

Construcción social de sentidos de la desigualdad educativa ¿Configuración fragmentada del sistema educativo o fragmentación social del discurso?

Verónica Tobeña

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la construcción social de sentidos en torno a la problemática de la desigualdad educativa a partir del recorte de un corpus integrado por dos textos. Específicamente el foco de análisis estará puesto en los niveles enunciativo, argumentativo y metafórico de los discursos seleccionados.¹

Uno de los textos elegidos es un artículo escrito por una reputada investigadora del campo de la educación y publicado por el diario Clarín el domingo 18 de septiembre de 2005 en un espacio de la sección “Sociedad” destinado a tratar el tema “La educación de elite”. El otro texto es un *mail* enviado por un lector al diario, a propósito del artículo antes mencionado, en el cual se expresa el impacto que la lectura de dicho artículo tuvo en él y muestra la intención de ilustrar con su propia experiencia lo que el artículo de la investigadora aborda, para lo cual relata una situación vivida en relación a esta cuestión.²

Es importante destacar que el objetivo de la autora del artículo de referencia de significar la desigualdad educativa a partir de la rea-

lidad de los sectores de elite, constituye la principal razón por la cual su artículo puede funcionar como base o resorte del texto que provoca, que si bien manifiesta coincidir con todo lo que el primero expone, descansa en supuestos diferentes y pertenece a una *formación discursiva*³ contraria a la que se inscribe el primer enunciado. Justamente en esta última cuestión reside la riqueza del corpus seleccionado y es esta contradicción ideológica que emerge entre ambos textos lo que se busca deconstruir en este trabajo, así como los distintos supuestos en que se apoyan cada uno de los enunciados. Por otro lado, también se apunta a desnaturalizar el tipo de enunciador y de enunciatario que construyen cada uno de los textos.

La selección de los textos apuntó a contrastar dos discursos que aborden la misma problemática desde perspectivas ideológicas contrarias, de manera de volver asequibles distintas maneras de asimilar y explicar la cuestión de la desigualdad educativa. El artículo de la investigadora que publica el diario Clarín da cuenta de la representación que tiene su enunciador del sistema educativo como una estructura desigual que coadyuva a la reproducción de las condiciones socioeconómicas en las que están inmersos los alumnos y al mismo tiempo de la opinión del enunciador respecto de la función diferencial que cumple la escuela para los distintos sectores sociales: para los sectores favorecidos la escuela brinda un conjunto de saberes y experiencias que les aseguran el éxito académico y/o laboral al mismo tiempo que no propicia la integración con el diferente por su carácter endogámico; mientras que para los sectores mas pobres la institución escolar funciona como dispositivo para la asistencia y la contención social y condena a quienes asisten a ella a la reproducción de su posición subalterna debido a que no lega competencias para una inserción social y/o laboral satisfactoria.

Mientras tanto, el texto del lector manifiesta de forma expresa el acuerdo de su enunciador con lo planteado en dicho artículo al mismo tiempo que presenta su experiencia individual en torno a la problemática

de la desigualdad educativa con el fin de ejemplificar lo que el artículo afirma. En este caso, se construye un enunciador consternado por el hecho de que la posición económica no funcione *per se* como garante de una formación de privilegio y acrítico con respecto a las desigualdades inherentes al sistema educativo.

Al poner en relación los dos discursos, la analogía que puede establecerse entre las características que se endilgan a la elite desde el artículo y “el modo de ser” que construye de sí el enunciador de la carta, afín al perfil de la elite construido por el artículo, se revela el indicio más notorio de la distancia ideológica que los separa, materializado por el tono crítico que asume el artículo y su inadvertencia por parte del enunciador de la carta.

Una aproximación crítica al problema de la desigualdad educativa

A pesar de que la materialidad del artículo remite claramente a la de la estrategia explicativa se trata de un texto argumentativo. Lo explicativo y lo argumentativo se expresan en un *continuum* que alterna entre el ocultamiento y la insinuación de la subjetividad. En tal sentido, si bien el enunciado se expresa en presente atemporal, que es el tiempo verbal que por lo general es paradigmático del discurso científico por el efecto que produce de objetividad, de saber incuestionable; ya desde su título este enunciado condensa las huellas de la subjetividad de su productor que se traducen en la construcción de un *sujeto de la enunciación*⁴ muy peculiar.

