan lugares simbólicos en textos de diversos formatos: normativas, libros de textos y otros documentos se volvieron necesarios a la hora de concretar los cambios. Encarar el análisis de esos materiales permite revelar de qué manera se construyen esos lugares simbólicos.

Respecto de una de las derivaciones de esta ley, Gabriel Dvoskin analiza uno de los materiales elaborados en el Ministerio de Educación para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, en el que se instruye a los docentes para que enseñen a sus alumnos un tema tabú. A partir de la pregunta acerca de la posible transformación del valor del signo sexualidad, Dvoskin explora el documento a nivel de la cláusula y de la modalidad para llegar a resultados poco alentadores.

En el capítulo cuatro, Julia Zullo se propone estudiar cómo se reconstruyen los hechos de la última dictadura militar en los textos para chicos. El análisis de un trabajo de Graciela Montes -basado en las estrategias de recontextualización y en el dispositivo de enunciación- evidencia procedimientos propios del discurso histórico, pero también del discurso político.

En el capítulo siguiente, Alejandro Raiter y Virginia Unamuno exploran los fundamentos constitucionales de la Educación Intercultural Bilingüe, su relación con otros tipos de bilingüismo, el modo en que los pueblos originarios son "reivindicados" en la legislación y cómo los docentes de estos niños interpretan y ejecutan esta transformación.

Paula García, en el capítulo seis, sin abandonar la esfera educativa, problematiza el lugar del alumno universitario diferenciando la imagen de aquellos que pertenecen a instituciones superiores tradicionales de la de otros que concurren a las llamadas "nuevas universidades". Tal distinción no es arbitraria sino que surge del análisis concreto de una serie de entrevistas a docentes. De este modo, García logra caracterizar un estilo particular de discurso referido mediante el cual los entrevistados consiguen que la clasificación quede a cargo del interlocutor y no a través de la diferenciación explícita en sus enunciados.

En el capítulo final, se retoma la discusión teórica planteada en la primera parte: Mariana Szretter, preocupada por las instancias de circulación y reconocimiento de las representaciones sociales, brinda una puesta al día acerca del estudio de las narrativas orales, problematiza algunos de su componentes estructurales y ofrece algunas soluciones.

Más allá de las discusiones teóricas respecto de la relación entre cambios sociales y discursivos, a través de la lectura de estos trabajos queda claro que formamos parte de un proceso de cambios de diversos órdenes que afectan todas las áreas de la vida social: aprobación de leyes que regulan los contenidos de la enseñanza, reconocimiento de "nuevas" identidades, aparición de nuevos clientes en el mercado de la salud, nuevos estilos educativos, nuevas maneras de ser alumno. Somos conscientes de que formamos parte del cambio, como ciudadanos receptores/beneficiarios pero también como actores. Aunque no participamos en la redacción de los proyectos de ley, en el diseño de campañas publicitarias o en la redacción de libros de texto, el análisis del discurso nos permite palpar el cambio allí donde casi es imperceptible y, al mismo tiempo, evidenciar continuidades allí donde todo parece haber cambiado. No intentamos ir más allá de este diagnóstico. Al fin y al cabo, nosotros también somos esclavos de las palabras.

CAPÍTULO 1

Tus creencias y las de los medios

Alejandro Raiter

En este capítulo repasaremos algunos conceptos teóricos – que corresponden a otras tantas materialidades – como representaciones, sentido común, ideología, creencias, discurso dominante, para evitar utilizar estos términos con significados alejados de toda teoría. Mostraremos que el lenguaje es el fenómeno biológico y social que permite la existencia de todos ellos. También mostraremos el rol de los medios en la difusión y permanencia social de determinados contenidos que contribuyen al mantenimiento del statu quo e impiden la aparición de referencias novedosas.

I. Ideología y medios

Existe una tradición científica, filosófica y lingüística que nos advierte acerca de los inconvenientes que nos puede traer utilizar términos del lenguaje natural como términos técnicos: lo que se enuncia en una teoría o trabajo teórico debe ser definido para no confundir. Usar conceptos teóricos con la significación que tienen en el uso cotidiano puede aumentar la confusión. Así, lenguaje, creencias, representaciones, imágenes, sentido común o ideología son términos que pueden ayudarnos a comprender el discurso –o lenguaje en uso– o a oscurecer cualquier análisis.

Así, si decimos con Althusser (1971) que la ideología es la relación imaginaria que mantienen los individuos con sus condiciones materiales de existencia y que, al mismo tiempo, la ideología dominante de una época es la de la clase dominante de ese período, la ideología de un momento histórico social concreto es la relación imaginaria que mantiene la clase dominante de esa época con sus condiciones materiales de existencia. En estas pequeñas afirmaciones ya tenemos varios problemas, de los que tomaremos por ahora:

- 1. Definimos ideología en referencia a individuos.
- 2. Hablamos de ideología dominante en referencia a una clase social.

Pero no tiene sentido alguno afirmar que una clase mantiene una relación imaginaria con sus condiciones materiales de existencia porque es, justamente, producto de esas condiciones materiales. Por otro lado, relación imaginaria es algo que solo pueden tener los seres humanos -seguramente también otros mamíferos, pero este no es nuestro problema ahora- no los objetos materiales ni mucho menos un concepto como clase. En efecto, imaginar remite a una actividad mental que realizan los seres humanos, de este modo, la ideología dominante debería indicarnos la relación imaginaria que tienen los individuos que pertenecen a la clase dominante con sus condiciones materiales de existencia. Por medio de algún o algunos mecanismos, esta misma relación imaginaria se extiende a todos los individuos que viven en una época, en una misma formación económica y social. Esto último resulta particularmente difícil de aceptar, ya que las condiciones materiales son muy diferentes.

Sin embargo, al menos mientras no establezcamos el alcance ni los contenidos concretos de una ideología particular

(dominante), no entramos en contradicción alguna ya que no pueden establecerse *a priori* límites para la imaginación. Por otro lado, dominante implica que hay otras (ideologías), de modo que no todas las personas deben tener exactamente los mismos contenidos imaginarios. Dejemos aclarado que de un modo absolutamente necesario para que un grupo de individuos -un subconjunto social o una clase social- tenga los mismos contenidos, estos deben estar presentes en la mente de cada persona particular.

Imaginario o relación imaginaria refiere a algo producido por la mente, un producto de la actividad mental: contenidos de diferente tipo.

II. Ideología/creencias

Cuando definimos ideología como la relación imaginaria con las condiciones materiales de existencia, estamos afirmando que estas no son un producto imaginario, sino algo ya dado, externo al sujeto, algo material en contraposición a un producto de la imaginación. También estamos afirmando que i) puede haber (otras) cosas en esa realidad material que no entren en la relación imaginaria (como el sol, las llanuras, los mares) y ii) puede haber otros productos imaginarios que no estén relacionados con la mencionadas condiciones; no se afirma que la actividad de imaginar esté limitada. En efecto, podemos imaginar que nuestra esposa es fiel o que nuestros hijos nos quieren o que viajaremos a Grecia antes de morir. Estos contenidos no afectan nuestras condiciones materiales de subsistencia (cfr.: son ajenas a mi alimentación, vestido o abrigo).

No es nuestra función exponer la validez de i), serán biólogos, físicos, economistas, químicos quienes lo hagan (y lo hacen); nos limitaremos a discutir la validez y el alcance de ii).

Este punto ha dado lugar a múltiples controversias y constituve el nudo de los análisis ideológicos, discursivos y sobre el papel de los medios (y de los llamados Aparatos Ideológicos del Estado, en general).

La razón principal de la controversia, pensamos, se debe a la suposición implícita de la ideología como la actividad imaginaria, asimismo, impulsada o condicionada por la realidad material. Esta concepción, además, separa radicalmente la ideología de otras relaciones imaginarias o -directamente- de otros contenidos imaginarios. Así, que X sea propietario de un campo y tenga derecho a quedarse con lo que crezca en él, o que trabajamos para poder realizarnos como personas serían contenidos ideológicos, mientras que pensar que usar prendas azules mejora la figura más que usar prendas rojas o que sería feliz si tuviera un gatito serían simples creencias, contenidos subjetivos no ideológicos y/o de un carácter diferente a los anteriores. Al mismo tiempo, si el consumo de cigarrillos favorece la aparición de cáncer o de enfermedades cardíacas, sería ciencia: algo completamente diferente -y opuesto- tanto a la ideología como a las creencias subjetivas.

En este posicionamiento no queda claro por qué deberíamos tener relaciones imaginarias, es decir, por qué no tenemos una relación que no pase por la reelaboración mental de lo que nuestros sentidos captarían del mundo que nos rodea. En otros términos, por qué pensar que contenidos como debo estudiar inglés para progresar o debo convertirme en un mejor operario o empleado y estudiar computación serían calificados como falsa conciencia, es decir, ideológicos -precisamente por no ser científicamente verdaderos-además de ser funcionales a la extracción de plusvalor y la acumulación de capital, a la clase dominante -mientras que otros contenidos, por ejemplo si concurro a una Facultad y apruebo todas las materias del plan de estudios me darán un título, resultan verdaderos y por lo tanto no ideológicos.

La concepción que expondremos aquí es completamente diferente. Tenemos imaginario, esto es, creencias, porque así funciona nuestra mente. Dado el funcionamiento del lenguaje, las creencias encuentran su soporte material en la mente y pueden, además, ser transmitidas a toda la sociedad, formando representaciones sociales, colectivas, sentido común. La ideología será un subconjunto de esas representaciones. En otros términos, la ideología es un subconjunto de las creencias que poseemos. No se trata de un subconjunto cualquiera sino el que incluye los contenidos que establecen la relación imaginaria de los sujetos con sus condiciones materiales de existencia, por un lado, y que permiten -en una época cualquiera- la reproducción del modo de producción y las relaciones de producción vigentes y la dominación de la clase dominante.

En esta época, por ejemplo, la intangibilidad de la propiedad privada de los medios de producción y el control por medio del sistema del salario son los contenidos que soportan, ayudan, complementan, explican, justifican, refuerzan las relaciones de producción. Queda claro, entonces, que los contenidos que hacen a una ideología particular se definen desde afuera de ella; se establecen desde una teoría que debe caracterizar el modo de producción de una época y definir cuáles son los contenidos (imaginarios) que naturalizan –al presentar como permanente y ahistórica– la formación económico-social de una época. Los contenidos de la ideología dominante cambian según cuál sea el modo de producción de una época y, por lo tanto, la clase dominante de una época.

Lo antedicho no supone que las teorías son neutras: las teorías también pueden ser calificadas como ideológicas ya que no existe una metateoría pura, que no esté compuesta de representaciones. Se establece una relación dialéctica entre las representaciones sociales presentes y la organización de esas representaciones, como insistiremos más adelante. Es decir, desde las representaciones se organizan contenidos para establecer una teoría, desde esta teoría se pueden calificar de ideológicos algunos (o todos los) contenidos, incluso la propia teoría y otras teorías existentes o posibles organizaciones de contenidos.

III. Origen y soporte de la ideología

Sostenemos que no tiene absolutamente ningún sentido hablar de ideología como contenidos si no podemos demostrar la necesidad de la existencia de estos. Para nosotros, como dijimos, la existencia de la ideología no está relacionada solo con la dominación de una clase (o grupo) sobre otra dentro de una comunidad, sino con el funcionamiento de la mente humana y el carácter social de la especie ya que, como afirmamos, es un subconjunto de las representaciones sociales. Dentro del gran espacio de conocimiento que supone la mente humana incluimos -por supuesto- algunos que son innatos: la capacidad del lenguaje y, dentro del estudio de las diferentes conductas sociales que ha tenido y tiene la especie, la capacidad casi ilimitada de comunicación.

Hemos desarrollado en otro lugar (Raiter, 2001) estos mecanismos con algún detalle. Por ese motivo presentaremos ahora un breve resumen. La mente humana no guarda en la memoria ni (re)conoce necesariamente objeto por objeto, evento por evento, enunciado por enunciado. No guarda cada estímulo que perciben los sentidos ni las sensaciones que estos estímulos producen o causan. En realidad la mente humana no guarda objetos ni eventos en la memoria sino que guarda lo que llamaremos representaciones; estas no pertenecen -salvo excepciones, que trataremos despuésni están en lugar de cada uno de los objetos. Los estímulos captados por nuestros sentidos son convertidos en imágenes por los mecanismos posperceptuales y son almacenados en forma de representaciones, que a su vez son el producto de la interacción de imágenes con mecanismos cognitivos y con representaciones almacenadas con anterioridad o posterioridad. En otros términos, las representaciones construidas no son necesariamente fijas, sino que van cambiando -o pueden cambiar- de acuerdo con los nuevos ingresos (imágenes) o los nuevos productos (representaciones); representaciones similares pueden fundirse en una sola, seguramente prototípica o central para una clase o tipo de imagen. Así, no guardamos una representación de cada árbol que vimos, cada carrera que presenciamos o cada choripán que comimos, sino una representación de árbol, carrera o choripán.

Este es el origen de la ideología: la capacidad de representarnos el mundo. El mundo representado en la mente de cada una de las personas. Es decir, un mundo multiplicado en la mente de cada hablante de acuerdo con sus experiencias y las interacciones lingüísticas en que ha participado. Si esas representaciones resultan verdaderas o falsas es un tema que carece de importancia: actuamos de acuerdo con los contenidos de las representaciones que poseemos. Llamamos al conjunto de representaciones que posee una persona sistema de creencias, para indicar que las personas actúan de acuerdo con esos contenidos. Es decir, los contenidos se consideran completos y son guía suficiente en la vida cotidiana, por un lado y, por el otro, la verdad o falsedad de esos contenidos carece de importancia (no, quizás, de consecuencias) para la acción. De un modo esquemático podemos decir que por medio de la comunicación cotidiana, la mayoría de las representaciones que poseemos pueden convertirse en sociales. Llamamos representaciones sociales al conjunto de creencias compartidas por y presentes en todos los hablantes de una comunidad lingüística.

El origen de la ideología es, entonces, el funcionamiento de la mente humana; el soporte último de la ideología son los sistemas de creencias individuales: la difusión es comunicativa. Los intercambios comunicativos permanentes garantizan el intercambio y la difusión de los contenidos y su eventual transformación. Por lo tanto, coincidiremos con Althusser (1971) en que la ideología no tiene historia, la historia de la ideología es la historia de la humanidad. Sí podremos hablar de la historia de una ideología particular, como podemos hablar de la ideología de una formación económico-social en particular. La afirmación de que la ideología dominante de una época es la ideología de la clase dominante de esa época es empírica, puede constatarse, pero no se deriva de allí que la ideología tenga como origen la formación de clases sociales ni la división social del trabajo.

Por otra parte, si podemos hablar de ideología dominante, significa que hay otras ideologías posibles o realmente existentes. Podemos hablar de ideologías dominadas, de ideología de género, de grupo, etc.; depende de las teorías que seleccionan los contenidos ya presentes en las representaciones sociales. Por ejemplo, una ideología feminista cuestionará los contenidos que nieguen la igualdad de género, como la no contratación de mujeres para el manejo de camiones o cosechadoras, pero no cuestionará la propiedad privada porque las mujeres pueden se propietarias.

IV. El papel del lenguaje

El lenguaje, capacidad exclusiva de la especie humana, ha tenido consecuencias muy importantes en la conformación de nuestra mente, en la forma en que procesamos los estímulos que recibimos por medio de nuestros sentidos y en la forma en que almacenamos estímulos y procesos como representaciones (Toray, 2009).

Como se han escrito cientos de trabajos que investigan la relación entre lenguaje y mente desde distintos enfoques y teorías, aquí solo destacaremos que el lenguaje es el soporte material de las representaciones y creencias, vehículo de

transmisión dentro de la comunidad, formato de organización típica de la memoria consciente –v de gran parte de la no-consciente-, mediador de las percepciones y fuente de estímulos necesarios para el conocimiento del mundo no inmediato que nos rodea.

Tomemos la última de las afirmaciones del párrafo anterior. El lenguaje funciona de modo tal que el conocimiento que nos es transmitido por ese medio, o -para decirlo de otro modo- los contenidos que nos llegan con la forma de un enunciado, provocan la construcción de una representación, del mismo modo en que lo hacen los datos que nos llegan a través de los sentidos o las sensaciones. De este modo, el lenguaje multiplica y acelera el conocimiento del mundo (Luria, 1975). Los enunciados lingüísticos son -en principio- verosímiles; el procesamiento de los estímulos lingüísticos es obligatorio y comenzar a construir una representación es la forma que tenemos de comprender qué es lo que nos dicen. Los miembros de nuestra especie no deben experimentar con el propio cuerpo, con los sentidos, o comprobar la validez de cada una de las representaciones que poseen ya que los estímulos lingüísticos que reciben -que son, a su vez, producto de los contenidos del sistema de creencias de otra u otras personas- tienen el mismo valor que una comprobación personal en la conformación del sistema. Todos los miembros poseen una representación de lo que es un desierto, o de lo que es la Antártida, sin haberlos visto. Conocemos parte de la historia y hasta sentimos simpatía u odio por algunos personajes del pasado, sabemos que se está produciendo un cambio climático aunque estemos completamente incapacitados para percibirlo por medio de nuestros sentidos. También resulta muy difícil tener una percepción directa, no mediada por las representaciones previas y el significado lingüístico; es el fenómeno llamado apercepción, la percepción con la intervención de nuestros conocimientos en forma de representaciones ya presentes en el sistema de creencias (ver Shutz, 1932).

Por lo antedicho queda claro que el lenguaje es el vehículo privilegiado de transmisión dentro de una comunidad, de intercambio de representaciones y creencias. Si bien existen otros sistemas semióticos que son útiles para la comunicación, ninguno tiene el carácter cognitivo del lenguaje. Por otra parte, la invención de la escritura y -en nuestros tiempos- de los medios masivos de difusión, vuelven a multiplicar las posibilidades de transmisión al ampliar los públicos y saltear los límites de la comunicación in situ y cara a cara.

Las representaciones se almacenan, se guardan de algún modo en algún lugar. En última instancia están alojadas en algún lugar del cerebro -seguramente en un conjunto o circuito diferenciado de neuronas que constituyen un organismo (o varios organismos) particular-. También, en última instancia, tendrán la forma de alguna molécula o moléculas de carbono. El problema serio de esta explicación es que no nos aclara –es más, nos oscurece– el problema de la transmisión y la recepción de los mensajes lingüísticos.

El soporte de las representaciones es lingüístico; es más: es el lenguaje el que permite la existencia de representaciones; el almacenamiento es semántico, es decir, sígnico y la organización es sintáctica, esto es, formal y combinatoria. Las representaciones, como los signos, no están simplemente almacenadas, colocadas en un anaquel para su eventual uso. Por el contrario, forman parte de una organización dinámica que hace que interactúen entre sí de modo permanente, tanto por la presencia de un estímulo externo, como ante sensaciones o inquietudes personales. El pensamiento está basado en la interacción semántico-sintáctica de signos. De ningún modo puede tratarse de un recuerdo que se almacena en la memoria: los signos son activos, las representaciones presentes condicionan la formación de nuevas representaciones y la formación de nuevas imágenes a partir de nuevos datos perceptuales. Pensemos simplemente en la diferente valoración de algo como bello a través de diversas épocas.

En síntesis, el pensamiento es lingüístico, la organización de las representaciones, nuestro conocimiento del mundo también lo es: así como el lenguaje es el más importante soporte de la comunicación para expresar creencias individuales y conformar las representaciones sociales de una comunidad.

V. Teorías, circuitos, interacciones lingüísticas

Los seres humanos, a lo largo de la vida, tenemos múltiples y variadas experiencias, participamos, o podemos participar, en muchos eventos comunicativos de diferente tipo, interactuamos con otras personas que juegan distintos roles; ya en épocas recientes podemos leer diferentes libros, periódicos, revistas; podemos escuchar la radio, ver v escuchar cine, televisión, teatro, visitar páginas en Internet, ver fotos y dibujos, etc. Es decir, son innumerables los estímulos que recibimos y las representaciones construidas no solo son o pueden ser muy diferentes entre sí, tener diferente origen, pertenecer a diferentes dominios, sino que tienen diferente grado de relevancia según la actividad que cada ser humano realiza o puede realizar en un momento determinado.

Los sistemas de creencias, que son individuales, no tienen una organización jerárquica,1 esto es, ninguna imagen o representación domina o está por encima de las demás ni se encuentra a priori más accesible que otras; nuestra opinión sobre la existencia del planeta Tierra, la que tenemos

¹ Podríamos argumentar que la existencia del otro es previa a la conformación de cualquier creencia y prerrequisito para cualquier actividad comunicativa, pero consideramos que no constituye una representación: es una consecuencia directa de la actitud intencional de la mente.

acerca de las moscas o de qué ropa podemos usar según la ocasión, son igualmente accesibles. Tampoco es necesario que todas las representaciones estén activas en todo momento, ya que son activadas por estímulos. Los sistemas de creencias tienen circuitos no autónomos en la mente, de modo que algún o algunos conjuntos de representaciones pueden estar activos y otros no. Puedo tener la representación de que es importante la vacuna Sabin para prevenir la polio pero no es necesario que esta representación esté activa cuando voy al cine.

En esta misma dirección, debemos afirmar que los sistemas de creencias no constituyen una teoría de la realidad. Muchas representaciones no son compatibles entre sí, algunas son contradictorias; esto no tiene demasiada importancia en la medida en que no están activas en el mismo momento. Una persona puede creer en la igualdad de género y reírse en alguna ocasión ante un chiste machista u homofóbico; puede maldecir la sociedad de consumo y comprarse un smart phone, insultar si la demora un piquete aunque esté convencida de la justicia del reclamo.

Decimos que las creencias constituyen un sistema porque son guía suficiente para la acción en un momento determinado, no porque las representaciones sean consistentes entre sí. Cada sistema funciona como si fuese una teoría sobre el mundo en un momento particular de la actividad lingüística o cinética, pero no es una teoría en el sentido estricto; tal vez podamos equiparar por analogía los sistemas de creencias a varias teorías o, con mayor precisión, como un conjunto de teorías. Para sostener esta hipótesis, como veremos, tenemos suficiente evidencia lingüística. Las teorías como tales, del mismo modo que las representaciones sociales -como su nombre lo indica- son sociales, no individuales como los sistemas de creencias.

VI. Socialización de representaciones

Los seres humanos -como casi todas las especies- se comunican entre sí. También, los seres humanos -como muchas otras especies- son gregarios, viven reunidos en manadas, aldeas, sociedades, comunidades de diferente tipo que han adoptado distintas formas a lo largo de la historia. La comunicación entre humanos no es optativa ni voluntaria: los individuos no pueden dejar de comunicarse. Necesitan estar en contacto permanente con sus semejantes y este contacto puede realizarse mediante el uso del lenguaje. Si nos tomáramos el trabajo de cronometrar las interacciones lingüísticas y clasificáramos contenidos y funciones, podríamos comprobar que la mayor parte de nuestra producción y comprensión está dedicada solo a mantener la función fática (Jakobson, 1960), esto es, a mantener abierto el canal de comunicación, no a transmitir información nueva. El uso del lenguaje implica el funcionamiento de los sistemas de creencias: recordemos que es imposible para cualquier persona transmitir algo que no tenga almacenado previamente, así como recibir esos estímulos sin que entren en juego las representaciones preexistentes. Implica, por lo tanto, intercambiar experiencias, impresiones, logros, frustraciones, aspiraciones. Este es el mecanismo básico de transmisión, intercambio y difusión de representaciones, mecanismo por el cual los contenidos de los sistemas de creencias individuales pueden convertirse en representaciones sociales.

Sin embargo, el mecanismo no es perfecto ni igualitario. Aun cuando la comunidad fuera pequeña, sus integrantes no serían todos iguales: conviven adultos, ancianos y niños, grupos de diferentes edades relacionados con la división social del trabajo y seguramente con la existencia de más de un circuito comunicativo: suponemos que los niños están excluidos de algunos circuitos comunicativos, pero también que los adultos jóvenes pueden estar enfrentados por cuestiones de

poder con los adultos jefes o maduros, los padres con los hijos ya adultos y con otros. En todas las sociedades existieron siempre roles privilegiados en determinados eventos comunicativos (brujos, sacerdotes, oráculos, líderes, otros): sus palabras podían ser interpretadas, pero no discutidas.

A medida que las sociedades se fueron haciendo más complejas también se complejizaron los mecanismos de comunicación, se establecieron diferentes tipos de eventos comunicativos en los cuales los participantes podían jugar diferentes roles, lo que implica tanto posibilidades diferenciadas de emitir como de ser escuchado.

Desde una perspectiva teórica, podríamos plantear que si todos los miembros de una comunidad hubieran nacido en el mismo momento y hubieran recibido exactamente los mismos estímulos perceptuales, experienciales y verbales a la par, a lo largo de sus vidas, habrían construido las mismas representaciones, por lo que tendrían sistemas de creencias exactamente con los mismos contenidos. También, desde un punto de vista teórico, se podría arriesgar que si todos los miembros de una comunidad se comunicaran libremente y sin interferencias, intercambiarían representaciones, las evaluarían y, por lo tanto, todos los contenidos de los sistemas de creencias también serían compartidos e idénticos: los sistemas de creencias individuales y las representaciones sociales tendrían exactamente los mismos contenidos.

Pos supuesto que esto es absolutamente insostenible. La evidencia nos indica que los miembros de una comunidad lingüística no tienen los mismos contenidos ni comparten todas las representaciones en los sistemas de creencias.

¿Podemos suponer que esto se debe simplemente a lo complejas que son las sociedades modernas? Creemos que no. Veamos por qué:

a) En primer lugar es imposible que todos los miembros de una comunidad reciban los mismos estímulos en el mismo momento; no todos nacieron al mismo tiempo, hay diferencias etarias –lo que supone que algunos transmiten lo almacenado y otros reciben- y probablemente diferencias de lugar de nacimiento. No podemos suponer que los mismos estímulos se repitan una y otra vez de modo idéntico.

- b) En segundo lugar, no es necesario que todos los miembros de una comunidad transmitan todos los contenidos de sus sistemas de creencias; dijimos que los contenidos de los sistemas de creencias individuales tienen la potencialidad de convertirse en sociales mediante la comunicación. Cualquier miembro de la comunidad puede ocultar, no transmitir, contenidos que prefiere reservarse para sí o para determinados eventos que excluyen a una porción de eventuales participantes. Esta situación puede deberse a varios motivos, como, por ejemplo, mantener en secreto alguna información que le otorga determinado poder, ventaja o privilegio frente a los demás miembros de una comunidad. No es la razón lo que nos impulsa a la comunicación, sino, como dijimos, la necesidad de contacto. No es solo la razón la que guía nuestra producción; comparte ese rol con la construcción de nuestra propia imagen, la imagen del destinatario y las reglas del evento comunicativo.
- c) El lenguaje no es transparente; no responde a las necesidades del intercambio de información ni del contacto, sino que tiene, además, sus propias reglas de funcionamiento. Para comenzar, digamos que lo que emitimos no describe los estímulos percibidos sino los contenidos de nuestras representaciones, que están formadas por la interacción y combinación de otras representaciones, además de la del estímulo percibido. Por otro lado, no todo puede ser dicho, la percepción es holística mientras que los enunciados son sintagmáticos. Además, el léxico ya está dado, lo que implica que ya existe una clasificación del entorno (objetos, eventos, valoraciones) que cada hablante recibió de la comunidad. Como indica Voloshinov ([1929] 1993) recibimos de la comunidad no solo las palabras, los signos, sino las valoraciones con que los usamos.

VII. Sentido común y discurso dominante

El sentido común es un conjunto de conocimientos, de contenidos y de enunciados que cada uno de los hablantes de una comunidad lingüística ha recibido y propagado a lo largo de toda su vida (Raiter, 2003). Lo que caracteriza a los contenidos del sentido común es que se han recibido de modo acrítico, de ese mismo modo permanecen en los sistemas de creencias individuales y de ese modo se transmiten. Este conjunto de conocimientos es patrimonio de toda la comunidad en el sentido en que se ha conformado a lo largo de su historia, es transmitido de generación en generación y es compartido por todas las generaciones. Los contenidos del sentido común van variando a lo largo de la historia, esto es, se incorporan o pueden incorporarse nuevos conocimientos, otros ya existentes se modifican y otros se descartan por inadecuados. El mecanismo de formación y sostenimiento del sentido común es comunicativo.

Durante el período en que adquirimos el lenguaje, con más precisión, el núcleo más importante del dialecto de la comunidad o lengua materna (entre los tres meses y los tres años de vida) y también durante un largo lapso posterior (aproximadamente hasta los 12 años) no tenemos capacidad crítica alguna. La adquisición del lenguaje implica la adquisición del léxico y de la gramática; implica recibir una -en realidad una serie de- visión del mundo, de la sociedad y del ambiente que nos rodea. Con el lenguaje se adquieren contenidos. De este modo, todo lo que recibimos, lo incorporamos en forma de representaciones -como hemos descrito- sin cuestionarlas y sin valorarlas: los mayores no son cuestionados (Piaget, 1964; Luria, 1975).

Lo que consideramos preciso destacar es que la adquisición del lenguaje no es puramente formal o sintáctica: se despliega en un conjunto de contenidos y significados asociados a ítems léxicos y construcciones gramaticales. Esos contenidos y significados están incluidos en los sistemas de creencias de las personas con las que el niño interactúa, pertenecen simultáneamente a

- los sistemas de creencias de los adultos con quienes interactúa y -probablemente- también a
- las representaciones sociales de la comunidad, v
- al sentido común de la comunidad.

Una vez incorporados, a lo largo de la vida, solo tienen la posibilidad de ser cuestionados o revalorados si se enfrentan repetidamente con los contenidos de nuevas representaciones que se van incorporando. Dado que, como representaciones, son guía suficiente para la acción, los fracasos repetidos como consecuencias de esas acciones crean un estímulo que, como representación, interactúa con las preexistentes y podría modificarlas. Si no hubiera fracasos reiterados en la acción, no habría motivo alguno para cambiarlos: los contenidos del sentido común se sostienen a sí mismos. En este plano es que los distinguimos de los saberes, que deben ser validados por fuera de los sistemas de creencias.

Los contenidos del sentido común son sumamente amplios. Es precisamente por esta amplitud que diferenciamos representaciones sociales de sentido común, aunque ambos pertenecen a la comunidad. Dijimos que las representaciones sociales pueden conformarse a partir de la comunicación entre los miembros de una comunidad, básicamente por intercambio de representaciones presentes en los sistemas de creencias individuales. El sentido común contiene un componente histórico, uno o varios conjuntos de contenidos, que ya no responden a los estímulos del mundo que nos rodea sino que provienen de épocas precedentes y se siguen transmitiendo de generación en generación aunque carezcan de valor o utilidad en la época actual como que las abuelas son siempre cariñosas y dan todo por sus nietos o que es bueno lavarse el pelo con agua de lluvia, que los alemanes son ordenados mientras que los italianos son más románticos. Distinguir en un momento concreto, frente a un contenido en particular si pertenece al sentido común o forma parte de las representaciones sociales carece completamente de importancia; la distinción simplemente nos permite conocer el por qué de la presencia de determinados contenidos.

Ni siquiera desde un punto de vista hipotético, en las sociedades modernas -como hablantes individuales- tendríamos forma de intentar clasificar u obtener una descripción o listado de contenidos presentes en el sentido común. En cualquier comprobación empírica notamos que la cantidad de hablantes con quienes intercambiamos efectivamente a lo largo de un año en eventos relativamente poco estructurados -sin roles prefijados ni contextos espaciales y/o situacionales fijos- es muy bajo. Es cierto que podemos intercambiar y mantener comunicaciones con muchas otras personas, pero en general son muy estructuradas -roles fijos, contextos espaciales determinados como comprar el periódico o saludar al cajero de un banco. Nuestros núcleos de intercambios son pocos y con pocos hablantes. Para resumir, si a esta forma de socialización le agregamos que no todos los miembros de una comunidad nacen al mismo tiempo, tampoco lo hacen en el mismo ambiente sociocultural ni socioeconómico y no reciben, por lo tanto, los mismos estímulos, la potencialidad de dispersión de los contenidos de los sistemas de creencias individuales sería muy alta. Si a este hecho empírico le sumáramos que los sistemas de creencias tienen circuitos, la posibilidad de no comprensión entre hablantes sería altísima.

Nosotros vamos a sostener y mostrar que los responsables de la homogeneización relativa de la comunidad son el sentido común, el discurso dominante y los medios que reafirman el sentido común y distribuyen -y a veces crean- las representaciones sociales.

• Del sentido común ya hemos hablado, solo podemos agregar que sostenemos que no es necesario que todos los contenidos del sentido común deban estar completos en cada uno de los sistemas de creencias individuales, sí, en cambio, que deben ser lo suficientemente compartidos como para posibilitar el intercambio lingüístico. Es obvio que el sentido común acompaña los cambios lingüísticos, que acompañan y promueven, a su vez, los cambios en la sociedad (Fairclough, 1993). Lo mismo sucede, claro, con las representaciones sociales. Siempre tendremos al sentido común con sus contenidos, pero estos cambian o lo hacen sus valores. Aunque hablara español, el conquistador del Perú, Francisco Pizarro no entendería el concepto de matrimonio igualitario. Simplemente en esa época ese contenido no estaba presente. Hoy en día una persona puede estar en contra del matrimonio igualitario, pero eso implica que la representación está presente, (aunque no pertenezca al sentido común de la actual generación ya que no ha sido incorporada ni puesta en circulación de modo acrítico.)

- El discurso dominante (Raiter, 1999; Raiter y Zullo, 2008) establece un eje de referencias y valora la representación de esas referencias -o, si se prefiere, constituye un eie de referencias valoradas- que están presentes en todos los miembros de la comunidad, aunque no acuerden completamente con los valores presentes en él. Por ejemplo, en nuestra comunidad, muchas personas están en contra del matrimonio igualitario o de la asignación universal por hijo, pero no pueden no tener esa referencia en sus sistemas de creencias. Esto significa que desde el discurso dominante se pueden clasificar otros discursos de acuerdo con la diferencia que mantienen con ese eje: discursos pornográficos, de derecha, de izquierda, de vanguardia, novedosos, conservadores. Por supuesto las referencias y los valores del discurso dominante pueden ir cambiando con el tiempo, pero -sostenemos– siempre hay uno y sus referencias son tan extensas como amplio es el sentido común: abarcan desde lo ético y lo solidario hasta el cuidado personal.
- Si bien de los medios hablaremos un poco más adelante, es obvio que colaboran con el proceso de homogeneización

social al superar ampliamente la comunicación cara a cara y establecer una nueva serie de eventos comunicativos con nuevos actores sociales: lectores (de periódicos y revistas), televidentes, audiencia, radioescuchas, cibernautas.

VIII. Teorías e ideologías

Ya hemos afirmado que los sistemas de creencias son guía suficiente para la acción cotidiana: cada persona sabe dónde queda su trabajo, cómo llegar allí, dónde y qué comer, cómo reaccionar si otro le pregunta la hora. De un modo similar, las representaciones sociales son fuente suficiente para garantizar consistencia en las conductas de todos los miembros de la comunidad y el sentido común forma un tamiz para el procesamiento individual y conjunto de estímulos nuevos. Es en función de estos contenidos que en la comunidad todos saben cómo vestirse, cómo procurarse alimentos, compañía, cómo interactuar con los demás, criar a su descendencia o tratar a sus mayores. Por supuesto que hay importantes diferencias individuales en las conductas, pero sostenemos que todas se hallan habilitadas y calificadas por el discurso dominante.

Por este motivo es que se ha hablado y se habla de la existencia de una teoría en la mente de los seres humanos -o de una folk psychology en su versión en inglés- que permite o habilita el comportamiento individual y social, una forma de apreciar y entender el medio ambiente, etc.² Según nuestro entender, no tiene sentido hablar de teoría: una teoría debe ser, o al menos aspirar a ser autoconsistente, coherente y congruente mientras que la conducta humana no lo es; sería muy antieconómico postular una teoría que diera como

² Ver polémica actualizada en Gianella, Alicia; González, María Cristina y Stigol, Nora, 2008.

resultado una conducta aparentemente aleatoria. La misma persona que habla en contra del maltrato infantil les da una paliza a sus hijos o nietos porque sostiene que una paliza a tiempo te ahorra muchos disgustos.

El sentido común no es una teoría ni un conjunto de teorías: es un conjunto de contenidos que pueden -y necesitan– ser inconsistentes entre sí. Una persona puede alentar a sus hijas a ahorrar lo que le regalan las tías para comprarse algún juguete costoso mientras ella misma se endeuda para cambiar su teléfono móvil por uno que sirva también para tomar fotografías.

Lo hemos explicado al afirmar que los sistemas de creencias individuales tienen circuitos o forman circuitos con los contenidos presentes, circuitos cohesivos con la situación comunicativa, con lo que se siente o piensa en cada momento. Es un problema de velocidad y economía: no todas las representaciones deben estar activadas al mismo tiempo. Las actividades humanas no van en una sola dirección, no se ejercen en un mismo dominio y no son iguales para todos. Para una persona cualquiera no sería eficiente -ni alentador- pensar, mientras trabaja, que necesitaría quinientos sueldos, es decir, cobrar durante cuarenta y cuatro años sin gastar dinero para poder comprar un departamento de dos ambientes.

La función del discurso dominante es establecer ejes de aceptabilidad para esos contenidos, para otorgarles cierta organización pero, sobre todo, para clasificar el mundo, las personas, los roles sociales, las acciones, los sentimientos, los decires, los otros discursos.

Está claro que los significados no son neutros, ya que siempre implican una clasificación del mundo y una forma de conocerlo que nos es dado por el dialecto materno durante la adquisición del lenguaje. De modo que la existencia de uno u otro eje de referencias o la presencia o ausencia de determinada referencia dentro del eje del discurso dominante

no es aleatoria ni casual. Clasificar implica separar, dividir. A cualquier hablante particular puede no agradarle o puede ser beneficiado con la clasificación otorgada a su rol, lugar social, actividad, aspecto u otras instancias. Si la referencia de [joven atractiva] estuviera asociada a [de 17 a 28 años, de 40 a 60 kg de peso] y la de [hombre maduro apuesto] como [sin panza, sin canas] las mujeres con 65 kg de peso y los hombres poco deportistas y/o canosos podrían sentirse fuera del centro, de la referencia prototípica del discurso dominante, por lo tanto podrían verse impelidos/as a hacer dieta, hacer gimnasia v/o teñirse el cabello.

Un ejemplo de otro orden: en el discurso dominante está presente la referencia a que si una persona es propietaria de tierras tiene derecho a recibir una renta de los productos que allí crezcan por cultivo u otra forma de explotación, renta que no debe compartir con nadie, con excepción de lo que paga a través de algunos impuestos. Ahora bien, el sol y la lluvia son también necesarios para el crecimiento de algún producto y no son propiedad privada de nadie. Sin embargo, en el discurso dominante no está presente el hecho de que deba compartir la parte proporcional que corresponda al sol o la lluvia en el crecimiento de la soja o el trigo. Esta afirmación suena ridícula: es que lo que no está en la referencia en el discurso dominante no nos resulta del todo comprensible, nos parece "ilógico".

Por otro lado, como la mayoría de las lenguas no posee marcas gramaticales para señalar los nombres como {naturales} o {no naturales, construidos a lo largo de la historia de la humanidad}, como podría ser el caso de árbol frente a mesa, la naturalización se da por estar dentro de los contenidos del sentido común, organizados por el discurso dominante y facilitados por la gramática. De este modo Argentina y Chile parecen tan naturales como Cordillera de los Andes o como sinceridad.

IX. Los medios

Como planteamos en el punto "Sentido común y discurso dominante", los responsables de la homogeneización relativa de los contenidos que poseen los miembros de una comunidad lingüística son el sentido común, el discurso dominante y los medios que los distribuyen y confirman. Vamos a concentrarnos ahora en estos últimos.

En la actualidad los medios deben ser analizados desde más de una perspectiva, entre las que no pueden ser soslavados los papeles que cumplen dentro de las llamadas industrias culturales y los denominados aparatos ideológicos del Estado. Siguiendo a Althusser, precisamente los llamamos Aparatos del Estado porque la cohesión -que necesita el Estado-Nación como comunidad- es sostenida parcialmente por ellos. Los medios, de una forma quizás pobre frente a un ideal democrático, pero de un modo real, son los principales responsables de la existencia de algo similar al espacio público (Wolton, 1995), a la publificación (Gurza Lavalle, 1998) de los actos de gobierno, los ecos de los problemas y las dificultades con que se enfrentan todos los integrantes de la comunidad.