Resulta prioritario reflexionar sobre las características del enunciador que traza el enunciado a partir de la noción de *ethos*⁵. Esta noción fue acuñada por Aristóteles para dar cuenta del perfil que se construye del enunciador en un enunciado. Sintéticamente, y para retomar la ex-

presión de Maingueneau (2002), podemos decir que el *ethos* reenvía a un “garante” que “*a través de su tono certifica lo que es dicho*” (p. 5); esta autora se apoya en la idea de que una manera de decir se corresponde a una manera de ser, a rasgos psicológicos específicos, a la posesión de costumbres identificables y a un lugar social desde el cual se produce la enunciación, rasgos todos que actúan en pos de la verosimilitud de lo que se dice. Maingueneau se atreve a afirmar que ya el modo de decir constituye también parte del mensaje que se imparte.

En este caso, el enunciador se muestra con experiencia y competente en la materia que lo ocupa (el análisis de la desigualdad en el campo educativo) irradiando una imagen asociada a la figura del especialista. No recurre a expresiones asépticas o neutrales para expedirse sobre el tema, permitiendo al lector, de modo sutil, leer entre líneas su posicionamiento ante la problemática que aborda.⁶ Precisamente la familiaridad que presenta con los enunciados de tipo explicativo puede atribuirse a la utilización del presente atemporal y la elección de la forma impersonal (tercera persona), sin embargo, no caben dudas de que se trata de un enunciado con preeminencia de la estrategia argumentativa ya que desde el principio hasta el fin aparecen distintos indicios que permiten conocer la postura del locutor ante la temática del discurso y para ello se apoya en distintos supuestos y utiliza distintas figuras o tropos (metáfora, comparación). De esta manera, al respetar los aspectos formales del discurso científico (tiempo verbal, estructura temporal y forma impersonal) al mismo tiempo que no se oculta el posicionamiento individual ante el objeto de estudio, el *ethos* de este discurso adquiere los colores del “analista crítico”, del “intelectual”, de aquel que no sólo busca asir una realidad a través de su intervención profesional sino que también apunta a desnaturalizarla y de esta manera contribuir desde su lugar a transformarla. La combinación de la materialidad explicativa con la estrategia argumentativa reenvían a su vez a un enunciador respetuoso de las reglas que prescribe el género en el que se inscribe su discurso (divulgación científica)⁷, al mismo tiempo

que comprometido con “su verdad”. Todo el discurso está tensado por la apariencia de objetividad y el efecto ideológico y esta tensión no se presenta escamoteada. En mi opinión esta estrategia discursiva es la que termina por delinear a un enunciador con ribetes que remiten al especialista, al analista crítico y al intelectual. El enunciador que se pone en escena a lo largo del artículo parece coincidir, casi permanentemente, con el sujeto empírico que anima el enunciado.

Configuración fragmentada del sistema educativo

La primera marca de la subjetividad ya está presente en el título del artículo. Inscripto en el marco de una sección del diario reservada a tratar la temática “La educación de elite”, el encabezamiento de este artículo con el título “Un cerco que protege del afuera” condensa en sí mismo el punto de vista que asume el enunciador en torno a esta cuestión.

El artículo central que compone esta sección está consignado a dar cuenta de las características intrínsecas de las instituciones educativas que atienden a los sectores de elite, intercalando esta descripción con los comentarios obtenidos al respecto de parte de algunos especialistas consultados. El restante espacio destinado a cubrir esta temática se dedica a reproducir los testimonios de algunos egresados de las escuelas secundarias más prestigiosas del país. Tanto el artículo central como los testimonios presentados muestran un abordaje de la cuestión focalizando básicamente en la oferta académica y la preparación para el mundo laboral que ofrecen estas escuelas y el amplio espectro de actividades extracurriculares que completan la formación que estas instituciones brindan.

Resulta sumamente pertinente tener presentes los enunciados que rodean y engloban el artículo que nos ocupa porque éstos también permiten comprender el sentido del discurso que estamos analizando. Mientras como decíamos más arriba, esos discursos van en la dirección

de ilustrar el valor agregado que en materia de formación brindan las instituciones educativas que atienden a los grupos privilegiados de la Argentina, el artículo que nos ocupa se propone situar esta realidad en su contexto más amplio para comprender qué implicancias contiene este tipo de formación a nivel de la integración social.

Si se leen los textos que se incluyen en la sección y finalmente se analiza el artículo en cuestión, la primera impresión que despierta este último es que ya desde el título se está buscando marcar las implicancias que a nivel social tiene la idiosincrasia de las escuelas que educan a las elites. En tal sentido, la expresión utilizada en el título se orienta a manifestar la interpretación que su productor hace de todo lo expuesto en relación a la educación de elite desde los demás textos que lo acompañan, expresada en términos llanos y sin eufemismo: “un cerco que protege del afuera”. Aquí el productor elige no poner el acento en las ventajas de la formación que reciben las elites en términos comparativos, ni en la educación bilingüe que en muchos casos brindan, así como tampoco en los inestimables aportes que representan para una inserción laboral y/o académica exitosa, sino que subraya el carácter endogámico propio de estas escuelas. Esta expresión apunta a replantear lo dicho desde esa sección para poner el foco en otro sitio y subvertir de esta manera el tono positivo mantenido en esos textos en relación a las características propias de estas instituciones.

Así, al comenzar caracterizando a las escuelas de elite como “un cerco que protege del afuera”, se vuelve bastante patente el punto de vista del enunciador frente a estas instituciones. La metáfora del cerco permite fijarle a estas escuelas un sentido que es bien distinto al que históricamente se atribuyó a la institución escolar, esto es, el del espacio de la socialización y la interacción social y el lugar de la amalgama de las diferencias a partir de un mismo sustrato cultural. La idea de escuela como dispositivo de integración social está omnipresente en el artículo y parece ser la idea fuerza que organiza toda la argumentación, a pesar

de que no se expresa de forma literal sino que es una imagen que se evoca por oposición. La elección de esta metáfora es un “síntoma” del *ideologema*⁸ del productor del discurso, es la materialidad específica que asume el sistema de creencias y de valores del sujeto en el discurso. En este caso, lo que subyace es la reivindicación de la escuela en tanto institución comprometida con la igualdad, en tanto espacio para la socialización e integración social de grupos heterogéneos que se enriquezcan mutuamente y aprendan a convivir juntos a partir de un sustrato cultural común. Esta postura se realiza a través de la crítica a los valores en que se apoyan las instituciones de elite que justamente son opuestos a los mencionados y del señalamiento de la brecha existente al interior del sistema educativo actual.

En este contexto, la interpretación de la escuela como un cerco que protege del afuera conduce a concebir a estas instituciones como espacios ajenos e indemnes al contexto social general, al mismo tiempo que la función protectora que el enunciador achaca a estas escuelas supone la creencia de que allí se observa al afuera, a lo ajeno a esos sitios, como algo peligroso, algo de lo que hay que cuidarse y prevenirse. La metáfora del cerco connota la idea de reducto, de encierro, se apoya en el tan mentado *lugar común*⁹ expresado por los sintagmas “vive en una burbuja”, “no tiene los pies en la tierra” o “está dentro de un alfajor”, es decir, aquellas expresiones que ya constituyen un *cliché*¹⁰ por su sedimentación y uso social, y que buscan denotar el desconocimiento, el desinterés o la falta de realismo por parte de un individuo o grupo de individuos, en relación a determinadas situaciones o sujetos que forman parte del mundo que lo rodea.¹¹ Al mismo tiempo, su uso repercute en los rasgos que contribuye a formarse del enunciador el lector, habilitándolo a la aprehensión de un enunciador sino comprometido con la realidad social que lo rodea por lo menos con una postura crítica o reflexiva hacia ella, al condenar discursivamente un modo “autista” de estar en el mundo.