En efecto, son los medios los que establecen agenda, los que consiguen que el conjunto de la comunidad hable y discuta sobre los mismos tópicos, que presente sucesos o personajes que unifiquen de algún modo aquello de lo que se habla.

Los medios son conservadores. Seamos más precisos: los medios comerciales hoy en día -al menos en la Argentinason esencialmente conservadores, reiterativos, no innovadores (Bourdieu, 1996). Incluso nos pueden dar la impresión de estar hablando siempre de lo mismo. Cambia el nombre de la actriz que tiene problemas de pareja, pero siempre hay una actriz que tiene problemas de pareja; cambia el nombre del futbolista lesionado o peleado con su director técnico, pero siempre hay un futbolista lesionado o con problemas con su director técnico; siempre hay un hecho de corrupción, siempre un desastre natural, siempre un accidente. Una vez que tienen éxito repiten hasta el hartazgo el esquema de una telenovela, de un programa de entretenimientos, de una serie policial o de una comedia familiar; los medios se imitan a sí mismos.

La explicación no es muy compleja: más allá de la propiedad de los medios o de las productoras que intervengan, los medios comerciales deben estar de modo permanente a la búsqueda de una mayor audiencia. Por lo tanto no son los medios el lugar adecuado para innovar. La literatura, la filosofía, la lingüística pueden presentar en formatos diferentes ideas novedosas, desafíos a los contenidos reafirmados y consolidados del sentido común. Los medios comerciales no pueden hacerlo porque temen arriesgar niveles de audiencia, aunque, eventualmente y en secciones específicas, reproduzcan algún breve trabajo literario, filosófico, sociológico, etc. Debemos tener siempre presente que -además de cumplir algunas reglas comunicativas dentro de la comunidad- son las supuestas reglas del mercado de consumo las que guían el accionar de los medios comerciales.

En el negocio de los medios mantenerse dentro del discurso dominante es más seguro: de otro modo las referencias podrían no ser comprendidas, eventualmente perderían lectores, audiencia o videoaudiencia, con esto perderían anunciantes y eventualmente perderían el negocio. En este sentido, la concentración de medios es un fenómeno complejo porque la venta de un único producto-mensaje tiende a la uniformidad, al no dejar espacios del mercado libres para probar otros productos. Esto es bastante evidente si lo comparamos con la labor de edición de libros o revistas que aceptan el riesgo de tener como destinataria una pequeña porción de hablantes de la comunidad.

Afirmamos más arriba que la simple propiedad de los medios no es explicación suficiente: más allá de los contenidos de los sistemas de creencias de gerentes y accionistas, las notas y noticias deben ser encargadas, preparadas, redactadas, leídas por personas que pueden estar interesadas en agradar a sus superiores pero que no son adivinas ni adivinos. Las periodistas, locutoras, redactoras, guionistas, presentadoras, animadoras, actores y actrices también tienen incorporados en sus propios sistemas de creencias los contenidos del sentido común y los ejes establecidos por el discurso dominante. Si dijimos que cuando una persona habla, no puede hacer más que transmitir los contenidos de su propio sistema de creencias, es obvio que va a reproducir representaciones va presentes al menos en un sector de la comunidad. Queremos decir que se reproduce el discurso dominante en las producciones de los medios, que esta situación es la más fácil y natural. Queremos decir que los consumidores ratifican en cada recepción de mensajes mediáticos la validez de los contenidos de sus propios sistemas de creencias: por decirlo de un modo poético, se encuentran allí a sí mismos, encuentran lo que creen que son -y lo son- y sus propias opiniones. La realimentación, la confirmación de los sistemas de creencias -con la actividad conjunta de los otros aparatos ideológicos del Estado-parece no tener solución. Aparecen nuevos temas, pero el sistema de referencias, como tal, se mantiene.

Sin embargo, los medios comerciales no son los únicos. En todas las comunidades existen formas alternativas de comunicación a las de los medios comerciales. Tenemos periódicos partidarios, sindicales y de los ahora llamados nuevos movimientos sociales; tenemos radios estatales de diferente alcance con variada programación y también comunitarias, alternativas, barriales. También existen (algunos aparecen, desaparecen, vuelven a aparecer) canales de televisión no comerciales: barriales, educativos, alternativos, universitarios, sindicales, estatales municipales, provinciales y nacionales, y espacios alquilados en los medios masivos por organizaciones sin fines de lucro. Sin embargo, es muy común que los hablantes tengan la sensación de que los medios son una sola cosa o que los medios "en serio" son los comerciales.

La explicación es, nuevamente, muy sencilla. Muchos de estos emisores, que englobaremos por comodidad con el mote de alternativos -aunque haya muchas diferencias que tratar- no hacen otra cosa que reproducir el discurso dominante porque reafirman una y otra vez las referencias que este impone. Es decir, activan representaciones para intentar cambiar el valor de alguna referencia, pero mantienen la referencia. Son varios los recursos utilizados responsables de esta reafirmación y adhesión:

a) Calificar presupuestos: si hablan de capitalismo salvaje están afirmando que hay un capitalismo bueno, humanizado, por lo que el capitalismo resulta la única referencia posible. En la siguiente cita, tomada de un periódico y reproducida por otro periódico, ambos alternativos, mostramos un ejemplo de cómo se reafirma la vigencia del discurso dominante, aún desde una supuesta oposición o alternativa al mismo:

El 20 de mayo de 2010 quedará marcado en la memoria de miles de indígenas argentinos cuando, después de ocho días de marcha, los pueblos originarios de diferentes lugares llegaron a la capital argentina para demandar la creación de un Estado Plurinacional y donde fueron recibidos en la Casa de Gobierno por la presidente, Cristina Kirchner. Aranda relata que ahora se conoce el audio donde la primera mandataria les habría dicho que el gobierno necesita el petróleo y que será prioridad frente al reclamo de las comunidades. Durante el evento, la presidente les habría reprochado que deberían ser inteligentes, sensatos y no oponerse al progreso. En tanto, Paz Argentina Quiroga, amta del pueblo huarpe de San Juan, le respondió: somos inteligentes, somos pueblos de lucha".[sic]³

³ En: prensacontrapunto.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2607&Itemid=1

En el párrafo anterior se reivindica la lucha de los pueblos indígenas por su territorio, pero –al hacerlo– se refuerzan las referencias del discurso dominante: el progreso, el petróleo, cuya necesidad no queda invalidada -tampoco discutida- ni por inteligente ni por lucha.

b) Cambiar el valor de la referencia, lo que mantiene la vigencia de la referencia: capitalismo y ajuste. En el siguiente párrafo -que también proviene del periodismo alternativo, al comentar el movimiento político social denominado los indignados de Wall Street, sucede algo similar:

Sin imaginárselo cuando iniciaron la ocupación del Zuccotti Park el 17 de septiembre pasado, los indignados del corazón de Wall Street han contribuido durante estos últimos meses a profundizar el desenmascaramiento de una histórica falacia norteamericana.

La misma había funcionado relativamente bien para ambos partidos -republicano y demócrata- hasta ahora. Asegura que el capitalismo está intrínsecamente "sano" ("todo OK" en el lenguaje cotidiano) y por lo tanto es capaz de integrar autoajustes en momentos de crisis a fin de asegurar su continuidad en nombre de la vigencia del sueño americano.4

Efectivamente, esta cita muestra -o quiere mostrar- que el capitalismo no está sano y que no le es fácil hacer ajustes sin tener problemas con su propia población, pero capitalismo no sano y ajuste con protestas, no hace más que reforzar la referencia del capitalismo y de los ajustes.

c) Responder o refutar de modo explícito los discursos de los medios dando por válidas las referencias que han

⁴ En: http://www.argenpress.info/2011/10/los-indignados-de-wall-street-reflejan.html

impuesto, como el problema de la inflación, como los ajustes salariales por inflación mediante el sistema de paritarias (sindicatos, empresarios, gobierno). En este caso mostramos parte de un artículo aparecido en el periódico de un partido político (que se autodenomina de izquierda) que alerta sobre el probable no funcionamiento de ese sistema.

(...) El gobierno (y Binner) han introducido la necesidad de establecer topes salariales decrecientes en relación a la inflación –aunque el cristinismo puro sigue batiendo el parche de que la inflación no importa si los salarios la emparejan. La AEA y la UIA promueven un "diálogo social" para imponer esta línea. El gobierno que fracasó en imponer un tope al precio interno de la soja (Resolución 125), tiene el apoyo de sus rivales de entonces para implantarlo contra los salarios. La advertencia de Facundo Moyano, de que "si hay tope que se suspendan las paritarias y la Presidenta lo fije por decreto", puede llegar a transformarse en un pronóstico perfecto, que llevaría a la experiencia bonapartista a su punto final.

 (\ldots)

En oposición a la capitulación de la burocracia de la CGT ante las presiones del bonapartismo K, abramos una campaña por el doble aguinaldo, ante el recrudecimiento de la inflación; por la prohibición de suspensiones y despidos y el reparto de las horas de trabajo sin afectar el salario; y por la defensa de las paritarias y contra la tercerización y precarización laboral, por la vigencia del mejor convenio.⁵

Es notable la cantidad de presupuestos que contiene la nota, como bonapartista, AEA, UIA, mejor convenio y otros. Se trata de referencias que difícilmente estén presentes en

⁵ http://po.org.ar/articulo/po1200-los-k-moyano/los-k-moyano-donde-manda-capitana-no-mandamarinero

las representaciones sociales de la mayoría de los hablantes. Sin embargo, si la lee un lector no entrenado en el uso de algunas categorías, le quedará claro que la inflación es un problema, que habrá problemas con los futuros aumentos salariales, que los trabajadores tienen enfrente una terrible alianza en su contra, que habrá despidos, suspensiones, precarizaciones porque hay que prepararse para luchar contra ello. La derrota es muy factible, porque los sindicatos y la propia CGT están del lado de los que no quieren aumentos. Notemos que todo lo que está contra los aumentos de sueldo y a favor de los despidos y precarizaciones ya se hizo -la nota utiliza pretéritos- y la resistencia a eso está por hacerse -y utilizan futuros con modalidad exhortativa.

Lo que queremos afirmar es que no es suficiente con cambiar la propiedad de los medios para desafiar al discurso dominante o introducir nuevos contenidos en las representaciones sociales. Pensamos que la introducción de nuevos contenidos o referencias son propias, como dijimos, de otros discursos que, circunstancialmente, pero solo circunstancialmente, pueden aparecer reproducidos en los medios. Tampoco alcanza con valorar negativamente a los medios comerciales, predicar en contra de ellos sin intentar cambiar el sistema de referencias que reproducen.

X. La reproducción de lo existente

Veamos en otro análisis concreto si podemos mostrar cómo funciona lo que venimos afirmando en un recuadro aparecido en Página 12, del 6.11.2011, p. 21:

El domingo, el profesor Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía, estuvo en Zuccotti Park para hablar con los manifestantes, junto a otro economista, Jeff Madrick. (...)

"Hay un sistema en el que socializamos las pérdidas y

privatizamos las ganancias", continuó. "Eso no es capitalismo, no es economía de mercado, es una economía distorsionada que si la continuamos no vamos a crecer, no vamos a crear una sociedad más justa". Continuó el Nobel: "Antes de hablar de economía, quiero decir algo sobre la democracia. En julio estuve en España, hablando con los 'indignados'. (...) Tenemos demasiadas reglas que detienen la democracia y no suficientes reglas para que Wall Street se comporte bien. Ustedes deberían tener el derecho de manifestar sus opiniones sin ser arrestados y o que les lancen gas pimienta".

En España dijo: "Tienen razón en estar indignados. El hecho es que el sistema no está funcionando bien. (...).

Se supone que deben ubicar el capital y manejar el riesgo, pero han mal ubicado al capital y crearon riesgo. Estamos pagando el costo de sus errores".

Stiglitz siguió con su argumentación: "Una de las cosas que hicieron los bancos fue explotar a los estadounidenses más pobres a través de préstamos. Nosotros lo sabíamos. Hubo gente que trató de pararlo, pero Wall Street usó su poder político para detener a los que querían detenerlos. El FBI les dijo a los poderes que había una epidemia de fraude en el mercado hipotecario en 2004. Washington y la Reserva Federal tenía el poder para hacer algo. No lo hicieron. (...) Las prácticas poco éticas fueron una importante contribución a la crisis y el futuro difícil que enfrentamos".

En el periódico leemos la nota en la sección internacionales: una página dedicada a la crisis capitalista; constituye una noticia sobre la crisis en EE.UU., pero, sobre todo, sobre la marcha de los Indignados de Wall Street. El tema de los indignados ya había sido tratado por los medios, desde su primera aparición pública en el mes de septiembre en Madrid, acompañando noticias sobre la crisis económica. En un primer momento un lector podría pensar que se trata de

una denuncia de los actores de la crisis, de sus responsables. Leemos a un señor -que es premio Nobel de economía- quien les da la razón a los manifestantes y critica –aparentemente- el sistema. En nuestros sistemas de creencias individuales podemos tener almacenado quién es Stiglitz o podemos no saberlo, pero es muy difícil que no demos importancia a un premio Nobel: el prestigio que da este premio está instalado en las representaciones sociales, se está orgulloso de los premio Nobel de nuestro país. Además, tenemos incorporado en el sentido común el contenido de que los economistas son quienes saben de economía, de modo que si un premio Nobel de Economía dice que estamos en crisis, debemos estar en crisis. Este premio Nobel ofrece comprensión y sustento académico a los manifestantes que protestan sobre la situación económica, de modo que no hay duda que debe ser efectivamente mala.

Con estos avales, con estos conocimientos compartidos, realiza su afirmación esto no es capitalismo, no es economía de mercado. Esto último es un saber técnico, pero el enunciador no debe fundamentarlo porque para eso bastan los laureles: la presentación ya realizada en el medio acerca de sus saberes. La conexión entre lo ya conocido (premio Nobel, economista) permite entender (construir una representación de) lo no conocido: el carácter no capitalista del accionar de los bancos, pero no por el hecho de ser bancos, sino porque cometieron errores; porque mal ubicaron el capital y crearon riesgos. Finalmente pide una restauración de las finanzas y más reglas para que Wall Street se porte bien. Los bancos de Wall Street no actuaron según una lógica capitalista, sino que tuvieron un comportamiento poco ético.

En suma, el periódico presenta una situación y un participante experto y prestigioso que aparentemente está criticando "al sistema" aunque esa crítica, como vemos, no resiste el menor análisis, y reafirma las referencias del discurso dominante: hay que tener capitalismo, pero capitalismo serio, para que todos podamos vivir bien; los bancos -como si los automóviles, la ropa, la vivienda, los electrodomésticos no se vendieran en cuotas- son culpables, se merecen un correctivo. Sin embargo, la propiedad no está en cuestión y que devuelvan la plata que el Estado les prestó, tampoco. El capitalismo queda reforzado como referencia.

En definitiva, el periódico, aun cuando supuestamente critica, refuerza el discurso dominante, es conservador.

Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos mostrado que es el funcionamiento del lenguaje el que obliga a la formación de representaciones en las mentes individuales, formando los sistemas de creencias, guía para la acción y fuente de conocimientos de cada individuo. Por medio de la comunicación cotidiana, al compartir los contenidos de los sistemas de cada persona, se construyen las representaciones sociales de las comunidades lingüísticas. A las representaciones sociales se les agregan los contenidos del sentido común, que son contenidos que se transmiten de modo acrítico de generación en generación. Hemos clasificado la ideología como el subconjunto de los contenidos presentes en la comunidad, seleccionados desde una teoría (crítica) de la sociedad.

A través de ejemplos concretos hemos mostrado que el problema de la propiedad de los medios no es el único que enfrentamos los consumidores de sus productos a la hora de contar con herramientas críticas o con la posibilidad de representaciones nuevas: aun los periódicos opositores o alternativos confirman las representaciones sociales existentes y refuerzan el valor –algunos de los valores– que tiene el discurso dominante.

Sin un conocimiento acabado de este conjunto de fenómenos cognitivos y comunicativos se hará muy difícil imaginar una posibilidad alternativa para la crisis en que vivimos.

Bibliografía

- Althusser, Louis. [1971] 1974. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre. [1996] 1997. Sobre la televisión. Barcelona, Anagrama.
- Fairclough, Norman. 1993. Discourse and Social Change. Cambridge-Oxford, Polity Press-Blackwell Publisher.
- Gianella, Alicia; González, María Cristina y Stigol, Nora (comps.). 2008. Pensamiento, representaciones. Conciencia. Nuevas reflexiones. Buenos Aires, Alianza.
- Gurza Lavalle, Adrián. 1998. Estado, sociedad y medios. Reivindicación de lo público. México, Plaza y Valdés/Universidad Iberoamericana.
- Jakobson, Roman. [1960] 1984. "Lingüística y poética", en Ensayos de Lingüística General. Barcelona. Ariel.
- Luria, Alexander. 1975. Conciencia y lenguaje. Madrid. Visor.
- Piaget, Jean. [1964] 1981. Seis estudios de psicología. Buenos Aires, Ariel/Sudamericana/Planeta.
- Raiter, Alejandro. 2003. Lenguaje y Sentido Común. Buenos Aires, Biblos.
- ———. 2008. Lingüística y política. 2ª ed. Buenos Aires, Biblos.
- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia. 2008. La Caja de Pandora. La representación del mundo en los medios. Buenos Aires, La Crujía.
- Raiter, Alejandro et al. 2001. Representaciones sociales. Buenos Aires, EUdeBA.
- Schutz, Alfred. [1932] 1993. La construcción significativa del mundo social. Barcelona, Paidós.

- Toray, Zoltan. [1999] 2009. The Crucible of Conciousness. An Integrated Theory of Mind and Brain. Cambridge, The MIT Press.
- Voloshinov, Valentin. [1929] 1993. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, Alianza.
- Wolton, Dominique. [1995] 2001. Pensar la comunicación. Punto de vista para periodistas y políticos. Buenos Aires, Docencia.

CAPÍTULO 2

¿Peligrosos o en peligro? Representaciones de los jóvenes en la publicidad*

Lucía Hellín

"Joven argentino: si tienes entre 18 y 20 años, no lo dudes: tienes 19" Graffiti callejero

En este capítulo analizamos desde una perspectiva multimodal cómo se construyen representaciones de los jóvenes en dos spots televisivos que publicitan un servicio de medicina prepaga.

Introducción

En principio, parece sencillo distinguir quién es una persona joven de quien no lo es, ateniéndonos a registrar ciertas características físicas que se modifican con el paso del tiempo: una nonagenaria y una quinceañera son, a estos efectos, fácilmente reconocibles. Sin embargo, nuestra representación acerca de los jóvenes, ancianos o niños, excede lo puramente biológico. Compartimos algunas creencias acerca de lo que corresponde hacer con las personas de diferentes edades. Por ejemplo:

Hay que respetar a los ancianos. Hay que cuidar a los niños. Hay que educar a los jóvenes.

^{*} Ver corpus en el CD adjunto.

Estas creencias, arraigadas en nuestra sociedad, no son verdades atemporales: están históricamente determinadas. Forman parte del discurso dominante (Raiter, 1999), que las refuerza y las reafirma cotidianamente y están en estrecha relación con las prácticas sociales. Consideramos natural que, llegada cierta edad, las personas dejen de trabajar, se jubilen y el costo de su manutención se descuente del salario de los trabajadores en actividad. Del mismo modo, tributamos parte del salario al Estado para que garantice la educación de niños y jóvenes. Los cambios en nuestra sociedad pueden dar lugar a cambios en las creencias y en las representaciones que se activan ante cada nuevo estímulo y viceversa. Llamamos representaciones sociales (Raiter, 2002) a aquellas imágenes construidas por los medios masivos de comunicación -entre otras instituciones- sobre los temas que conforman la agenda pública y que son transmitidas en la comunicación.

En este trabajo nos propusimos explorar las representaciones sociales de los jóvenes que se producen y circulan en los medios en la Argentina contemporánea. Nuestro interés en el tema partió de constatar que durante los últimos tiempos, los jóvenes vienen siendo objeto de problematización por parte de los medios masivos de comunicación y varios discursos institucionales. Estamos habituados a hablar de temas como "el fracaso escolar", "la delincuencia juvenil", "el embarazo adolescente", "la violencia escolar" y más recientemente los llamados "ni-ni", jóvenes que no estudian ni trabajan. Estos temas integran cierta agenda de la "problemática joven" construida y reproducida en los medios últimamente.

Paralelamente, el poder legislativo ha sancionado o está debatiendo proyectos de ley que afectan en forma directa a la población joven argentina. Para tener dimensión de los cambios a los que nos estamos refiriendo, mencionaremos solo tres de ellos, a modo de ejemplo:

- Las modificaciones de las leyes que regulan el sistema educativo (LFE sancionada en 1993, derogada en 2006) implicaron cambios en la cantidad de años de enseñanza obligatoria para los niños y los jóvenes. Hasta 1993, el período de escolaridad obligatoria se extendía entre los 5 y los 15 años de edad. Con la derogación de esta ley y la aprobación de la 26.206/2006, se retomó la normativa anterior, fijándose la obligatoriedad de la enseñanza entre los 5 y los 18 años.
- La reforma del Código Civil en 2009, que fijó la mayoría de edad a los 18 años cumplidos, establece la capacidad para contraer matrimonio, ejercer el comercio y suscribir contratos; aunque la modificatoria no afectó la obligación de los padres o tutores de prestar alimentos, y de las obras sociales a brindar cobertura como parte del grupo familiar hasta los 21 años.
- Aunque la edad mínima de imputabilidad fijada por el Código Penal para ser juzgado por un Tribunal Mayor es de 18 años cumplidos, desde hace aproximadamente 4 años el Parlamento argentino debate si aquel debe reformarse para bajar la edad de imputabilidad a los 14 o a los 16 años, crear un régimen penal juvenil para juzgar, condenar y encarcelar a las personas de entre 14 y 18 años de edad que cometan delitos mediante un sistema especial, o si se debe mantener el actual Régimen Penal Tutelar (Ley 22.278 sancionada en 1980).

A esta lista podemos sumar otras normas sancionadas como la eliminación del Servicio Militar Obligatorio (1994), la Ley de Educación Sexual Integral (2.110/1995) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061/2005) que deroga la Ley de Patronato de 1919.

Jóvenes y salud en la Argentina

En este capítulo analizamos un corpus de spots publicitarios televisivos que promocionan un servicio de medicina prepaga destinado a usuarios de entre 18 y 35 años. El primero, titulado "Fede", corresponde al Plan "Osde Neo" diseñado para usuarios de entre 18 y 25 años. "Cuarto nuevo", el segundo aviso, fue creado para promocionar el "Plan Joven", dirigido a personas de entre 26 y 35 años.

En su sitio web, la empresa describe estos planes de salud y sus destinatarios de esta manera:

Es una propuesta pensada especialmente para satisfacer todo lo que necesita un joven de 18 a 25 años, a un costo más conveniente.

Con NEO, cada joven puede elegir con total libertad el plan de salud que mejor se adapta a sus necesidades y sentirse protegido en cualquier lugar y cualquier momento. (Osde *Neo*)

Una cobertura médica de primer nivel, para familias jóvenes, de hasta 35 años inclusive, sin limitaciones en maternidad.

Se puede acceder a este plan en forma directa abonando la cuota mensual del plan elegido o derivando los aportes de Obra Social, si se encuentra en relación de dependencia (Plan Joven).

Nos interesa indagar cómo en estos textos se construyen representaciones acerca de los jóvenes, y analizar los medios y recursos empleados para transmitir estos mensajes. Partimos de la definición de Katherine Reardon según la cual "la persuasión es una forma de comunicación. (...) y su principal objetivo es modificar la conducta de los otros" (Reardon, 1978: 47). La publicidad, en tanto práctica discursiva orientada a la persuasión, se propone intentar modificar la conducta

¹ http://www.osdebinario.com.ar/nuestros_planes_de_salud.asp

de por lo menos una persona mediante la interacción simbólica. La publicidad interpela al receptor apelando no solo a las representaciones sociales activas, sino también postulando representaciones a futuro, imágenes del bienestar que los receptores de sus creaciones simbólicas podrían alcanzar a partir del consumo del producto o servicio publicitado.

Estos avisos son de interés para esta investigación porque frente a otros productos y servicios que tradicionalmente han sido asociados en el discurso publicitario al consumo de usuarios jóvenes, la venta de planes de medicina prepaga a este sector es un fenómeno reciente. Con la desregulación de las obras sociales impulsada en los '90, el negocio de la atención médica privada en la Argentina vivió una importante expansión. La libre opción permite a los trabajadores transferir el monto obligatorio que antaño iba invariablemente a la obra social asignada a su gremio a otra obra social sindical. También habilita la opción de transferir ese dinero a un prestador privado y obtener cobertura mediante un pago extra a cargo del afiliado.

A esto se sumó el aumento del trabajo en negro, los contratos precarios y otras formas de relación laboral sin cobertura de salud. Muchas antiguas mutuales vinculadas a las colectividades de inmigrantes y obras sociales de gremios poco numerosos se han ido fusionando con asociaciones de profesionales dando forma a un sistema de salud mixto. en el cual conviven las obras sociales sindicales, el sistema público de salud (nacional y provincial) y empresas de medicina prepaga.

Así como sucediera en el sistema previsional, la libre opción incrementó la competencia para captar esos fondos liberados; pero en el mundo de la salud, cuanto más joven es el afiliado, más beneficios reporta al efector, en la medida en que es esperable que este deba invertir menos dinero en atender a esta población de bajo riesgo. Esta contribución de los sujetos jóvenes al sistema de salud es la que siempre ha logrado equilibrar los altos costos de los tratamientos complejos o largas internaciones, más frecuentes en la población de adultos mayores.

Nuestra hipótesis es que las publicidades de este tipo de servicios refuerzan mediante herramientas semióticas una clasificación de qué es ser joven en la medida en que necesitan interpelar a un sector específico de la población en un campo (el de la salud) que hasta entonces no contaba con mensajes de este tipo. En este sentido, al tiempo que vehiculizan ciertas representaciones acerca de quiénes son jóvenes, qué hacen y cuáles son sus preocupaciones y necesidades, también son portadoras de representaciones a futuro, es decir, imágenes de cómo podría cambiar la vida de estos a partir del consumo del servicio publicitado. Ese modelo que se construye como deseable servirá de justificación a la necesidad del consumo.

Metodología

En la medida en que trabajamos con spots televisivos, que combinan al mismo tiempo imágenes en movimiento, sonido, lenguaje oral y escrito, abordamos el análisis del corpus teniendo en cuenta que en la producción de sentido intervienen significados producidos a partir de modos semióticos verbales y no verbales.

Seguimos la propuesta de Gunther Kress y Theo van Leeuwen, quienes entienden por multimodalidad

(...) el uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto o evento semiótico, reunidos de una manera particular en la que los modos son combinados: pueden reforzarse mutuamente, cumplir roles complementarios o estar jerárquicamente organizados. (2001: 19)

Desde esta perspectiva se entiende por modo semiótico cualquier serie de recursos suficientemente organizados para producir significado:

Está claro que las culturas no utilizan la misma energía en todo momento en todos los usos potenciales de los recursos semióticos: por eso algunos son altamente desarrollados y se vuelven completamente articulados para todos los propósitos comunicativos y representacionales de un grupo, mientras otros son parcialmente articulados o apenas articulados. Nuestra decisión es no trazar un lazo entre modo v no-modo sobre estas bases. Si el recurso está lo suficientemente desarrollado para producir un signo lo llamaremos un modo; y de modo similar con la gramática. (Kress y van Leeuwen, 2002: 345-346)

Para facilitar el análisis, tomamos la noción de encuadre entendida como el modo en que en una composición multimodal los elementos pueden verse conectados o desconectados entre sí (Kress y van Leeuwen, 1996: 177), para segmentar el corpus. Así, como primer paso, localizamos los elementos que producen encuadres fuertes dentro de la composición; en el primer caso consideramos los cambios de toma, y en el segundo caso, combinamos este criterio con los cambios en la iluminación. Estas unidades se relacionan entre sí a la vez que brindan unidad al conjunto de recursos presentes en ellas.

En segundo término, elaboramos un cuadro de doble entrada para describir mejor los modos y medios involucrados tanto en el eje temporal (lenguaje, sonido, secuencia de tomas) como espacial (ángulo de cámara, punto de vista, iluminación, color, otros). Este trabajo nos permitió corroborar qué elementos de la composición serán "leídos" como secuenciales o simultáneos, y cómo se relacionan entre sí.

Análisis

"Fede": Abrigate que hace frío

"Fede" es uno de los cinco spots que componen la campaña "Superhéroes" lanzada en 2008 por la empresa de medicina prepaga Osde para promocionar el plan de salud Neo. Tanto "Fede" como el resto de los avisos de la campaña trabajan sobre la idea de que hay peligros que acechan cotidianamente a los jóvenes: lastimarse, engriparse, ser atacado por un extraño, indigestarse. El planteo de "Superhéroes" es que los jóvenes parecen contar con recursos sobrehumanos para sortear estos "peligros": son de goma, tienen su propio termostato, tienen la habilidad de volatilizarse o cuentan con un poderoso estómago de acero. Los jóvenes, despreocupados y temerarios, no se inmutan por estos peligros, confiando en sus propios recursos. En este aviso, de 17 segundos de duración, Fede es un joven que tiene la capacidad de protegerse del frío haciendo surgir altas llamaradas de sus brazos, y gracias a ello puede vestir ropa liviana en época invernal sin enfermarse. Es así que el comercial está ofreciendo un servicio de medicina prepaga "por las dudas" a un grupo en riesgo pero tan seguro de sí mismo que no es consciente de ello.

Comenzaremos nuestro análisis explicando la articulación de modos y medios en la producción de significado, y las funciones específicas que estos modos cumplen en el primer aviso.

lluminación y color

El color es utilizado como soporte significativo en dos sentidos. En primer lugar, el contraste entre tonalidades frías y cálidas caracteriza a los archienemigos: los tonos fríos y opacos para marcar al contexto hostil que rodea al personaje: el frío del invierno; y tonalidades cálidas con predominio del rojo para señalar a Fede. Estos colores predominan en cada toma según se enfatice el contexto o el personaje, y según cómo se resuelve esta tensión de opuestos. Las mismas oposiciones se presentan a nivel de los objetos: nieve/llamas, cielo recargado de nubes/cielo despejado, edificios en la oscuridad/edificios que reflejan la luz del sol.

Algo similar ocurre con el uso de la iluminación. El contraluz predomina en la primera parte de la secuencia, y se utiliza para destacar el fondo, dejando la figura humana en la sombra. En el momento en que el personaje enfrenta el frío, apretando los puños y haciendo así surgir llamas de sus brazos, las dos gamas de color aparecen simultáneamente en la toma en alto contraste: mientras la figura humana -iluminada lateralmente por una luz cálida- adquiere volumen y color, recortándose del contexto, el ambiente está señalado mediante escala de grises y con iluminación frontal, que aplana las siluetas. Mediante este efecto se revierte la situación inicial, para indicar que el personaje resiste al frío y es más poderoso que el invierno.

Los planos y el ángulo de la cámara

En el spot que analizamos se utilizó una gran variedad de planos. Los tipos de planos y el ángulo de la cámara se usan en este aviso en distintos sentidos.² Por un lado, cumplen una función desde el punto de vista de la secuencia narrativa: por ejemplo, la primera toma nos muestra un edificio, la segunda se acerca desde fuera a una de las ventanas, y la tercera se realiza con la cámara dentro de la habitación y el personaje y la ventana en el fondo. Con estas tomas se ubica al personaje en relación con un ambiente hostil.

El segundo aspecto es la capacidad de establecer un punto de vista, que puede ser el del narrador (plano general, plano medio, plano detalle) o el del personaje (tomas a vista de gusano, primerísimo primer plano).

² Para la caracterización de los tipos de planos y movimientos de cámara seguimos la clasificación propuesta por Antonio Costa (2008).

Los ángulos de cámara pueden además connotar positiva o negativamente la imagen mostrada. El momento de mayor debilidad del personaje, cuando se está poniendo la remera para enfrentar al invierno, está mostrado mediante un plano aberrante, que toma a la figura a 45º respecto de la perspectiva del observador. Se trata de un modo de mostrar inquietud, pérdida del control y de la estabilidad.

La última escena del aviso, donde aparece el logotipo del anunciante coronando la figura humana, contrasta directamente con la primera, marcando el cambio que producirá en el usuario la contratación del servicio. La toma 1 nos muestra la perspectiva de una calle estrecha desde gran altura, y al frente un edificio con una sola ventana iluminada (y empañada) donde -lo sabremos en la toma siguiente- está el personaje. Predominan las tonalidades frías y el ángulo de la toma es en picado, lo que produce que los autos que corren por la calle se vean mucho más pequeños e insignificantes que los edificios y el ambiente. La última toma revierte ese efecto mediante el uso del contrapicado, que "agranda" las figuras. Esta perspectiva además, ensancha los edificios, permitiendo ver un cielo azul, y la luz del sol reflejándose en las ventanas. El personaje ya no está dentro del edificio resguardándose, sino que está afuera: ha vencido al clima hostil.

Como vemos, para establecer el contraste entre la situación planteada y su resolución se combinan significados complementarios producidos a partir de varios modos y medios. Esta redundancia hace de estos recursos poderosos medios para describir el peligro de enfermarse y el bienestar y la tranquilidad que puede producir en los usuarios saber que pueden enfrentarlo.

Sonido

A diferencia de la fuerte separación que establecen los planos, la banda sonora actúa en un segundo plano respecto de la voz en off, produciendo un encuadre débil que cumple simultáneamente dos funciones: en primer lugar, brinda cohesión a la composición; en segundo lugar, el tipo de instrumentación (composición estilo rock, uso de guitarras eléctricas y distorsión) al tiempo que busca una posible identificación con la audiencia, refuerza el sentido de tensión dramática en la línea narrativa.

El lenguaje oral y escrito

En el comienzo del aviso, una voz en off dice: "Hay un grupo de jóvenes con poderes extraordinarios. Fede, capaz de soportar todo el invierno sin usar un solo suéter".

Con esta frase el *spot* se vincula al conjunto de la campaña publicitaria, a la vez que caracteriza al personaje principal como poseedor de un poder extraordinario. Lo "extraordinario" es soportar el frío del invierno sin abrigarse. De esta manera se introduce la idea de que el invierno es un enemigo peligroso.

Coincidiendo con el triunfo del personaje y la placa del anunciante, escuchamos a la misma voz diciendo: "Osde Neo, para cuidar a todos los superhéroes de 18 a 25 años".

Paralelamente, mediante textos escritos se muestra el logotipo del anunciante, y en una tipografía pequeña, las especificaciones del producto. El anunciante aparece definido como aquel que cuida a los superhéroes y los protege del peligro que los acecha. La referencia a "todos" los superhéroes de 18 a 25 años vuelve a conectar el aviso con el conjunto de la campaña. De este modo, Osde Neo cuida a todos los jóvenes que salen desabrigados, almuerzan comida rápida al paso, salen solos de noche o andan en bicicleta sin casco. El hecho de presentar a estos jóvenes de este modo sugiere que nosotros -simples mortales- consideramos peligrosas tales prácticas y nos esforzamos por evitarlas.

"Cuarto nuevo": según pasan los años

El siguiente aviso es "Cuarto nuevo", spot diseñado para el Plan Osde Joven. Se trata de un comercial muy breve, de solo 30 segundos. A modo de síntesis, en este comercial vemos a un joven que apaga la luz y sale de una habitación mientras escucha un ruido. Vuelve, y al prender la luz encuentra que su cuarto y él han cambiado. Esta situación se repite otras tres veces conforme el joven prende y apaga la luz hasta que aparece un personaje femenino en la habitación. Se introduce entonces la placa del anunciante con una voz en off que dice "Tu vida está cambiando. Plan Joven de 26 a 35 años de Osde Binario". Luego se vuelve a la habitación, la mujer sale, el muchacho mira a cámara y, entre sorprendido y resignado, sale tras la mujer y apaga la luz.

Sonido

El sonido fue utilizado en este aviso para transmitir distintos significados. Para dar cuenta de la diversidad de usos de este recurso, los hemos clasificado como descriptivos, cuando acompañan una acción del personaje; metafóricos, cuando producen una inferencia que ayuda a construir un sentido respecto de lo mostrado; y enfáticos, cuando son utilizados para destacar un elemento o conjunto de elementos de la composición.

Aunque la presencia de sonidos que acompañan las acciones pueda parecer obvia y obligatoria, no es así. Lo que predomina hasta la aparición de la placa del anunciante es el silencio, de modo que los sonidos se recortan nítidamente. Nuestra vida doméstica real está llena de pequeños sonidos: el ruido de la calle, el rumor de una conversación en otro ambiente de la casa, nuestras pisadas al movernos, el tic-tac de un reloj despertador, y muchos más. Con esto queremos marcar que estos son significados intencionales, que dirigen nuestra atención a determinados procesos relevantes para la comprensión de lo mostrado. Entre los sonidos descriptivos

presentes en este aviso están el acorde de guitarra inicial, el click del micrófono al desenchufarla, el golpecito de la guitarra al apoyarla en el pie y el click del interruptor. Los primeros tres corresponden al momento del planteo de la situación, y concentran nuestra atención en lo que el personaje está haciendo en ese momento. El segundo se repetirá varias veces en el aviso, y marca a la vez los momentos de cambio en la habitación.

Cada vez que el personaje apaga la luz, oímos un ruido de papeles estrujados, similar al de la papelera de reciclaje de Windows, a la vez que percibimos que en la oscuridad las cosas se mueven. Mediante este sonido se expresa la metáfora de tirar o descartar algo. Cuando se enciende la luz, la habitación y el personaje han cambiado. En el caso de la habitación, vemos una progresiva desaparición de los objetos conforme pasa el tiempo.

Consideramos como un modo de uso enfático del sonido la introducción de la banda sonora (instrumental, de tipo ambiental) hacia el final del aviso, ya que señala el último cambio y coincide con la placa del anunciante. Destaca y resalta este último momento a la vez que cohesiona y encuadra los significados producidos mediante imágenes y textos escritos entre la escena final y la promoción del plan de salud.

El sonido refuerza la connotación + agradable / - agradable, que se registra entre el planteamiento y el final. Mientras en la primera escena tenemos un súbito y estridente acorde de guitarra, hacia el final se introduce gradualmente la banda de sonido instrumental, diseñada especialmente para el anuncio. Este contraste acentúa la representación del bienestar que produciría el consumo de este servicio de medicina prepaga.

Las tomas y la escenografía

Debido a la velocidad de la reproducción y a la ausencia de un texto oral que sirva de apoyo y explicación de los cambios de escenario, hay un fuerte trabajo con la redundancia.

A diferencia del aviso anterior, la cámara se mantiene siempre fija en un punto, un plano medio que pone en posición de igualdad al televidente y al personaje.

El foco que organiza la lectura del anuncio es la figura humana, único objeto en movimiento y cuya acción de encender y apagar la luz produce los cambios de escena. El joven es, al mismo tiempo, el punto de referencia desde el cual se organiza la perspectiva de la audiencia y el punto de vista con el cual el anunciante establece la identificación con el usuario. Esta relación de prominencia respecto de otros elementos del espacio se mantiene hasta el último cambio, donde otra figura humana aparecerá en primer plano. Desde ese foco principal, hay otros tres focos que sirven para anclar la idea de cambio y establecer los contrastes entre una y otra escena: la pared a la derecha de la figura humana, el área del placard y la lámpara.

La iluminación

Cada vez que se enciende la luz, el ambiente y el personaje han sufrido modificaciones: cambian los objetos personales, la vestimenta del personaje, la distribución del espacio (esparcimiento, trabajo, otros), el tipo de cama (una cama simple, dos camas simples, una cama doble) y la decoración. Estos cambios jerarquizan algunas prácticas sobre otras de distinta manera, diferentes modos de usar un espacio privado como el dormitorio. Lo que queda fuera de la vista, tanto del personaje como de la audiencia, es por qué y cómo se producen estos cambios: estos se producen en la oscuridad, y de un modo misterioso, sin la intervención del protagonista; los cambios "suceden", como suceden las estaciones y otros fenómenos naturales con el transcurso del tiempo.