Con respecto a este abordaje comparativo que plantea el enunciador del discurso para comprender cabalmente la problemática de la desigualdad educativa, es importante señalar que al principio del discurso se recurre a una forma de la alusión impersonal para refutar e impugnar el abordaje de esta problemática posando la mirada solamente en la situación de un mismo grupo social (“*Desde hace años en el país se aborda... Sin embargo,... la mirada debe ser...*”). Aquí se introduce la intertextualidad a partir de la alusión a las investigaciones que se proponen dar cuenta de la desigualdad educativa atendiendo a la experiencia de uno sólo de los extremos de la escala social. Este recurso busca legitimar el abordaje amplio y comparativo que se utiliza, y apunta a descalificar los análisis inmanentes de una situación particular, ya sea la de los sectores más pobres como la de los sectores de elite, por insuficientes. Esta elección metodológica que apunta a comparar los sentidos y las funciones que asumen las instituciones escolares en virtud del sector social al que acogen, contribuye a volver visibles las representaciones del enunciador sobre el rol diferencial que cumple la escuela en función de los sectores sociales que atiende, así como su postura crítica ante este hecho.

El segundo párrafo va en la misma dirección que el artículo central de esta sección, es decir que narra las características de la formación que legan las escuelas de elite. Este párrafo es muy descriptivo, presenta las cualidades que el investigador reconoce en estas instituciones y las mismas son expresadas de un modo neutral, sin ser acompañadas de opiniones o juicios de valor. El enunciador adopta aquí un tono pedagógico, se ubica en un lugar de “mediador”, de “traductor” de una realidad. No obstante, buena parte de lo que da a conocer la autora del texto en relación a las escuelas y la educación de elite en este párrafo (que podríamos considerar de carácter “informativo”), constituye material fértil para la argumentación en pos de su posicionamiento y sirve para orientar el razonamiento en la dirección que conviene a su hipótesis. En tal sentido, es llamativa la visión *estereotipada*¹² de los distintos perfiles de la elite

que aquí se delinear que pueden resumirse en las figuras del “yupie” y el “aristócrata”, de manera que el lector es llevado a reconstruir una imagen de la elite en virtud de los rasgos que allí se le adscriben de forma muy simplificada y sin matices.

Las características del *sujeto de la enunciación* que construye este discurso están condensadas y aparecen resumidas en el tercer párrafo del artículo. Allí se retoma la idea de las escuelas de elite como cercos y se las asocia con la intención de aislar de “los otros”, de monopolizar la vida y el tiempo de sus alumnos de manera que no se vean enfrentados a una realidad extraña sino que puedan procesar esta realidad por medio de la escuela y no en contacto directo con ella. De esta manera, a los ojos del enunciadore se evita el contacto con el afuera y la escuela funciona como el marco de referencia para dar sentido a la realidad de “los otros” que, según promueve el enunciadore de este discurso, no son pensados por estas escuelas como iguales sino como sujetos de la solidaridad o la filantropía. Aquí es donde aparece el juicio de valor más claro por parte del enunciadore ya que desmonta la operación ideológica¹³ que a su juicio buscan accionar estas escuelas, al calificar como eufemísticas las expresiones vinculadas a los pobres por el hecho de significarse en torno a la idea de solidaridad y no a la de asistencia, que es la práctica que a los ojos del enunciadore efectivamente realizan. La mirada crítica que el enunciadore de este discurso mantiene hacia las escuelas y la educación que reciben las elites se condensa claramente en este ejemplo. Se trae la voz de estas escuelas a través de la cita indirecta para presentar la propia opinión sobre el modo en que dichas instituciones se posicionan ante el problema de la pobreza y consecuentemente para poner en evidencia su hipocresía. Este mecanismo se propone atacar el *ethos* discursivo de estas escuelas, la imagen que discursivamente buscan construir de sí mismas.