Lo que vemos son situaciones dadas y supuestamente conocidas, congeladas en el tiempo. La luz es un procedimiento elíptico que vale por "un tiempo después" y ayuda a la lectura secuencial de las imágenes mostradas.

Los cambios en el espacio y el uso del color

Hemos dicho que los cambios en el espacio señalan prácticas distintas. Pero también marcan una secuencia: de una extremada saturación de objetos a un espacio más despeiado, de un mayor contraste de blancos y negros a los colores cálidos, de una iluminación más fría y con espacios en oscuridad a otra más global y cálida, de mayor desorden a más orden, de la soledad a la compañía. El propio personaje pasa de estar despeinado y rascándose en la primera escena a estar recién bañado y vestido en tonos claros en la última. La selección de colores y estilos vincula al personaje con su entorno inmediato, pero no con las etapas de su propia historia. La ausencia de elementos que se mantengan estables con el transcurso del tiempo y que marquen continuidad, no permite historizar los cambios: estos se presentan como acontecimientos, no como resultados de un proceso.

Cuando comparamos la escena inicial con el punto de llegada de la secuencia temporal, resulta claro que es menos agresiva visualmente, y que la segunda imagen es más agradable y calma; mientras que la primera se nos presenta con un claro matiz conflictivo, con objetos que saltan de la pantalla a nuestro encuentro en una especie de caos visual.

Los objetos de valor emotivo personal (múltiples fotos, cuadros y papeles pegados en las paredes, a modo de *collage*) se reducen sensiblemente. El espacio es significado de un modo diferente: lo que cambia radicalmente en la última escena es que nuestro protagonista ya no está solo, comparte el espacio con una pareja.

El lenguaje

En el cierre del aviso, una voz en off dice: "Tu vida está cambiando. Plan Osde Joven, de 26 a 35 años de Osde Binario".

Simultáneamente, en la placa de cierre se refuerzan las referencias al anunciante y al producto. Con estos textos se interpela directamente al usuario potencial y se justifica la necesidad de adquirir el servicio como una consecuencia natural de los cambios en la vida del protagonista. Así, es "natural" que esté en pareja (unión heterosexual con compañera de edad similar), es "natural" que tenga un plan de medicina prepaga y es "natural" interpelar al participante masculino en tanto proveedor del grupo familiar para que tome la decisión de contratar el plan.

Interperlar al televidente

La interpelación al televidente se hace fundamentalmente en las placas de cierre, donde aparece la mención explícita del producto y el anunciante. Pero también la encontramos en la mirada a cámara de los personajes, quienes representan al usuario potencial del producto.

Lo que resulta distintivo en estos avisos es que la interpelación es marcadamente ambigua. En el caso de "Fede" la mirada a cámara del personaje-protagonista es claramente desafiante y se la utiliza en la toma final. El hecho de estar "en llamas" y la posición del personaje desde una óptica que señala la superioridad contradicen de algún modo el mensaje del aviso, es decir "necesitás cobertura médica, no sos irrompible". La voz en off del aviso, lejos de interpelar al joven que pueda sentirse identificado con este personaje, le habla a los/as progenitores/as, que sí deberían preocuparse por la salud del joven. El texto de la voz en off está enunciado en tercera persona. "Fede" no nos dice nada, y tampoco el anunciante le está hablando al "Fede" del otro lado del televisor. "Fede" es un estado de cosas que el anunciante no insta a modificar, sino a paliar. El aviso se dirige, esencialmente, a quien concentra el poder adquisitivo al interior del hogar. Tengamos en cuenta que según datos del Observatorio de Jóvenes del Instituto Gino Germani, aproximadamente el 30% de los jóvenes de entre 20 y 24 años vive con sus padres mientras que esa cifra cae al 6% llegando a los 30. Se trata de jóvenes sin un empleo fijo, que al llegar a la mayoría de edad han perdido la cobertura de la obra social de sus padres.

En el caso de "Plan Joven" tanto la mirada a cámara como el texto apuntan al usuario potencial, pero mientras el protagonista registra los cambios con evidente sorpresa y desconcierto, la voz en off del anunciante afirma categóricamente y alerta: "Tu vida está cambiando". Mediante este texto el anunciante exige al televidente que cambie, que modifique su conducta y adquiera el plan médico. A diferencia de las imágenes del anuncio, donde las cosas cambian solas, simplemente "suceden", y el joven no tiene el control de la escena, el anunciante insta al televidente a tomar una decisión. Decidir es, en este aviso, tomar el control de la propia vida, hacerse responsable, prever, madurar, dejar de ser joven para convertirse en un adulto.

La representación de los jóvenes

Según el diccionario de la RAE, "juventud" es la edad que se sitúa entre la infancia y la adultez. Un "adulto" es quien ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo, y la "infancia", el período de la vida humana que transcurre desde que se nace hasta la pubertad. Podría pensarse que si el límite inferior está dado por un dato biológico -la pubertad-, el "momento de mayor crecimiento o desarrollo" coincidirá entonces con el fin de los cambios psicofísicos propios de la pubertad. Sin embargo, según la RAE para este período existe un término más específico: "adolescencia", entendida como la "edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo". La pregunta entonces es, ¿qué determina ese "mayor crecimiento y desarrollo" que convierte a un individuo humano joven en un adulto?

El hecho es que, cuando hablamos de juventud, no estamos marcando un límite biológico sino una categoría social sujeta a cambios y reclasificaciones en el tiempo, estrechamente ligada a la producción y reproducción de la vida inmediata; a la familia individual como unidad económica de la sociedad.

Ambas publicidades construven un determinado estereotipo de lo que es un/a joven. Llama la atención que el estereotipo construido represente tal vez una situación de vida previa a la que el comercial especifica al marcar los rangos de edad. Así, los personajes de la campaña "Superhéroes" están más cerca de la adolescencia que de los tempranos 20, y resulta poco creíble que la edad promedio en que los jóvenes forman una pareja esté rondando los 35 años, o que la etapa de inicio de los estudios superiores se represente promediando los 30, si seguimos más o menos la línea cronológica propuesta por el aviso "Cuarto nuevo".

La elección de la figura del superhéroe y de la estética del comic para el diseño es llamativa por tratarse de un tipo de producto cultural con frecuencia asociado al consumo de niños y adolescentes. Los superhéroes de nuestro aviso no son más que jóvenes que desoyen los mandatos familiares: "Abrigate que hace frío", "No vuelvas tarde", "No comas cualquier cosa por ahí que te va a hacer mal", "Tené cuidado". Mandatos que forman parte de los intercambios cotidianos entre padres y adolescentes. A estos jóvenes superpoderosos de entre 18 y 25 años no se les reconoce mayoría de edad suficiente en la representación como para velar por sí mismos: o los cuidan los padres, o los cuida Osde Neo, porque constantemente se exponen al peligro.

En el comercial "Plan Joven" se propone una secuencia vital por la que transitan los/las jóvenes: tocar la guitarra y dedicarse a la autoexpresión, independizarse e irse a vivir solos o con amigos, dedicarse al estudio o al trabajo y ponerse en pareja, formar una familia. Se trata de un recorte muy preciso de una serie de prácticas que parecen imponerse por sí

mismas, sin que medie la intervención o la expresión de los deseos o intenciones de los sujetos. Estas prácticas y etapas se presentan como autoevidentes; no requieren de ningún tipo de explicaciones. La vida cambia, pero de esta manera particular; no se muestran opciones, ni otros caminos posibles; la secuencia vital está dada, y es tan natural como la lluvia. La apelación al receptor funciona en el mismo sentido, como una consecuencia lógica: no tener un plan de medicina prepaga es actuar de un modo irresponsable.

Conclusiones

El análisis multimodal nos permitió mostrar cómo, si bien el productor señala dos modos diversos de ser joven, ambas representaciones convergen en un punto central: el de asignar al sujeto joven una serie de prácticas y roles que son sutilmente condenados en contraste con un mundo que podríamos describir como adulto o maduro que se presenta como ordenado y aproblemático. Ser joven es ser caótico, inmaduro, despreocupado, temerario, irregular, desafiante, individualista, desordenado. Nuestro anunciante ofrece un servicio para cuidar a los jóvenes de sí mismos, más que de otra cosa. Los jóvenes aquí representados, que llevan un modo de vida peligroso, o bien desafían el peligro, o desconocen su existencia. La valoración del saber-joven es nula, y el tono del mensaje flota en una línea que va de la condescendencia al autoritarismo; modalidades discursivas que no suponen la igualdad en términos de diálogo. Tanto es así que a los jóvenes de entre 18 y 25 no se los puede interpelar: hay que hacer que los padres se ocupen de ellos, contratando a una empresa que llegue hasta donde ellos no pueden.

Una creencia muy extendida en nuestra comunidad es que "los jóvenes son el futuro". Si en la representación que está activa en la agenda mediática los jóvenes no son portadores de

valores positivos, los jóvenes ya no son los que construyen ese futuro sino quienes deben preservar en el tiempo un modo de ver y actuar en el mundo que heredarán de las generaciones precedentes.

Bibliografía

- Costa, Antonio. [1985] 2008. Saber ver el cine. Barcelona. Paidós.
- Kress, Günther y Van Leeuwen, Theo. 1996. Reading images. The grammar of visual design. Londre, Routledge.
- ——. 2001. "El discurso multimodal. Los modos y medios de la comunicación contemporánea", Zullo, Julia et al. 2008. Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica Nº 8. Buenos Aires, Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ——. 2002. "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour", Visual Communication, vol. 1 (3), pp. 343-368. Londres, SAGE Publications.
- Raiter, Alejandro. 1999. "Dominación y discurso", en Lingüística y política. Buenos Aires, Biblos.
- —. 2002. Representaciones sociales. Buenos Aires, EUdeBA.
- Reardon, Katherine. [1978] 2003. La persuasión en la comunicación. Barcelona, Paidós.

CAPÍTULO 3

Eso no se dice, eso no se hace, eso no se toca. La educación formal de la sexualidad*

Gahriel Dynskin

El valor represivo con que es acentuado el signo ideológico "sexualidad" en las sociedades occidentales capitalistas ha sido interpretado tanto como una condición necesaria para el desarrollo de la cultura (Freud, 1929; Lévi-Strauss, 1949), como así también como uno más de los mecanismos de control propios de este régimen de producción (Foucault, 1976). Sin embargo, el proyecto de Educación Sexual Integral, sancionado como ley en octubre de 2006 por el Congreso Nacional de la República Argentina, se presenta como una medida cuyo propósito es, precisamente, modificar el carácter tabú que atraviesa a este tema mediante su incorporación en la esfera escolar como parte de la currícula obligatoria. El uso del lenguaje constituve una práctica social privilegiada para imponer las valoraciones de los signos que circulan en el seno de una sociedad debido a que el lenquaje no solo es un instrumento de comunicación sino también una herramienta cognitiva (Hodge y Kress, 1979). La institución educativa, encarnada en los docentes, cumple un rol determinante en la difusión de las representaciones que forman parte del sentido común de una comunidad (Althusser, 1968). En este

^{*} Ver corpus en el CD adjunto.

capítulo, analizamos en qué medida el discurso de la educación sexual integral representa una ruptura frente al eie de referencias determinado por el discurso dominante (Raiter, 2003), que califica con valores represivos al signo ideológico "sexualidad".

El problema de la sexualidad

En toda sociedad existen tabúes lingüísticos: temas prohibidos, censurados o, simplemente, de los que se prefiere no hablar por temor a ser reprendido por el solo acto de hacerlo (Ducrot, 1972).

En nuestra sociedad, occidental, moderna, capitalista, difícilmente presenciemos un encuentro familiar en el que padres y madres incluyan en su repertorio de anécdotas el relato de la primera vez que tuvieron relaciones sexuales: qué edades tenían, dónde lo hicieron, qué métodos anticonceptivos utilizaron (si es que utilizaron alguno) o si lograron llegar al orgasmo. El problema no parece ser de memoria, dado que, en el mismo contexto familiar, también parece difícil que padres e hijos compartan los pormenores de sus últimos encuentros sexuales.

Del mismo modo, resulta frecuente escuchar el día lunes a jefes, colegas y empleados compartir sus críticas sobre películas u obras de teatro o bien regocijarse por lo bien que anda su equipo o quejarse por lo malo que es su arquero, dando a entender, así, que durante el transcurso del fin de semana fueron testigos de alguno de estos espectáculos. Pero no ocurre lo mismo en cuanto a materia sexual se refiere: citas y salidas con algún tipo de connotación sexual pueden ser mencionadas, discretamente, claro está, pero las prácticas sexuales, en el mejor de los casos, simplemente serán aludidas o reservadas para eventos comunicativos muy específicos, como aquellos que se desarrollan en el círculo más íntimo de amigos.

La extrañeza que genera el tratamiento de estos asuntos se evidencia aún más cuando son efectivamente tematizados en alguna charla, momento que abre el paso a las metáforas, los susurros, las sonrisas nerviosas, las miradas cómplices o los rostros enrojecidos: quien asume la responsabilidad de hablar sobre sexo lo hace a sabiendas de que está transgrediendo un límite social que inevitablemente traerá consecuencias para la imagen que se formen sus interlocutores de su persona (Norrick, 2005).1

La sexualidad constituye un tema tabú en la mayoría de los eventos comunicativos (Hymes, 1964), lo que genera que su manifestación discursiva en terrenos públicos no pueda sino estar atravesada por conflictos y contradicciones. Esta represión ha sido interpretada tanto como una condición necesaria para la cultura occidental (Freud, 1929; Lévi-Strauss, 1949), como también como uno de los mecanismos de control inherentes al régimen capitalista (Foucault, 1976).

A pesar de este carácter represor que atraviesa al discurso sobre el sexo, no parece descabellado verse involucrado en conversaciones que tratan sobre embarazos (más aún si no fueron planeados, existen dudas sobre la paternidad o si la futura madre no supera los diecisiete años de edad), enfermedades de transmisión sexual o abortos, todos fenómenos que biológicamente implican actividad sexual,² pero que discursivamente pueden ser tratados de manera absolutamente separada.

¹ Si bien en este trabajo no nos detuvimos a analizar cuáles son aquellos eventos comunicativos en los que la sexualidad no constituye un tema tabú, consideramos que la interacción entre el docente y sus alumnos en el contexto de clase no representa un ejemplo de ello.

² Los avances científicos y tecnológicos han permitido que para la reproducción de la especie humana ya no sea necesario conocer a alquien del sexo opuesto, compartir un café, averiguar su condición laboral, escuchar sus historias, asistir a reuniones familiares, soportar el mal humor ajeno y tener relaciones sexuales (no necesariamente en este orden). Sin embargo, el cumplimiento de este tipo de rituales sigue siendo, por lo menos hasta 2011, el método más empleado para acceder a un hijo propio, razón por la cual son estas representaciones las que, por lo general, más rápidamente se activan en la mente de una persona cuando escucha hablar sobre un embarazo.

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26.150 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. La sanción de esta ley surgió como respuesta a una serie de tópicos que ya estaban presentes en el interdiscurso, como el adelanto en la edad de iniciación sexual, el aumento de los embarazos no deseados, el incremento del número de abortos y la gran cantidad de personas infectadas de VIH-sida u otras enfermedades de transmisión sexual (Wainerman, 2008).

Más allá de esta coyuntura que dio lugar al surgimiento de la lev, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral elaborado para su implementación plantea una perspectiva integral de la sexualidad, a la que define no exclusivamente desde una vertiente biológica del ser humano, sino a través de la articulación de aquella con las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética de las personas. De esta manera, se propone recuperar la noción de educación sexual como derecho humano³ (Wainerman, 2008: 33). A su vez, la sanción de esta ley produjo que el tema de la sexualidad pasara a formar parte de la esfera escolar, hecho que inevitablemente modificó el valor del signo ideológico (Bajtín, 1979).

³ En los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, se señala "el derecho de las personas a recibir información y conocimientos debidamente validados por la comunidad científica en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y el ajeno, la prevención de enfermedades infecto-contagiosas y todo conocimiento que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. (Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, 2008: 9)

El problema del lenguaje

El uso del lenguaje responde a factores que exceden lo estrictamente gramatical y obedece a mecanismos sociales que regulan lo que puede y no decirse, quién puede hacerlo y en qué momento o lugar (Foucault, 1973).

Además, el lenguaje provee de una serie de recursos que dan la posibilidad al locutor de expresarse de un modo vago, ambiguo, poco preciso y, así, poder desligarse más fácilmente de la responsabilidad sobre lo enunciado (Grice, 1975; Ducrot, 1984; Lavandera, 1986).

Por otro lado, el lenguaje no solo constituye un instrumento para transmitir información y relacionarse con el resto de las personas; también es una herramienta cognitiva por medio de la cual los sujetos construyen representaciones sobre el mundo que les permiten aprehender la realidad y hacerla manejable (Raiter, 2003; Halliday, 2009).

Estas propiedades hacen del uso del lenguaje un instrumento sumamente eficaz para la distorsión de significados y la manipulación de las personas:

La lengua es un instrumento de control, como también de comunicación. Las formas lingüísticas permiten llevar y a la vez distorsionar significados. En este sentido, los oyentes pueden ser a la vez informados y manipulados y, en muchos casos, manipulados cuando suponen estar informados. (Hodge y Kress, [1979] 1993)

La manifestación discursiva de la sexualidad puede convertirse, así, no en una estrategia para liberar al sexo de su condición de tabú, sino en un nuevo mecanismo para el ocultamiento del tema y en un recurso más para intervenir sobre la conducta de los sujetos.

Aparatos Ideológicos de Estado

Si bien en la actualidad los medios masivos de comunicación constituyen la principal vía a partir de la cual se activa y se pone en circulación la gran mayoría de las representaciones que forman parte del sentido común de una comunidad (Raiter, 2002), no es menor el rol que cumple la institución escolar en esta tarea. En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, en 2006, se ha extendido la cantidad de años que las personas están obligadas a asistir al colegio,⁴ a la vez que ha ido aumentando progresivamente, año a año, el número de días del calendario escolar. Por otro lado, son cada vez más largas las jornadas curriculares, principalmente debido a que es cada vez mayor la concurrencia a colegios de gestión privada,⁵ caracterizados, la mayoría de ellos, por la permanencia de los alumnos en la escuela desde la mañana hasta la tarde, modalidad que está siendo también implementada con mayor frecuencia en las escuelas del Estado.

La gran exposición a la que se ven sometidos los jóvenes hace de la esfera escolar un espacio privilegiado para la transmisión de contenidos ideológicos (Althusser, 1968), especialmente cuando aún hoy y a pesar de las constantes críticas que reciben diariamente desde distintos sectores de la sociedad, los docentes gozan de un importante prestigio por la calidad de los conocimientos que poseen (Wainerman, 2008), valoración que no parece otorgarse a la información que circula en los distintos medios de comunicación.

⁴ La matrícula de alumnos en el nivel secundario aumentó un 15% entre 2007 y 2009 (DiNIECE. Ministerio de Educación, 2009).

⁵ En la Ciudad de Buenos Aires, el 50,4% de la matrícula escolar concurre a instituciones de gestión privada de todos los niveles, número que ha ido en aumento de forma paulatina desde 1955 (DiNIECE. Ministerio de Educación, 2009).

Ante esta coyuntura, decidimos concentrarnos en el análisis de uno de los materiales elaborados desde el Ministerio de Educación para la implementación de la ley, el manual para docentes del nivel secundario, denominado Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria.⁶ Específicamente, trabajamos con uno de los apartados del manual, aquel que lleva el título "La posición del docente", debido a que allí deberían aparecer las representaciones sobre la sexualidad que se pretende que los docentes transmitan a sus estudiantes.

Nuestro enfoque de análisis parte del supuesto de que la disposición y organización sintagmática de los enunciados conforma un tipo de operación particular para la asignación de sentido (Pérez y Zullo, 1999). Bajo esta premisa, abordamos el análisis del corpus desde dos niveles diferentes. En primer lugar, desde un nivel sintáctico-semántico, analizamos, por un lado, la función ideativa del lenguaje, esto es, el lenguaje en tanto representación del mundo. Para ello, tomamos como unidad de análisis la cláusula, dado que esta es la unidad mínima en la que se representa una acción o estado de cosas y sus participantes y circunstancias (Halliday, 1985). En este apartado, observamos con qué prácticas se asocia la sexualidad, cómo son valoradas las mismas, qué actores sociales participan y qué acciones realizan.

Para el abordaje de este nivel, seguimos la propuesta metodológica desarrollada por Hodge y Kress [1979] 1993, quienes postulan que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, fenómeno que es continuo y constante. Estos autores distinguen entre modelos accionales, que pueden ser transactivos, no transactivos o pseudotransactivos; y relacionales, que pueden ser atributivos, ecuativos o posesivos.

⁶ Todas las citas del corpus pertenecen a esta edición, por lo que en adelante solo se colocará el número de página entre paréntesis.

Estos dos modelos constituyen las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, estas estructuras sintagmáticas pueden sufrir una serie de operaciones (borramiento, sustitución, combinación o reordenamiento de sintagmas o partes de los mismos) llamadas transformaciones, que pueden ser la pasivización, la despersonalización, la nominalización o la incorporación negativa. Estas transformaciones pueden cumplir dos funciones, economía o distorsión, tan íntimamente ligadas que resulta prácticamente imposible determinar a cuál de ellas se debe la operación discursiva realizada.

Toda transformación del enunciado básico presupone algo no dicho, un elemento (o varios) que debe(n) ser recuperado(s) para poder interpretar el enunciado a pesar del vacío producido en el eje sintagmático. Son la ideología, el modelo construido del contexto, los valores asociados con el tópico discursivo y los conocimientos atribuidos al destinatario los que determinan lo que podrá ser repuesto, esto es, cómo será llenado ese vacío para completar lo no dicho y, así, poder otorgar un significado al mensaje (Raiter, 1999).

A partir del análisis de las transformaciones, nos propusimos abordar, en este mismo nivel, el estudio del sistema de la modalidad, entendido como el grado de responsabilidad que asume el locutor sobre su enunciado: "Los sistemas modales permiten al hablante modular sus enunciados indicando distintos grados de creencia" (García Negroni, 2001: 109). El análisis de las transformaciones permite observar ante qué tópicos el emisor elige no ser explícito, selecciona qué decir y qué no decir, por lo que constituye una herramienta provechosa para establecer el modo en que es presentado el tema de la sexualidad en este documento.

En una segunda etapa, abordamos el nivel semánticotextual, para lo que ampliamos la unidad de análisis más allá de la cláusula. En este nivel, analizamos, por un lado, el plano de la enunciación (Verón y Sigal, 1985), con el objeto de determinar qué imágenes del emisor y del destinatario se construyen en el texto, así como también cuál es la relación que se plantea entre ambos. Para ello, realizamos un estudio sistemático de los pronombres y de las formas verbales, dado que estas clases de palabras contienen marcas que remiten a la situación de enunciación, como el número y persona gramatical y, en el caso particular de los verbos, el tiempo.

Por último, en este mismo nivel, abordamos la dimensión léxica del manual, para lo cual analizamos los recursos cohesivos empleados en el texto. Específicamente, nos focalizamos en el fenómeno de la colocación, definido como "la cohesión que se obtiene a través de la asociación de ítems lexicales que coocurren regularmente" (Halliday v Hasan, 1976: 12). De esta manera, esperamos establecer el campo semántico con el que se emparienta la sexualidad en el manual.

En esta investigación, nos propusimos establecer en qué medida la Ley de Educación Sexual Integral conlleva un cambio en la valoración del signo ideológico "Sexualidad" que implica la modificación de forma progresiva de su condición de tabú o si, por el contrario, tal cambio no se verifica y la reglamentación constituye simplemente un nuevo mecanismo de los AIE para intervenir sobre el ámbito privado de las personas (Althusser, 1968).

Nivel sintáctico-semántico

Procesos y participantes

Comenzamos nuestro análisis segmentando el texto en cláusulas, de modo de establecer los tipos de procesos y los participantes asociados a ellos. Como resultado, obtuvimos un total de ciento sesenta y cinco cláusulas y cuatro categorías de participantes humanos, fácilmente identificables por las denominaciones que reciben: a) "el docente", "educador" o "facilitador"; b) "los adultos"; c) "los padres y madres"; y d) "los alumnos y alumnas", "adolescentes" o "chicas y chicos".

Entre los tipos de procesos, notamos que los que tienen mayor frecuencia de aparición en el texto son los transactivos (30%). Hodge y Kress sostienen que este tipo de procesos es el predilecto para asignar culpa o responsabilidad, ya que "uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como el afectado." (1993: 14). Esta característica resulta elocuente al observar cómo están distribuidos los roles de agentes y pacientes entre los distintos participantes del texto: el docente ocupa el rol de agente en veintiséis oportunidades, el grupo de los adultos en quince y los alumnos en tan solo cinco. A su vez, en diez de los veintiséis casos en los que el docente cumple el papel de agente, el rol de paciente de esa misma cláusula es desempeñado por los jóvenes, mientras que en los casos restantes, los pacientes no son humanos, sino "procesos", "mitos" o nominalizaciones accionales, como "comportamiento", "acompañamiento" u "orientación":

- 1. "Los docentes deben generar confianza con los jóvenes." (15)
- 2. "[El facilitador tendrá que] promover comportamientos y actitudes saludables." (15)

Por otro lado, son significativos los tipos de acciones transactivas a los que están asociados uno y otro participante: mientras que el docente aparece como agente de procesos como "desarrollar", "promover" o "educar", los adolescentes lo hacen en acciones como "obtener", que no cumple con los requisitos típicos de este tipo de proceso (Givón, 1995), ya que no es clara la agentividad del actor, o "cuidarse", donde la presencia del pronombre personal reflejo se establece la coincidencia entre el agente de la acción y el paciente:

3. "[Los chicos] obtengan el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción." (16)

4. "Para [que los chicos y chicas puedan] cuidarse a sí mismos." (19)

Casi con la misma frecuencia de aparición que los transactivos encontramos los procesos pseudotransactivos (29%), que son la categoría que mayor heterogeneidad presenta en cuanto al tipo de acciones que involucra. Hodge y Kress incluyen en esta categoría, en primer lugar, los procesos mentales, pero también incorporan los procesos relacionados con los sentidos y con el decir. La característica común que comparten todos ellos es que presentan una estructura superficial con dos participantes, pero no en todos los casos son los mismos los tipos de roles exigidos, así como tampoco la relación que existe entre los personajes involucrados.

De esta forma, podemos encontrar procesos pseudotransactivos en los que hay un primer actor agentivo que afecta a un segundo participante paciente:

5. "[Los docentes debemos] ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas." (19)

O bien, procesos en los que aparece un único participante que no tiene un carácter agentivo respecto de la acción, sino que se ve afectado por ella:

6. "Los y las adolescentes requieren muy especialmente de información y orientación tanto sobre aspectos generales de la sexualidad, como también sobre cuestiones específicas." (15)

En el corpus analizado, observamos que, cuando el proceso pseudotransactivo exige de un primer participante que funcione como el motor de la acción, aparece predominantemente el personaje del docente o del adulto cumpliendo ese papel, a la vez que es el alumno quien ocupa el rol de paciente:

7. "[Los educadores deben] revisar conceptos de los alumnos." (15)

En cambio, los jóvenes solo cumplen el rol de agente en tres ocasiones y, en dos de ellas, son los mismos jóvenes quienes ocupan el segundo lugar, mientras que en el restante aparece un participante no humano:

- 8. "Los jóvenes comenten sus dudas e impresiones acerca de la sexualidad con sus amistades mucho más que con los adultos (padres, madres o docentes)." (16)
- 9. "[Los chicos y chicas puedan] discernir sobre sus vidas." (19)

Esta distribución de los roles cambia considerablemente cuando el proceso ya no exige de un agente sino de un experimentante, como ocurre con los verbos asociados con la percepción o el sentimiento. En estos casos, los números de apariciones de uno y otro participante son equitativos:

- 10. "Los recursos –materiales y simbólicos– que [los chicos y las chicas] requieren." (19)
- 11. "[El tema de la sexualidad] puede producirnos miedos [a los adultos]." (16)

Vemos, de este modo, que en el texto aparecen dos grupos de participantes claramente diferenciados: por un lado, los adultos, en particular, el "docente", quienes cumplen predominantemente el papel de agente, es decir, son quienes realizan acciones de manera voluntaria y consciente. Por otro lado, encontramos a los jóvenes, que no deciden ni actúan, sino que experimentan o padecen los sucesos.

Mejor no hablar de ciertas cosas

En este apartado, abordamos el estudio del sistema de la modalidad, para lo que nos centramos en el análisis de aquellas cláusulas que han sufrido alguna transformación de la forma básica, debido a que este tipo de operaciones discursivas puede funcionar como un recurso al servicio del locutor para matizar el grado de responsabilidad que asume sobre lo expresado: "El hablante traslada la incertidumbre acerca de su posición de poder a incertidumbre acerca de la fuerza de sus proposiciones. Utiliza la modalización para proteger sus proposiciones de posibles críticas" (Hodge y Kress, 1993: 18).

En el manual analizado, resulta llamativo que de las ciento sesenta y cinco cláusulas que componen el texto, en ochenta y una ocasiones el verbo principal aparece en infinitivo. El uso de esta forma verbal impide identificar de un modo claro quién es el agente que realiza la acción, debido a que, al carecer la forma de infinitivo de información de número y persona gramatical, no es sencilla la derivación de un sujeto. De esta manera, encontramos frases en el texto cuya forma superficial dificulta la recuperación de una única estructura profunda:

12. "El facilitador/a o educador/a sexual tendrá que ser capaz de acompañar el desarrollo de procesos que permitan revisar conceptos de los alumnos, y promover comportamientos y actitudes saludables." (15)

En este enunciado, hay cierta información que no se menciona explícitamente, sino que aparece mitigada de tal manera que es el interlocutor quien debe reponerla a partir de mecanismos inferenciales: acompañar es un verbo que necesariamente involucra dos participantes humanos en su estructura profunda. Sin embargo, en la forma de superficie, solo aparece uno, "el facilitador/a o educador/a sexual", mientras que el segundo participante es desempeñado por una nominalización accional, el desarrollo, fenómeno que borra al agente responsable de llevar a cabo los procesos. Este tipo de formulación lingüística permite al locutor dar a entender algo sin asumir la responsabilidad de haberlo dicho:

La proposición implícita es indicada –y únicamente– por una laguna en el encadenamiento de las proposiciones explícitas. Su existencia es indiscutible en la medida en que la propia laguna es indiscutible, claro que esta existencia es siempre oficiosa -y posible objeto de refutación- en la medida en que solo el destinatario, y no el locutor, debe llenar la laguna. (Ducrot, 1982: 13)

No queda tampoco claro, en el enunciado 12, quién es el agente de las acciones de "revisar" o "promover", dado que, si bien a simple vista podría atribuírsele ese rol al "facilitador/a o educador/a sexual", en la forma de superficie este se limita a "acompañar" a quien realice efectivamente dichos procesos. Por su parte, los alumnos, los otros participantes humanos mencionados, aparecen como el paciente de "revisar", hecho que los inhabilita para cumplir el papel de agente.

Lavandera identifica una serie de recursos gramaticales que permiten "eludir la designación clara y explícita del agente de una acción específica." (1986: 4). Algunos de ellos aparecen en el enunciado citado, como son el uso de nominalizaciones verbales en las que el complemento preposicional agente está elidido; el empleo de formas verbales no conjugadas, como el infinitivo; y el uso de construcciones sintácticas complejas. También lo son el empleo de construcciones pasivas y el agente elidido, de uso frecuente en este documento:

13. "Es importante aceptar que la temática de la sexualidad no resulta sencilla de ser abordada." (16)

14. "El hecho de acceder a información errónea, sin ser confrontada con información científica actualizada, se vuelve uno de los motivos que lleva a prácticas de riesgo en los encuentros sexuales." (16)

Por otro lado, a lo largo del texto, sobre un total de ciento siete verbos conjugados, encontramos en veintidós oportunidades el uso de los modos subjuntivo o condicional, lo que constituye otro de los recursos que permite mitigar el carácter explícito de lo dicho (Lavandera, 1986):

- 15. "La intimidad de quien educa no debería ser tela de debate en la situación educativa."
- 16. "Puede suceder que sea en ese intercambio en donde [los jóvenes] obtengan el mayor caudal de información sobre la sexualidad y la reproducción." (16)

El uso de los modos subjuntivo o condicional, junto con la aparición de verbos auxiliares, genera ambigüedad tanto en la actitud asumida por el locutor como en la información transmitida en el enunciado, hecho que hace prácticamente imposible una interpretación unívoca del texto:

- 17. "La educación sexual no puede ser provista en un esquema autoritario de silenciamiento de las subjetividades y necesidades de los alumnos." (19)
- 18. "Quien eduque en sexualidad no puede abusar de su situación de poder frente al alumnado." (15)

La interpretación deóntica que adquiere el enunciado no se corresponde con el valor modal de la forma de superficie. El reemplazo del verbo modal deóntico por el epistémico induce a que sea el interlocutor quien tenga que asumir la responsabilidad de dicha interpretación y no el locutor.

El uso frecuente de estos recursos en el texto presenta el tema de la sexualidad de un modo vago y ambiguo. La complejización de la sintaxis a partir de la incorporación de nominalizaciones, construcciones pasivas o proposiciones subordinadas genera la imprecisión en la designación de los participantes que deben llevar a cabo las acciones mencionadas, ya sea porque no aparecen en la forma de superficie o porque el papel que cumplen en relación con el proceso descrito en la cláusula no es del todo claro. Este tipo de construcciones sintácticas se aleja de las formas básicas, hecho que exige de un gran esfuerzo cognitivo para su comprensión (Givón, 1995), a la vez que permite la recuperación de diferentes estructuras profundas y, así, abre la posibilidad a una variedad de interpretaciones.

Nivel semántico-textual

El poder de decir, el derecho a escuchar

Ducrot define la enunciación como "el acontecimiento histórico que constituye, por sí mismo, la aparición del enunciado" (2001: 135). Este autor señala que en todo enunciado aparecen marcas lingüísticas que remiten a su enunciación y que es solo a partir de estas marcas que se puede reconstruir el sentido del enunciado. Ciertas categorías gramaticales, como la clase de los pronombres y las flexiones verbales, adquieren su referencia y sentido únicamente en relación con la situación en que fueron emitidas, por lo que su análisis constituye una forma de acceso al estudio del plano de la enunciación.

En el manual, reconocemos un locutor expresamente manifiesto en las formas de primera persona, tanto en los pronombres personales como en la desinencia verbal:

- 19. "Es nuestra responsabilidad como docentes el ofrecer conocimientos e información adecuada a nuestros alumnos y alumnas, informarnos sobre aquellos aspectos que no conocemos en profundidad, invitar a los padres-madres a que se acerquen a la escuela para buscar formas de diálogo con los chicos y coordinar con especialistas en los distintos aspectos relacionados con la sexualidad para mejorar nuestros conocimientos, los de los chicos y los de sus familias en este terreno." (19)
- 20. "Es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje." (17)

Si bien en ambos enunciados aparece el uso de la primera persona del plural, el alcance de su referencia varía en uno y otro caso: en el primer ejemplo, el locutor se presenta como parte integrante del plantel docente, lo que constituye un nosotros opuesto, por un lado, a los jóvenes alumnos y, por el otro, al resto de las personas mayores mencionadas en el texto, hecho que se evidencia en que tanto los alumnos como los padres y las madres aparecen, en este enunciado, como un tercero discursivo y, por lo tanto, son excluidos de la escena discursiva.

Por su parte, en el ejemplo 20, las fronteras entre los distintos participantes mayores quedan difuminadas y, así, el locutor es constituido como un adulto más, posicionado como un igual frente al docente y a los padres y las madres.

Sin embargo, esta inclusión de los participantes adultos dentro de un mismo colectivo desaparece al analizar la dimensión de los destinatarios del texto. Si bien la marca de la segunda persona no aparece de manera explícita, sí notamos la presencia de otras formas lingüísticas en el discurso que nos permiten afirmar que es el docente el destinatario principal del documento: en primer lugar, es el único de los participantes que es identificado con las marcas del singular, ya sea en el modo en que es nombrado o en la desinencia del verbo, y, por otro lado, es a él a quien van dirigidas las directivas enunciadas por el locutor, quien, de esta manera, se posiciona en el lugar de la autoridad y se distancia, así, de su destinatario:

21. "La posición del docente debe condensar la disposición para conversar y promover situaciones de confianza con sus alumnos." (15)

Por otro lado, en el texto encontramos un segundo destinatario, constituido por los padres y las madres de los alumnos, que si bien aparecen en un plano secundario, forman parte del público al que está dirigido el documento:

- 22. "Los adultos tenemos mucho que aportar para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes de nuestro país." (19)
- 23. "Es importante atravesar algunos prejuicios y dificultades que [los adultos] podamos tener en el abordaje de este tema, para así poder acompañar a los jóvenes en el cuidado de su propio cuerpo y de su salud sexual y reproductiva." (19)

Este nosotros ya no remite exclusivamente al grupo de los docentes, sino a los adultos en general. La variación en el alcance del pronombre constituye a los padres y las madres en destinatarios del texto y, así, los integra a la situación de enunciación.

Ducrot sostiene que el estudio del nivel de la enunciación permite establecer una teoría de las relaciones interpersonales: "Se trata de hacer comprender la enunciación como productora de efectos jurídicos, es decir, como fuente de creación de derechos y deberes de los interlocutores" (2001: 189). Existen dos tipos de modalidades principales: la epistémica y la deóntica. La primera se vincula con la expresión de la posibilidad, fenómeno asociado principalmente con el conocimiento; la modalidad deóntica, por su parte, se relaciona con el plano de la necesidad, esto es, el deber o la obligación (García Negroni, 2001).

En el manual, resulta interesante observar cómo varían las modalidades de enunciación según el lugar en el que se posiciona el locutor y según quién sea su destinatario: excepto ciertos casos en los que no es fácil determinar si el enunciado está modalizado con el valor deóntico o el epistémico, la mayoría de las veces en las que el locutor se dirige al docente, su enunciado adquiere el valor de la obligación, marcado explícitamente a partir del verbo modal deher:

- 24. Deberá tratarse de una persona con las habilidades y las capacidades para desarrollar procesos que no se encuentren teñidos de juicios de valor ni de autoritarismo." (15)
- 25. "El facilitador/a o educador/a sexual tendrá que ser capaz de acompañar el desarrollo de procesos que permitan revisar conceptos de los alumnos." (15)

No ocurre lo mismo en aquellos pasajes en los que el locutor se posiciona en un lugar simétrico al resto de las personas adultas, constituyéndose a la vez a sí mismo como destinatario del texto:

- 26. "En este contexto, los adultos tenemos una importante responsabilidad en la educación y formación integral de las nuevas generaciones." (16)
- 27. "En muchos casos, referirnos a la sexualidad (...) puede producirnos miedos [a los adultos]."

Tanto en el enunciado 26 como en el 27, vemos que la modalidad deóntica deja paso a la epistémica, manifestada a partir del uso del verbo modal poder. La variación en el tipo de modalidad le quita fuerza al enunciado, mitigación que se verifica a su vez en el cambio de la tercera persona a un nosotros inclusivo.

A lo largo del documento, los lugares de enunciación no permanecen estáticos sino que tanto la imagen del locutor como la del destinatario varían. El primero de estos oscila entre posicionarse o bien como docente, cuya tarea es la de guiar la enseñanza de los alumnos y acompañar su desarrollo educativo y humano; o bien como un adulto común, cuyos prejuicios y limitaciones respecto del tema de la sexualidad son los mismos que los de cualquier otra persona.

Sin embargo, en ambos casos se distancia de estos lugares, tanto del docente, primero, como del adulto común, luego, lugares que atribuye a sus destinatarios para posicionarse en el rol del especialista en la materia. El conocimiento y la autoridad, el saber y el poder son exclusivos del locutor, características que legitiman su acceso privilegiado a la palabra.