Finalmente, en el último párrafo del artículo, el enunciadore re-
corre explícitamente a la comparación y el uso de esta técnica le permite

reforzar la argumentación en pos de su punto de vista frente a la cuestión. El principal argumento que se intenta legitimar es el que se viene esbozando a lo largo del artículo y que tiene que ver con la hipótesis del enunciador que plantea que las escuelas adquieren distintos sentidos en virtud del sector social al que atienden y que ésta identidad que adquieren las instituciones lleva a unas (las que educan a las elites) a desarrollarse a espaldas de lo que acontece en otros niveles sociales y a permanecer ajenas a lo que ocurre fuera de ellas. Como consecuencia de las diferentes características que adopta la escuela según el perfil socioeconómico que poseen sus alumnos, el enunciador subraya la función reproductora de las identidades sociales que tiene la escuela: en un caso asegura el éxito y en otros perpetúa la condición subalterna de sus alumnos. En este caso el enunciador adopta un tono cercano a la denuncia a partir de la desnaturalización de aquello que desde los textos que lo circundan se presenta como “natural”, como dado. Aquí la condición crítica de su discurso encarna en afirmaciones bien elocuentes de su punto de vista.

En cuanto al enunciatario que se dibuja en este discurso no pueden perderse de vista las *competencias culturales* e *ideológicas* con las que dicha figura debe contar para representar un interlocutor a la altura de las expectativas que plantea el discurso. Las *competencias culturales* o *enciclopédicas* constituyen “*el conjunto de los conocimientos implícitos que posee sobre el mundo*” (Kerbrat-Orecchioni, 1986:26) mientras que las ideológicas refieren según K. Orecchioni (*op. cit.*) al “*conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación del universo referencial*”.¹⁴ Estas competencias representan las aptitudes que debe reunir el enunciatario para ligar el enunciado a la significación propuesta por su emisor en el primer caso y a los sistemas de valores y de creencias que debe dominar para encuadrar dicho enunciado dentro de su *formación discursiva* en el segundo caso.¹⁵ El enunciatario que aquí se modela también es previsto con la capacidad de reponer lo que no está dicho en el enunciado, de completar el sentido a partir de lo que se omite y de esta

manera operar lo que según Eco puede definirse como una “*cooperación interpretativa entre el texto y su lector*”¹⁶ (1985:68). Principalmente se contornea un enunciatario capaz de identificar los “guiños” que a lo largo del discurso le hace el enunciador a partir del uso que hace de las metáforas, de la introducción de la polifonía y los *topos* en los que se apoya; operaciones todas que ayudan a revelar su postura ante la problemática de la desigualdad educativa pero que requieren de un lector sagaz para descifrarla.

Los discursos construyen determinado *ethos* a partir de las características de su enunciación, sin embargo, no siempre el *ethos* que allí se elabora es el efectivamente identificado por sus lectores. En ocasiones los lectores no comprenden cabalmente el *ethos* que se elabora a partir de la enunciación de un discurso o los efectos ideológicos que se busca materializar a través del uso de ciertas metáforas u otros recursos estilísticos, produciéndose una distancia entre el *ethos* codificado y el decodificado. Este “corto circuito” se produce básicamente debido a las competencias insuficientes del lector de dicho discurso para interpretar la construcción que allí se realiza del *sujeto de la enunciación*, al mismo tiempo que también puede adjudicarse a la identidad del lector y a la situación en la que éste se encuentra en la instancia de recepción parte de la responsabilidad por el déficit en la decodificación, ya que estas dos últimas cuestiones pueden funcionar como *filtros*.¹⁷ Hay que tener en cuenta que también las competencias culturales¹⁸ varían en función del paradigma de clase, edad, cultura, etc.

La intervención discursiva que provoca el artículo publicado en Clarín que se analiza a continuación es un claro ejemplo del problema de la distancia entre el *ethos* construido por un discurso y el deconstruido por el lector de ese discurso. La intervención discursiva de este último muestra un enunciador que rescata valores bien distintos a los que parecen sostenerse en el primer enunciado, a pesar de que explícitamente se presenta adscribiendo a todo lo que el primer texto afirma.

Una mirada parcial frente al problema de la desigualdad educativa

El artículo hasta aquí analizado suscita una carta de parte de uno de sus lectores que increíblemente se siente interpelado por la realidad allí narrada. Increíblemente porque la recepción del artículo por parte de este lector, imprime al discurso de referencia connotaciones, valoraciones y aseveraciones que están en las antípodas de las esgrimidas por ese discurso. Consecuentemente, el efecto que produce esta carta al ponerla en relación con el artículo que la suscita consiste, en primer lugar, en robustecer las aseveraciones que contiene el artículo y debilitar los argumentos que ella misma presenta basándose en el texto publicado por el diario. Esta carta resulta sintomática del lugar social desde el cual se produce, se ubica en un espacio discursivo antagónico del que ocupa el artículo y representa un horizonte ideológico diametralmente opuesto al que apunta el discurso que funciona como su resorte. El factor más importante en la determinación de esta contradicción está dado por las competencias ideológicas del lector, que en este caso parecen ser no sólo opuestas a las del productor del artículo, sino que también evidencia desconocer la pertenencia a comunidades discursivas opuestas, con códigos de producción e interpretación discursivos discontinuos entre sí. Se trata de un lector que no percibe la construcción argumentativa detrás de la materialidad explicativa en que se soporta el artículo.

La carta que escribe el lector del artículo contiene algunas secuencias narrativas pero son dominantes las secuencias de tipo argumentativo.

En primer lugar se materializa un enunciador plural, una voz colectiva que busca aglutinar y representar a los lectores del diario y que apunta entonces a construirse como parte de una comunidad lectora del diario en cuestión. Luego, para narrar las experiencias individuales vividas en torno a la temática que aborda el artículo, se alterna entre un enunciador que se pronuncia en primera persona y un enunciador más

amplio (que se materializa a través del nosotros exclusivo) para referir al emisor del mensaje y a su esposa. A lo largo del texto el rol de padre que esta figura asume no se deja de lado en ningún momento.

En principio se pone en juego un enunciador que se muestra optimista y resignado (“*por suerte encontré una vacante en el Colegio San Gabriel...*”) ante una situación injusta que le tocó vivir a su hijo en el pasado (“*mi hijo... fue rechazado del Florida Day School... –porque– privilegiaban a las familias numerosas*”).

Al narrar la situación actual que define su nueva vida¹⁹ (nuevo matrimonio, segundo hijo, etc.) comienzan a aparecer claramente las huellas de la subjetividad que permiten inferir el lugar social desde el cual se realiza la enunciación. Las referencias espaciales que emergen van delineando el perfil socioeconómico del enunciador²⁰ al mismo tiempo que los juicios de valor allí esgrimidos y algunas exhortaciones le imprimen un tono apesadumbrado y desanimado que al final del discurso produce una inflexión por la cual adquiere un tono indignado y algunos signos de aflicción e impotencia.

En principio hace una analogía entre el barrio privado en el que vive y un ghetto, y para legitimar esta comparación elige el nosotros inclusivo (“*vivo en lo que **podríamos denominar un ghetto...***”). La utilización de esta persona permite construir la ilusión de que todos denominaríamos a *Nordelta* de la misma manera, da por supuesto que todos estaríamos de acuerdo en considerar a este country o barrio privado un ghetto. Ahora bien, esta operación que apunta a la ilusión de “comunidad de sentido” entre un término y otro resulta cuanto menos llamativa sino absurda si atendemos al significado de la noción de ghetto y a las connotaciones que su uso dispara. El término ghetto se define en el diccionario como “*Zona extramuros de una ciudad, donde habitan los judíos. Por extensión se aplica a zonas habitadas por minorías segregadas*”. El uso social del término ghetto y su evolución histórica no han erosionado los significados que encierra esta palabra de manera de cambiar su sentido y

su connotación. La calificación de ghetto a un lugar o espacio en el que habitan personas sigue aún hoy connotando un espacio habitado por seres expulsados y marginados del sistema social en el que se enmarcan –ya sea por razones raciales, étnicas, culturales o económicas–. La siguiente tipificación del ghetto que realiza Loic Waquant (1991:43) abona nuestro punto de vista en relación a este tema:

“en cuanto tipo ideal el ghetto puede caracterizarse como una formación socio-espacial restringida, racial y/o culturalmente uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada –como los judíos en la Europa medieval y los afroamericanos en la Norteamérica moderna– en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general”.