El campo de la sexualidad

Roger Fowler (1979) plantea que el estudio del léxico puede revelar los modos en que las prácticas discursivas contribuyen a construir el orden social. En esta etapa de la investigación, decidimos centrarnos en el fenómeno de la colocación (Halliday y Hasan, 1976) con el objeto de establecer qué items léxicos tienen mayor frecuencia de aparición en el texto y, así, determinar el campo semántico con el que se pretende vincular el tema de la sexualidad en el manual.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral surge en el marco del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, uno de los objetivos que plantea es el abordaje de la sexualidad desde un enfoque que conciba el tema no solamente en su dimensión biológica, sino también en función del carácter psicológico y social del ser humano.

En el corpus analizado, notamos la recurrencia de palabras o construcciones nominales que vinculan el tema de la sexualidad con los campos de la ciencia, específicamente la medicina, y la ética. En relación con el primer dominio, encontramos expresiones como "comportamientos y actitudes saludables"(15), "salud sexual y reproductiva" (15), "genitalidad" (16), "embarazo" (16), "virus del VIH-sida" (16), "información científica" (16) o "cuidado del propio cuerpo" (19); mientras que en relación con el campo de la ética, aparecen frases como "valores de cuidado, compromiso, responsabilidad v respeto" (16), "vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable" (17) o "relaciones respetuosas" (19).

Simultáneamente a la recurrencia de términos asociados con estos campos léxicos, aparece todo un grupo de palabras que conlleva una acentuación negativa (Voloshinov, [1929] 1993), como "miedos" (16), "dificultades" (17), "riesgos" (17) o la reiteración del verbo "cuidar" (16, 17, 19), que implica la presencia de una amenaza. Este tipo de palabras introduce la valoración de la sexualidad como algo problemático que debe ser resuelto:

- 28. "En la medida que el acompañamiento y la orientación de los docentes y otros adultos significativos no se torne una práctica sistemática, también dejamos a los jóvenes en una situación de soledad, (...) sin ofrecer los espacios necesarios para reflexionar y asumir actitudes y comportamientos de cuidado." (16)
- 29. "Así [mientras los adultos mantenemos el tema de la sexualidad silenciado], en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad de forma honesta, respetuosa y responsable, podemos estar dejándolos [a los adolescentes] solos frente a situaciones de riesgo totalmente evitables." (17)

La educación sexual se presenta, así, como una herramienta para la prevención de enfermedades que pueden ser ocasionadas por la actividad sexual. La visión de salud de la que parte este enfoque está fuertemente asociada, en su sentido negativo, con el riesgo, con lo cual se trata de evitar situaciones o condiciones que puedan poner en peligro la vida de los jóvenes:

De formas más o menos sutiles, se prescriben cuidados "en pareja", en los que la estabilidad se equipara a "seriedad" y esta con responsabilidad. (...) El ejercicio de la sexualidad acaba insertándose normativamente en un escenario "adecuado". (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008: 62)

La práctica sexual queda sesgada a las consecuencias no deseadas de su actividad, pero nada se dice de los aspectos positivos que genera en la salud de las personas, como la estimulación de producción de endorfinas, que previene el estrés y la depresión (Zehentbauer, 1995). La licenciada en Filosofía e investigadora de las relaciones entre sexualidad y poder, Esther Díaz, señala al respecto:

Con el indiscutible argumento de la prevención, se adosa la supervisión. ¡Cuídese! No tenga contactos sexuales ocasionales. No lo haga con personas del mismo sexo. Mantenga su pareja. No sea promiscuo. Hágalo suavemente. Resumiendo, de ser posible, no lo haga. (Díaz, 1993: 91)

Si bien la abstinencia no es mencionada en ningún momento en el texto de forma explícita como solución a este "problema", la idea se presenta bajo la forma del sobrentendido.7 La valoración de la sexualidad mediante categorías

⁷ A diferencia de la afirmación o el presupuesto, que son fenómenos discursivos presentes en el sentido literal de un enunciado, los sobrentendidos se originan a partir de un razonamiento que el oyente realiza a posteriori, por lo que la responsabilidad de su contenido recae sobre este último y no en el locutor (Ducrot, 1984).

tales como "el respeto, la tolerancia, la prudencia, la empatía y el conocimiento" (17) implica que su práctica solo pueda ser desarrollada por sujetos conscientes de sus acciones, dotados de la capacidad para decidir, características ambas de las que, como vimos en un apartado anterior, carecen los jóvenes en este documento.

Los (mismos) valores del discurso dominante

El lenguaje constituye una herramienta primordial para la comunicación humana y un elemento indispensable en los procesos de cognición de las personas, características que hacen de su uso una práctica privilegiada para la producción y circulación de significados. La capacidad que tiene el lenguaje de reflejar, pero también, y principalmente, de construir realidades lo convierten en un medio fundamental para la creación y transmisión de los valores del discurso dominante (Raiter, 2003).

A lo largo de este capítulo, hemos analizado en qué medida la incorporación de la sexualidad como contenido curricular obligatorio determina un cambio en la valoración del signo ideológico. Para ello, analizamos las representaciones que sobre este tema circulan en el manual para docentes del nivel medio elaborado para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

En un primer momento, en el nivel sintáctico-semántico, nos centramos en el estudio de la función ideativa del lenguaje, análisis que mostró la clasificación de los participantes en dos grandes categorías: los "jóvenes" y los "adultos". Los primeros aparecen predominantemente en el rol de pacientes o de meros experimentantes de procesos mentales o afectivos, caracterización que los despoja de la capacidad para decidir sobre sus propios actos. Esta clasificación los inhabilita implícitamente para la práctica sexual, dado que esta actividad debe realizarse en forma "honesta", "ética" y "responsable".

Los "adultos", en cambio, cumplen fundamentalmente el rol de agente en procesos transactivos que tienen como pacientes a los "jóvenes", por lo que se presentan como los responsables directos de lo que les pase a los "Chicos".

De esta manera, el sexo quedaría reservado para los adultos, sujetos agentes de sus acciones y, por consiguiente, dotados de la facultad para pensar y llevar a cabo voluntariamente sus actos.

A partir del análisis del sistema de la modalidad, pudimos observar que la recurrencia de transformaciones en este discurso posibilita la recuperación de más de una estructura profunda: el uso de nominalizaciones, formas de infinitivo y construcciones pasivas sin agente dificulta la recuperación precisa de quiénes son los participantes involucrados en las prácticas mencionadas en el texto y de cuáles son específicamente las funciones que desempeñan en dichas actividades. Esta imprecisión genera ambigüedad en el tratamiento del tema, fenómeno que sirve a su ocultamiento.

La sintaxis compleja, producto de la incorporación de proposiciones subordinadas o estructuras comparativas, dificulta la lectura del texto, dado que, al alejarse de las formas básicas, exige de un mayor costo cognitivo para su interpretación (Givón, 1995). El uso de construcciones complejas, propio del discurso académico, constituye al locutor como figura de autoridad y conocimiento, cualidades que legitiman su lugar de enunciación como especialista en la materia.

Por otro lado, en el nivel semántico-textual, abordamos el plano de la enunciación, para lo cual nos detuvimos en el análisis de los pronombres y de las formas verbales. En esta etapa del trabajo, pudimos concluir que solo la categoría de los "Adultos" forma parte de la situación de enunciación planteada en el texto: el locutor se dirige al docente y a los padres y las madres, con quienes se identifica pero de quienes también se distancia para aconsejar y, fundamentalmente, para ordenarles qué hacer. Los jóvenes, en cambio, solo aparecen en escena como el tercero discursivo, pero nunca se los constituye como destinatarios: a través de su sexualidad se habla de ellos v sobre ellos se decide.

Por último, a través del análisis de la cohesión léxica, pudimos observar cómo el tema de la sexualidad aparece vinculado en el manual con los campos de la ciencia, la medicina particularmente, y la ética, campos que, a su vez, están "amenazados" por la práctica sexual.

Al incorporarse como materia curricular obligatoria, la sexualidad adopta las características propias del discurso pedagógico: se establecen los límites de su significado y se somete el tema a evaluación (Bernstein, 1996). La idea de una verdad en torno a la sexualidad vuelve a restringir la circulación de los discursos posibles al constituir la figura del "especialista", encarnado ahora en el docente, hecho que construye paradigmáticamente la imagen del adolescente como un sujeto pasivo, carente de las cualidades necesarias para desarrollar "correctamente" la práctica sexual.

El discurso de la Educación Sexual Integral retoma los mismos valores que circulan sobre el tema en discursos que no cuestionan los valores impuestos por el discurso dominante (Raiter, 2003), ya que presenta la sexualidad como un tema conflictivo, peligroso, sobre el que se deberían tomar precauciones y tener mucho cuidado. De esta manera, no logra romper con el eje de referencias ya impuesto y, por lo tanto, el signo ideológico "sexualidad" mantiene su valor represivo.

El carácter tabú de la sexualidad no solo se mantiene con la educación sexual integral, también se reproduce al legitimar la manifestación de ciertas voces, las "autoridades" en la materia, y el silenciamiento de otras, a quienes solamente les queda el derecho de cuidarse o de restringir sus comentarios sobre el tema al círculo de los más intimos.

Bibliografía

- Althusser, Louis. [1968] 1971. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bajtin, Mijail. [1979] 2005. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI.
- Bernstein, Basil. 1996. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.
- Díaz, Esther. 1993. La sexualidad y el poder. Buenos Aires, Almagesto.
- Ducrot, Oswald. [1972] 1982. Decir y no decir. Barcelona, Anagrama.
- —. [1984] 2001. *El decir* y *lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Foucault, Michel. [1973] 2008. El orden del discurso. Buenos Aires, Tusquets.
- -----. [1976] 2001. Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fowler, Roger. 1979. "Poder", en Lenguaje y control. México, FCE.
- Fowler, Roger; Hodge, Robert; Kress, Gunther y Trew, Anthony. 1979. Lenguaje y control. México, FCE.
- Freud, Sigmund. [1929] 2000. El malestar en la cultura. Madrid. Amorrortu.
- García Negroni, María Marta. 2001. La enunciación en la lengua. Madrid, Gredos.
- Givón, Talmy. 1995. Functionalism and Grammar. Amsterdam, John Benjamins.
- Grice, Paul. 1975. "Lógica y conversación", en Valdés Villanueva, La búsqueda del significado. Madrid, Tecnos.

- Halliday, Michael. [1985] 1994. An Introducition to Functional Grammar. 2da. ed. Londres, Arnold.
- —. 2009. The Essemtial Halliday. Nueva York, Continuum.
- Halliday, Michael y Hasan, Rugaiya. 1976. Cohesion in English. Londres, Longman.
- Hymes, Dell. [1964] 1974. "Hacia etnografías de la comunicación", en Garvin. P. y Lastra de Suárez, Y. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hodge, Robert y Kress, Gunther. [1979] 1993. Lenguaje como Ideología. Londres, Routledge, en Cuadernos de Sociolingüística y Lingúística Crítica N° 1 y 2. Buenos Aires, Serie Fichas de Cátedra. FFyL, UBA.
- Lavandera, 1986. "Decir y aludir: una propuesta metodológica", Filología, XX, 2, pp. 21-31. Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Lévi-Staruss, Claude. [1949] 1985. Las estructuras elementales del parentesco. Barcelona, Planeta Agostini.
- Norrick, Neal. 2005. "The dark side of tellability", Narrative Inquirí 15, Cambridge, Cambridge UP.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007. Educación integral de la Sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Educación. 2008. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires.
- Pérez, Sara y Zullo, Julia. 1999. "Subjetividad, discurso y género: una propuesta metodológica", en Discurso y ciencia social. Buenos Aires, EUdeBA.

- Raiter, Alejandro. 2002. Representaciones sociales. Buenos Aires, Eudeba.
- ———. 2003. Lenguaje y Sentido Común. Buenos Aires, Biblos.
- Raiter, Alejandro et al. 1999. Discurso y Ciencia Social. Buenos Aires, Eudeba.
- Verón, Eliseo y Sigal, Silvia. 1985. Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista. Buenos Aires, Hispanomérica.
- Voloshinov, Valentin. [1929] 1993. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, Alianza.
- Wainerman, Catalina; Di Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia. 2008. La escuela y la educación sexual. Buenos Aires, Manantial.
- Zehentbauer, Josef. 1995. Drogas endógenas. Barcelona, Ediciones Obelisco.

CAPÍTULO 4

Enseñar el Golpe: enunciadores, participantes y acontecimientos construidos para el aula*

Julia Zullo

Este capítulo trata sobre la necesidad de contar con materiales didácticos para enseñar la historia reciente. De los procesos que implica la producción de estos materiales y de los tipos de textos que resultan. Más precisamente, se trata de analizar los procesos de recontextualización pedagógica y la configuración del dispositivo de enunciación en el trabajo "El Golpe" de Graciela Montes.

Introducción

¿En qué momento las crónicas dejan de ser recortes en papel de diario y pasan a engrosar las páginas de los libros de historia? ¿De qué manera la historiografía selecciona hechos, privilegia acontecimientos, elige a sus protagonistas? ¿De qué manera los textos con los que se enseña la historia nos obligan a reformular estos problemas?

Quince años atrás, cuando se cumplió el vigésimo aniversario del inicio de la última dictadura, formulamos una serie de preguntas similares respecto de las versiones que

^{*} Ver corpus en el CD adjunto.

los diarios ofrecían para recordar la fecha (Zullo, [1996] 1999). En los '90, aunque el período 1976-1983 ya era objeto de estudio por parte de los historiadores, el recordatorio del 24 de marzo estaba acotado a los medios y al campo político. Sin embargo, poco tiempo después, la fecha alcanzó al ámbito educativo y se convirtió en contenido enseñable en los colegios. Efectivamente, al promulgarse en 2006 la Ley Nacional de Educación (26.206/06) los hechos sucedidos aquel 24 de marzo de 1976, se convirtieron en contenido curricular del nivel primario.

Durante la primera década de la vuelta a la democracia, no todos los maestros hablaban con sus alumnos de lo que había sucedido en esos años pero si lo hacían no necesitaban de fuentes escritas. Recurrir a los propios recuerdos y a la experiencia directa era la fuente de información más accesible y confiable. Sin embargo, transcurridos tantos años, esto ya no necesariamente es así: muchos maestros de hoy han nacido –o al menos, se han educado– en democracia. Se volvieron necesarios, entonces, materiales de otro tipo que llevaran información sobre lo sucedido al aula.

No es un tema sencillo: los testimonios son crudos, las versiones no son unívocas, como en tantos otros asuntos de la historia nacional, pero, además, el debate no está cerrado. La discusión acerca de lo que pasó en esos años y los niveles de responsabilidad todavía está vigente, no solo en la arena política y en los tribunales sino también en los medios masivos.

En los últimos años, junto con el auge de los trabajos historiográficos denominados "historia reciente", se publicó una serie de materiales informativos para trabajar el tema en el aula. El objetivo de esta investigación es dar cuenta de las particularidades de estos textos dirigidos a los más jóvenes: de qué manera se "adaptan" a sus destinatarios, qué modelo de lector construyen y al mismo tiempo, cómo se representan las causas que dieron lugar a los acontecimientos de marzo de 1976, qué actores individuales y colectivos

participan, qué sucesos se privilegian del período 1976-1983, qué papel se le adjudica a la ciudadanía argentina en ellos.

Sostenemos -como hipótesis general- que en la escuela este no es un asunto más de la historia argentina, es decir, que no recibe el mismo tratamiento que otros acontecimientos como la creación del Virreinato o la Revolución de Mayo.

Aunque hay diversos temas para los que la historiografía brinda más de una versión o interpretación -como la conquista de América o el gobierno de Rosas-, este no parece ser el mismo caso. Entendemos que, si bien los autores de los textos no necesariamente fueron protagonistas de los hechos narrados, todavía conviven con ellos (o con sus recuerdos cercanos), han recibido versiones orales de quienes sí han estado presentes y, sobre todo, fueron criados y educados en contextos donde más que los hechos se privilegió la clasificación/valoración de los mismos, de sus causas y de sus participantes. Es decir, no se trata de que convivan en la actualidad diferentes versiones de los hechos comprendidos entre 1976 y 1983 sino que -por el momento al menos- en los textos dirigidos especialmente a los más jóvenes coexisten diversas valoraciones sobre una serie bastante acotada y uniforme de sucesos.

Como consecuencia de esta hipótesis, intentamos probar que algunos de los textos que recogen el período 1976-1983 poseen características no solo del discurso histórico sino también del discurso político, al menos en lo que hace a su dispositivo de enunciación y a los componentes que exhiben (Verón, 1987). En tal sentido, vamos a encontrar que estos materiales poseen características comunes a otros textos escolares de historia pero también exhiben particularidades que exceden este género.

Para demostrar estas afirmaciones, comenzamos por analizar un texto que no puede incluirse entre los "textos escolares" en sentido clásico (manuales, libros de lectura) sino que fue publicado en otros formatos y distribuido por otros medios, (aunque también llegaron a los chicos y a las escuelas).1 Se trata del cuadernillo "El golpe" escrito por Graciela Montes² originalmente en 1996 y publicado tanto por el diario Página 12 como por la editorial Colihue.³ Como esta versión fue corregida y ampliada sucesivamente, en nuestro análisis tomaremos la cuarta y última edición, publicada por Página 12 en marzo de 2006.4

La elección de este texto no es casual: por un lado, porque los libros de texto en sentido estricto ya han sido indagados (Kaufmann, 2006; Franco y Levin, 2007; Born, 2009); por otro lado, porque este fue uno de los primeros materiales

¹ No gueremos entrar en una discusión teórica recurrente respecto del material pedagógico. Simplemente tomamos de Torres y Moreno (2008: 60) la siguiente diferenciación: "Cabe aquí establecer una distinción entre 'libros de texto' y 'libros escolares': el primero hace referencia a los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para designar a los libros empleados en la enseñanza, pero menos ligado a las secuencias pedagógicas".

² Graciela Montes nació en Buenos Aires el 18 de marzo de 1947. Es Profesora en Lenguas y Literaturas Modernas por la Universidad Nacional de Buenos Aires, de donde egresó en 1972. Durante veinte años formó parte del Centro Editor de América Latina, en donde dirigió la colección de literatura infantil "Los cuentos del Chiribitil" entre 1977 y 1979. Desde mediados de la década del 70 dirigió numerosos proyectos editoriales: "Enciclopedia de los pequeños" (La Encina), "La manzana roja" y "Cosas de chicos" (Kapelusz) y "Cuentos de mi país" (Ediciones Culturales Argentinas-Centro Editor de América Latina). En 1986, fue cofundadora de la editorial Libros del Ouirquincho v. como Directora de Publicaciones, hasta su alejamiento definitivo en 1992, sentó las bases de una línea renovadora y progresista en la edición de libros para niños y jóvenes. Fue miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, sección nacional del IBBY) y cofundadora y codirectora de la revista La Mancha, papeles de literatura infantil y juvenil, entre 1996 y 1998. Por su trayectoria, fue nominada candidata por la Argentina al Premio Internacional Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000. La Fundación El Libro le otorgó en 1999 el Premio Pregonero de Honor. En 2004, la Fundación Konex distinguió su trayectoria profesional con el Diploma al Mérito en la categoría "Literatura Infantil", galardón que se otorgó a los escritores más destacados en los últimos diez años. Por la obra El turno del escriba, escrita en coautoría con Ema Wolf, ganó el VIII Premio Alfaguara de Novela 2005, Fuente: http://www.imaginaria.com.ar/00/3/montes.htm (consulta 7-8-2011).

³ En el caso de la edición de Colihue de 1996, el libro se llamó El golpe y los chicos.

⁴ Esta edición coincide con la promulgación de la nueva ley (26206/06) y, por ende, con la inclusión del tema entre los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal. Núcleos de Aprendizaies Prioritarios: Ciencias Sociales, tercer ciclo de EGB. En http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html (consulta 24-7-2011)

publicados sobre el golpe de Estado y, por ende, muchos de los capítulos y secciones publicados posteriormente lo utilizan como fuente y finalmente porque la autora no proviene del campo historiográfico ni del campo pedagógico, sino del campo de la literatura infantil.

La historia llega al aula

Enseñar la historia no es lo mismo que hacer historia. La división del trabajo intelectual señala claramente que algunos especialistas se dedican a investigar y a producir un discurso acerca del pasado (sea remoto o cercano, próximo o distante) y otros, en cambio, eligen la docencia es decir, enseñar a otros eso que los historiadores investigan.⁵ Pero el circuito no es tan sencillo porque entre los investigadores y los docentes media una serie de instituciones que, en términos generales, podemos agrupar bajo la denominación de sistema educativo. Entre otras tareas, estas instituciones están dedicadas a seleccionar, adaptar y graduar los contenidos enseñables, esto es, del universo de saberes existente eligen determinados temas que ingresan en la currícula de los distintos niveles educativos, estos temas se reformulan para el ámbito escolar y se gradúan los contenidos según la edad de los alumnos: en estas tareas no solo intervienen los profesionales y especialistas formados en los niveles más altos del sistema educativo, equipos de funcionarios y técnicos gubernamentales sino también las editoriales que, desde el ámbito privado y con sus propios equipos de especialistas, formulan los textos que luego llegan a las aulas.

⁵ Esta división obviamente no excluye la posibilidad de que un mismo sujeto se dedique tanto a la investigación como a la docencia pero, en todos los casos, se trata de dos tareas claramente diferenciables que se realizan en diferentes espacios físicos, que reciben diferentes remuneraciones y que suponen diferentes objetivos/estrategias/fines/recursos/destinatarios.

El sociólogo y lingüista inglés B. Bernstein, describió este proceso como parte de lo que denominó el dispositivo pedagógico (1996) basado en una serie de principios que funcionan de manera relativamente estable. 6 Bernstein agrupó estos principios en tres tipos de reglas: reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación. Nos interesa particularmente el segundo grupo ya que gracias a estas reglas se conforma el tipo de discurso que nos interesa investigar: el discurso pedagógico. Para Bernstein, tal discurso en realidad no existe sino que se trata de una reformulación de los respectivos discursos disciplinares. De esta manera, los textos que se utilizan en la escuela no son más que un collage de otros discursos y de discursos de otros que, reformulados, recortados, extraídos de sus condiciones originales de producción/circulación/consumo son adaptados para el aula como "otra cosa", diferente de la que fueron originalmente. Esta selección/adaptación se realiza siempre con criterios diferentes a los que rigen la producción del discurso académico original.

En el caso del discurso histórico "pedagogizado", se trata no solo de un recorte de temas, procesos, áreas geográficas y protagonistas que fijan los programas y diseños curriculares (y que gradúan según criterios ajenos a la disciplina histórica) sino también de metas y objetivos que van más allá de los saberes que imparte la escuela. Efectivamente, el mismo Bernstein reconoce que las reglas de recontextualización se sostienen sobre la base de dos tipos de discursos que, muchas veces, se entienden como independientes: el discurso de instrucción y el discurso regulador. En el primer caso, se trata de reglas que establecen de qué manera se imparte un saber, de qué modo se enseñan los temas y problemas de las materias escolares y, en el segundo caso, se trata de

⁶ De hecho, Bernstein compara la estabilidad de las reglas del Dispositivo Pedagógico con los principios generales y abstractos que subyacen al lenguaje.

reglas que establecen/reproducen un orden social, que fijan modos de ser y formas de relacionarse con los demás, reglas donde se juegan sistemas de clasificación sobre los otros y sobre cada individuo. Como decíamos antes, en muchos casos, estas dos series discursivas –sobre todo en la formación docente- se trabajan por separado como saberes y valores, como un orden técnico y un orden social, respectivamente.

Al respecto, pensemos en los contenidos de historia que se enseñan en la escuela: por lo general se establecen por un lado los sucesos o períodos que los alumnos deben conocer (la Revolución de Mayo, por ejemplo) y por otro lado, frecuentemente los valores que el maestro debe destacar de esos procesos (el amor a la libertad, las ansias de independencia, para seguir con el mismo ejemplo). Sin embargo, ¿es posible pensar que se pueden transmitir contenidos sin valores? ¿No es inocente sostener que el relato de los hechos puede estar exento de sistemas de clasificación/ valoración?

Tal vez, el lugar donde más se evidencia esta confusión es en el espacio de las efemérides: los motivos que llevan a recordar una fecha son siempre valorativos -como valorativos son los motivos que llevaron a las esferas gubernamentales a declarar conmemorables esas fechas- pero comprender y fundamentar esa valoración conlleva siempre una cuota de "información", que se formula generalmente sobre la base de un relato que se pretende "objetivo".

Evidentemente, debemos asumir que las dos dimensiones de los procedimientos de recontextualización están interrelacionadas y, sin duda, atravesadas por procesos ideológicos. Lo interesante de esta transformación discursiva es precisamente, el modo en que el discurso disciplinar y los sistemas clasificatorios y valorativos se entretejen en esos textos que, en general, ofrecen versiones únicas: presentan una sola versión de los hechos para lectores que, en la mayoría de los casos, recibirán exclusivamente ese texto como material de estudio.

De memoria

Bajo denominaciones tales como "historia del presente", "historia reciente" o "usos del pasado" aparece en los últimos años una corriente de la historia social dedicada a trabajar sobre la memoria social. Estos estudios, surgidos en Francia entre fines de la década del 70 y comienzo de la del 80 (Nora, 1984), y especialmente desarrollados en la Argentina en la primera década de este siglo, tienen algunas características que los diferencian de los trabajos que genéricamente podríamos ubicar en el modelo de la "historia tradicional".7

- Se investigan procesos considerados "no concluidos", por lo general vinculados con períodos dictatoriales, regímenes totalitarios, genocidios y situaciones similares.
- Conservan del pasado aquello que se considera todavía actualizado/consciente en la actualidad. Se trata de un pasado que contribuye a crear identidades colectivas en el presente.
- Aunque en la mayor parte de los casos trabajan con testimonios individuales, apuntan a construir una memoria colectiva, social. Y esta memoria no es unívoca: se habla de diferentes "memorias colectivas", de diferentes versiones de la memoria, de memorias en disputa, dominantes y dominadas, oficiales y subalternas (Pollak, 2006).
- Estos trabajos están sostenidos/reproducidos por diversas instituciones, colectivos y personas no necesariamente vinculados al trabajo historiográfico (organizaciones de derechos humanos, partidos políticos, movimientos artísticos, realizadores cinematográficos, instituciones educativas, etc.).
- Finalmente y sobre todo, la llamada "historia reciente", se propone por un lado, un fin social: ayudar a elaborar una

⁷ Entendemos por historia tradicional, lo que Barthes (1988) caracteriza como "discurso histórico clásico".

experiencia muy traumática del pasado reciente y, por otro lado, un fin ético: afirmar valores afines a la democracia y la tolerancia (Born, 2009).

En este marco, los trabajos que investigan la última dictadura militar argentina y, en particular, los que indagan la metodología y los resultados de la aplicación del terrorismo de Estado se sitúan desde esta perspectiva (Dussel et al., 2003). En ellos se combinan los relatos, descripciones y explicaciones de los sucesos de esos años con llamados a mantener vivo el recuerdo de los mismos condensados bajo el lema de Nunca más.

En este sentido, las investigaciones sobre el período vuelven confuso el límite entre historia y prescripción, entre el orden de los acontecimientos y el orden del deber ser.

Resulta interesante, entonces, desde el punto de vista del análisis discursivo, dar cuenta de las estrategias que hacen de estos discursos, textos únicos no solo en lo referido a la instancia de la enunciación (instancia que vuelve únicos e irrepetibles todos los textos producidos) sino también en tanto series de enunciados en los que se explicitan diferentes posiciones de enunciación que se combinan con versiones de un mundo verosímil del pasado -la historia que se cuenta a sí misma, "la imperiosa garantía de la realidad" en términos de Barthes (1988: 163) – y al mismo tiempo, un sistema explícito de clasificación/valoración que alcanza no solo a los participantes de ese pasado reconstruido sino también a los actores del presente y se proyecta hacia el futuro en un modelo de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, nuestro objeto de estudio se vuelve complejo: se trata no solo de dar cuenta de estas particularidades desde el punto de vista de las formas lingüísticas sino también de explicitar los mecanismos discursivos que hacen que algunos de estos textos estén especialmente destinados a los niños. En suma, buscamos poner en evidencia la dimensión ideológica de discursos que tratan de reconstruir el pasado (en formatos todavía inestables o "híbridos") y que además, se encuentran expuestos a las reglas de recontextualización pedagógica.

El golpe según Graciela Montes. Los procesos de recontextualización

El texto de G. Montes está estructurado formalmente en ocho apartados, diferenciados con subtítulos. La macroestructura de cada uno de ellos, incluye una serie de tópicos, una determinada tematización de sucesos:

- *El golpe*: presentación, cómo fueron los golpes anteriores y qué características tuvo el de 1976.
- *A río revuelto...*: antecedentes del golpe, la guerrilla, las primeras medidas de la Junta.
- En el pozo del terror: la desaparición forzada de personas, la tortura y los torturados, los centros clandestinos de detención.
 - "¡Por algo será!": la complicidad de la sociedad civil.
- La plata dulce que se volvió amarga: la política económica de la dictadura.
- La gesta de los pañuelos blancos: el surgimiento de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, los movimientos y organizaciones de derechos humanos.
- La última baraja: la guerra de Malvinas. La apertura democrática.
- Cara a cara y en voz alta: el retorno a la democracia, la CONADEP y el Juicio a las juntas, las leyes de Indulto, de Obediencia Debida y Punto Final y su derogación.

Evidentemente, el hecho de que sea un texto para niños –aunque no se especifica la edad de los lectores a los que está dirigido– presupone algo más que contar qué pasó y evaluar lo sucedido. Como expresamos anteriormente, intentamos dar cuenta del problema de la recontextualización propia

del discurso pedagógico: qué tipos de discursos pueden identificarse como fuente (¿solo se trata de discurso histórico recontextualizado?). Y, en ese caso, ¿qué tipo de discurso histórico se construye? (¿historia tradicional?, ¿historiografía del presente?).

Una primera lectura nos permite dar cuenta de los procedimientos más generales de la recontextualización: el texto consiste básicamente en la enumeración y el relato de una serie de sucesos que son a la vez evaluados y explicados. Desde el comienzo, esos hechos se presentan como negativos para todos los argentinos, razón que justifica la acción de recordarlos, conocerlos y tenerlos presentes.

El análisis revela que los acontecimientos incluidos en "El Golpe" son escasos y su caracterización es bastante problemática. Se diferencian de los demás enunciados del texto por ser breves y por contener verbos conjugados en pretérito perfecto simple del indicativo. Básicamente, se relatan 6 sucesos:

- La desaparición forzada de personas.
- La política económica del período.
- El surgimiento del movimiento por los derechos humanos.
- El mundial de fútbol de 1978.
- La guerra de Malvinas.
- El llamado a elecciones.

No se establecen relaciones causales ni espacio-temporales entre estos acontecimientos⁸ aunque sí se explicitan antecedentes y consecuencias.

En cuanto a los sucesos previos al golpe, se mencionan:

- Los golpes de Estado anteriores (entre 1930 y 1966).
- El gobierno de Isabel Perón.
- La actuación de grupos guerrilleros.

⁸ Solo aparecen relacionadas dos series de sucesos: por un lado, las acciones ligadas al secuestro y la tortura con los reclamos de los familiares (aunque entre ambos temas está el apartado sobre economía) y por otro lado, los acontecimientos que dieron lugar a la derrota de Malvinas y el llamado a elecciones.

Y en relación a las consecuencias:

- El gobierno de Alfonsín.
- La creación de la CONADEP y el Juicio a los comandantes.
- Las leyes de Obediencia Debida y Punto Final.
- La Ley de Indulto del presidente Carlos Menem.
- El gobierno de Néstor Kirchner y la derogación de las leves anteriores.
- La labor de las Abuelas de Plaza de Mayo y la recuperación de los nietos desaparecidos.

Sin embargo, llama la atención la escasa cantidad de enunciados destinados a relatar/describir estos hechos y la falta de un ordenamiento preciso: no hay una secuencia cronológica, tampoco aparecen ubicados claramente dentro del período 1976-1983 y se entremezclan constantemente con antecedentes⁹ y explicaciones de lo ocurrido.10 Llamaremos a estos enunciados recursos de contextualización¹¹ puesto que cumplen la función de describir o explicar aquello que se considera "normal" en un contexto determinado. No siempre se trata del mismo contexto: puede ser uno del pasado o bien un contexto ideal, del orden del "deber ser". Sostenemos que estos recursos funcionan como argumentos en los que se sustentan las clasificaciones y los juicios de valor que se formulan en el texto. De este modo, sintagmas como: El maldito plan, La patota gobernante o el estilo del cuartel que es el único que conocen, necesitan sustentarse de algún modo que escapa al relato de hechos puntuales.

A lo largo del texto de Graciela Montes encontramos recursos de contextualización de dos tipos:

⁹ Las consecuencias, en cambio, aparecen agrupadas en el apartado final.

¹⁰ Como posible interpretación de este fenómeno podríamos pensar que los acontecimientos que se describen son tan "fuertes" o alejados del contexto de los destinatarios que necesitan ser explicados.

¹¹ Tomamos el concepto a partir de la propuesta de Gumperz (1982) de "clave de contextualización" en tanto marcas o señales que el hablante introduce para indicar cómo debe ser interpretado un enunciado. Si bien la propuesta de Gumperz se aplica para las interacciones, sostenemos que dentro de las reglas de recontextualización pedagógica existe un procedimiento similar que introduce el discurso regulador, es decir, que justifica la orientación valorativa que posee el tratamiento de determinados temas.

• Aquellos que hacen referencia a acciones habituales "de esa época" tanto de los agentes como de los afectados por las acciones: en estos casos, prevalece el pretérito imperfecto del indicativo que refuerza la idea de repetición y cotidianeidad:

A veces se los guardaba durante un tiempo y después se los fusilaba y se los enterraba secretamente.

Los precios habían estado subiendo y los diarios traían todos los días noticias de enfrentamientos feroces...

• Aquellos que orientan la explicación hacia un contexto "normal" en los que se utilizan nominalizaciones y abstracciones para generar verdades más generales. Aparece el presente del indicativo que da idea de permanencia y atemporalidad:

Una fábrica quieta es una fábrica muerta.

El terrorismo es siempre atroz, paraliza, destruye la vida y las esperanzas de las personas.

El problema es que en el balance entre los acontecimientos relatados y los recursos de contextualización, cobran mucha más relevancia estos últimos y los hechos aparecen fuertemente evaluados pero poco explicitados. La vida cotidiana y el deber ser sirven así de marco para recuperar un período de la historia argentina que se considera malo y triste. Tal vez se trata de presuponer una característica común a los textos escolares: la presencia de un adulto mediador que introduce el texto y que es capaz de "reponer" los acontecimientos aludidos y omitidos.

Esta posible explicación sumada a las frecuentes valoraciones/evaluaciones ponen en evidencia otros tipos de procedimientos que exceden la mera selección y adaptación. Se trata de los recursos que evidencian la configuración de posiciones enunciativas presentes en este texto, asumiendo que todo discurso –muestre o no marcas pronominales– construye una imagen de su enunciador, de sus posibles destinatarios y de determinadas relaciones entre ambos, al tiempo que configura una visión del mundo o tercero discursivo que está más allá de la díada locutor/alocutario-enunciador/destinatario (Ducrot, 1984).

Los lugares enunciativos

La introducción del texto deja en claro que el tema a tratar resulta controvertido por el solo hecho de recordarlo, de revivirlo, de traerlo al presente. Ese tema, presentado como "cosas" que son evaluadas como "malas y tristes" y que no deberían "volver a suceder" puede reponerse, al menos provisionalmente, a partir del subtítulo del apartado: evidentemente tienen que ver con "el golpe".

Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas creemos que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que, si no van a volver a suceder, es precisamente por eso, porque nos acordarnos de ellas, porque no las echamos fuera de nuestra memoria.

En estos pocos enunciados se plantea una clasificación mínima pero fundamental al momento de definir un texto sobre un tema controvertido y nuevo en la escuela: se plantea la existencia de dos tipos de personas, clasificación sostenida desde el universo de los procesos de tipo simbólico: una clase ligada a la acción de pensar (y con esta asociación, ligada al mundo de lo racional) y otra clase vinculada al orden

de la creencia, es decir, a un paradigma donde prevalece lo afectivo, el universo de los sentimientos.

Más allá de los contenidos de esos procesos, que asocian a los que piensan con la necesidad de olvidar el pasado y a los que creen con el ejercicio de la memoria, esta distinción inicial será fundamental para el análisis que sigue por tres motivos. Ante todo, porque plantea el comienzo del texto –sobre un tema no muy definido aún-como un ejercicio mental y reflexivo; en segundo lugar porque formula una división inicial en el tercero discursivo "personas": las que piensan y las que creen y; en tercer lugar, porque en esta delimitación se inscribe el enunciador plural, al identificarse con el segundo grupo, el de las personas que creen, el de las que "hacen memoria".

Nosotros: un pronombre para varios enunciadores

Para comenzar el análisis, optamos por dejar temporalmente de lado la caracterización de ese segmento del tercero discursivo "personas" y nos dedicamos a definir el alcance que -a lo largo de todo el texto-adquiere el uso del pronombre de primera persona del plural. El problema es que ese colectivo no tiene una referencia uniforme a lo largo de todo el texto. Por esta razón, intentamos sistematizar los diversos alcances relevados:

a. Nosotros de la narración: es el uso denominado retórico o mayestático del pronombre de primera persona en plural. En él asume la responsabilidad (formalmente compartida) el locutor del mensaje. Es un "yo" en plural que asume acciones relacionadas al acto de enunciar y de recordar aunque, como ya dijimos, esa actitud resulte polémica respecto de otros.

La historia que vamos a contar.

Ninguno de esos golpes puede compararse con el que recordamos hoy.

Los horrores a los que vamos a tener que referirnos. Volveremos a contarla [la historia].

Desde el punto de vista de la estructura textual, este tipo de enunciador identificable con el locutor, se presenta en la apertura y en el cierre del texto de G. Montes. En los apartados que constituyen la parte central, la forma *nosotros* es una constante aunque su alcance, como veremos, es diferente.

b. *Nosotros* los testigos y víctimas: una vez presentado el narrador, ese enunciador plural se amplía: no solo va a recordar y a narrar sino que se incluye como participante de los hechos pasados que quiere recapitular, más específicamente como experimentante de esos procesos:

Nosotros mismos fuimos los protagonistas. Lo que nos pasó a nosotros y no a otras personas. Son cosas que vimos con puestros oios, que vivimos

Son cosas que vimos con nuestros ojos, que vivimos en nuestro cuerpo.

Esta estrategia, por un lado, refuerza el lugar en el que el enunciador-narrador se ubicó en los primeros enunciados (recordar vs. olvidar) y, al mismo tiempo, le otorga verosimilitud a lo que sigue: el narrador "sabe" lo que sucedió porque lo vivió "en carne propia".

A partir del establecimiento de este enunciador, el relato podría continuar como un testimonio, como una sucesión de experiencias vividas complementadas con contextualizaciones y explicaciones. Sin embargo, no es así. Este enunciador testigo-víctima solo vuelve a aparecer sobre el final del texto en la forma iterativa negada:

Para que el pozo del terror no vuelva a tragarnos.

c. Nosotros, los argentinos (aunque no todos cabemos): a lo largo de la mayoría de los apartados centrales, la forma pronominal nosotros tiene un alcance más amplio que en las ocurrencias anteriores, casi equiparable al colectivo argentinos:

Los argentinos, atontados de tanto golpe, terminamos pensando que era más o menos normal que cada tanto llegaran unos tipos con tanques y ametralladoras y se instalaran en la Casa Rosada.

El 24 de marzo los argentinos que encendimos la radio nos enteramos de que las emisoras habían suspendido(...) en lugar de tangos, rock o boleros, íbamos a escuchar marchas militares

Las islas Malvinas eran, y siguen siendo, legítimamente nuestras pero ahora, después de la triste aventura de Galtieri, estamos más lejos que antes de recuperarlas.

d. En algunos casos, el alcance parece ser todavía más amplio y se aproxima a nosotros, las personas, el género humano. Sin embargo, si observamos los enunciados en los que aparece, la amplitud de ese enunciador plural no es tal y el colectivo amplio resulta paradójicamente restringido:

Esos derechos que todos tenemos por el solo hecho de ser personas y que nadie, ningún golpista, ningún torturador, ningún asesino, tiene derecho a quitarnos.