Aquellas personas que eligen vivir en un *country* o en un barrio privado **optan** por estos espacios como residencia pero no son segregados o conminados a reclutarse en esos sitios. En la Argentina contemporánea muchos grupos pertenecientes a los sectores medios-altos y altos se mudaron a residencias emplazadas en barrios privados o *countries* impulsados por la “inseguridad” que a sus ojos representa la vida en la ciudad o en los barrios de acceso irrestricto (públicos). Movidos por el miedo al acecho del “otro” vastos grupos eligen establecer su morada protegidos de las amenazas que representa el afuera. Justamente *Nordelta* es uno de estos espacios y por eso es importante destacar su incompatibilidad con la idea de ghetto. No queda claro si la asimilación de los términos que realiza el enunciador se propone ocultar la contradicción existente entre ambas nociones con el objeto de presentarse como una víctima de la inseguridad y que como tal se ve obligado a “segregarse” a un espacio más seguro, o si en realidad las *competencias culturales e ideológicas* del emisor del mensaje son insuficientes para captar las discontinuidades semánticas que presentan las nociones de referencia.²¹

Enseguida comienzan a aparecer los principales signos contradictorios respecto de la formación discursiva del artículo, a la vez que aparecen marcas bien claras que de alguna manera ilustran y ejemplifican de forma muy elocuente aquello que el artículo adjudicaba a los sectores de elite. Esta analogía considerablemente nítida que puede dibujarse entre lo que se manifiesta en el artículo en torno a los grupos de elite y el perfil que de sí mismo construye el enunciador de la carta, asimilable a un miembro de la elite, no funciona legitimando la postura que adopta el enunciador de la carta sino que culmina por desairarlo debido a que este último no demuestra percibir la estrategia argumentativa que hay detrás de la materialidad explicativa del artículo y de esta manera confunde o no advierte su horizonte ideológico. El eje de esta analogía puede centrarse en la relación bastante unívoca que puede establecerse entre el barrio cerrado y las escuelas de elite en tanto “cercos que protegen del afuera”. De acuerdo a todos los atributos que el enunciador de la carta encuentra en *Nordelta*, a saber: “*un estilo de vida, seguridad y la posibilidad de educar a nuestros hijos dentro de la denominada ciudad pueblo*”, parece legítimo superponer estas características a las que se fijan a las escuelas de elite desde el artículo.

Seguidamente el productor de la carta narra el segundo hecho que enmarca dentro de su experiencia en relación con la desigualdad educativa y que involucra en este caso a su segundo hijo. Para introducir esta experiencia comienza por contar que dentro de *Nordelta* hay tres colegios y menciona sus nombres: *Michael Ham*, *Northlands* y *Marin*. Estos colegios poseen una larga trayectoria institucional, gozan de una excelente reputación en cuanto a la formación que legan y representan a un grupo de instituciones que socialmente denotan un lugar alto en la pirámide social. El conocimiento de estos datos no es menor en la elaboración del “modo de ser” del enunciador que no presenta discontinuidades con las características que se le atribuyen a la elite en el artículo.

Luego de que a través del enunciador plural se informe sobre el inicio de los trámites correspondientes para inscribir a su hijo en dos de los tres colegios mencionados, aparece nuevamente la primera persona del singular para transmitir la sensación individual que tuvo el enunciador (que refiere en este caso sólo al productor del discurso) de la primer entrevista mantenida con las autoridades del primer colegio. Esta sensación es expresada en términos “objetivos” o de modo imparcial, en el sentido de que no parecen colarse juicios de valor o estimaciones personales, sino que mas bien parece un análisis frío de la situación (“*la impresión que me llevé que era mucho mayor la demanda que la oferta de vacantes y que de alguna manera se privilegiaría la demanda adicional*”). En este caso se pone en juego un enunciador racional y templado.