Es decir, todas las personas tenemos derechos pero ni los golpistas, ni los torturadores ni los asesinos son considerados como tales. En el ejemplo siguiente, sucede algo similar con el adversario que no queda incluido en el proceso de aprendizaje:

Volvíamos a ser una sociedad viva y comenzábamos el largo aprendizaje de convivir con el adversario, de tolerar las diferencias

Seguiremos teniendo problemas, los tenemos y muy graves. (...) Las mafias. Los poderosos que no quieren perder poder... Los violentos que hablan de aniquilar a cualquiera que piense diferente. Los que se miran el ombligo. Los obsecuentes. Los corruptos...

En este último ejemplo, como cierre del texto, evidentemente el alcance del *nosotros* queda restringido a los que consideran como *problemas*, a esa extensa lista de participantes evaluados negativamente.

e. Finalmente registramos un uso muy particular del pronombre de primera persona del plural de apariencia amplia como los anteriores pero en el que el enunciador no se siente incluido. Este es equiparable al uso hipotético del pronombre indefinido *uno* que analiza B. Lavandera (1984). En este caso se describe una actitud criticable, y la posición de este enunciador es incompatible con los enunciadores que ya aparecieron en el texto.

A veces las personas no somos capaces de levantar la vista para mirar a nuestro alrededor y nos quedamos embobados con nuestro propio ombligo.

Como veremos a continuación, este procedimiento nos acerca a los de construcción del destinatario que, por un lado, aproximan el texto, en cuanto a sus estrategias de enunciación, a otros textos pedagógicos y, al mismo tiempo, contribuyen a construir un tipo particular de destinatario, característico del discurso político.

Los que leen, los que recuerdan, los que aprenden

A diferencia de los textos de historia tradicionales, el trabajo de G. Montes hace explícita su destinación:

(...) muchos -tal vez la mayoría- de los que están leyendo estas páginas ni siquiera habían nacido.

Ese alocutario, definido en las primeras líneas del texto con el rasgo de la juventud, es interpelado como aquel que elige recordar en lugar de olvidar. Sin embargo, el dispositivo de enunciación del discurso pedagógico supone una doble destinación: por una parte está dirigido a adultos, señalados con el atributo /+saber/ y que ya sea por identificarse con la posición de enunciación del locutor o por otras razones, elige llevar ese texto a los más jóvenes y, por otra parte, los niños/jóvenes, definibles por su desconocimiento de un saber que el par enunciador/destinatario adulto considera necesario impartir.

En el caso del texto de G. Montes, ese destinatario adulto está definido no solo por la identificación con la opción de recordar en lugar de olvidar, sino también por la capacidad de reponer aquello que el relato de los acontecimientos omite. Efectivamente, como sostuvimos en el análisis de los procedimientos de recontextualización, el texto presupone un adulto mediador que comparte las valoraciones/evaluaciones del locutor y que es capaz de completar el texto allí donde se eluden u omiten referencias a acontecimientos puntuales.

El destinatario joven, en cambio, es construido más directamente en cada saber expuesto y ante cada concepto que el enunciador considera que es preciso explicar. A ese destinatario van dirigidas algunas consignas que, para atenuar la forma imperativa explícita, se formulan en primera persona del plural:

Un libro que todos tendríamos que leer alguna vez.

De este modo, como en los libros de texto en los que se presentan las actividades (*completamos*, *buscamos*, *recortamos*) en esta forma pronominal, el enunciador presenta el *Nunca Más* y cierra el párrafo señalando un deber que por otra parte, ya cumplió: "tenés que leerlo". La forma en primera persona del plural, en realidad, mitiga la orden directa.

Al mismo tiempo, junto con este recurso inclusivo, el destinatario queda definido y proyectado en algunos fragmentos que están fuera del relato histórico propiamente dicho. Pese a tratarse de un texto producido, puesto en circulación y comprendido fuera del campo político, estos fragmentos se pueden leer como algunos de los componentes que E. Verón (1987) caracteriza como propios del discurso político. Se trata de los componentes didáctico y prescriptivo. ¹² En el primer caso, el componente didáctico:

...no evalúa una situación sino que enuncia un principio general; no describe una coyuntura específica sino que formula una verdad universal. En la "zona" didáctica del discurso político, las marcas de la subjetividad del enunciador son mucho menos frecuentes: los principios se enuncian en el plano intemporal de la verdad. (Verón, 1987: 21)

Respecto del componente prescriptivo:

...es del orden del deber, del orden de la necesidad deontológica. Dicha necesidad aparece, naturalmente, como de carácter impersonal, como un imperativo universal, o al menos, universalizable. (Verón, 1987: 22)

¹² En la primera parte del trabajo, algunos de los enunciados analizados en estos componentes los trabajamos como recursos de contextualización. Consideramos que se trata de categorías complementarias.

La presencia de enunciados del componente didáctico, tal como su nombre lo indica, es esperable en un texto pedagógico, pero no es preciso definir todas las "verdades" sino algunas que el enunciador considera que, o bien el destinatario no conoce y debería saber o bien las ha recibido de un modo erróneo o incompleto. En tal sentido, es interesante ver qué "verdades" son las que se hace necesario hacer explícitas:

Un golpe de Estado es eso: una trompada a la democracia. Un grupo de personas que tienen el poder de las armas ocupan por la fuerza el gobierno de un país. Toman presos a todos: al Presidente, a los diputados, a los senadores, a los gobernadores, a los representantes que el pueblo había elegido con su voto, y ocupan su lugar. Se convierten en dictadores...

Tolerar al que piensa diferente, al que tiene otro modo de vivir o de ver las cosas, siempre es difícil. Mucho más fácil es formar una "facción", "patotas" de "gente como uno", gente con la que uno se identifica, y atacar a muerte a todos los que queden afuera, los que no estén dispuestos a incluirse.

Pero las sociedades son grupos muy complejos, donde conviven muchas ideas, muchas costumbres, muchas tendencias.

Lo que a algunos beneficia a otros, a veces los perjudica. Vivir en democracia significa vivir con el otro -a veces con el adversario, con el que está parado en otro lado- y tolerarlo. Pelear, discutir, enfrentarse, pero tolerarlo.

El terrorismo siempre **es atroz**, paraliza, destruye la vida y las esperanzas de las personas. Estalla una bomba en un supermercado, vuela por el aire un edificio, matan al hijo de cierto personaje... Los terroristas son el peor modelo de intolerante y de faccioso. Pero lo habitual es que los terroristas lancen sus ataques contra el poder. En este caso fue al revés...

Cuando un país tiene sus fábricas abiertas, cuando produce y está activo, es natural que haya conflictos. Los empresarios y los obreros discuten por los sueldos, hay huelgas, quejas, intereses contrapuestos.

Las estructuras básicas de los enunciados de estos fragmentos consisten en construcciones ecuativas que definen una entidad dada, en general con una estructura: *X ser Y*, donde el verbo *ser* está en presente del indicativo. Esas entidades, en el texto de G. Montes son: el golpe de Estado, la tolerancia, la democracia, el terrorismo, los conflictos. Es curioso que el locutor/enunciador no considere necesario definir otras categorías como *la guerrilla* o *las organizaciones guerrilleras*, *los capitalistas* o *las mesas de dinero*.¹³ Cabe preguntarnos si es que el enunciador las considera sabidas o, por el contrario, demasiado complejas para definir dado el público al que se está dirigiendo.

Más allá de estas lecturas, es claro que el locutor/enunciador intenta transmitir una versión de los hechos pasados y así a partir de la evaluación negativa de estos y de algunos de sus actores—promover entre sus destinatarios jóvenes un modelo de sociedad para el futuro en la que no basta con que los militares no ocupen el gobierno. Ese modelo de sociedad basada en una democracia representativa, en la que se discute pero se deben tolerar las diferencias y en la que no siempre se benefician los mismos. Una sociedad cuya economía se basa en el modelo fabril, de empresarios que hacen crecer al país y obreros que reclaman y discuten por sus sueldos.

Finalmente el componente prescriptivo, si bien está mucho más acotado que el didáctico, vuelve sobre el tópico que señalamos al comienzo del análisis: la necesidad de recordar, de hacer memoria en este caso ya no pertenece al orden de la

¹³ Estas entidades aparecen convertidas en actores en los segmentos del relato acerca del período 1976-1983.

creencia del locutor/enunciador sino que se vuelve una verdad necesaria y generalizada. De este modo, la polémica ya no se plantea entre los que pretenden olvidar y los que quieren recordar. Es la historia, personificada, igualada al pasado y en singular la que se opone a las medidas gubernamentales, la que asegura el no-olvido:

De un modo u otro el pasado vuelve. Ningún decreto puede cerrar la historia.

La historia no se borra. Una y otra vez reaparece. Y una y otra vez volveremos a contarla.

Este orden del deber ser, alcanza a todos los destinatarios. A lo largo del relato, el locutor-enunciador va desplazando a algunos argentinos para excluirlos del colectivo (como veremos enseguida) y, al mismo tiempo, intenta persuadir a sus destinatarios (adultos y jóvenes) a fin de incorporarlos en el colectivo nosotros que cierra el texto. Por eso, la responsabilidad de contar no solo queda en manos del narrador sino que se proyecta hacia el futuro sobre aquellos que acaban de leer.

La construcción de los otros en el universo de los hechos

En el otro extremo del nosotros hay un ellos. Fuera de la relación entre yo/nosotros, vos/ustedes, el texto va configurando en cada apartado, imágenes de otros participantes con los cuales nunca se identifica ninguno de los enunciadores.14 Consideramos algunos de esos participantes por su función en el texto:

¹⁴ Solo en algunas de las instancias de nosotros = los argentinos que, como vimos en el apartado anterior, no tiene un alcance tan amplio como parece.

- Los responsables.
- Los cómplices.
- a) Los responsables: definidos de manera ambigua al comienzo del texto como *un grupo de personas*, evaluados negativamente, a este participante ubicado siempre en el pasado, se le adjudica la responsabilidad por el golpe de Estado:

Ocupan por la fuerza el gobierno. Se convierten en dictadores. Tienen el poder de las armas. Dicen que es para poner orden. Dicen que falta mano dura. No creen en la democracia. Son soberbios. No les gusta que los vean como a ogros.

Se sienten poderosos.

No saben.

No tienen la costumbre de pensar ni de reflexionar demasiado.

Además de la abundancia de procesos negados (no creer, no gustar, no tener, no saber) las acciones que se adjudican a este grupo se alejan bastante del modelo accional (Hodge y Kress, 1993). Aparece caracterizado mediante el modelo relacional (atributivo y posesivo) y por procesos seudo transactivos que los ubican como experimentantes.

A medida que avanza el relato se va precisando el alcance de este grupo (que, por otra parte, nunca se incluye en el colectivo *los argentinos*): *las Fuerzas Armadas* aparece alternativamente con *los golpistas*:

Opinaban que a los diferentes había que aniquilarlos. Nunca se sacaron la palabra "guerrilla" de la boca. Eran militares. Llamaron "guerrillero" y "subversivo" a todo el que no pareciese dispuesto a plegarse a ese plan...

Tenían un estilo, el del cuartel y un método, el del terror. Más que gobernar, mandaban, decretaban, vigilaban, censuraban, acallaban, recortaban, uniformaban todo.

Sin embargo, pese a precisar el alcance de este tercero discursivo, los tipos de procesos otorgados no cambian: siguen predominando el modelo pseudotransactivo (de verbos asociados a actos verbales, en este caso) y el modelo relacional (atributivo y posesivo).

De esta sucinta caracterización se desprende que si bien este actor es evaluado negativamente -a través del modelo relacional- no parece responsable de acciones materiales. La represión, el asesinato y el terror no parecen ser asunto ni de las Fuerzas Armadas ni de los golpistas.

A partir del apartado El pozo del terror, el tercero discursivo que caracterizamos como responsable de los hechos se especifica aún más:15 aparecen los secuestradores, los torturadores, los grupos de tareas. Esta vez, a diferencia de las anteriores, estos participantes son definidos mediante acciones materiales transactivas de las que son agentes:

Entraban por la fuerza a las casas.

Se llevaban a uno, a varios o a todos los miembros de la familia.

Robaban lo que podían.

Iban armados hasta los dientes.

Golpeaban a los secuestrados.

Los maniataban.

Les vendaban los ojos.

¹⁵ Si bien no vamos a dar cuenta de la totalidad de los apartados, este proceso de particularización continúa en los parágrafos siguientes a tal punto que respecto de la crisis económica se menciona a los empresarios y al ministro José Alfredo Martínez de Hoz y respecto de la guerra de Malvinas a Galtieri. Este proceso se interrumpe en el apartado final en el cual reaparece el nosotros inclusivo de alcance restringido.

Sin embargo, una vez descripto el momento del secuestro, el relato continúa situando como protagonistas a los secuestrados. El modelo se vuelve –una vez– más pacientivo, en este caso, mediante la pasivización de procesos materiales transactivos sin agente:

Los secuestrados eran trasladados a los centro de tortura.

Allí era donde se los torturaba.

Se los colocaba sobre una mesa, se los golpeaba, se los picaneaba, se los mutilaba.

Después se los fusilaba y se los enterraba secretamente.

En el tramo final del relato, en el que se recuperan los años de democracia, estos responsables se pierden. En su lugar aparecen *los comandantes, los subordinados, estos criminales obedientes*. La vinculación directa entre golpistas, Fuerzas Armadas, secuestradores, torturadores y estos grupos queda a cargo de los lectores. Una vez más, caben dos explicaciones: o bien el enunciador presupone conocimientos previos capaces de reponer la información faltante o bien se deja un vacío que, por algún motivo, considera no adecuado completar.

b) Los cómplices: como decíamos en el apartado acerca del enunciador, por más amplio que parezca el *nosotros* siempre hay un sector de *los argentinos* que queda excluido. Mencionábamos en ese parágrafo el uso del pronombre de primera persona plural que paradójicamente excluía al enunciador. Ese sector del colectivo *argentinos*, identificado como *los que se miran el ombligo* cuenta con un apartado especial en el texto titulado "Por algo será". Veamos qué acciones se les otorgan:

Preferían mirar para otro lado.

Sentenciaban "por algo será".

Estaban convencidos de que debían desentenderse.

Preferían entretenerse, ir a bailar, entusiasmarse con el fútbol. Repetían la lección que les habían enseñado los golpistas.

Una vez más, los procesos pseudotransactivos se hacen presentes: preferir, sentenciar, repetir, son actos verbales v como tales tienen un actor que los produce y un producto semiótico como resultado. La evaluación negativa de este grupo está, en este caso, centrada en el contenido de ese resultado: desentenderse, entretenerse y aprender la lección de los dictadores. La caracterización de este grupo, cómplice en el pasado, se traslada hasta el presente de la enunciación. A diferencia del planteo de los responsables, este grupo está incluido en el presente del relato: son los que prefieren olvidar.

Recapitulación y perspectivas

Estamos, sin duda, ante un texto pedagógico, resultado de procesos de recontextualización, producido para jóvenes que no habían nacido en la época en que sucedieron los hechos narrados y que, a la vez, cumple con uno de los contenidos curriculares fijados a nivel nacional por el Ministerio de Educación.16

Se trata de un texto "híbrido" por varias razones: por un lado, por las condiciones de producción-circulación-reconocimiento que le dieron lugar: producido por una autora dedicada y consagrada en el campo de la literatura infantil, fuera del campo estrictamente pedagógico y fuera de la historiografía, para un diario y para una editorial al mismo tiempo, destinado a niños y no tan niños, para ser "usado" dentro y fuera de la escuela, para ayudar a maestros y padres

¹⁶ Ver nota 4

a enfrentar un tema difícil. Pero a la vez, su hibridez es producto de la particular organización de sus enunciados y de las posiciones de enunciación que el texto reúne. Veamos un poco más a fondo esta afirmación:

Por un lado, desde el punto de vista del discurso histórico tradicional, en las secciones dedicadas al relato de los acontecimientos, prevalecen las descripciones y las explicaciones (que hemos denominado recursos de contextualización): no hay demasiado espacio para contar qué pasó sino más bien se centra en ambientar una época y en explicar algunas cuestiones acerca de ella. A estos recursos se suma un fuerte componente valorativo.

Desde el punto de vista de las posiciones de enunciación, pese a que al comienzo del texto el locutor enunciador parece polemizar con otras posiciones posibles, y pese a considerarse narrador pero a la vez testigo y víctima de los hechos, 17 el relato luego pierde esta dimensión polémica, excluyendo toda posibilidad de debate o discusión. De hecho, sobre el final del texto se insiste una y otra vez sobre el uso singular de la historia que no es otra que la que se acaba de narrar.

Al mismo tiempo, a partir de las características definidas a lo largo del análisis y si tomamos la delimitación de Verón (1987), también estamos en condiciones de afirmar que el texto de Graciela Montes posee atributos en común con el discurso político:

- Exhibe varias posiciones de enunciación, algunas de las cuales se identifican con colectivos amplios de diferente alcance.
- Ese enunciador perfila además, dos tipos de destinatario: por un lado, un paradestinatario identificable con el alocutario/lector al que el enunciador/locutor trata de persuadir (no solo acerca de la necesidad de recordar sino

¹⁷ Estas características podrían entenderse como parte de los procedimientos de la llamada "historia reciente"

también acerca de adoptar determinados valores) y, por otro lado, un prodestinatario -adulto mediador- que elige el texto, coincide con el locutor que elige recordar, tener memoria, lo acerca a los jóvenes y está en condiciones de complementar aquella información fáctica que -como vimos- es escueta y acotada. Es preciso destacar que un tercer destinatario - contradestinatario -, característico del discurso político, está ausente.

• Se hacen presentes dos componentes del discurso político: el componente didáctico y el prescriptivo.

Como consecuencia de esta ambigüedad que parece ser constitutiva al menos de este texto, podemos extraer algunas conclusiones adicionales:

- Pese a las características de la enunciación, en el nivel de los enunciados se presenta una sola versión de lo hechos, cerrada y unívoca.
- Se estimula a los lectores a reproducir esa versión como modo de garantizar el estado de derecho.
- Se construye la imagen de un responsable amplio, ambiguo, evaluado negativamente pero con escasa responsabilidad material sobre lo sucedido.
- Dicha responsabilidad está construida exclusivamente sobre el pasado, esos responsables no tienen vinculación ni proyección sobre el presente.
- Se prescribe un modelo de sociedad simplificada donde prevalece el diálogo y la tolerancia entre algunos (incorporados en el nosotros) y se excluyen asuntos y participantes construidos como "problemas".

Como asunción general, al comienzo, planteamos que el tratamiento de este tema no resultaría similar al de otros asuntos de la historia argentina. También aclaramos que no se trataba de un problema de lecturas historiográficas sino que, por el contrario, se debía a un proceso de evaluación/ valoración todavía en curso que -más allá de los debates académicos-alcanza a los adultos que se encuentran ante la situación de explicar qué pasó en esos años. Evidentemente, esta tensión se expresa en las características del discurso político que acabamos de sintetizar. Pero si hay algo que caracteriza al discurso político es la dimensión polémica que, sin embargo, en este texto está ausente. Pese a ser enunciado desde posiciones amplias e incluyentes, pese a tratar de interpelar a un público joven, la construcción del contradestinatario no alcanza a visualizarse. Si bien se presentan terceros discursivos evaluados negativamente, están confinados al pasado y por lo tanto no son interpelables. Esta particularidad, sumada al hecho de realizar una selección sesgada y acotada de acontecimientos –presentados como tales y no como testimonios- hacen de este texto una versión cerrada y unívoca de "el golpe", una versión que no se exhibe como tal sino coma la historia. Tal vez, el hecho de que se trate de un texto acerca del pasado reciente aún en discusión lo acerque a las formas y funciones del discurso político pero, al mismo tiempo, la impronta pedagógica ha funcionado cancelando la posibilidad de diálogo y de discusión que sin duda, el tema despierta.

Bibliografía

- Barthes, Roland. 1988. "El discurso de la historia", en *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires. Paidós, pp. 163-177.
- Bernstein, Basil. 1996. El dispositivo pedagógico. Madrid, Morata.
- Born, Diego. 2009. "Los textos escolares desde los estudios de la memoria social". Buenos Aires. Mimeo.
- Ducrot, Oswald. 1984. Sobre la delocutividad o cómo hacer cosas con palabras. Buenos Aires, EUdeBA/FFyL.

- Dussel, Inés et al. 2003. Haciendo memoria en el país de Nunca Más. Buenos Aires, EUdeBA.
- Fairclough, Norman. 1992. Discourse and Social Change. Londres. Routledge.
- Franco, Marina y Levin, Florencia. 2007. "La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas", Novedades educativas N° 202, octubre.
- Hodge, Robert y Kress, Gunther. 1993. Language as Ideology. Londres. Routledge.
- Kaufmann, Carolina. 2006. Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia reciente. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lavandera, Beatriz. 1984. Variación y significado. Buenos Aires, Hachette.
- Nora, Pierre (dir.). 1984. Les Lieux de Mémoire; 1: La République París, Gallimard pp. XVII-XLIL. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina, Universidad Nacional del Comahue.
- Pollak, Michael. 2006. Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata, Ediciones Al margen.
- Torres, Yury v Moreno, Raúl. 2008. "El texto escolar, evolución e influencias. Revista *Laurus*, vol. 14, N° 27, pp. 53-75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/ src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892004- Consulta: 24/7/2011
- Verón, Eliseo. 1987. "La palabra adversativa", en AA.VV. El discurso político. Lenguajes y acontecimientos. Buenos Aires, Hachette, pp. 11-26.

CAPÍTULO 5

La Educación Intercultural Bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros

Virginia Unamuno y Alejandro Raiter

En este capítulo utilizamos el análisis del discurso para intentar develar qué representaciones sobre los pueblos originarios y sobre los aborígenes –sobre sus lenguas y el bilingüismo– están presentes tanto en la dirigencia política del país como en las personas que efectivamente tienen un trato directo con aquella por su labor como empleados o funcionarios de los gobiernos nacional y provinciales. Mostraremos la tensión existente entre las representaciones presentes en el discurso dominante y las representaciones presentes en un discurso reconocido como "políticamente correcto" o esperable.

Analizar discursos

Todo análisis de discurso, como todo análisis social, se hace en una época particular, en un presente concreto con determinada metodología o metodologías. Suele suceder que cuando analizamos discursos del presente, contemporáneos del análisis, nos olvidamos de situarlos históricamente y nos limitamos, quizás, solo a calificarlos. Muchas veces hablamos de la Educación Intercultural Bilingüe o EIB como la conquista de un

derecho (Serrudo, 2010). Esto significaría, en un análisis elemental, que ese derecho no existía, que era negado, pero queda reservada al ovente o destinatario la inferencia que pueda hacer acerca de la ausencia de ese derecho y, lo que creemos más importante, por qué algo no era un derecho y ahora sí lo es. En la Argentina del Centenario, por ejemplo, las mujeres no podían administrar sus bienes propios: para eso estaban maridos, padres o hermanos; en la actualidad, en la Argentina del Bicentenario, esto no solo nos parece absurdo, sino que resulta poco verosímil. La Ley Sáenz Peña, llamada del voto universal, no les otorgaba derecho a voto a las mujeres en 1912 (la Ley de Voto Femenino en la Argentina es de 1947 y se ejerció por primera vez a nivel nacional en 1951). ¿Por qué en un momento histórico existe un derecho y en otro momento no? No pretendemos hacer un debate sobre derechos naturales frente a derechos positivos. Pretendemos mostrar qué son y cómo se representan algunos derechos y cómo y hasta qué punto un cambio discursivo responde también a un cambio en la representación social.

Digamos para abreviar, que hasta mediados del siglo XX, el discurso dominante era el de la modernidad, con el discurso de la ilustración como elaboración más acabada. Siempre es complicado poner fechas, pero la mayoría de los autores coincide en que a fines del siglo XX se han acabado los grandes relatos, se habla del fin de la modernidad, del fin de las grandes utopías de progreso, del advenimiento de la posmodernidad o del capitalismo tardío, de la reivindicación de los particularismos, de los detalles, de las diferencias (cfr. Habermas, 1989; Follari, 1990; Augé, 1993; Jameson, 2004). Aparece lo que se denominará políticamente correcto¹ porque

¹ Calificamos de políticamente correcto al discurso, textos y/o selecciones léxicas que evitan referirse a grupos de población que presentan diferencias con el grupo hegemónico, minorías, grupos o personas que han sido históricamente discriminados de modo que esa diferencia quede en evidencia o haya sido denunciada por el grupo en cuestión.

supuestamente atiende a una ausencia anterior de derechos para algunos sectores, en general minoritarios: la lucha por la igualdad de género, el reconocimiento de otros géneros, la reivindicación de las minorías, la igualdad de razas u orígenes étnicos, formas alternativas de vida, la discriminación positiva, etc. En la Argentina en particular, la idea de progreso de fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX estuvo acompañada de la idea de la homogeneización de la población, de la educación y del voto como deberes. Los inmigrantes –y sus hijas o hijos– en edad escolar debían alfabetizarse de modo obligatorio en castellano, respetar y rendir homenaje a los símbolos patrios, jurar defender la bandera a los diez años de edad, cantar himnos, marchas patrióticas y otros. Poco lugar quedaba para los pueblos y las lenguas indígenas que habían sobrevivido a sucesivas campañas, tanto de los conquistadores españoles como de los "patriotas" argentinos: estaban a merced de los terratenientes criollos, despojados de sus propios territorios y/o atendidos por escuelas de frontera donde también debían aprender a leer y escribir en castellano.

Aunque dijimos que poner fechas resulta muy difícil, con la recuperación de la democracia en la Argentina, el discurso posmoderno de la diversidad hizo eclosión y fue incorporando referencias en el discurso dominante. Se reivindicó la tolerancia, se valorizaron las diferencias, las experiencias alternativas -en medicina, en educación, en uso del tiempo libre, en las relaciones interpersonales. Aceptamos legalmente el divorcio, por ejemplo, que ya tenía gran consenso social, y también aceptamos otros tipos de pareja, familias ampliadas o de otro tipo, el matrimonio entre personas del mismo sexo, el derecho a la adopción de cualquier pareja o de personas que viven solas. Incluso algo que era tan determinante en la taxonomía social, como el sexo, se va diluyendo en discursos con referencias a opciones de género.

En el caso de los indígenas también se produjo un cambio importante. En términos de Voloshinov ([1929] 1993) la multiacentuación del signo ideológico [indígena] produjo un cambio sustancial de su valor en la interacción discursiva cotidiana, en leyes, en impresos periodísticos, con apariciones en los medios, en novelas, en conversaciones informales. En el siglo XIX (para hablar solo de nuestra existencia independiente como país), eran vistos como un otro, como un enemigo al que había que "civilizar"; si esto no era posible, se los debía exterminar o expulsar para ganar –a sus expensas– tierras para el cultivo y la cría de ganado, para reemplazarlos por personas civilizadas, que debían venir desde Europa, preferiblemente del norte. A comienzos ya del siglo XX se fueron convirtiendo en mano de obra barata para el desmonte -en la medida en que se ampliaba la frontera productiva-, para trabajos agrícolas temporarios en grandes extensiones como cosecheros (golondrinas); seguían siendo un otro, despreciado, inculto y explotado de forma precapitalista ante la indiferencia o complicidad de las autoridades y la sociedad capitalista en expansión. En las (pocas) ocasiones en que concurrían a la escuela, el fracaso era prácticamente ineludible; era muy difícil que terminaran el nivel primario.

Con la democracia se comenzó a ver a los indígenas desde el Estado como destinatarios de planes de ayuda social. En efecto, en cuanto comienzan los planes asistenciales para la pobreza extrema muchos indígenas empiezan a ser asistidos en su alimentación, pero también en planes de salud y prevención. Lamentablemente, la situación de pobreza continuó agravándose en la Argentina durante muchos años, por lo que no dejaron de ser destinatarios de los diversos planes sociales hasta el día de hoy.

De modo simultáneo, se comenzó a ver en el indígena a un otro también diferente, pero no solo ya como enemigo o sujeto para ser explotado; sobre todo en las grandes ciudades, empezó a ser visto como un otro pintoresco, muy pobre, a quien había que ayudar, que producía objetos artesanales curiosos que podían comprarse. Todavía debían entrar en la civilización, pero la denuncia de abandono por parte del Estado incitaba a encarar ese problema. Curiosamente, para los festejos del quinto centenario de la llegada de Colón al continente, surge un discurso de rechazo por lo europeo, de denuncia del genocidio realizado durante la conquista, por la búsqueda de una raíz telúrica hasta entonces no muy difundida. La soberbia de la corona española tuvo un efecto muy extraño.

Por supuesto que los relatos lineales, como el que acabamos de presentar, son simplificadores. El discurso indigenista está presente en América desde hace muchos años, aunque no tanto en la Argentina. Está presente en la literatura, en cierta mística independentista. Por otra parte, quizás debido al hastío de la sociedad de consumo, muchas personas proponen volver a las fuentes, que en realidad remiten a un medio idílico no urbano atemporal. Se reivindica la sabiduría indígena en general, junto con otras culturas ajenas, como las orientales. Por otro lado, con la brutal crisis capitalista mundial, los signos ideológicos que busca imponer el discurso neoliberal -también llamado único- promueven una disputa sígnica que tiene manifestaciones discursivas en el Foro Social Mundial o de Porto Alegre.² Al foro de Davos³ se le oponen foros del Tercer Mundo como el ALBA. Creemos

² El primer FSM fue organizado por la Asociación internacional para la Tasación de las Transacciones Financieras para la Ayuda al Ciudadano (ATTAC) y el Partido de los Trabajadores de Brasil (PT). Se llevó a cabo del 25 al 30 de enero de 2001 en Porto Alegre, Brasil, una de las plazas fuertes del PT. Acudieron 12.000 personas de todo el mundo. Al segundo FSM, también en Porto Alegre, del 31 de enero al 5 de febrero de 2002, acudieron más de 12.000 delegados oficiales, representando a gente de 123 países y 60.000 asistentes. Se llevaron a cabo 652 talleres y 27 conferencias. Un conferenciante célebre fue el disidente estadounidense Noam Chomsky.

³ El Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF) es una fundación sin fines de lucro con sede en Ginebra, conocida por su asamblea anual en Davos, Suiza. Allí se reúnen los principales líderes empresariales, los líderes políticos internacionales y periodistas e intelectuales selectos para analizar los problemas más apremiantes que enfrenta el mundo; entre ellos, la salud y el medioambiente. Está organizado básicamente por banqueros.

también que el surgimiento y difusión del discurso político zapatista desde el alzamiento del 1º de enero de 1994 va dando lugar a la aparición del indígena como sujeto, como agente del cambio, en muchos países de América Latina. Otra vertiente importante es la difusión de los signos ideológicos del discurso que llamaremos ecologista o conservacionista, que tuvo una amplia difusión mundial, pero que en la Argentina tuvo un fuerte sostén en el modo de explotación agrícola practicado por pueblos indígenas.

Educación y otredad

En el campo de la educación, las nuevas formas de mirar lo indígena tienen un impacto en los discursos sobre qué enseñar y cómo enseñar a este Otro. Frente al monolingüismo castellano se comienza a pensar en una educación especial para ellos, en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una posible alternativa educativa que, tal y como posteriormente especifica la legislación, no se propone una transformación de las propuestas educativas en general, sino la creación de un tipo de educación, una modalidad particular, que compense, en definitiva, a quienes históricamente habían estado excluidos de la toma de decisiones respecto de quienes eligen los saberes culturales y los valores sociales que deben ser transmitidos en las instituciones.

De alguna manera, esta modalidad permitiría lavar las conciencias culposas de importantes sectores sociales frente al sistemático e histórico fracaso y abandono escolar por parte de los niños y jóvenes provenientes de las comunidades indígenas. Lavar conciencias a través de formas políticas activas que, sin embargo, no ponen en tela de juicio el ultraje al derecho a la propiedad ni dejan que nos preguntemos a quiénes pertenecían antes de su usurpación los territorios en que estamos viviendo. Tengamos presente que la educación se ve en la Argentina como una obligación y como una vía para acceder a una posición social en un futuro posescolar.

En este contexto, parece interesante preguntarse por los cambios discursivos que han operado en las últimas décadas en América del Sur, en general, y en la Argentina en particular, para que se difundan estas nuevas representaciones. Es evidente que se están experimentando cambios con respecto al reconocimiento oficial de la diversidad lingüística y cultural. Según algunos autores, esto es coherente con un cambio en los discursos públicos los cuales, lejos de mantener una idea de nación homogénea, en los últimos años albergan la posibilidad de una nación plurilingüe y plurilincultural. En consonancia con estos cambios en la covuntura político-discursiva, existen en la actualidad propuestas concretas que ponen de manifiesto la decisión política de incidir desde la administración pública en la gestión de las lenguas de la Argentina. Dice Trinchero (2010: 123):

Es indiscutible el hecho de que con la reafirmación de la democracia en el país, la reforma constitucional de 1994 se ha planteado un retorno a la política de reconocimiento de las poblaciones indígenas. Así, por ejemplo, dicha reforma constitucional define en su artículo 75, inciso 17, como atribución del Congreso de la Nación, reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Sin embargo, debemos preguntarnos hasta qué punto, por parte de las clases dominantes, se trata de un cambio superficial, de un cambio buscando lo políticamente correcto o, por el contrario, se trata de un cambio real, de un verdadero reconocimiento de derecho y -lo que sería más importanteun cambio en la representación del indígena de modo de dejar de definirlo y verlo como un otro para considerarlo parte integrante de la misma comunidad, para considerarlo un *prójimo*. Creemos, que el análisis del discurso nos permite avanzar en el análisis de esta problemática social. Por nuestra parte, nos permitimos poner en tela de juicio el optimismo de Trinchero, además de afirmar que desconocemos a qué retorno se refiere.

De la legislación a la palabra: miradas sobre los derechos a ser parte

El análisis del discurso permite, entre otras cosas, la deconstrucción de lo dicho para poder explorar en los significados. Indagar en los significados expuestos para indagar y rescatar los sentidos de los enunciados. La gramática de las lenguas no solo está codificando formas, sino que construye con los significados léxicos significados sociales, anclados en procesos históricos que los hacen legibles, y que indican cómo deben ser interpretados, qué sentido adquieren en un momento concreto.

Comentaremos solamente algunos aspectos, sin discutir en el presente capítulo la demora de este reconocimiento ni las acciones y luchas previas. Nos detendremos especialmente en aquellos elementos que, según nuestro análisis, muestran claramente la tensión entre el discurso políticamente correcto y el discurso dominante (Raiter, 1999; Raiter y Zullo, 2008). Creemos que con ello podremos poner en evidencia la manera en que ambos discursos operan en conjunción para mantener, en definitiva, un statu quo.

Efectivamente, en 1994 se modifica la Constitución Nacional; en su artículo 75, supuestamente se reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas a la fundación de la Nación Argentina. El texto del artículo es un buen ejemplo del sentido que otorgan las gramáticas, en este caso la del español. Dice el inciso 17:

Corresponde al Congreso (...): 17. "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias podrán ejercer concurrentemente estas atribuciones."

En primer lugar, nos referimos al hecho de que el articulado constitucional otorgue al Congreso la atribución de reconocer de modo legal la preexistencia de pueblos indígenas; y, por otro lado, a las formas en que se trata el tema de la posición de las tierras en dicho artículo.

El reconocimiento que se atribuye al Congreso en este inciso constitucional no se refiere a ningún pueblo particular; se trata del reconocimiento de la preexistencia de pueblos, pero no de naciones, por lo que un mismo pueblo-nación indígena permanecerá dividido dentro de las jurisdicciones provinciales y sujeto, por lo tanto, a constituciones y regímenes legales diferentes que no son resorte del Congreso Nacional. Por el mismo motivo, sujetos a diferentes planes educativos y a distintas currícula según las jurisdicciones que ocupan; las provincias más pobres deben ocuparse, quizás, del problema educativo más complejo.

Un segundo punto merece una atención especial. Cuando se habla de la posesión de tierras, se utiliza el tiempo presente; es decir, ocupan. Dice el articulado: "Garantizar (...) la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan".

El uso de los tiempos verbales llama mucho la atención; en términos de Givón (1995), es muy alto el grado

de presuposicionalidad discursiva. El presente, junto con el adverbio tradicionalmente, llama a una lectura atenta, que permita explicar un sintagma que a simple lectura puede parecer incluso anómalo. El presente ocupan se opone paradigmáticamente al pretérito ocuparon. A través del presente se desestima toda posibilidad de revisión de los procesos políticos, militares y civiles con los cuales se justificaron los robos y despojos anteriores; es decir, se postula un borrón y cuenta nueva. Se usa, en cambio, el futuro para afirmar que no serán enajenables. Se infiere, pues, que lo fueron y lo son.

Por otra parte, debemos decir que, si bien el dictamen se originó en la Comisión de Nuevos Derechos, esta novedad y supuesto reconocimiento constitucional no se incorporó al artículo 14 (Derechos civiles) ni al 14 bis (Derechos sociales), tampoco se incorporó en Nuevos Derechos y Garantías -Capítulo segundo, arts. 36 a 43- sino al mencionado artículo 75, es decir, al de las Atribuciones del Congreso.

Además de la sutileza jurídica que esto implica, el aspecto ideológico, político y filosófico resulta insoslayable: no existe el reconocimiento de la multietnicidad ni derechos por el hecho de ser, como sí sucede con otros grupos sociales (por ejemplo, la niñez), aquí el reconocimiento es por existir o, más abstracto aún, por preexistir.

Desde el punto de vista de las representaciones sociales puestas en escena en este apartado, el reconocimiento es a la preexistencia no a la existencia, en el presente se habla de comunidades. ¿Por qué dirá el inciso la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan? En efecto, tanto tradicionalmente, como preexistencia, indican pasado, pero la representación construida en la cláusula respecto a las tierras, equivale a lo pasado, pisado; es decir, a procesos acabados. Lo pasado y lo presente, preexistir y s. existir; ocupan y s. ocuparon/ ocupaban, muestran claramente tensiones en el terreno del discurso que, a su vez, denotan las tensiones entre el discurso

políticamente correcto que impacta incluso en la legislación y el discurso dominante que sigue vigente y operando en la trastienda, en los sistemas de creencias de los legisladores. El discurso políticamente correcto, ligado a la simbología posmoderna (Lyotard, 1996), no cuestiona las relaciones de clase, de poder, de propiedad privada que definen las diferencias del capitalismo. Más bien coloca la diferencia en los albores de las periferias, en las sutilezas de la estética.

El articulado constitucional -repetimos- utiliza las cláusulas la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Por supuesto no puede hacerse cargo de que las tierras que efectivamente ocupan, como lo demuestra el conflicto desatado en La Primavera, 4 provincia de Formosa (la brutal represión del 23/11/2010) o el hecho de que, como veremos en seguida, la mayor parte de quienes se reconocen como indígenas habiten en zonas urbanas.

Quince años después de la promulgación de la nueva Constitución, los jueces siguen pensando más en escrituras que en ocupaciones, a las que además consideran como ilegales. La policía provincial, que asesinó a dos personas en el conflicto de Formosa, ve a los indios como intrusos y a las tierras vacías. Los pueblos originarios, por otra parte, no ocupan necesariamente tierras que históricamente ocuparon u ocupaban. Tanto los conquistadores españoles como el Estado argentino, los estados provinciales y aun los terratenientes o compañías privadas los fueron relocalizando, expulsándolos de sus tierras y dejándoles para su uso las tierras menos fértiles. En el siglo XXI son nuevamente las nuevas tecnologías -aplicadas al cultivo en los últimos veinte años- las que promueven nuevas expulsiones al extender la frontera agrícola y -en menor proporción- la minera.

⁴ Ver datos en http://comunidadlaprimavera.blogspot.com/ y http://argentina.indymedia.org/features/ pueblos/

Las poblaciones aborígenes, tradicionalmente agricultoras, cazadoras-recolectoras, pescadoras, debieron cambiar sus formas habituales de subsistencia por diversas razones, entre las cuales destaca la presión de la explotación forestal, ganadera y agraria, que viene de lejos -en este siglo XXI se fundamenta en la explotación intensiva con maquinaria moderna, agroquímicos y semillas modificadas de soja y de madera en calidad de monocultivo, para exportación (Slutzky, 2008: 6). De este conflicto de intereses, se deriva un creciente incremento de las migraciones internas, que son fruto de la expulsión de los pobladores rurales -no solo aborígenesde sus ámbitos tradicionales de vida. Actualmente, según el censo de población y vivienda de 2001, el 82% de la población que se reconoce como indígena habita en zonas urbanas, se destacan las comunidades del Gran Buenos Aires y el Gran Rosario, las dos ciudades más pobladas de la Argentina. Dice Trinchero (2010: 134):

El más reciente proceso de expansión de la frontera agraria capitalista en Argentina genera una dinámica expulsiva de las poblaciones originarias con asentamiento rural, lo que implica un constante flujo migratorio campo-ciudad. Esta dinámica, que va acompañada también del uso de agro-tóxicos a escala masiva, es la que explica, por un lado, el hecho de que un 82% de la población indígena argentina resida en ámbitos urbanos. También explica los límites para la regularización de los asentamientos de los pueblos originarios, cuyos derechos están garantizados constitucionalmente.

Los congresales constituyentes no proponen ninguna solución ni reparación para el 82% de la población indígena que vive en las ciudades, en general en villas miseria. Son estos datos los que permiten dar sentido a la expresión tradicionalmente en el citado artículo constitucional, y entender la forma en que intenta resolverse la tensión entre el discurso

políticamente correcto y el discurso dominante. La conjunción entre tradicionalmente y ocupan viene a salvaguardar la referencia dominante frente a otros valores posibles.

El tercer punto de nuestro análisis se centra en la educación. El inciso constitucional dice: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

Tengamos presente que, según los escasos datos oficiales, la población aborigen de la Argentina representa casi el 2% de la población total y agrupa los índices más altos de fracaso y deserción escolar (Acuña, 2002, 2010).

Educación para quiénes, educación para qué

Desde nuestra perspectiva, el bilingüismo no es un problema; el problema es el conflicto lingüístico como posesión de bienes simbólicos, el bilingüismo asociado a la desigualdad de acceso a los bienes sociales, a los productos del trabajo social.

Nunca fue imprescindible acción escolar alguna para que una población fuese bilingüe, salvo como resultado de que se quisiera eliminar una lengua preexistente. Las diferencias dialectales nunca fueron traba para el comercio ni los intercambios en general. Para decirlo con brusquedad, los desplazados, ocupados, sojuzgados históricamente se adaptaron de alguna forma al/los dialecto/s usado/s por los dominadores o quedaron fuera del mercado lingüístico y en un lugar muy desfavorable del mercado de trabajo y del de mercancías. Esto es, en términos sociolingüísticos, entender el uso del lenguaje como un diferenciador social (Labov, 1972).

De modo que debemos preguntarnos por qué en la actualidad aparece el bilingüismo y más concretamente la educación intercultural bilingüe construida como problema, como objeto de investigación y debate. Como sugiere

Unamuno (2011), bilingüismo y educación bilingüe deben ser entendidos en situación: desde hace años se enseñan en la Argentina inglés, italiano, francés, hebreo o alemán como lenguas de prestigio y/o de comunidades con diferentes grados de éxito y de fracaso. Esta no es el tipo de problema con el que nos enfrentamos ahora.

"El que no sabe inglés y computación no es nadie" había dicho el ex gobernador, y ex presidente, Duhalde. Cuando leemos un aviso clasificado que pide una secretaria bilingüe para una empresa multinacional no suponemos que busquen competencias en mapudungun y castellano. La enseñanza que prepara para el mercado laboral tampoco parece ser el problema que enfrentamos.

De este modo, queremos plantear que la EIB es un problema político, una decisión política que muestra un cambio en las posiciones hegemónicas con respecto al idioma o lengua nacional vigentes.⁵ Por este motivo es que sostenemos que debemos discutir el problema con una profundidad y una difusión que aún no se han dado en el conjunto del país y proponer debatir los porqués y los para qué a la par que cómo se implementa este programa.

Heteroglosia e interculturalidad monodireccional

En la propaganda de algún jardín de infantes o jardines maternales privados de cualquiera de las grandes ciudades de la Argentina -y de otros países- podemos leer que, además de computación, se ofrece el bilingüismo, como contenido curricular y como mercancía. Dado que los padres sobrentienden que el trabajo en el aula o salita se hará en castellano, se ofrece la enseñanza de una segunda lengua

⁵ Los planteos de promoción y obligatoriedad de la enseñanza bilingüe castellano-portugués en Brasil y la Argentina, debido al MERCOSUR, también lo son.

con prestigio, en general el inglés, salvo en los jardines de comunidades no argentinas. Esta segunda lengua es un plus por el que se paga, como inversión a largo plazo para abonar el camino hacia la inserción en el mundo laboral del futuro integrante del mercado laboral. Si educación bilingüe significa valor agregado, persona bilingüe significa en este caso persona mejor preparada para la dura realidad con la que deberá enfrentarse

Lo presupuesto aquí, además del trabajo por un salario en una sociedad capitalista inmutable, es que la vida es una dura lucha, que cuantas más armas tengamos para el enfrentamiento, mejor, y que dominar la lengua de una nación poderosa es una de esas armas. Las metáforas bélicas hablan por sí solas.

Para muchos padres y madres, el bilingüismo es una de esas armas que darán mayores oportunidades en el futuro, una mejor posición para competir con otras y sobre otras. Se trata de un capital simbólico cuyo valor parece indiscutible en los escenarios de los mercados académicos y laborales. En muchas jurisdicciones, los gobiernos locales han hecho suya la tarea de promover el acceso a dicho capital por parte de niños y niñas. Así, han encarado la enseñanza de idiomas extranjeros desde la primera infancia, y promovido acciones concretas como las Escuelas Plurilingües.6

En la página del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires referida al tema de la enseñanza de una lengua segunda podemos observar con claridad que no se trata de mejorar el desarrollo personal, sino de equiparar la oferta de educación pública a la de la educación privada, es decir una desmercantilización del bilingüismo (por su gratuidad) pero manteniendo la cosificación de su valor de cambio -futuro- en el mercado. Dicho de un modo más simple,

⁶ Para más datos, ver: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/ bilingues/index.php

enseñar una segunda lengua se plantea como un problema de justicia social, no de desarrollo académico: se trata de la misma concepción ideológica de la oferta privada con una respuesta política diferente. Dado que saber otro dialecto u otra lengua nacional no es de por sí incluyente, es claro que el bilingüismo es supuesto como un valor de cambio para el futuro alquiler de la fuerza de trabajo del estudiante. Dice el Gobierno de la ciudad:

El programa "Idiomas en Primer Ciclo" nació como parte de las políticas de inclusión socio-educativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este Programa propone la enseñanza de una lengua extranjera a partir de 1º grado para que los alumnos de la CABA tengan la posibilidad de acceder a estos conocimientos en la escuela de manera gratuita.

La sola mención del sintagma nominal inclusión socio-educativas, nos exime de análisis; queda claro en dónde serán incluidos. La enseñanza de lenguas indígenas no está prevista en ningún caso, ni forma parte de la cultura. Sigue la cita:

Las escuelas plurilingües son escuelas de jornada completa con intensificación en la enseñanza de lengua materna y extranjeras. Estas escuelas conforman una institución única y articulada, su eje pedagógico está constituido por las lenguas y el lenguaje para, a través de las lenguas, conocer y comprender otras culturas desde la propia.

Las autoridades educativas de la ciudad de Buenos Aires toman discursivamente partido en la definición del bilingüismo como capital. Expresan las referencias y los valores presentes en el discurso dominante, los cuales otorgan al inglés –en concordancia con las relaciones del mercado lingüístico y económico- el lugar preponderante. El bilingüismo se define, pues, como la sumatoria entre el dialecto nacional y otro, aquel que representa a los mercados laboral, comercial y sus reglas.

Este bilingüismo no es el mismo para los indígenas. En el caso de la EIB, se plantea, por ejemplo, la enseñanza obligatoria del castellano y el uso de las lenguas indígenas como paso previo para su plena incorporación, a través de un modelo de educación bilingüe llamado de transición (Arnau et al., 1992). En realidad se supone e impone la escolarización en castellano, por lo que los/as alumnos/as no tienen otro remedio que aprenderlo. En el caso de las comunidades que reivindican una lengua indígena como propia, puede darse el caso de que sea esta la que se propone como segunda lengua, aunque rara vez llegue a enseñarse como tal, debido a la falta de recursos humanos y especialmente de materiales didácticos para hacerlo.

La novedad (legal) consiste en que se pretende que el bilingüismo impuesto no sea sustractivo, es decir no solo no está prohibido como antaño y aún hoy día en otros programas, sino que es alentado el mantenimiento de la lengua materna o aborigen. Se propone que el bilingüismo y el sistema escolar no aplasten la cultura de los pueblos originarios, que se mantengan vivas las lenguas indígenas. En efecto, la EIB apunta directa y exclusivamente a los pueblos indígenas; es un proyecto para pueblos indígenas.

La Ley de Educación Nacional 26.206/2006 instaura la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta constituye⁷

La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse

⁷ www.me.gov.ar/curriform/eib_mas.html

activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Capítulo XI, art. 52)

Dos elementos llaman la atención en este fragmento. Por un lado, el hecho de que en el reconocimiento del derecho a preservar y a fortalecer la lengua se hable de "su lengua". ¿Es un descuido no haber utilizado sus lenguas? ¿Cuál es la (única) lengua de los pueblos indígenas en la actualidad? ¿Se trata del castellano o de alguna de las lenguas aborígenes? ¿No son ambas patrimonio de estos pueblos? (Acuña, 2010).

Si leemos al dialecto nacional como algo presupuesto (no dicho, evidente para todos -incluso para los niños que llegan monolingües no castellanos a la escolarización-), son las lenguas indígenas las que deben preservarse y fortalecerse. En los supuestos del enunciado de la ley, esto está relacionado con el desempeño en un mundo multicultural y con la calidad de vida. Sin embargo, solo tiene sentido si comprendemos que es el castellano la lengua que debe fortalecerse: para desempeñarse en lenguas indígenas no es necesario mencionar la multiculturalidad. Como decíamos, es en esas sutiles tensiones entre lo dicho y lo que hace falta explicar para entender dónde tiene un rol el análisis del discurso. En estos lugares "opacos" obtiene relevancia la labor de quien analiza los textos.

La ley hace circular una representación interesante sobre lo multicultural y lo intercultural: se trata de características que están reservadas para los pueblos indígenas. Son ellos quienes deben ser educados "interculturalmente" para poder tener calidad de vida; es decir, a través del aprendizaje de la lengua y de los saberes dominantes que exige el mercado para su plena incorporación al mismo.

No deja de ser curioso, en este sentido, que si bien hay dos definiciones de bilingüismo (el de los no indígenas y el de los indígenas) en los discursos oficiales, solo exista una definición de interculturalidad. No se prevé, por supuesto, la enseñanza de lenguas indígenas a la población no aborigen, o el hecho de que sean los otros quienes deban mejorar su calidad de vida a través del aprendizaje de contenidos culturales de los pueblos originarios. Se trata de otorgar el castellano como capital simbólico a quienes no lo tienen -del mismo modo que se enseña inglés en la ciudad de Buenos Airesen procesos compensatorios fundados en razones históricas, pero enraizados en cuestiones relativas a la "calidad de vida"; es decir, la enseñanza de una lengua valorizada para aquellos que poseen una lengua sin valor en el mercado pero, de acuerdo con la representación de lo políticamente correcto respeto de la diversidad, se pretende preservar el uso de las lenguas y dar escritura a lenguas originarias ágrafas.

Según nuestras observaciones en diferentes lugares de las provincias del Chaco y de Formosa,8 el aprendizaje de las lenguas y los saberes indígenas por parte de la población no aborigen sería irrisorio para la mayoría de los directivos y administradores de educación de escuelas en zonas aborígenes. Más allá de la legislación, los agentes educativos no esperan que los blancos y criollos aprendan lenguas aborígenes ni que compartan esas culturas; solo pretenden que las toleren, como veremos a continuación.

Dice el documento "Lineamientos curriculares para la educación bilingüe-pueblos indígenas: qom (toba), mocoví

⁸ A lo largo de este capítulo hacemos referencia a diversas situaciones sociolingüísticas con las cuales tenemos contacto a través de diversos proyectos de investigación en los cuales participamos. Nuestra opción en este caso ha sido evitar expresamente la mención de datos que podrían identificar de forma clara a los participantes.

y wichi" del Gobierno del Chaco⁹ 1 (las cursivas son nuestras):

En este contexto, la modalidad educativa -bilingüe bicultural- está destinada a atender las demandas pedagógicas y solucionar barreras de la comunicación en situaciones de lenguas en coexistencia v en contacto entre el castellano -variedad dialectal- y las lenguas toba, mocoví y wichi de los pueblos indígenas homónimos.

Educación debe innovar con la adopción de conceptos como: educación bilingüe y ello significa el reconocimiento de las lenguas de los pueblos indígenas del Chaco en la enseñanza. Para ello, se hace necesaria la formación de docentes indígenas. Como transición se decide políticamente la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

La EIB es claramente definida como una respuesta a una reivindicación indígena y, en este marco, el bilingüismo como algo exclusivo para las familias indígenas. En la aplicación concreta de estos lineamientos, las prácticas educativas muestran su complejidad. Las escuelas cuya población es exclusivamente indígena son la excepción. Debido a que en los territorios donde viven los pueblos originarios también viven criollos y blancos, las escuelas reciben poblaciones que se reconocen de manera muy diversa. En estos contextos, la EIB se define diariamente a través de las decisiones concretas que toman directivos, docentes y familias.

Así por ejemplo, al revisar los cuadernos de los niños en un aula de primer grado en el Impenetrable Chaqueño, nos percatamos de que no había texto alguno escrito en lengua wichi, a pesar de que la docente empleara esta lengua de

⁹ http://www.chaco.gov.ar/MinisterioDeGobierno/PueblosOriginarios/principal/EtniaEducacion004.htm

forma permanente. Tras preguntarle por qué, ella nos dijo que a las familias de los niños, no indígenas (o criollos) les molestaría mucho que sus hijos "perdieran el tiempo" escribiendo en esa lengua en lugar de hacer cosas "importantes".

Esta percepción de la docente sobre las actitudes de las familias criollas hacia las lenguas indígenas es coherente con acciones de organización escolar habituales en algunas de las zonas indígenas que conocemos: separar a los niños criollos o blancos (foráneos) de los niños indígenas durante los primeros años de la escolaridad. Dice una directora de escuela de la zona:

Fragmento 1: Entrevista a directora de escuela en el norte de la provincia del Chaco.

Directora: Nosotros distribuimos así: son cuatro los primeros grados, dos con población aborigen y dos con población blanca y criolla, que tienen además del regionalismo que son los criollos, el lenguaje es el mismo. El regionalismo es lo que tiene el criollo. Palabras propias de la zona. Los blancos no, pero los blancos se adecuan a los criollos. Yo tengo tres nietos. Ellos hablan igual que los criollos. Y también palabras indígenas. Porque ello se juntan con todos. Yhablan los tres idiomas.

Fragmento 2: Entrevista a directora de escuela en el norte de la provincia del Chaco.

Directora: Ellos [los aborígenes] nos lo cuestionan, pero nosotros como docentes... ellos nos cuestionan la falta de integración, pero la integración la hacen en cualquier momento.. en los recreos... en la panadería en los juegos... pero nosotros tenemos que trabajar así únicamente a la razón de lengua. Tenemos el auxiliar bilingüe para los chicos aborígenes. No tenemos tiempo porque como aprende el alumno blanco. Pierde tiempo mientras el indígena aprende en su lengua. El auxiliar le enseña con su lengua [a los indígenas].

Los fragmentos muestran algunas de las representaciones dominantes en la gestión escolar: el aprendizaje de las lenguas indígenas sería una pérdida de tiempo para los no indígenas; el aprendizaje de estas lenguas se explica en función de su rol en el aprendizaje del castellano; la integración entre diferentes grupos, como algo ajeno o paralelo a la escolarización. La interculturalidad queda librada al recreo o la panadería. Lejos está la definición de bilingüismo como capital y de la interculturalidad como recurso transversal a los grupos.

Las ideas de interculturalidad monodireccional y de bilingüismo exclusivo para los niños indígenas dominan las prácticas que concretan los discursos de la legislación sobre EIB. Separados por etnia, los niños aborígenes deben aprender la cultura de los criollos y blancos. Estas descripciones sobre EIB desde las prácticas no coinciden con las que describen los discursos oficiales. Dice la Resolución CFE Nº 119/10 del Consejo Federal de Educación (las cursivas son nuestras):

18. La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe entiende la Interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que presenta el cambiante mundo actual en relación con la heterogeneidad lingüística y cultural de nuestras poblaciones. La multiculturalidad creciente de los espacios nacionales, junto con la mayor presencia política indígena, marcan significativamente el contexto en el cual hoy se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe, planteándole nuevos retos en sus formulaciones y aplicaciones. De este modo, la Educación Intercultural Bilingüe en su desarrollo ha buscado responder en los ámbitos educativos a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones diferentes, sin que ello implique por esto dejar de ser diferentes, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan

el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, sean estas culturales y/o lingüísticas.

Según creemos, esta tensión entre el discurso de la legislación y los documentos oficiales, por un lado, y de los agentes involucrados en su concreción en las prácticas pedagógicas, por otro, tiene como base la tensión que presenta el apropiarse del discurso políticamente correcto sin tomar decisiones clave para las transformaciones sociales que implantarían propuestas educativas de equidad v sin trabajo ideológico para cambiar las referencias del discurso dominante.

En esta misma lógica se encontraría la tensión entre representaciones contrapuestas de bilingüismo: por una parte, las representaciones del bilingüismo como sumatoria de dos monolingüismos claramente identificables; por otro, las del bilingüismo como heteroglosia.¹⁰

Esto es evidente si se considera el rol de los docentes indígenas en las propuestas de EIB. Allí, el rol habitual que se le otorga al docente indígena en las escuelas es el de traductor. El "bilingüe" como se denomina en gran parte de la Argentina al auxiliar o maestro aborigen, tiene preponderantemente el rol de traductor (Maldonado, 2008; Serrudo, 2010), quien se ocupa de garantizar la comprensión de los contenidos escolares -en castellano- a los niños que tienen competencias incipientes en esta lengua.

Veamos algunos ejemplos del rol que se le otorga a este maestro, extraídos de nuestras entrevistas. Dice un docente no bilingüe, es decir, blanco:

El tema es que el auxiliar no traduce como debería y los chicos en lugar de entender mejor, se confunden más.

¹⁰ Usamos el concepto de heteroglosia —en el sentido de Bajtin (1934)— para referirnos al conjunto de recursos lingüísticos heterogéneos que expresan diferentes intereses y posiciones entre los miembros de una comunidad, y que los hablantes tienen a disposición para construir dinámicamente su identidad.

Dice un directivo:

Los practicantes hicieron bien su trabajo, participaron en los actos, levendo en wichi las efemérides, y cantaron el elefante trompita en su lengua. A los chicos del jardín les encantó". Dice un docente bilingüe: "el cambio [de auxiliar a maestro de grado] está en que puedo estar sola con los chicos y no tengo que traducir lo que dice la maestra, puedo decir lo que quiero.11

La traducción, como puede verse en estos fragmentos, no deja de ser una práctica compleja, en donde el docente indígena exhibe sus competencias (y los otros, evalúan). Sin embargo, aparece en la agenda de EIB como una actividad no problemática y controlable por los blancos. Porque en definitiva, la traducción se basa en la ficción de transparencia, en la garantía de "acceso" a ciertos contenidos, y evita, en palabras de un directivo, "que se nos vaya de las manos". El director de una radio del norte de la provincia del Chaco¹² explicaba cómo lo habían presionado para que tradujera los programas emitidos en wichi al castellano, hasta el punto de decidir poner un traductor que resumiera al final lo que se había dicho en aquellos.

Las otras prácticas bilingües se presentan como opacas y son juzgadas como erróneas, o como síntoma de falta de competencia por parte de los estudiantes y docentes bilingües. Si la traducción es percibida como resultado de un bilingüismo equilibrado (como si existiera, como si fuera posible), las otras

¹¹ Los docentes aborígenes están presentes en las aulas en más de una modalidad, según jurisdicción y formación personal; en algunos casos son auxiliares: solo traductores. Existen diversos programas de formación de personal docente (maestros) en lenguas aborígenes. Para poder egresar son evaluados por docentes blancos. Un maestro aborigen puede estar solo al frente del aula; esta habilitación profesional les es negada con frecuencia en la práctica.

¹² Para conservar cierto anonimato, hemos intentado dificultar la ubicación concreta de escuelas, docentes y otros participantes, haciendo referencias generales en lugar de particulares.

prácticas comunes desde la óptica del bilingüe (como la alternancia entre lenguas, la mezcla de lenguas, los usos híbridos, etc.) son juzgados como falta de competencia en alguna o en ambas lenguas, e incluso como perjudiciales. Son prácticas molestas. En el informe de la UNICEF (2011: 72), por ejemplo, se afirma que la alternancia de lenguas es una "etapa errónea y transitoria".

Educación y conflicto: comportamiento del bilingüe

Ya dijimos que el bilingüismo pretendido por la EIB parece plantear que los alumnos puedan hablar y escribir en castellano o en una lengua aborigen sin confundirlas: es decir, que sean monolingües en sus prácticas, bilingües en sus saberes. Sin embargo, el bilingüismo de las prácticas concretas de los hablantes es bastante más complejo que el que plantean los discursos oficiales. Así, tenemos situaciones escolares –según la jurisdicción e institución– en que se nos presentan las siguientes combinaciones de variedades (no excluyentes):

- Uno o varios dialectos indígenas (es muy extraña la homogeneidad).
- El castellano regional, hablado por criollos y por (algunos) aborígenes.
- El castellano de los manuales, circulares del ministerio y otros documentos oficiales.
- Diversos dialectos y sociolectos castellanos de las docentes ya que estas no provienen de la misma región ni tampoco de la misma clase social.
- Diversas formas mixtas empleadas por docentes y estudiantes, difícilmente asignables a una u otra lengua o dialecto.

En definitiva, la EIB como vemos, se desarrolla en ambientes heteroglósicos. El siguiente dibujo es interesante en este sentido: un estudiante wichi grafica sus prácticas lingüísticas cotidianas a solicitud de la investigadora. Es interesante que no solo describa su colegio como un lugar bilingüe, sino que explica que entre sus amigos "mezclan" lenguas, fenómeno habitual en el habla de los bilingües.



Notemos que en este texto multimodal (Kress y van Leuween, 2001) ningún dialecto está en el centro: el foco está puesto claramente en el sujeto que se pregunta a sí mismo, y son vectores divergentes los que la conectan con las situaciones comunicativas.

El bilingüismo heterogéneo en las prácticas concretas está conformado por eventos comunicativos muy diversos que forman un continuo que va desde repertorios en los cuales el castellano es empleado para la mayoría de prácticas comunicativas hasta el punto opuesto, caracterizado por el empleo prevalente en la mayoría de las prácticas de las lenguas indígenas, con uso restringido del castellano.

La noción de bilingüismo que se define en las prácticas concretas de los hablantes en contextos de EIB, se hace más interesante si la relacionamos con dos puntos más:

1. La posibilidad de que las lenguas indígenas de referencia comunitaria no sean adquiridas en la primera socialización ni en la primera infancia, sino a lo largo de otros procesos y en otras etapas (Mesineo y Hecht, 2007; Hecht, 2010).

2. La concepción del bilingüismo como algo dinámico, relacionado por un lado con la identidad y por otro con la transformación de los repertorios verbales. Así por ejemplo, en muchos casos, los estudiantes distinguen entre L1 y lengua materna, afirmando que se consideran bilingües porque hablan castellano y están aprendiendo su lengua materna. La lengua materna es descrita así en relación con la comunidad de pertenencia más que con las prácticas familiares.

En definitiva, el bilingüismo de las prácticas y, especialmente de los hablantes, se define en eventos heteroglósicos que muestran una alta creatividad por parte de los hablantes, y una organización de los recursos verbales, que incluso a un observador externo le parecen caóticos y que ilustran, desde un punto de vista normativo –lo que es normal para el monolingüe, lo que es normalizable y normativizable para la autoridad lingüística-, desórdenes y desobediencias; recursos al servicio de un sinnúmero de actividades prácticas y simbólicas.

Este bilingüismo -que nunca es equilibrado, que nunca podría serlo, ni tampoco es estático- es, sin embargo, interpelado por los otros bilingüismos que, como explicamos, aparecen en la legislación como parte de las acciones "compensatorias" que en definitiva sostienen las jerarquías entre lenguas.

Esto es evidente en la diferencia entre el bilingüismo de elite planteado para todo el conjunto de la población escolar, como vimos antes, y el bilingüismo de lenguas indígenas, para unos pocos.

En la región wichi (provincia del Chaco) docentes de educación secundaria nos comentaban extrañadas que sus alumnos wichis se destacaban en las clases de inglés frente a sus compañeros criollos. Inexplicablemente, para ellas, eran los mejores de la clase. Para ellas, había algo "extraño" que hacía falta explicar. Eran indígenas y eran pobres, por lo tanto no podían aceptar que poseyeran mejores competencias en la lengua extranjera de prestigio cultural que blancos y criollos hispanohablantes. Incluso la historia de la creación del alfabeto wichi (con un rol importante por parte de los pastores anglicanos y a partir de la fase fonográfica de su lengua) les parecía sospechosa.

El bilingüismo que les toca a los indígenas pareciera ser aquel que confirma su lugar fuera del mercado regulado del salario y el trabajo. Un bilingüismo ligado al territorio que "tradicionalmente ocupan", y a las representaciones sobre el indígena como otro que merece compensaciones y ayudas, más que la posibilidad de un lugar entre iguales; un bilingüismo de pobres, de Otros.

Sin embargo, este bilingüismo indígena no solo está ligado a las representaciones cotidianas y a las prácticas lingüísticas tradicionales y exclusivas para los indígenas, sino a representaciones complejas sobre la lengua castellana. Se trata de un bilingüismo que "afecta" al castellano. Entre otras cosas, muchos docentes se quejan de que los alumnos indígenas no "hablan bien" castellano, y hasta de manera casi determinista declaran que "no pueden aprender a hablar bien el castellano".

En una situación urbana como las mencionadas al principio, en la enseñanza de la lengua extranjera, las docentes, en general con castellano como lengua materna, están entrenadas para enseñar esa lengua extranjera, se preocupan mucho por la pronunciación, por señalar las diferencias con la lengua de origen en todos los niveles lingüísticos. Por otra parte, en general, son el único estímulo institucional en lengua extranjera al que pueden acceder.¹³

En la EIB la situación es diferente: las docentes no indígenas -salvo algunas experiencias- no están en general entrenadas para enseñar una lengua desconocida, no prestan atención particularmente a las diferencias porque no conocen ni

¹³ Es cierto que tenemos películas, series y dibujos en inglés disponibles pero a) o bien no se entienden o b) también están preparados para extranjeros.

aprenden la lengua de origen de los alumnos y no constituyen el único estímulo en L2. en muchos casos. Esta situación puede darse porque los alumnos provienen ya de una comunidad con grados diferentes de bilingüismo o plurilingüismo o porque, aunque provengan de una comunidad no hispanoparlante, no se les ofrece -como vimos- una sola variedad de castellano en la escuela ni en su entorno.

Efectivamente, como mostramos en otro lugar (Raiter, 1999), los estímulos de dialectos castellanos que reciben los chicos en la escuela no son unívocos. Sin embargo, los docentes pretendemos que manejen un dialecto castellano que no podemos definir y, además, que puedan utilizar un registro escolar indefinido y, sobre todo, que no hablen como indios.

En segundo lugar tenemos la interculturalidad. Este tema es muy complejo, también lo hemos abordado en otras ocasiones: estamos convencidos de que no tenemos otra idea más que afirmar que "hay que respetar su cultura" sin claridad acerca de qué significa esto. En algunas experiencias son docentes blancas las que enseñan a indígenas qué es lo que deben saber hacer para conservar su cultura. En otras, se les niega la enseñanza de habilidades propias de obreros calificados (tornería, carpintería industrial) para que no olviden su cultura y no se vayan de la zona para trabajar en alguna ciudad. ¿Quién tomó esas decisiones por ellos?

Sin embargo, es poca la conciencia que tenemos de encuentro de culturas o -para decirlo con propiedad- conflicto de culturas. Olvidamos que vivimos en un momento particular de la cultura capitalista y desconocemos y nos esforzamos por desconocer, la cultura del otro, salvo que nos la presenten en formato de documentales de National Geographic o de libros de autoayuda. En diferentes encuestas que hemos hecho a docentes blancas que trabajan en EIB¹⁴

¹⁴ Agradecemos estos datos a Lorena Mattiauda y Carolina Hecht.

para indagar qué dificultades encuentran en la escolarización de los niños nos contestaron con "dificultades" que podríamos clasificar como de "conducta" o "habilidades": los niños y niñas indígenas juegan con los útiles que reciben, doblan la hoja del cuaderno, pierden lápices o reglas, rompen puntas de lápices y fibras...

¿Qué es la cultura? Está claro que no pretendemos contestar esta pregunta en general, pero sí tenemos que entender que muchísimos alumnos provienen de familias con oralidad primaria, para citar a Ong (1982), de culturas ágrafas: no existe tradición asentada de ir a la escuela. Algunos vienen de hogares en los que el uso de mesas y sillas es desconocido, pero a los docentes les llama la atención que "no pueden quedarse quietos, se mueven por toda el aula". No sabemos qué es la cultura, pero podemos saber qué es un comportamiento diferente de otro y podemos observar que hay hábitos diferentes de otros. De hecho los observan, ya que se hacen chistes al respecto. En la representación de los docentes blancos, un comportamiento diferente en el aula no muestra una cultura diferente sino una conducta reprobable.

En una ocasión, durante un taller de trabajo un docente wichi pidió perdón por su castellano antes de expresar su opinión sobre el tema en debate. ¿Quién le había dicho que su castellano era para pedir perdón? ¿El mismo que piensa que hay uno solo dialecto castellano, y ese único es el propio? En el fondo estamos esperando que hablen el castellano como nosotros, pero el problema es que no sabemos quiénes somos nosotros o no queremos saberlo, pero queremos que no se note que son indios, que pase desapercibida su etnia al hablar. No podemos aceptar que tal vez utilicen una variedad diferente, que prefieran identificarse usando una variedad diferente. Aceptamos que un español o un mexicano hable un dialecto castellano diferente al propio, pero no que lo haga un wichi o un qom.

Cuando una niña o niño de clase media urbana ingresa al sistema formal de educación, generalmente ya conoce lo que son los lápices, sabe pintar, qué son los libros, qué es un pupitre, conoce las propiedades de la plasticola y de otros materiales. La situación es diferente con quienes son indígenas como también es diferente con muchísimos migrantes -criollos o aborígenes- que viven en los llamados segundos cordones de las ciudades industriales, pero la discriminación es la misma: no saben: no se trata de diferencias culturales, se trata de no saberes.

Interculturalidad no puede suponer la existencia paralela de dos culturas, significa que se crea una cultura nueva en el encuentro conflictivo de culturas. Sin embargo, en muchos lugares nos cuidamos de que los alumnos no aborígenes no se "contaminen" con un dialecto no castellano que pueda "retrasar" su aprendizaje. La interculturalidad se puede conformar, pero no se enseña. La cultura andalusí es un ejemplo histórico: es mahometana, pero no es árabe, no es cristiana, pero es ibérica; los andalusíes hasta tuvieron que desarrollar su propio alfabeto que no es semita ni latino. Los textos interculturales, las creaciones de la nueva cultura aún no se han visto, si no que están por llegar. Debemos preguntarnos si los esperamos ansiosos o les tememos, pero sobre todo debemos preguntarnos si los queremos escuchar.

A modo de cierre

La EIB no llega aislada, no cayó del cielo. Llega en un momento histórico y no la podemos separar de ese momento. En todo caso, podemos preguntarnos si, como sucede con la reforma constitucional, significa una ruptura o una continuidad con las políticas anteriores del gobierno central y los gobiernos provinciales hacia los pueblos indígenas. La respuesta no es fácil: se les reconoce el derecho a conservar su lengua, pero no se los reconoce como nación ni se les entrega -salvo excepciones- la propiedad de la tierra, medio de subsistencia indispensable u otra alternativa válida de supervivencia independiente. Se les promete, pero a la vez se les destruve el hábitat con la extensión de la frontera agropecuaria en nombre del progreso.

La EIB tampoco está aislada del resto del sistema educativo. En primer lugar no puede existir una sola EIB porque las situaciones son muy diferentes de acuerdo con cada sitio. Se debe tender al aula plural, va que en un mismo curso, al menos en las ciudades, conviven varios dialectos (Unamuno, 2010).

En nuestro país, los índices de repitencia y abandono y los mayores fracasos educativos -más allá de indicadores y estadísticas- se dan entre la población pobre. Digámoslo con claridad: los pobres tienen significativamente más posibilidades de fracaso escolar, de no poder concluir sus estudios que quienes no lo son. Y los indios son pobres. Aumentar la cantidad de años de escolarización no solucionará ningún problema porque el problema no es pedagógico ni de aplicación de métodos didácticos sino que es social y -como tal- solo tiene una solución posible en política. El aumento en la cantidad de años de escolarización se parece más a control social que a calidad académica. Con docentes convencidos de que los indígenas nunca van a aprender no hay EIB posible.

No alcanza con una ley, no alcanza con la buena voluntad de algunas y algunos. La EIB y aun el reconocimiento no pueden deshacer lo ya hecho ni evitar el maltrato y la explotación ya realizados. Hace falta una nueva política si es que se pretenden hechos y resultados diferentes a los logrados hasta ahora. Claro que una nueva política necesita un sustento ideológico. En el caso de la EIB no sabemos si se trata de un encantamiento posmoderno por la diversidad y la diferencia propias del capitalismo tardío, o de contemplar un derecho y de realizar una reparación histórica. Pero

tengamos presentes que la EIB es un derecho entre muchos otros, como vivienda, salud, agua corriente, electricidad, calefacción, los que también están lejos de ser asegurados.

En todo caso creemos que la EIB, así como, en general, la enseñanza de calidad igualadora de oportunidades para los/as pobres, se puede lograr con un cambio ideológico en los docentes que suponga libertad, igualdad y fraternidad como requisito previo para la excelencia académica. La cultura es una construcción de personas libres o será simple costumbre de sumisión.

Bibliografía

- Acuña, Leonor. 2002. "De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina", Revista de historia bonaerense, IX, 24, pp. 47-51.
- ——. 2010. "Lenguas propias y lenguas prestadas en EIB", en Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (comps.). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires, Noveduc, cap. 13.
- Arnau, Joaquim; Cinta Comet, María; Serra, J. M. y Vila, Ignasi. 1992. La educación bilingüe, Barcelona, Horsori/ICE de la Universitat de Barcelona.
- Augé, Marc. 1993. Los "no lugares". Espacios de anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Barcelona, Gedisa.
- Bajtín, Mijail. 1981. "Discourse in the Novel", en *The Dialogic* Imagination. Austin, Universidad de Texas.
- Follari, Roberto. 1990. Modernidad y posmodernidad. Una óptica desde América Latina. Buenos Aires, Aigue.Rei/IDEAS.

- Givón, Talmy. 1995. Functionalism and Grammar. Cambridge, Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen. 1989. El discurso filosófico de la modernidad. Buenos Aires, Taurus,
- Hecht, Ana Carolina. 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Múnich, LINCOM-Studies in Sociolinguistics.
- Jameson, Fredric. 2005. Archaeologies of the future. Londres, Nueva York, Verso.
- Kress, Gunther v van Leeuwen, Theo. 2001. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres/Nueva York, Arnold/Oxford University Press.
- Labov, William. 1972. Sociolinguistic patterns. Filadelfia, PA, University of Pennsylvania Press.
- Lyotard, Jean François. 1996. Moralidades posmodernas. Madrid. Tecnos.
- Maldonado, Ángel. 2008. "La cuestión del Bilingüismo en la EIB: teorías y realidades", Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Disponible en: http:// www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/ simposio y coloquio/bilinguismo/maldonado.pdf
- Messineo, Cristina y Hecht, Ana Carolina. 2007. "Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas", Anales de educación común. Tercer siglo. Año 3, N° 6: Educación y lenguajes.
- Ong, Walter. [1982] 1996. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires, FCE.
- Raiter, Alejandro. 1999. "Contextos, registros y educación", Textos, N° 22. Barcelona, Grao.

- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia. 2008. Lingüística y Política, 2da, ed. Buenos Aires, Biblos.
- Serrudo, Adriana. 2010. "Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina", en Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (comps.). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires, Noveduc, pp. 255-272.
- Slutzky, Daniel. 2008. Situaciones problemáticas de tenencia de la tierra en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de economía y producción, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Dirección de Desarrollo Agropecuario, PROINDER. Serie estudios e investigaciones, Nº 14.
- Trinchero, Hugo. 2010. "Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática", en Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales, 8, marzo.
- Unamuno, Virginia. 2010. "Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina", Bellaterra Journal of teaching language and literature, 3, 2, pp. 88-97.
- ——. 2011. "Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos'. Hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en Argentina", Revista Letras, en prensa.
- UNICEF. 2011. Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba. Buenos Aires, UNICEF.
- Voloshinov, Valentín. [1929] 1993. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, Alianza.

CAPÍTULO 6

Parecidos pero diferentes: el perfil del alumno universitario¹ a través del discurso referido*

Paula García

En este capítulo, presentamos el análisis de una estrategia discursiva basada en el discurso referido (Voloshinov, ([1929] 2009); Ducrot, 1984; Zoppi Fontana, 1986) que, dadas las condiciones de su aparición, cumple una función distinta a las que generalmente se describen para esta forma. Su presencia –en un corpus de entrevistas a profesores universitarios en respuestas a la pregunta sobre el perfil de alumno– se relaciona con el interés por parte de los entrevistados en relatar situaciones comunicativas que involucran los roles de profesor y alumno en marcos institucionales. Esta estrategia, puesta en juego por los informantes a la hora de definir al estudiante que tienen a cargo, adquiere una función de refuerzo de la verosimilitud en virtud de las relaciones que se establecen entre los participantes de la situación de entrevista, en particular, la imagen de alumno que los entrevistados suponen que tiene la entrevistadora.

^{*} Ver corpus en el CD adjunto.

¹ Esta expresión refiere de modo general a la pregunta que se les realizó a los entrevistados y que elicitó la estrategia que describimos en el trabajo.

Por qué profesores, por qué entrevistas

El análisis de esta estrategia discursiva forma parte de nuestra investigación en curso sobre las representaciones sociales (Raiter, 2002) de la práctica "ir a la universidad" en la Argentina. Dentro de este marco abordamos, en una primera etapa, un corpus de discursos institucionales de las universidades llamadas "nuevas"² para relevar el modo en que se articularían las imágenes de esas instituciones respecto de las representaciones de universidades tradicionales de larga data en nuestro país activas en la comunidad. Algunos de los resultados de ese primer abordaje serán retomados al final de este capítulo. En una segunda etapa, consideramos que un modo de profundizar el estudio de las representaciones sociales vigentes sobre la práctica social en cuestión era indagar en el discurso de los actores involucrados -docentes, alumnos, directivos- como vía de acceso a las valoraciones que estos tuvieran de las instituciones y de las relaciones sociales que en ellas establecen. Por tal motivo, durante 2009 y 2010 llevamos a cabo una serie de entrevistas a profesores de universidades privadas y públicas, de donde hemos extraído el corpus para el presente trabajo.

Como es usual en la obtención de datos a partir de testimonios de los sujetos sociales, la entrevista sociolingüística es un excelente método para acceder a ese discurso. Pero también sabemos que crea una situación social por sí misma y que, como todo hecho de habla, contribuye a dar forma a lo que se dice. Consecuentemente, desde el inicio del trabajo de campo tomamos los recaudos que creímos necesarios para neutralizar la llamada paradoja del observador (Labov, 1972; Duranti, 1997, entre otros) con el fin de obtener muestras de habla lo más cercanas posibles a las formas espontáneas de

² Nos referimos a las universidades públicas nacionales que se crearon en la década de los 90, que se acogieron a la Ley de Educación Superior Nº 24.521, promulgada en 1995.

las interacciones cotidianas. Por diversas circunstancias prácticas, los elementos espacio-temporales de las diferentes situaciones de entrevista facilitaron en parte el cumplimiento de aquel objetivo: los propios informantes sugirieron espacios habituales como lugares de reunión para almorzar o tomar un café, en horarios intermedios a los dictados de clase. De modo que los encuentros con los entrevistados resultaron en eventos comunicativos (Hymes, 1964) no estructurados, propios de los descansos en ámbito laboral. Estas circunstancias permitieron establecer intercambios con varios profesores a la vez y obtener así rondas de intervenciones de estructura comparable con la de la conversación espontánea propia de esos ámbitos. Esta modalidad ayudó a incrementar el interés en participar y facilitó la posición de observación participante de la entrevistadora. Incluso, algunos rasgos de los participantes contribuyeron a contrarrestar la aparente asimetría de los roles de entrevistadora-entrevistados. En efecto, estos últimos sabían que estaban siendo entrevistados por una docente universitaria pero que no eran colegas dentro de las mismas instituciones. Más precisamente, en este caso, los informantes son profesores de universidades nacionales del conurbano bonaerense, mientras que la entrevistadora trabaja en la Universidad de Buenos Aires.

Todas estas consideraciones no describen otra cosa que las prevenciones que normalmente se suelen tener en cuenta en los trabajos de campo en general. Sin embargo, minimizar la influencia de la presencia del observador en la recolección de los datos no significa en absoluto hacer a un lado la situación comunicativa en la que se obtuvieron las muestras de habla. En el análisis que desarrollamos en este capítulo, ha sido de fundamental importancia tener en cuenta las relaciones que se establecieron tanto entre la situación de entrevista y las situaciones comunicativas referidas como las que vincularon a sus interlocutores y las formas lingüísticas elegidas por los profesores para el tópico perfil de alumno.

Algunas definiciones. Discurso referido y subjetividad

El discurso referido es una de las formas que ofrece el lenguaje para la transmisión del discurso del otro. Voloshinov ([1929] 2009) lo define, dentro de la noción algo más general de "discurso ajeno", como "discurso en el discurso" y también como "discurso sobre otro discurso", situando su descripción dentro del estudio de la naturaleza dialógica de la "unidad real del lenguaje en cuanto discurso". Desde esta perspectiva, resulta ineludible en el estudio de este fenómeno la atención a las relaciones entre el discurso ajeno y el contexto o "discurso autorial" que lo transmite. En efecto, para este autor se dará entre ambas instancias una interrelación dialéctica que "refleja el dinamismo de la orientación social recíproca de las personas en el proceso de la comunicación ideológico-verbal" (2009: 186). De modo que citar un enunciado ajeno no es simplemente presentarlo como el contenido o el tema del discurso, sino que se trata de un proceso bastante más complejo, en el que la palabra ajena pasa desde su autonomía originaria hasta una asimilación parcial en el discurso autorial que lo admite. Como hablantes concebimos claramente el discurso ajeno como el enunciado de otro sujeto y esta percepción podrá estar orientada en diversas direcciones según qué posición quiera adoptar el hablante frente a lo citado.

Por su parte, la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1966; Ducrot, 1984) también se ha ocupado del discurso referido como parte de los estudios sobre la polifonía y los diversos procedimientos que permiten la convivencia de voces en un mismo enunciado. Para O. Ducrot, se trata de una forma más de "hacer hablar al otro dentro de nuestro propio discurso" (1984: 139), en el mismo nivel que otras figuras tales como la negación, la ironía y la concesión. Pero tal vez el aporte más interesante de este autor a nuestro tema sea el haber tomado al discurso referido como ejemplo de su conocida descripción de los lugares simbólicos que se producen en cada actualización de la lengua. En efecto, al ejemplificar con esta forma los conceptos y la terminología que propone para el estudio de la enunciación, termina por afirmar que "el discurso referido implica un cambio de enunciador y hace aparecer una pluralidad de voces sostenidas por un único locutor" (Ducrot, 1984: 139), entendiendo por locutor a la persona que produce efectivamente el enunciado y por enunciador, a la persona a quien el locutor atribuye la responsabilidad de lo dicho.

Ahora bien, la estrategia discursiva que describimos tiene sus bases justamente en enunciados adjudicados a ciertos enunciadores y referidos por un locutor y, tal como vimos que advierte Voloshinov, en la relación compleja que se establece entre sus correspondientes situaciones enunciativas. En nuestras descripciones, tendremos presente de modo general ambos lineamientos, en particular la terminología descripta arriba.3 Sin embargo, consideramos que la definición de discurso referido que brinda Zoppi Fontana (1986) cubre de manera específica el fenómeno que queremos estudiar al entenderlo como "todo enunciado para cuya compresión es necesario presuponer la co-presencia de dos instancias de enunciación diferentes: el aquí y ahora del hablante que refiere (E2) y el aquí y ahora del hablante referido (E1)" (1986: 97).

El ejemplo 1 es un fragmento extraído de la situación de entrevista E2 en la que el entrevistado refiere una situación comunicativa (previa) E1:

1. El otro día me decían unos que estudian para contadores yo lo que quiero es tener la firma para poder firmar en el balance

³ En nuestros ejemplos, utilizaremos los pares enunciador/locutor y destinatario/alocutario para señalar las figuras simbólicas. Para el resto de las descripciones que exceden los límites del discurso referido, recurriremos de modo genérico a los términos hablante, oyente, interlocutor/es.

y después ya está (L.M. docente de curso de ingreso. Buenos Aires, mayo de 2009).

Este fragmento está conformado por una serie de enunciados que denominaremos B, emitidos en E2 y que incluye una selección de enunciados A, emitidos en El. Por último, debemos distinguir entre el Locutor que emite B incluyendo A en E2 y el Enunciador al que se le adjudican los enunciados supuestamente emitidos en E1.

En todos nuestros ejemplos:

E2: situación de entrevista.

E1: situación comunicativa previa referida en E2.

Enunciados B: fragmento extraído de la entrevista.

Enunciados A: selección de enunciados citados en B.

Locutor/ hablante que refiere en E2: entrevistado.

Enunciador/ hablante referido en E2 y responsable de los dichos en E1

Voloshinov se refiere al "proceso de transferencia" que va desde el discurso ajeno al discurso autorial. Ducrot puntualiza que "las palabras referidas se integran en un discurso sobre las cosas" (1984: 140). Ambas afirmaciones suponen la existencia de ciertas operaciones que los hablantes deberán aplicar en el acto de referir. Para Zoppi Fontana, en este acto el hablante que refiere siempre deberá interpretar tanto los enunciados que cita como el discurso total en el que fueron producidos. Y dicha interpretación es la que orientará las dos operaciones constitutivas del discurso referido: la descontextualización, es decir la selección y extracción de determinados enunciados del discurso que los contiene y la recontextualización, o sea, la inclusión de esos enunciados en un nuevo discurso que le sirve de marco o contexto. Ambas operaciones no pueden llevarse a cabo sin que intervenga la subjetividad del hablante que refiere. Retomemos nuestro ejemplo 1 para avanzar sobre esta cuestión: para traer a la situación enunciativa de la entrevista (E2) el enunciado (A) yo lo que quiero es tener la firma para poder firmar el balance y después ya está, el locutor debió realizar alguna interpretación de ese enunciado y del discurso total que lo contenía. Del mismo modo, integrar A en un nuevo discurso (B) supuso una serie de elecciones lingüísticas -guiadas también por aquella interpretación del locutor- como por ejemplo, las que subyacen a la opción de estructurarlo en una cita completa, con una frase introductoria que contiene un verbo en pasado y una mención explícita a el/los enunciadores.

Sin embargo, si bien podríamos decir que el proceso de referir concluve con los procedimientos involucrados en la descontextualización y recontextualización de A, aún es necesario describir qué otras operaciones hace el locutor con las voces (o las voces) ajenas para que efectivamente pasen a formar parte de un nuevo discurso.

Observemos que en nuestro ejemplo, el Locutor recurre a la expresión unos que estudian para contadores para indicar a los enunciadores responsables de lo que cita a continuación. Y decimos enunciadores porque con esa forma está señalando a más de un hablante, cuando en realidad el enunciado citado yo lo que quiero es... contiene marcas explícitas de 1º persona del singular. De manera que como oyentes, o podemos entender que en El muchos hablantes dijeron lo mismo al mismo tiempo, o que cada uno de ellos en situaciones diferentes dice más o menos lo mismo, circunstancias que le permiten al Locutor "tomarse la licencia" de fusionar todos esos enunciados en uno solo y otorgárselo a un único enunciador generalizado. Como oyentes aceptaríamos cualquiera de estas posibilidades, a pesar de su "falta de concordancia" entre los sujetos a los que se les adjudica el enunciado y la marca de enunciación que este presenta porque entendemos la interpretación subjetiva que ha hecho el hablante: al tiempo que refiere esa situación enunciativa y esos enunciados, muestra cierta línea argumental dentro de la cual los ha interpretado y desea que sean interpretados, en este caso, la que tiende a generalizar a sus alumnos como "la clase de personas que buscan un fin instrumental en sus estudios universitarios".

Con el aporte de este breve ejemplo, queremos resaltar que en el recurso del discurso referido interviene la subjetividad del locutor en dos niveles: a) el de los procedimientos necesarios para incorporar en su discurso enunciados ajenos y mostrar en él una interpretación de los mismos, y b) el del conjunto de señales que se proyectan en la nueva situación enunciativa para la interpretación de su función comunicativa. Dentro de esta última, como veremos más adelante, es que consideraremos que el uso del discurso referido como estrategia discursiva por parte de nuestros informantes adquiere las características de las implicaturas conversacionales.

El discurso referido como estrategia de verosimilitud

Como adelantamos en el apartado anterior, el tipo de relaciones que se establezcan entre los dos planos enunciativos estará realizado por diferentes formas lingüísticas que funcionan como señales para la interpretación de los enunciados referidos. Voloshinov observa dos direcciones principales en que pueden darse esas relaciones -que conformarían la "actitud reactiva del hablante hacia el discurso ajeno"- en formas que preserven "su integridad y autenticidad" o, contrariamente, que tiendan a "desintegrar el carácter autónomo del discurso ajeno, a borrar sus límites, a desdibujar los nítidos contornos exteriores de la palabra ajena" (2009: 189).

Para Ducrot, estas relaciones se aprovecharían en la exposición de argumentos de los que el locutor pretende que se extraiga alguna conclusión, sin asumir como propia la afirmación que realizara el enunciador en el enunciado citado. Por su parte Zoppi Fontana llega a una clasificación de rasgos funcionales, según operen a nivel de la enunciación o del enunciado, que conformarían conjuntos de señales para indicar, por un lado, grados de distancia en cuanto a la responsabilidad que el locutor le adjudica al enunciador, y por el otro, grados de distancia en cuanto a la actitud que el locutor asume respecto de los enunciados que refiere.

Pero en nuestros ejemplos, las señales que conducen a la interpretación que el locutor hace tanto de los enunciados A como de la situación enunciativa previa y de sus enunciadores, se alejan de las que describen estos autores.

2. te dicen ¿esto estudió usted, profesora? así con cara de qué es esto, qué pavada es esto y esto a mí para qué me sirve (P. F. docente de filosofía. Buenos Aires, mayo 2009)

En 2 la frase introductoria nuevamente indica una pluralidad de enunciadores responsables de los enunciados A, solo que a diferencia del ejemplo 1 el supuesto destinatario original de estos enunciados prefiere "convertirse" en una 2º persona a través del pronombre personal te. Hasta aquí podría decirse que no hay nada en esta forma elegida para introducir la cita que indique actitud de aceptación o rechazo hacia ella, ni tampoco la manifestación de un interés en polemizar con lo citado ni de aceptarlo como apoyo o autoridad. Tampoco se desprende de esta forma que el locutor se esté apropiando de esos enunciados porque le sirven como argumento para una posterior conclusión o si prefiere borrar sus límites e integrarlos a su discurso. Casi diríamos que no hay marcas de la relación que vincula, en la interpretación del hablante, a las instancias enunciativas salvo por el comentario que le sigue, que, en rigor, no forma parte de la estructura de una cita completa. Sin embargo, en esa descripción de los elementos paralingüísticos que, según el locutor, acompañaron a los enunciados A cuando fueron proferidos, se concentran las señales que terminan por indicar cómo este evalúa a los enunciadores señalados con la 3º persona del plural. No es una cuestión de grados de distancia respecto de esos enunciadores lo que el locutor nos está mostrando sino "información contextual" sobre cierta actitud no verbal de aquellos en la situación enunciativa E1.

Consideramos que este tipo de indicaciones forman parte de una serie de recursos que tienden a transmitir una imagen verosímil de E1 (y eso incluye tanto a los enunciados como a los enunciadores) en pos de los intereses comunicativos de E2 (y esto incluye tanto al locutor como a su alocutario). En efecto, el entrevistado ha hecho uso de este conjunto de elementos "combinables" en el discurso referido para fortalecer una estrategia generalizadora de los posibles participantes de situaciones comunicativas como las de E1 (profesor y alumnos) y de esta manera, contribuir a la verosimilitud de la imagen que quiere transmitirle a su interlocutor.

Al igual que en 1 nuevamente son muchos los que dicen lo citado pero ahora también se agrega la invitación del locutor a que el alocutario de E2 (la entrevistadora) ocupe momentáneamente el rol de destinatario de esos enunciados que él ocupó en E1 a través del significado generalizador que adquiere aquí la segunda persona (Lavandera, 1984).

Resumiendo, y en coincidencia con los autores que trabajamos, la subjetividad del hablante orienta (y saca provecho de) las relaciones que pueden establecerse entre las dos situaciones comunicativas involucradas. Sin embargo, esta explicación es insuficiente para dar cuenta del caso de la estrategia discursiva que nos ocupa, en la que el hablante hace uso del discurso referido con, al menos, los siguientes fines:

- Transmitir la palabra ajena.
- Brindar información explícita sobre las condiciones de enunciación de los enunciados citados.

- Proveer señales que de modo implícito indican la función comunicativa que el discurso referido tendrá en E2.
- Actualizar en E2 con "alta fidelidad" un fragmento de una situación comunicativa que el locutor considera relevante para responder a la pregunta de su interlocutor acerca del perfil de alumnos que tiene a cargo.
- Involucrar los conocimientos compartidos y no compartidos con el interlocutor en la representación de esa situación comunicativa que refiere.

Dada la posibilidad que el discurso referido le ofrece al locutor de adecuar a sus necesidades argumentativas las relaciones entre las instancias de enunciación E1 y E2, y entre sus hablantes y sus respectivos enunciados, deberíamos considerar qué elementos presentes en el evento comunicativo motivan su elección y la función específica que adquiere en el mismo. Nuestra hipótesis sobre la estrategia discursiva presente en este corpus de entrevistas es que responde a las características generales del discurso referido pero adquiere, en virtud del contexto particular, la función de una estrategia de reforzamiento de la verosimilitud. Tanto las marcas de la enunciación como los enunciados referidos tienden a representar interacciones que involucran a los profesores y a sus alumnos, de la manera que el locutor considera más verosímil, y mediante esta representación ofrecer una descripción "creíble" para la entrevistadora que requiere en su pregunta una caracterización del "perfil de alumno".

¿Hablamos del mismo alumno universitario?

Es evidente que la posibilidad de que entrevistados y entrevistadora puedan compartir representaciones de contextos objetivos (Raiter, 2002) de los que suelen darse en la práctica de la docencia universitaria facilitó la aparición de formas y significados para responder a las preguntas sobre el perfil de alumno, el perfil de institución, el rol docente, etc. Pensemos en la utilización del discurso referido en combinación con los recursos descriptos en 2: contribuyen a crear un escenario en el que "cualquiera" que momentáneamente ocupe el rol de alocutario en E2 -a través de la segunda persona con significado generalizador- pueda experimentar de la manera más vívida posible "esa" situación comunicativa, pero además, si ese lugar lo ocupa "cualquiera que sea docente" seguramente la imagen se volverá más nítida aún. Ahora bien, lo anterior explica en parte cómo se asocian algunas representaciones con la elección de las formas lingüísticas en cierto evento comunicativo. Pero no estamos resolviendo todavía la cuestión sobre qué motiva al locutor a enfatizar la verosimilitud de la situación comunicativa en la que los enunciados originales tuvieron lugar. Resolver este punto requerirá de un breve recorrido y de un ejemplo más extenso.

Ya comentamos al principio de este capítulo la importancia que tiene en la descripción de esta estrategia el contexto en el que se recolectó el corpus y los recaudos tomados en lo que concierne a minimizar los efectos no deseables de la presencia del investigador en el campo. Pero también admitimos que no solo no es posible el control absoluto de esa situación sino que esa misma intervención debe ser considerada como parte del análisis porque en realidad "ser un agente social, un participante en cualquier situación, significa formar parte de la situación y, por tanto, influir en ella" (Duranti, 1992: 167). Y parte de lo que queremos mostrar en este análisis tiene que ver con las representaciones sociales que se activan en la interacción a partir de que sus participantes tienen en cuenta ciertos rasgos de sus interlocutores, como por ejemplo si se trata de colegas, qué tipo de experiencias en común pueden presuponerse en la comunicación. En efecto, intentar atenuar la incidencia de la paradoja del observador tornó la interacción más informal y, por lo tanto, los informantes y la entrevistadora tuvieron más posibilidades de negociar la relación interpersonal poniendo a prueba sus experiencias comunes o alguna evidencia de perspectiva compartida (Gumperz, 1982). Al contrario, en una situación de entrevista "normal" son relativamente pocos los datos⁴ que, tanto entrevistador como entrevistado, pueden tener en cuenta de uno y otro, más allá de sus propio roles, para construir la interacción sobre alguna base de creencias común.

En el caso que nos ocupa, no hay dudas de que los rasgos que facilitaron la cooperación conversacional fueron los relacionados con la condición de docentes universitarios de todos los participantes, incluida la entrevistadora. Pero, a la par, ese mismo acercamiento promovió que también se tuvieran en cuenta las asimetrías posibles entre los interlocutores. En el caso concreto de la pregunta sobre el perfil de alumno, podríamos especular con que la palabra alumno funcionó como el estímulo para que el entrevistado considerara que debía enfatizar una situación comunicativa extraída de su propia experiencia para hacerla creíble ante la entrevistadora y que esto es necesario porque está teniendo en cuenta la posibilidad de que no comparta con ella exactamente la misma imagen de alumno. En consecuencia, utiliza ciertos recursos lingüísticos como los que venimos describiendo para transmitir de manera certera lo que tiene de distinta o de novedosa esa imagen de alumno que se desprende de la situación comunicativa que refiere. En efecto, dentro del conjunto de características de los participantes del evento comunicativo en que devino la entrevista -es decir, más allá de los roles de entrevistadora/entrevistados- la única asimetría puesta en evidencia ha sido la de "no compartir las mismas instituciones como lugares del trabajo docente". Como mencionamos al principio, los entrevistados son docentes de universidades nacionales del conurbano

⁴ Podría también "medirse" en términos de "common ground" (Clark, 1996) como la suma de los conocimientos, creencias y suposiciones que los participantes poseen mutua y conjuntamente.

bonaerense o de instituciones privadas, mientras que la entrevistadora trabaja en la Universidad de Buenos Aires.

Un concepto sumamente productivo para explicar estas operaciones es el de discurso dominante (Raiter, 1999). Nos permite dar cuenta de por qué el hablante efectúa comparaciones entre una representación que supone compartida y otra imagen –la que intenta transmitir en su mensaje– que estima, se aleja de y contrasta con la primera. En efecto, como en el discurso dominante se establecen las referencias en torno de las cuales todos los signos ideológicos (Voloshinov, [1929] 2009) adquieren un determinado valor, podríamos decir que el hablante tiene presente una referencia de alumno universitario - la que el discurso dominante fija como prototípicaque es la que considera compartida con su interlocutor por el hecho de ser docentes. Pero al mismo tiempo, señala que existe una distancia entre esa referencia fijada y estabilizada en el discurso dominante y el perfil de sus estudiantes. Aunque retomaremos más adelante la cuestión, podríamos esbozar aquí que esa imagen de alumno presente en el discurso dominante responde, dentro de la comunidad a la que pertenecen tanto los entrevistados como la entrevistadora, a una concepción de estudiante de institución pública tradicional -en el sentido de que se le asignan los atributos "prestigio" y "antigüedad" en el sistema educativo- respecto de la cual la imagen del alumno de otras universidades será valorada.

Por otra parte, debemos dar cuenta también del modo en que la estrategia discursiva está involucrada en la transmisión de esos significados. Gumperz (1982) define como claves de contextualización cualquier característica de la forma lingüística que contribuya a señalizar los presupuestos contextuales y a indicar el sentido en los procesos de interpretación. Aclara que estas claves funcionan de modo indirecto e implícito de manera que "cuando todos los participantes comprenden y se dan cuenta de las claves importantes, los procesos de interpretación se dan por sentado y tienden a

pasar desapercibidos" (Gumperz, [1982] 2000: 7). Sostenemos que el discurso referido es utilizado como una forma para poner de relieve ciertos aspectos del conocimiento compartido en el que se basa la interacción y, al mismo tiempo, para alertar sobre las posibles asimetrías entre el hablante y su interlocutor. Avanzando un paso más, el discurso referido estaría en este caso funcionando del mismo modo que las implicaturas conversacionales: ante el requerimiento de información sobre el perfil de alumno que tiene a cargo, el hablante viola algunas de las máximas conversacionales (Grice, 1975) –seguramente la de cantidad, al brindar información en exceso, y posiblemente la de manera, al recurrir a una forma como el discurso referido que no expresa de modo directo la información-y el mensaje se carga de indicios para que el interlocutor pueda realizar determinadas inferencias. El discurso referido, en el uso que el hablante hace en esta estrategia, adquiriría la capacidad de vehiculizar los significados no dichos y que, sin embargo, son parte del significado total del mensaje. Lo antedicho nos servirá de marco para la explicación del ejemplo 3.

3. La Universidad del Oeste tiene una particularidad que es la población que viene de Camino de Cintura para allá, que vienen con carencias que son muy graves pero que tienen que ver con...

Un alumno que en un montón de cosas no podía, no podía ni para atrás ni para adelante

Profe, ¿yo le puedo decir algo?

Un chico enorme

Sí,; por qué no vas a poder?

cien alumnos en el aula, ¿no?

¿Le puedo decir algo profe? Yo vine acá creyendo que sabía, porque yo terminé el polimodal y con buenas notas y ahora me doy cuenta que es verdad eso que dicen que a los negritos de los kilómetros no nos enseñan lo mismo.

y lo que yo sé no me sirve para nada y entonces yo me puse a llorar ahí Y esa es un poco la población del oeste (R. S. docente de lengua. Buenos Aires, agosto de 2010).

El ejemplo 3 ha sido extraído de un evento comunicativo del tipo que hemos estado describiendo hasta ahora, del que podría suponerse, habilita el tratamiento de ciertos temas "difíciles" como es "hablar del bajo nivel de los alumnos". Pero también sabemos que para el tratamiento de estos temas, los hablantes suelen recurrir a estrategias de mitigación (Lavandera, 1984) que les permitan presentar sus argumentos sin afectar la imagen propia ni la del interlocutor, aun (o precisamente) en los casos como el que nos ocupa, en el que ese tema se relaciona de manera directa con una actividad profesional en común.

Por este motivo, estaríamos tentados de explicar el ejemplo diciendo que el hablante realiza una evaluación de sus alumnos mostrando los propios dichos de estos -a través de los enunciados de un alumno al que considera representativo- y que, de esta manera, atenúa el riesgo que implicaría hablar por cuenta propia de las falencias educativas de esos estudiantes a su cargo. Sin embargo, este ejemplo ofrece una serie de características que nos hacen descartar la posibilidad de que el discurso referido tenga aquí una función mitigadora. En primer lugar, la cita no posee frase introductoria que, como indica Zoppi Fontana, de estar explícita suele presentar rasgos funcionales que señalan la manera en que el hablante sitúa el enunciado referido en relación con la modalidad lógica o en relación con la modalidad apreciativa. En otras palabras, no hay indicaciones sobre la distancia que estaría tomando respecto de los enunciados por él citados, ni en cuanto a una actitud positiva ni a una actitud negativa. Contrariamente, llama la atención que esos enunciados estén introducidos "de golpe", a continuación de una intervención inconclusa del locutor que no forma parte de las estructura de la cita y en la que esboza claramente el inicio de una caracterización del perfil del alumno mediante un predominio de cláusulas relacionales de los tipos atributivo y posesivo (Hodge y Kress, 1979). Estas cláusulas exponen una clasificación que realiza el hablante de la institución en la que trabaja y de sus alumnos, incluso del alumno cuyos dichos referirá a continuación, a partir de la asignación de atributos, razón por la cual la opción de que las citas conformen un recurso para atenuar los riesgos a su propia imagen por una evaluación negativa de sus alumnos queda descartada.

Observemos a continuación que las cláusulas relacionales utilizadas en esta clasificación presentan participantes que se van particularizando, desde "la universidad", pasando en segundo término por "la población" hasta llegar por último a "un alumno" que se elige como representativo. Veremos más abajo cómo el discurso referido, aun cuando se lo presenta como una voz ajena, permite aquí también la generalización que el hablante prefiere no continuar realizando a través de la atribución.

La Universidad del Oeste tiene una particularidad La particularidad es la población que viene de Camino de Cintura para allá La población viene de Camino de Cintura para allá La población viene con carencias⁵ Las carencias son muy graves pero que tienen que ver con... Un alumno que en un montón de cosas no podía Un alumno que no podía ni para atrás ni para adelante

⁵ Consideramos aquí que tanto *venir de* como *venir con* funcionan dentro del modelo relacional ya que el significado que predomina es el que resulta del vínculo que se establece entre el participante y el atributo

Para explicar este ejemplo de manera completa tenemos que considerar que lo referido por el hablante es, en realidad, un fragmento de una conversación. Pero no se trata de cualquier fragmento, recortado en cualquier sección de la supuesta situación comunicativa que le dio origen. El locutor ha seleccionado una "secuencia conversacional" que, evidentemente, evaluó como "más ilustrativa" que las afirmaciones inconclusas que la precedían. Esta unidad de la conversación se define como el intercambio o grupo de intercambios que constituyen una sección dotada de entidad temática y funcional (Gallardo Paúls, 1996: 71) Esto significa, en otras palabras, que el locutor no está seleccionando "solo" enunciados, sino más bien comportamientos verbales--también no verbales, como vimos en el ejemplo anterior- que tuvieron lugar en determinadas circunstancias, que se desarrollaron a propósito de ciertos temas y que ese conjunto de comportamientos dentro de cierta situación comunicativa tuvo determinada función.

Una primera conclusión es que semejante despliegue es necesario para que el alocutario –la entrevistadora colega docente– considere justificadas las afirmaciones iniciales del entrevistado. Pero, si bien la secuencia citada en 3 las convalida, hay mucha más información contenida en esta. Las conversaciones no son "solo habla", son archivos de acciones sociales relevantes (Benwell y Stokoe, 2006: 59) y esto es lo que parece tener presente el locutor al utilizarlas en el formato del discurso referido. La estrategia sirve efectivamente para crear un espacio donde plasmar una representación del vínculo docente-alumno, los comportamientos verbales y no verbales y los roles que asumen los participantes.

Observemos en detalle el intercambio compuesto por las siguientes intervenciones citadas en 3.

Profe, ¿yo le puedo decir algo? Sí ¿por qué no vas a poder?

Se muestra, a partir de la interpretación que le da el locutor al verbo poder, puesta de manifiesto en su respuesta a la pregunta del estudiante, que la comunicación docentealumno necesita ser explicitada por el profesor. De algún modo, el locutor está aludiendo al rol posible del alumno respecto de la situación de clase. Parafraseando, la información que recibe el alocutario sería "este alumno, que muestro en representación de un perfil de alumno, no sabe que dentro de la comunicación docente-alumno universitarios puede levantar la mano para opinar y, por lo tanto, me veo en la obligación de explicitarle esa posibilidad". Y si volvemos a la supuesta representación que desde el discurso dominante el locutor está incorporando en su discurso al referir este intercambio, podríamos completar esta paráfrasis con la de la inferencia que espera que su alocutario realice: "este perfil de alumno es distinto del perfil de alumno ideal que compartimos, el que sabe que en una situación de clase ideal no es necesario preguntar si puede decir algo".6

Dijimos que la selección e incorporación en el discurso referido de una secuencia conversacional completa permite también el acceso a la interpretación que el locutor proyecta en E2 acerca del tema y la función que esa secuencia tuvo en E1. En el ejemplo que nos ocupa, el tema en el que se hace foco son los conocimientos previos del alumno a partir de sus propias opiniones sobre los mismos pero, a su vez, a modo de fondo, se plantea "otra faceta": el hecho de que ese tipo de asuntos formen parte de los intercambios de una clase. Sería casi imposible que el oyente no advirtiera el juego de contrastes que está planteando el hablante, en el que por un lado muestra claramente que el fragmento de interacción que cita se desarrolló en una clase y, por el otro,

⁶ La interpretación que realiza el locutor del enunciado está basada en el significado del verbo *poder* como posibilidad (por facultad, capacidad, etc.) de hacer algo, y no tiene en cuenta la opción de la modalidad de permiso-cortesía.

el efecto que esos intercambios causaron sobre su persona, los que evidentemente excedieron su rol de profesor:

cien alumnos en el aula, ¿no? (...) y entonces yo me puse a llorar ahí

Finalmente, en 3 la estrategia también incluye recursos generalizadores, en este caso bajo el aspecto de una conclusión:

Y esa es un poco la población de la Universidad del Oeste

Como ya vimos en los ejemplos anteriores, estos recursos eran necesarios para reforzar cierta línea argumental del locutor en relación con la pregunta acerca del perfil de alumno, pero ahora podemos agregar que también contribuyen a la comparación de representaciones, en el sentido de que le permiten evaluar, respecto del prototipo presente en el discurso dominante, un tipo de alumno (y no un solo alumno, como se desprendería de una interpretación literal de los enunciados citados).

Según nuestra hipótesis, la elección de una estrategia basada en el discurso referido que actualiza intervenciones o secuencias conversacionales completas estaría motivada por el tipo de evento comunicativo en el que resultó la entrevista y, en particular, por los presupuestos que manejaron los hablantes acerca de "zonas" no compartidas con el interlocutor de sus respectivas representaciones de alumno universitario. El análisis del ejemplo 3 revela en parte algunos de los ejes temáticos enfatizados con el uso de esa estrategia: qué tipo de interacciones son posibles entre docente y alumnos, sobre qué temáticas pueden tratar los intercambios y qué funciones específicas tendrían como secuencias conversacionales, "más allá" de las que la entrevistadora pueda tener registradas en su experiencia como docente de la Universidad de Buenos Aires. Una estrategia que contempla la asimetría, y que por esta causa, permite convertir lo no compartido en una situación al fin verosímil.

Otro alumno, otra universidad

En una etapa anterior de la investigación (García, 2008), hemos observado a través del análisis del discurso institucional de las llamadas "universidades públicas nuevas", la construcción de una imagen de sí mismas a partir de una relación dialógica con otra universidad. La delimitación de formas de autodefinición recurrentes en esos discursos nos permitió identificar qué comparaciones subyacían en ellas y respecto de que tipo de institución se presentaban como novedosas y distintas. Así, en los siguientes ejemplos, no solo se la ingresa en una clasificación ya existente a través de atributos como pública o del Estado, sino que se pone en juego una particularización mediante operaciones de adición u oposición de cualidades y posesiones que la distinguen:

Somos una universidad pública que acepta los desafíos de nuestro tiempo [folleto impreso]

Universidad del Estado, pública, libre, democrática, instalaciones modernas, aulas confortables [publicidad gráfica en vía pública y medios de transporte]

Una universidad pública innovadora [página web oficial]

Esa distinción está sistemáticamente presente en la base de las autodefiniciones que registramos en el corpus, de modo tal que puede afirmarse que el discurso institucional sobre estas universidades se posiciona siempre frente a otro discurso previo al que alude, refiere o responde. La representación social de universidad que está al otro lado de estas comparaciones, la que se erige como referencia de la valoración que posee en el discurso dominante, es la de las universidades públicas tradicionales.

Por su parte, como indicamos en la descripción de nuestro corpus, los docentes entrevistados trabajan en algunas de esas instituciones nuevas. Este recorte estuvo motivado por un objetivo general de nuestra investigación que es el de indagar en los posibles cambios en las representaciones sociales de la práctica social a partir de la puesta en circulación por parte del discurso institucional de esas universidades de nuevas concepciones de educación superior. Pero en un nivel más acotado, la búsqueda también implicó establecer puntos de contacto entre el discurso de las instituciones y el de los profesores, como una forma de delimitar las representaciones sociales activas dentro de los diferentes grupos de actores sociales involucrados. En otras palabras, nos preguntamos si en el discurso de los profesores entrevistados también habría formas que tendieran a clasificar la práctica y sus participantes a partir de ejes impuestos desde otra clasificación existente.

A la luz del análisis que mostramos en este capítulo podemos observar que la estrategia discursiva utilizada por los informantes presenta un funcionamiento análogo al de las autodefiniciones presentes en el discurso institucional de las universidades donde trabajan: permite mostrar que se está evaluando la distancia entre dos imágenes de alumno, la existente en el discurso dominante y la que se construye en el discurso de los profesores contrastando y enfatizando las diferencias.

Solo a partir de ese contrapunto cada uno considera que podrá transmitir de modo creíble la imagen de unas situaciones comunicativas novedosas, en las que todos sus elementos -roles, temas, funciones, vínculos- se reacomodan respecto de un orden que supone dado, el de la representación de alumno de la universidad tradicional.⁷

Conclusiones

La elección por parte de los entrevistados de formas basadas en el discurso referido estuvo motivada por la situación enunciativa en que derivó la entrevista y, en particular, por la relación comunicativa que establecieron con la entrevistadora. El análisis de este recurso en relación a la situación de entrevista nos permitió mostrar su función específica como estrategia de verosimilitud: las características que describimos enfatizan situaciones comunicativas vividas por el entrevistado en su rol de docente, generalizan al participante alumno y ofrecen información "suficiente" como para que la entrevistadora considere creíble lo que le es referido.

Pero para describir el funcionamiento de esta estrategia no alcanzó con seguir los lineamientos teóricos principales sobre el discurso referido sino que fue necesario establecer qué representaciones sociales se ponían en juego en la interacción a la hora de transmitir una imagen de alumno universitario que los informantes consideraron no compartida con la entrevistadora. En esta instancia resultó indispensable la noción de discurso dominante para explicar la relación con un eje de referencialidad a partir del cual los hablantes situaron la imagen de sus alumnos.

En un aspecto más amplio, ubicamos los datos surgidos del análisis respecto de una etapa anterior en la que observamos cómo el discurso de las nuevas universidades se articuló frente a un discurso en el que las universidades públicas tradicionales

⁷ Esta interpretación está reforzada en otros momentos de las entrevistas, y fuera de la estrategia que hemos descripto, con acotaciones que aluden a esa imagen de alumno, por ejemplo "con el CBC y dos materias ya es otro el perfil de alumno".

constituyen el orden de lo existente a partir de lo cual deben autodefinirse como nuevas y distintas. En este sentido, el discurso de los profesores muestra un principio de clasificación análogo que también está basado en una oposición que se presenta como ineludible.

Bibliografía

- Clark, Herbert. 1996 *Using language*, Cambridge/Nueva York, Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. 1992. "La etnografía del habla. Hacia una lingüística de la praxis", en Newmeyer. Frederick (comp.). Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge, tomo IV: El lenguaje: contexto socio-cultural. Madrid, Visor.
- —. [1997] 2000. Antropología lingüística. Madrid, Cambridge Univerity Press.
- García, Paula. 2008. "El discurso institucional de las nuevas universidades", en Raiter, Alejandro y Zullo, Julia (comps.). La Caja de Pandora. La representación del mundo en los medios. Buenos Aires, La Crujía, pp. 69-89.
- Gallardo Paúls, Beatriz. 1996. Análisis conversacional y pragmática del receptor. Valencia, Universidad de Valencia. Disponible en: www.uv.es. Consulta: 19/05/2011.
- Grice, P. 1975. "Logic and Conversation", en Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). Syntax and Semantics, 3: Speech Acts. Nueva York, Academic Press.
- Gumperz, John. 1982. Discourse Strategies. Cambridge, Cambridge University Press, capítulo 6. 2000. En Estudios sobre contexto II. Buenos Aires, Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Hymes, Dell. 1964. "Hacia etnografías de la comunicación", en Garvin, P. v Lastra de Suárez, Y. (comps.). Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México D.F., UNAM.
- Hodge Robert v Kress, Gunther. [1979] 1993. Language as ideology. Londres, Routledge.
- Lavandera, Beatriz. [1981] 1984. "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso", en Variación y significado. Buenos Aires, Hachette.
- Raiter, Alejandro. 1999. *Lingüística y política*. Buenos Aires, Biblos.
- Raiter, Alejandro et al. 2002. Representaciones sociales. Buenos Aires, EUdeBA.
- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia (comps.). 2008. La Caja de Pandora. La representación del mundo en los medios. Buenos Aires, La Crujía.
- Voloshinov, Valentín [1929] 2009. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Godot.
- Zoppi Fontana, Mónica. 1986. "El discurso referido o en busca del contexto perdido", Cuadernos del Instituto de Lingüística, vol. 1, Fac. 1. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 90-109.

CAPÍTULO 7

Yo cuento, vos narrás, él charla: acerca de los lugares y tiempos del hablante en las narrativas de experiencia personal*

Mariana Szretter

En el presente capítulo abordaremos el tema de las narrativas orales de experiencias personales. Esta forma de uso del lenguaje fue definida como objeto de estudio hace más de tres décadas por Labov (1967) y redefinida y precisada en trabajos posteriores del propio Labov (Labov y Waletzky, 1972; Labov 1997, Labov, 2006, entre otros).

La pregunta que probablemente desee hacer el hipotético lector de estas páginas, es ¿a cuento de qué, en un libro de estas características se analizan narrativas? La respuesta es bastante sencilla, aunque eso, por supuesto, no nos exime de darla. Estudiar las representaciones sociales, en el sentido propuesto por Raiter (2003), implica no solo hacer un "listado" de qué representaciones son las que se vuelven sociales, sino también, exige analizar de qué manera esas representaciones circulan, adquieren nuevos significados, se relacionan con otras ya existentes y se modifican en el tiempo. Huelga decir, a estas alturas, que estas cuestiones no se dan en el vacío, es decir, las representaciones no cobran

^{*} Ver corpus en el CD adjunto.

vida ni circulan libre y autónomamente en una comunidad. Es necesario pues estudiar el modo en el que esas representaciones por un lado se convierten en sociales (analizando el discurso dominante (Raiter, 1999) y por otro lado, qué hacen los hablantes con las mismas.

Es en este sentido, que las narrativas orales nos proveen de un material muy rico y productivo: si el investigador logra identificar las estrategias por medio de las cuales el discurso dominante instala algunas representaciones, y a la vez puede analizar el modo en el que los hablantes, de la manera más espontánea posible, ponen en circulación, refuerzan o discuten esas representaciones, el trabajo de investigación logra una perspectiva más completa sobre el problema de las representaciones sociales. Se trata de un enfoque dialéctico, que permite estudiar el modo en el que, por un lado, los hablantes reproducen o recurren a las representaciones en uso, mientras que al mismo tiempo, las modifican.

El objetivo del presente capítulo es revisar la definición clásica de la narrativa y detenernos en algunos problemas puntuales que hacen al objeto de estudio así definido. Presentar los límites de esta definición, tal y como fue expuesta y desarrollada por los autores, nos exige una redefinición de dicho objeto. La necesidad de incluir en las definiciones clásicas algunas características que aquí discutiremos, no surge de una necesidad puramente teórica, sino, como veremos, del estudio de narrativas concretas y de los problemas que estas presentan al ser leídas desde la perspectiva clásica.

Sostenemos que estas dificultades tienen un origen común, que es teórico, y que debe ser superado: el de considerar a la narrativa exclusivamente desde una dimensión textual y limitarse a rescatar sus características como género. Esto lleva a establecer una serie de clasificaciones y definiciones un tanto rígidas, que restringen la comprensión de algunos fenómenos que aquí detallaremos. Consideramos que, frente a la evidencia de los datos obtenidos en sucesivos análisis, se hace necesario retomar la definición de narrativa e interpretarla como una instancia interaccional más que como una pieza textual acabada.

Las narrativas

El trabajo del investigador suele ser una caja de sorpresas: buscando un método para conseguir un dato uno puede encontrarse con un corpus nuevo. Poco más o menos, sucedió con los trabajos de Labov a fines de la década del 60, mientras buscaba métodos adecuados para obtener suficiente volumen de "habla espontánea". Las sucesivas investigaciones e intentos lo llevaron a concluir que debía resolver el problema que planteaba la presencia del investigador para que los entrevistados hablaran de manera espontánea. A este problema, los investigadores lo llamaron "la paradoja del observador": ¿cómo lograr que un hablante hable frente a un observador (micrófono, cámara, investigador) como si este observador no existiera? La respuesta encontró a Labov y a Waletzky trabajando en 1972, y tuvo la forma de la narrativa: si un hablante se ve instado a relatar una experiencia personal, de relevancia en su biografía, la influencia del observador se verá mitigada, ya que el hablante deberá atender a otras funciones en su intervención.

La narrativa será definida por los autores (Labov y Waletzky, 1972), como una forma particular de relatar una experiencia personal, en la que el orden de las cláusulas respeta el orden temporal de los hechos relatados. En una interacción, el hablante que elabore una narrativa, tendrá por finalidad, además de relatar lo sucedido, retener el turno de habla, un turno más extenso que el habitualmente esperable en una conversación, y esta retención del turno será otorgada voluntariamente por los demás participantes de la conversación, motivados por el relato extraordinario que están a punto de escuchar. De esta manera, el hablante habrá de esmerarse en la organización de su narrativa, de modo de demostrar que, por un lado, su intervención es lo suficientemente interesante y pertinente (con lo que estará asegurado su turno), y a la vez estará afirmando su imagen frente al grupo. En síntesis, para estos autores, una narrativa cumple dos funciones: la referencial (contar qué fue lo que sucedió), y la evaluativa (ponderar la experiencia relatada y a la vez organizar el relato de la manera más conveniente).

Serán Labov y Waletzky quienes propongan el estudio de las narrativas orales no ficcionales desde una perspectiva de análisis del lenguaje en uso: un género discursivo particular, propio de la oralidad, que todos los hablantes reconocen y pueden producir en el marco de una interacción. Como tal, la narrativa cuenta con algunas características internas que permiten reconocerla. Los autores describen la estructura de la narrativa, que se compone de seis partes: resumen, orientación, complicación, evaluación, desenlace y coda.

Así, el análisis de una experiencia personal relatada oralmente bajo la forma de una narrativa permite indagar de qué manera el hablante sitúa su historia, cómo establece las relaciones causales y otorga responsabilidades y cuáles son los elementos que elige recuperar.

El descubrimiento de Labov y Waletzky resultó de importancia innegable. En primer lugar, como porción de lenguaje en uso, obtenida mediante una serie de estrategias que permiten obtener muestras significativas de habla, en el marco de situaciones espontáneas.

En segundo lugar, y en fuerte vinculación con el punto anterior, como modo eficaz de resolver la tensión generada en el hablante por la presencia de un observador externo, presencia que se busca resolver desde estrategias y enfoques diferentes: la búsqueda de narrativas conversacionales obtenidas en situaciones espontáneas, o el intento de elicitar narrativas a través de entrevistas semiestructuradas que intenten minimizar el efecto. En cualquiera de los casos, es claro que los hablantes no solo reconocen cuándo una narrativa es pertinente, sino que además, al encontrarse en situación de poder relatar un suceso extraordinario, de cierto valor en su biografía, logran distanciarse, al menos en parte, del temor o la inhibición que genera la presencia del observador.

Pero, además, las narrativas permiten acceder a los mecanismos o estrategias que un hablante despliega no solo en relación con los sucesos que relata, sino en relación con la imagen de sí que busca transmitir en la interacción particular de la que se trate. Así, una narrativa permite al hablante mostrarse como narrador entrenado, como partícipe exitoso de un evento extraordinario, y a la vez como un partenaire pertinente en un evento comunicativo. En otras palabras, al elaborar exitosamente su narrativa, el hablante demuestra que puede actuar en una interacción (por ejemplo, en una entrevista al responder una pregunta, o en una conversación espontánea haciendo su intervención pertinente al tema en cuestión), y además demuestra que puede hacerlo de manera tal que resulte lo suficientemente interesante como para retener la atención de su interlocutor.

Sin embargo, si bien es innegable que la propuesta de los autores y sus posteriores reformulaciones ha resultado altamente productiva, el análisis concreto de narrativas ha llevado a otros analistas a discutir algunos de sus postulados. Entre ellos, la definición de la narrativa restringida al relato en primera persona de experiencias exclusivamente personales que deja de lado la posibilidad de un narrador testigo (Georgakopoulou, 2006); las relaciones temporales de las cláusulas (Mishler; 2006); la función y las características del discurso directo (Chafe, 1994); la noción de evento más narrable (Norrik, 2005) e incluso la estructura interna de las narrativas (Ervin Tripp y Küntay, 1997).

Los cuestionamientos

Hasta aquí, hemos recuperado las definiciones clásicas sobre las narrativas, sus aportes al estudio del lenguaje en uso, e incluso hemos hecho alusión a algunos de los cuestionamientos de que han sido objeto. En el presente apartado presentamos una serie de objeciones que surgen del análisis de narrativas concretas. Proponemos, para sortear estos inconvenientes, dos modificaciones que entendemos necesarias para superar los límites que las definiciones clásicas imponen: repensar las relaciones temporales entre cláusulas y eventos relatados y discutir la delimitación tajante entre los diferentes componentes de la estructura interna propuesta por los autores.

Cuestión de tiempo

Comencemos discutiendo la exigencia teórica de la concordancia entre la secuencia temporal de las cláusulas y la secuencia temporal de los hechos relatados. Tomaremos para ello una narrativa.¹ A la pregunta concreta de si alguna vez la entrevistada fue víctima de un robo, esta relata un hurto del que fue víctima viajando en colectivo. En la orientación nos cuenta que ella viajaba parada y atrás suyo viajaba, también parada, una chica de lo más bien (cláusula 37). En un momento del relato, el colectivo gira de manera brusca, la gente se agolpa, y la narradora dice:

47. se ve

48. que en el momento este me abrieron la cartera

¹ Se trata de una narrativa elicitada por medio de una entrevista semiestructurada en la que se pregunta sobre temas vinculados con asaltos y robos. La entrevistada es una mujer de 40 años, con estudios secundarios completos y un nivel socioeconómico medio.

- 49. de lo cual yo no me percato de nada
- 50. porque no sentí nada
- 51. era un movimiento normal
- 52. miro para atrás v estaba la misma chica

¿Cómo clasificaría Labov este grupo de cláusulas? Retomemos la descripción de la estructura interna propuesta por Labov, y consideremos la definición de la evaluación, según la cual si los hechos sucedieron de una manera (es decir: en un orden) será evaluativo todo lo que lleve al narrador a alterar este orden y a contar las cosas de una manera diferente al modo en el que efectivamente sucedieron. De acuerdo con esta definición, la alteración temporal de nuestro ejemplo implicaría una evaluación, ya que relata los hechos en un orden diferente a lo percibido por la narradora en el momento de los hechos relatados. Sin embargo, veamos algunos problemas de esta perspectiva:

Para que el segmento de cláusulas analizado no fuera evaluativo² y respetara el punto de vista del narrador, debió haber sido algo como:

- 1. la gente se amontona
- 9 fue un movimiento normal
- 3. miro para atrás y estaba la misma chica
- 4. cuando me siento me doy cuenta de que me habían abierto la cartera

Dado que Labov distingue dos funciones para una narrativa (la evaluativa y la referencial), ¿cuál de los dos ejemplos es más "referencial"? Es decir, ¿cuál de los dos es más fiel a los hechos relatados?

² Labov reconoce dos funciones para una narrativa: la referencial y la evaluativa. Esta última justifica la narrativa, en cuanto a su pertinencia, refuerza el carácter extraordinario de los hechos que relata, a la vez que orienta la atención del interlocutor hacia determinados puntos de la misma.

Para intentar responder a esta pregunta vayamos por partes y analicemos el punto. Las diferencias entre ambos ejemplos son evidentes, y se basan en que

- a) En el primer caso se respeta el orden de los sucesos: giro, amontonamiento, hurto.
- b) En el segundo, en cambio, los sucesos son ordenados según la percepción de la narradora: sintió el giro, sintió el amontonamiento, verá luego que ha sido víctima de un robo.

Si seguimos en esta línea, podríamos decir que lo que es evaluativo en el primer caso es la estrategia de la narradora de desdoblarse en un "narrador omnisciente" que adelanta la información evaluativa.

Es evidente que existe un salto temporal en el relato que estamos analizando. La narradora adelanta información que ella conoce después (que en el momento del amontonamiento se llevaba a cabo el hurto). Sin embargo, si esto (el adelantamiento de los hechos) sucede dentro de la narrativa, ¿qué es lo que sucede en el momento de los hechos narrados? Lo que estamos discutiendo en este punto es la posibilidad de que en la narrativa puedan distinguirse elementos que cumplan una función puramente referencial, como propone la teoría.

Entendemos que la explicación del ejemplo propuesto no se encuentra en la narrativa como un objeto cerrado, sino que solo es posible explicarlo si redefinimos la narrativa como objeto de investigación, desde una perspectiva diferente: como una instancia de la interacción particular en la que se lleva a cabo, como un objeto compuesto por tres dimensiones temporales:

1. El tiempo de los hechos narrados, que corresponde al universo de la experiencia que es relatada por el hablante. Por ejemplo, los sucesos vividos por la víctima del robo de la narrativa que aquí analizamos.

- 2. El tiempo de la narrativa, que corresponde a su universo e implica las relaciones temporales de las cláusulas dentro de esta, las estrategias desplegadas en el transcurso del relato, los recursos evaluativos elegidos por la narradora, etc. En el caso de nuestra narrativa, por ejemplo, corresponde a esta dimensión la decisión de alterar el orden temporal.
- 3. El tiempo de la interacción, corresponde al evento comunicativo particular en el que se da la narrativa.

A los fines prácticos, llamaremos a cada una de estas dimensiones temporales T1, T2 y T3, respectivamente. Como se trata de narrativas de experiencias personales, estos tres niveles definirán también tres sujetos diferentes:

- 1. El personaje/ protagonista de la experiencia narrada (que juega su papel en T1).
 - 2. El narrador, (que juega el suyo en T2).
- 3. El hablante (su rol se desplegará en lo que hemos llamado T3, es decir en a interacción).

Nuevamente, y para facilitar nuestra tarea, llamaremos a estos tres sujetos S1, S2 y S3, respectivamente. Ahora bien, en una narrativa de experiencia personal, el hablante (S3) pone en juego tres facetas de su imagen, en el sentido de Goffman (1967):

- 1. Como héroe, víctima o pícaro.
- 2. Como narrador hábil, conocedor de las diferentes estrategias y recursos de que disponen los hablantes (lo que le permite retener la atención de los demás participantes en la interacción y esmerarse por hacer su narrativa lo suficientemente interesante).
- 3. Como hablante. En este nivel habrá de demostrarse capaz de retener el turno, y de hacer su contribución pertinente respecto de la interacción en la que se encuentra. Por ejemplo, si se trata de una conversación, intentará demostrar que su narrativa "viene a cuento" de aquello de lo que se ha estado hablando; si se trata de una entrevista, habrá de demostrar que su narrativa responde a lo solicitado por

el entrevistador; si surge como consecuencia de un interrogatorio policial, que ha comprendido la pregunta y que la narrativa cuenta como respuesta a la misma, etc. De esta manera, el hablante se ve en la necesidad de demostrarse hábil a la hora de comportarse socialmente en interacciones diversas, demostrando a su vez que no solo reconoce las reglas de la interacción (por ejemplo, el cambio de turnos en una conversación) sino que además está lo suficientemente entrenado como para disponer de ellas.

Las imágenes de S1 y de S3, así como sus objetivos, dependerán del éxito que logre S2 al realizar su tarea (elaborar una narrativa que resulte exitosa).

Podemos entender que los objetivos de S1 dependerán de la experiencia particular que se narre. Asimismo, los objetivos de S3 serán retener el turno, responder a la pregunta del entrevistador y cuidar la imagen propia y ajena.

Quedan por describir los objetivos de S2. Diremos que el narrador centra su atención en el objetivo que se propone al contar la historia que narra. Para ello deberá retener la atención de su interlocutor, lo que logrará generando algún tipo de suspenso sobre el desenlace y la peligrosidad o el carácter extraordinario del evento narrado. Pero para lograr esto último, el narrador deberá "administrar" la información y preparar el terreno para que el evento más narrable (Labov, 1997) aparezca en el momento más indicado, y que encuentre los elementos contextuales necesarios para su desarrollo, expuestos de manera conveniente.

Si el personaje (S1) define su objetivo porque es un "actor" entrenado en el mundo real (es decir, sabe cómo desenvolverse y qué debe esperar de cada situación en su vida personal), y S3 sabe de sus objetivos porque es un hablante entrenado, socialmente competente, el narrador (S2) define sus objetivos en función del conocimiento que tiene de la historia completa que narra. Así como se diferencian un cronista de un historiador (el primero narra los hechos mientras van sucediendo y no sabe cuál será el curso de los hechos, mientras que el segundo escribe sabiendo de antemano qué fue lo que sucedió), así, decimos, se diferencian el personaje de la historia contada y el narrador de la historia. Es decir, el narrador ya sabe qué es lo que va a contar y es en función de ese conocimiento (posterior a los hechos) que decide sus objetivos y su plan (Labov, 2006), ya que conoce el evento más narrable, el desenlace y las consecuencias de su experiencia. Esto es lo que le permite evaluar y organizar la información en su narrativa (cuándo y cómo contar qué parte de la historia).

Se podría graficar la relación entre estos tiempos presentes en la narrativa como un sistema de círculos concéntricos (Figura 1), en el que la experiencia relatada (T1) se ve contenida en el marco de una narrativa (T2) que a su vez se da en una interacción (T3).

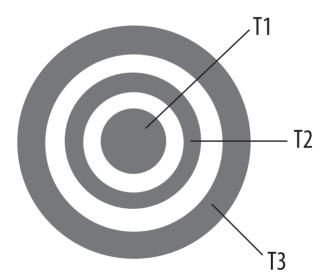


Figura 1

Sin embargo, no es esta la perspectiva que proponemos aquí, ya que implica una jerarquización entre los tiempos, los sujetos implicados y sus respectivas estrategias. Es decir, desde la propuesta que se desprende de la Figura 1, es posible imaginar que todos (la narrativa, el suceso narrado y las estrategias empleadas) están al servicio de los objetivos del sujeto 3, el que debe sostener la interacción. Si bien es cierto que el intento de retener el turno es uno de los objetivos de quien relata una narrativa, es decir, mantener la palabra en T3, esto no es así, por ejemplo, en una entrevista, en la que no necesariamente el turno le será arrebatado al hablante por quien le ha solicitado que hable. Otro tanto podría decirse de narrativas surgidas, por ejemplo, en una declaración policial, o en una sesión de psicoanálisis, en las que el turno está asegurado por el evento en el que se produce la narrativa. Se hace necesario buscar un diagrama que se ajuste mejor a nuestra propuesta.

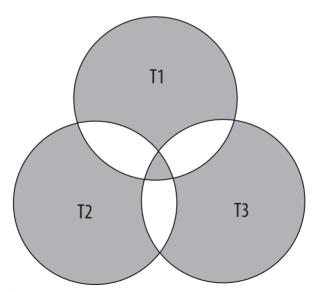


Figura 2

La Figura 2 presenta, sobre la anterior, una serie de ventajas que pueden aclarar el punto en cuestión. La primera, es que no establece jerarquías entre las tres dimensiones. Pero además, plantea zonas de contacto, en las que se entrecruzan los tiempos, lo que nos permite entender que algunas estrategias cumplen funciones en más de un tiempo a la vez. Por ejemplo, una evaluación por interrupción de la acción será una estrategia para retener el turno demostrando la pertinencia de la narrativa en el evento comunicativo (T3), a la vez que permite organizar la narrativa administrando el suspenso al retrasar el evento más narrable (T2).

Si en principio esta distinción puede parecer sutil, permite resolver algunos de los inconvenientes que se presentan a la hora del análisis.

La orientación

Esta triple dimensión temporal de la narrativa ayuda a explicar una serie de fenómenos que se presentan en el análisis. Pero también exige una nueva discusión. La estructura interna de la narrativa propuesta por Labov y Waletzky establece una clasificación de componentes que, si bien es muy productiva en términos descriptivos, resulta en algunos casos demasiado esquemática para el análisis. Ejemplificaremos esto con la orientación de las narrativas. Labov (1972) define la orientación como el segmento mediante el cual el hablante introduce los datos necesarios para presentar personajes y circunstancias. En 1967, propone una clasificación de las cláusulas según sus posibilidades de movimiento dentro de la narrativa sin que ello altere el orden temporal de los hechos relatados.

Reconoce así, cuatro tipos de cláusulas: las libres, que pueden moverse a lo largo de toda la narrativa y no dependen de la secuencia temporal (es el caso de la orientación, y de algunas evaluaciones); las narrativas, cuyo rango de movimiento es cero, ya que establecen relaciones temporales entre sí, y cualquier modificación en el orden implicaría una alteración de lo narrado; las coordinadas, que son pares de cláusulas que pueden intercambiar su lugar entre sí; y las restrictas, que tienen un rango de movimiento acotado.

Decíamos que en la orientación serán presentados personajes y circunstancias. Dado que una narrativa es una sucesión de acontecimientos que se irán enlazando con características propias, es posible que nuevos personajes aparezcan a lo largo del relato. Así, por ejemplo, en narrativas en las que los hablantes cuentan experiencias sobre asaltos y robos, es esperable que el relato comience con al menos un personaje (la futura víctima, el narrador) y que, en algún momento, presumiblemente en la complicación de la acción, se incorpore de manera más o menos violenta, un segundo participante al menos (el ladrón). Esto quiere decir que en una orientación inicial de la narrativa, puede suceder que no todos los personajes, ni todas las circunstancias sean expuestos, y sea necesario incorporar orientaciones sucesivas con información nueva relevante en el momento preciso.

Es por esto que las cláusulas de la orientación no pueden ser consideradas de modo homogéneo, y se hace necesario reconocer que existen orientaciones con diferente grado de alcance. Entendemos por alcance el rango de validez de los datos aportados por cada cláusula de la orientación. Distinguiremos así, cláusulas de orientación con alcance máximo, que proporcionan datos válidos para toda la narrativa, de otros, que solo serán válidos para un momento dado (por ejemplo, la hora en la que comienza la narrativa). Llamaremos a este último tipo cláusulas de orientación con alcance limitado.

Un caso de orientación de alcance limitado, es decir, no válida para toda la narrativa, sino solo para la presentación del personaje es la cláusula 14 del siguiente ejemplo, extraído de una narrativa en la que el hablante relata el asalto a un comercio:

- 12. yo estaba en el negocio, tranqui
- 13. me toca el timbre una persona
- 14. era una persona de sexo masculino, bien vestido, o sea normal
- 15. v bueno abrí la puerta

Se trata de una cláusula claramente de la orientación, ya que lo que hace es describir al hombre en cuestión. Sin embargo, en términos de la clasificación recién planteada, no es una cláusula que pueda ser desplazada libremente. No puede moverse hacia arriba, ya que no puede aparecer antes de que el hombre toque el timbre, ni sería productivo que apareciera después, ya que la confianza que transmite al narrador su aspecto "normal" es lo que hace que este abra la puerta y en definitiva es lo que posibilita la acción.

Por supuesto, la cláusula 14 para Labov no podría ser narrativa, sin embargo, no tiene posibilidades de movimiento sin que ello altere la estrategia del narrador. Tampoco podemos considerarla sencillamente restricta ya que, como dijimos, explica y justifica lo que vendrá después (abrir la puerta), por lo que es temporalmente dependiente de las cláusulas 13 y 15. Como vemos, la clasificación de las cláusulas según rango de movimiento no es aplicable cuando trabajamos con orientaciones de alcance limitado, no válidas para toda la narrativa.

Sucede lo mismo si pensamos en otras estrategias de los narradores, como la alusión al discurso directo de los personajes o la introducción de evaluaciones explicativas que, si bien tampoco pueden considerarse narrativas, dependen de la cláusula que introduce aquello que será necesario explicar, como en el siguiente ejemplo, en el que la hablante narra un atraco callejero:

- 41. se me viene así, como encima
- 42. y de la nada me muestra un arma

43. no lo podía creer

44. porque el pibe rubiecito, viste

45. yo ni reaccioné

En este caso, la cláusula 44 explica por qué la narradora no puede creer lo que sucede (que una persona rubia que le genera la máxima confianza, le robe). Esta cláusula no podría estar antes de que el pibe sacara el arma, ni después, ya que depende de su sorpresa, que a su vez depende del momento en el que el chico saca el arma. Es cierto que si prescindiéramos del porque de la cláusula 44, la situación sería diferente, y esta podría moverse con algo más de libertad. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es que la hablante establece una relación causal entre la descripción del pibe (cláusula 44), su sorpresa (cláusula 43) y su falta de reacción (cláusula 45).

Nuevamente, nos encontramos con una cláusula que no es narrativa y, sin embargo, depende temporalmente de otras, es decir, una restricción temporal la vincula con la anterior y con la siguiente invalidando sus posibilidades de movimiento.

Para superar este inconveniente, deberíamos pensar que existen cláusulas entre las cuales se establecen relaciones temporales en T2 (el momento de la narrativa), aunque esto no sea pensable en T1 (el tiempo de los sucesos). Es, por ejemplo, el caso de las orientaciones parciales como la que acabamos de analizar, que dependen temporalmente de las cláusulas narrativas que introducen el elemento que será presentado o evaluado. Esta relación entre las cláusulas no necesariamente refleja la relación entre los sucesos.

Veamos otro ejemplo que puede ayudar a aclarar el punto. Se trata del relato de una mujer sobre un atraco callejero. Las cláusulas de la orientación de esta narrativa son las siguientes:

261, era un sábado lluvioso

262, no había nadie

269, venía un chico e: medio como tambaleándose

270. como si estuviese borracho o drogado

271. y que tenía las manos dentro de la campera

276. donde me robó

277. era un lugar oscuro

278. porque era un puesto de diarios cerrado

279. que se forma así como un huequito ahí de oscuridad

Vemos que los datos que la narradora decide recuperar del entorno y de la situación llevan a su interlocutor a esperar que sea atacada, y que en ese ataque el personaje introducido en la cláusula 269 juegue un papel como perpetrador. Sin embargo, lo que nos interesa aquí es que la información adelantada en la cláusula 271 (y que tenía las manos dentro de la campera) prepara la aparición del segmento, fuertemente narrativo y con marcas evaluativas claras, que se inicia con la cláusula 396.

326. me apuntó

327. me apuntó

328. no sé si tenía un arma ¿no?

329. porque no la vi el arma

330. él me apuntaba con algo

331. que tenía debajo de su campera.

Ahora adquiere relevancia el hecho de que el joven tuviera las manos escondidas en la campera. Sin embargo, la información de la cláusula 271, el aspecto sospechoso del joven, en T1 no parece ser relevante, es decir, no lo suficiente como para que S1 tomara previsiones al respecto en ese momento (cruzara la calle, fuera a algún lugar menos oscuro o más concurrido, pidiera ayuda en el caso más extremo o tomara algún tipo de recaudo).

Sin embargo, en el nivel de lo narrado (T2), con el objetivo de caracterizar al personaje sospechoso y crear tensión sobre

la inminencia del suceso, y en el nivel de la interacción (a los fines de retener el turno), la cláusula 271 resulta crucial: el interlocutor ya sabe qué es lo que va a suceder (o al menos ha logrado achicar enormemente el rango de posibilidades), el personaje ya es sospechoso y el arma (que no sabremos nunca si realmente existió) ya está allí, en el tiempo abierto por la narrativa y no en el T1 de los sucesos reales.

Veamos la relación entre las cláusulas 271 y el par 330/1. Es evidente que ambas cláusulas están emparentadas. Hablan, básicamente del mismo asunto: el joven traía su arma escondida en la campera. Esta información es sugerida en la orientación, y retomada de manera explícita en el evento más narrable. Diremos entonces que la cláusula 271 no transmite información contextual solamente, es decir, no presenta solo el "telón de fondo" sobre el que se desarrollará la acción posterior.

Sin embargo, resulta difícil definir qué tipo de vinculación es la que tienen estas cláusulas, ya que si la narradora no hubiera adelantado la información en la cláusula 271. las cláusulas 330/1 podrían haber sido comprendidas igualmente. Deberemos decir que las cláusulas 330/1 son restrictas, y su rango de movimiento les permitiría estar en cualquier lugar entre las cláusulas 326 y 331. Por ejemplo:

330. él me apuntaba con algo 331. que tenía debajo de su campera. 326. me apuntó 327. me apuntó 328. no sé si tenía un arma ¿no? 329. porque no la vi el arma

O bien:

326. me apuntó 327. me apuntó

330. él me apuntaba con algo 331. que tenía debajo de su campera 328. no sé si tenía un arma ¿no? 329. porque no la vi el arma

¿Cómo deberíamos clasificar la cláusula 271? Si bien forma parte de la orientación, no se trata de una cláusula libre, ya que no podría estar antes de:

269. venía un chico e:: medio como tambaleándose,

pero podría estar casi en cualquier parte del segmento posterior hasta la cláusula 331, con lo que diremos que es restricta con un amplio rango de movimiento. Sin embargo, esta clasificación, útil a la hora de describir la organización de las cláusulas dentro de la narrativa, no explica el motivo por el cual la cláusula 271 es una de las cuatro que forman una escueta orientación en la que se presenta al personaje es decir, cuál es el motivo por el que la hablante decide recortar ese dato (las manos en la campera) y no cualquier otro (el pelo, la ropa, la mirada, etc.).

Es necesario analizar este ejemplo en función de los tiempos involucrados en una narrativa. Decíamos que la cláusula 271 transmite información que no es crucial en T1 (el momento de los sucesos) ya que, de haberlo sido, la protagonista (S1) podría haber tomado prevenciones: si este dato hubiera sido lo suficientemente "sospechoso", y hubiera contado como un indicio para ella en ese momento, quizá habría podido gritar, correr, evitar el atraco. Es decir, en T1, S1 no vio, o vio y no registró como suficientemente importante, lo expuesto en la cláusula 271.

Sin embargo, si nos movemos a T2 (el de la narrativa) veremos que esta información ha variado y adquiere relevancia, tanto como para ser una de las dos características que S2 decide resaltar de su atacante. Esto es así, porque ya S2 sabe que este dato será relevante en el evento más narrable de su historia. Lo sabe, por supuesto, porque conoce la historia completa y su desenlace, y porque reconoce que ese dato contribuye al objetivo propuesto por S2.

Hemos abordado algunos problemas que presentan la definición de la narrativa y la clasificación de cláusulas propuesta por Labov. Los ejemplos presentados han permitido demostrar que la clasificación de las cláusulas por rango de movimiento propuesta por el autor presenta dificultades a la hora de clasificar algunos fenómenos como las orientaciones de alcance limitado y las evaluaciones explicativas. Entendemos que estas dificultades pueden salvarse teniendo en cuenta que una narrativa implica el cruce de tres dimensiones temporales diferentes. Cada uno de estos tiempos presenta objetivos propios que se relacionan entre sí. Así, del éxito obtenido en el tiempo de la narrativa dependerá que el hablante logre, por ejemplo, responder satisfactoriamente una pregunta, retenga el turno y cuide su imagen en la interacción (objetivos propios del sujeto del tiempo de la interacción).

Aplicación a un caso concreto

Presentaremos a continuación una muestra de análisis realizada sobre una narrativa que nos permitirá ilustrar lo que hemos planteado en este capítulo.

Analizaremos el relato de una experiencia en la que el narrador fue víctima del robo de su bicicleta (ver narrativa completa en el CD adjunto). Si bien es breve, en términos de su estructura, es completa.

Si la narrativa tiene un tema claro (el robo de la bicicleta), esta se construye en torno a un eje bien definido: la ingenuidad de S1 frente a los hechos ocurridos. Por supuesto, este eje pertenece a T2 (el de la narrativa y no el de los sucesos

narrados), y constituye una estrategia del narrador. El tema de la ingenuidad y de la justificación/explicación de la misma es recurrente en la narrativa:

- 1. yo era chico
- 2. tenía más o menos 14 años
- 17. y era así todo muy ingenua la situación
- 57. pero el tipo era más grande
- 58. yo era más chico en ese momento
- 65. y ahora que lo pienso
- 66. en realidad toda mi actitud fue asíl
- 67. por eso fue que medio como reaccioné
- 68. bajando la velocidad | y como que corriéndome
- 69. como que fui un poco ingenuo

Al parecer, el hecho de haber sido chico y de haber tenido 14 años funciona para el narrador como excusa o bien atenuante frente al hecho de haber actuado de manera excesivamente ingenua frente a los sucesos vividos.

Decíamos que la narrativa se estructura en torno a un tema (el robo) hacia el que conduce el desplazamiento previo de S1 (el recorrido de la bicicleta hacia el ladrón).

Pero si es cierto que ese desplazamiento parece fatalmente definido por el recorrido de la calle (que corre paralela a la vía y desemboca en el ladrón), no sucede lo mismo con el recorrido de la narrativa, que presenta dos afirmaciones generales que se complementan y parecen dialogar:

La justificación por S2 y Reconocimiento en T3 de por S3 del comportamiento que S1 se comportó de manera objetable. de S1. Era chico (cláusulas 3 y 4) La situación era ingenua (cláusula 17) (El tipo) me llamó la atención (cláusula 36) Pero tampoco no le di mucha bola (cláusula 41) Pensé que se iba a correr (cláusulas 39/41) Se puso en guardia (cláusula 45) Decido aflojar la velocidad (cláusula 53) no sé por qué | tendría que haber seguido de largo y pasarlo por arriba | (cláusulas 54/56) pero el tipo era más grande yo era más chico en ese momento aparte :: una bicicleta no es algo que vos puedas decir | bueno choco con la bici y sigo de largo | (cláusulas 57/61) así que bajé la velocidad (cláusula 62) y ahora que lo pienso en realidad toda mi actitud fue así | por eso fue que medio como reaccioné bajando la velocidad como que fui un poco ingenuo (cláusulas 5/69) el tipo era más grande yo tenía tipo 14 para mí ver algo así era :: todo un acontecimiento (cláusulas 79/88) y yo | cuando me doy cuenta que me está pegando me bajo de la bicicleta el tipo se sube y se va | (cláusulas 91/95)

De esta manera, "asustarse" y perder la bicicleta dependen de ser chico (o más chico que el agresor) y ser ingenuo. Es evidente que ambos gestos (objetar y justificar) no formaron parte de T1, es decir no fueron pensados por S1 quien, de haber visto las cosas de esta manera, hubiera modificado su actitud (dar la vuelta y huir, esquivar al atacante).

Retomemos la Figura 2. Si tuviéramos que definir a qué tiempo corresponden las cláusulas citadas, diríamos que:

- 1) el hecho de tener 14 años corresponde a T1, en tanto "descripción" de la situación narrada: forma parte de la orientación, y como tal nos permite ubicar temporalmente los hechos:
- 2) la recurrencia-insistencia sobre el dato de la edad y de lo ingenuo de S1 claramente forma parte de la estrategia de S2 (el narrador) y como tal evalúa la situación y la narrativa y justifica las actitudes de S1, que para S2 parecen haber sido cuestionables:
- 3) si pensamos en el grupo de cláusulas 65/69, debemos reconocer que el carácter de "ingenuo" pasa a ser evaluado por S3 (el entrevistado) quien analiza los hechos desde el momento de la interacción. Esta evaluación es explicitada por el hablante, quien intenta explicar(se) su actitud, y reconoce que no tiene más argumento para justificarla que decir que era chico (y por ende) actuaba ingenuamente.

La imagen del hablante (dato que se juega en T3) ha quedado salvada: no podrá decirse de él que sea un cobarde, sino que era chico en ese momento. El S2 (narrador) salva la imagen de S3 al hacer depender de este dato las acciones tomadas por S1, mientras que S3 evalúa y reflexiona sobre sus acciones tomando distancia temporal (fue hace miles de años, cláusula 9), de lo que su interlocutor puede inferir que ahora, que ya no tiene 14 años, actuaría de manera diferente frente a una situación similar.

Conclusiones

Hemos presentado en este capítulo un breve resumen y una discusión sobre la narrativa como objeto de estudio. Para ello, por medio de ejemplos de casos concretos analizados según la propuesta de Labov, demostramos los límites que estos postulados tienen a la hora de explicar algunos fenómenos recurrentes en este tipo de análisis. Si reconocemos la validez de la propuesta, entendemos también que se hace necesario reformular la definición clásica desde un enfoque que permita sortear estas dificultades.

Se hace necesaria, entonces una modificación en la definición de la narrativa como objeto de investigación. Sostenemos que esta deberá ser pensada como un modo particular de recopilar la experiencia, en el que se cruzan y combinan tres tiempos y tres sujetos, cada cual con objetivos, roles, y estrategias propios, entre los que existe una interrelación clara.

Por otro lado, si bien entendemos que la descripción de la estructura interna resulta productiva en muchos aspectos, entendemos también la necesidad de realizar una aproximación menos esquemática al corpus. Hemos mostrado que la definición de los componentes de la estructura interna no puede ser considerada de manera estática ni homogénea, y para ello propusimos la noción de alcance en el caso de la orientación. Esta noción exige pensar la orientación (pero no es una característica exclusiva de la misma) en función del resto de la narrativa, a la vez que también exige entenderla como parte de las estrategias de los diferentes sujetos involucrados en la narrativa y no meramente como un elemento aislado o aislable dentro de su estructura.

Lo propuesto hasta aquí no pretende dar por cerrada la discusión. Por el contrario, hemos propuesto soluciones a problemas que la teoría clásica sobre el tema no permite resolver, y sabemos que no son estas las únicas cuestiones que existen sobre el objeto en particular. El trabajo con narrativas concretas, como el que aquí presentamos, enfrenta al investigador con los problemas reales que se presentan en el análisis de las mismas. Para resolver estos problemas, se hace necesario volver a revisar la teoría desde una perspectiva que contemple un corpus en español, como el que analizamos aquí, a la vez que incorpore también la dimensión interaccional de la narrativa.

Bibliografía

- Chafe, Wallace. 1994. Discourse, consciousness and time. Chicago, University of Chicago Press.
- De Finna, Anna; Schiffrin, Deborah y Bamberg, Michael (eds.). Discourse and Identity. Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, Susan y Küntay, Aylin. 1997. "The Ocasioning and structure of conversational stories", en Givón, Talmy (ed). Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives. John Benjamins Publishing Co.
- Georgakopoulou, Alexandra. 2006. "Small and large identities in narrative (inter)action", en De Finna, Anne; Schifrin, Deborah y Bamberg, Michael (eds.). Discourse and Identity. Cambridge University Press.
- Labov, William. 1967. "Narrative Analysis: oral versions of the personal experience", en Helms, June. Essays on the verbal and usual acts. Seattle, University of Washington Press.
- ——. 1972. "The transformation of reality in narrative syntax", en Labov, William. Language in the Inner City. Filadelfia, University of Philadelphia Press.
- ——. 1997. "Some further steps in narrative analysis". *Jour*nal of Narrative and Life History 7, pp. 395-415.

- 2006. "Narrative preconstruction", Narrative Inquiry 16, pp. 37-45.
- Mishler, Elliot. 2006. "Narrative identity: the double arrow of time", en De Finna, Anna; Schiffrin, Deborah y Bamberg, Michael (eds.). Discourse and Identity. Cambridge University Press.
- Norrick, Neal. 2005. "The dark side of tellability", Narrative *Inquiry* 15, p. 2.
- Raiter, Alejandro. 1999. "Contextos, registros y educación", Textos Nº 22. Barcelona, Grao.
- ———. 2003. Lenguaje y sentido común. Buenos Aires, Biblos.
- Szretter Noste, Mariana. 2008. "Tensión entre tiempo y evaluación en las narrativas personales", Actas del III Congreso Internacional. Transformaciones Culturales: debates de la teoría, la Crítica y la Lingüística. Buenos Aires, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- —. 2011. "Espacialidad y temporalidad en la organización de las narrativas orales", Actas del congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).

Los autores

Gabriel Dyoskin

Licenciado y Profesor en Letras, egresado de la Universidad de Buenos Aires, y doctorando en Lingüística de esa misma universidad. Es docente de la materia Sociolingüística, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y becario doctoral del CONICET.

Paula Sylvina García

Licenciada en Letras (UBA). Docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en las cátedras de Sociolingüística y Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación. Desde hace más de diez años, forma parte del equipo de trabajo del Dr. Raiter, en el marco del cual lleva adelante un proyecto de investigación sobre el cambio discursivo en el discurso institucional de las universidades argentinas. Resultados previos del mismo han sido publicados en 2008 en *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios.*

Lucía Hellín

Licenciada en Letras (UBA). Docente de las materias Sociolingüística y Análisis de los Lenquajes de los Medios Masivos de Comunicación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente, en el marco del proyecto UBACyT dirigido por los doctores Alejandro Raiter y Julia Zullo, investiga las representaciones sociales sobre los jóvenes en la Argentina. Específicamente, analiza las representaciones construidas en textos multimodales.

Alejandro Raiter

Doctor en Lingüística (UBA). Se desempeña en las cátedras de Sociolingüística y de Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación. Director del eguipo de investigadores que participan de este libro. Ha dado numerosos cursos de posgrado en universidades del país y del extranjero. Ha dirigido proyectos de investigación y Tesis de doctorado. Investiga la relación entre uso lingüístico e ideología.

Mariana Szretter

Licenciada en Letras (UBA), docente de las materias Sociolingüística y Análisis de los Lenquajes de los Medios Masivos de Comunicación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente se encuentra realizando una investigación en esta universidad, sobre las narrativas orales como un método para analizar las representaciones sociales de los hablantes. Más específicamente, a través de esta herramienta, estudia las representaciones actuales sobre el sistema de salud pública en la Argentina.

Virginia Unamuno

Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Filología por la Universidad de Barcelona, es investigadora adjunta del CONICET. Docente y especialista en sociolingüística, ha trabajado en diversos proyectos sobre plurilingüismo y educación en la Argentina y Cataluña desde una perspectiva que integra el análisis del discurso y la etnografía. Actualmente, investiga sobre usos multilingües en el marco de la formación de maestros indígenas en el Chaco. Ha publicado el libro *Lenguas, diversidad sociocultural y escuela* y numerosos artículos en revistas especializadas argentinas y extranjeras.

Julia Zullo

Doctora en Lingüística (UBA). Trabaja como docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en la cátedra de Sociolingüistica y Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación. Es codirectora del equipo de investigadores cuyos trabajos integran este libro. Es autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Ha coordinado varias compilaciones. Actualmente investiga las representaciones sociales vinculadas a la última dictadura militar

Índice

Introducción	5
Capítulo 1 Tus creencias y las de los medios Alejandro Raiter	11
Capítulo 2 ¿Peligrosos o en peligro? Representaciones de los jóvenes en la publicidad Lucía Hellín	45
Capítulo 3 Eso no se dice, eso no se hace, eso no se toca. La educación formal de la sexualidad Gabriel Dvoskin	65
Capítulo 4 Enseñar el Golpe: enunciadores, participantes y acontecimientos construidos para el aula Julia Zullo	93

Capítulo 5	125	
La Educación Intercultural Bilingüe: discursos		
sobre los otros y nosotros		
Virginia Unamuno y Alejandro Raiter		
Capítulo 6	161	
Parecidos pero diferentes: el perfil del alumno		
universitario a través el discurso referido		
Paula García		
Capítulo 7	187	
Yo cuento, vos narrás, él charla: acerca de los lugares		
y tiempos del hablante en las narrativas de experiencia		
personal		
Mariana Szretter		
Los autores	213	