Luego retoma el nosotros exclusivo para narrar el inicio de la gestión correspondiente para inscribir a su hijo en el segundo de estos colegios. Enseguida se recurre nuevamente a la primera persona del singular y otra vez este recurso funciona para comunicar el punto de vista del enunciador. En esta oportunidad le sirve para explicitar su opinión respecto al *modus operandi* que manifiestan estos colegios en relación al criterio utilizado para seleccionar a sus alumnos y es aquí que se conoce entonces la postura que suscita en el locutor la explicación esgrimida por el colegio anterior (“*yo consideré no aceptable recibir la posible explicación que en el método de selección se privilegia la mayor demanda de vacantes*”). Aquí se muestra un enunciador afectado por aquello que relata, la paciencia con la que podía asociárselo, a la luz del modo en que relata el primer hecho en el que se ve involucrado su primer hijo y la primera experiencia narrada en relación a su segundo hijo, parece extinguida. En su lugar se pone en escena un enunciador tenso y demostrando algunos síntomas de preocupación.

Continúa relatando que más tarde los tres miembros de la familia (él, su esposa y su hijo) son invitados a una segunda reunión por este último colegio para evaluar el comportamiento del postulante con niños

de su misma edad. Inmediatamente después, y en una operación que parece apuntar a legitimar la conclusión que más tarde el enunciador revelará en torno a los mecanismos de selección que adoptan las escuelas, también por medio del nosotros exclusivo se expresan las ponderaciones que hacia su hijo tiene el jardín al que éste concurre: “*son razonables por no decir inmejorables*”, escribe el padre de este niño. Con el fin de legitimar la expresión utilizada y las valoraciones condensadas en este sintagma retoma la primera persona del singular para manifestar que no es él quien califica de esta manera las evaluaciones obtenidas por su hijo de parte del jardín, sino que estas apreciaciones están escritas. La alusión a un documento escrito que certifica aquello que se está afirmando permite al enunciador mostrarse neutral en torno a esta cuestión a pesar de estar directamente implicado, debido a que se trata de una situación en la que está en juego el futuro de su hijo. La estrategia que adopta para dar una imagen de “objetividad”, de imparcialidad, es la de traer la voz del jardín y de esta manera depositar en las pruebas que provienen de allí la veracidad de sus dichos.²² En este caso la argumentación recurre a pruebas que denoten veracidad.²³

Luego de que se hace uso del recurso de la cita indirecta para agotar de alguna manera los argumentos a favor de la idea de la inexistencia de razones que fundamenten la no admisión de su hijo en dichos colegios, la cita textual de la nota enviada por uno de los colegios en los que se inició el trámite de inscripción informando de la no admisión de su hijo para el ciclo lectivo entrante, sirve para reforzar la creencia de que el proceso de selección que se aplica a los aspirantes a ingresar al colegio está regido por la posibilidad de que éstos representen una demanda adicional en el futuro. El enunciador introduce esta nota calificándola de “fría”, poniendo al descubierto a través del uso de este adjetivo la liviandad con la que, a sus ojos, es tratado este tema por los colegios, al mismo tiempo que la frialdad que se adjudica a la nota denota la trascendencia que contiene este hecho para el enunciador. En efecto

la nota simplemente se limita a informar la decisión tomada desde el departamento de admisiones del colegio y no explicita las razones que intervinieron en pos de dicha determinación y esto le sirve al enunciador para instalar la sospecha de que el método de selección es efectivamente el que se rige por la potencial demanda adicional.

Sin volver sobre la nota en cuestión, el enunciador apela seguidamente al artículo que dio fundamento a su carta para exaltar el valor de esa editorial en tanto que expresa “*las profundas desigualdades, las discriminaciones y fundamentalmente el mercantilismo que enferma a la educación*”²⁴, que siguiendo su relato lo ubican a él en el lugar de víctima de esta realidad. La mirada particular del enunciador ante este tema encarna muy elocuentemente en las palabras que se acaban de citar. Asimismo se ve cristalizada la confusión que anima la alusión al artículo como ilustrativo de su experiencia individual. El posicionamiento del enunciador ante el problema de la desigualdad educativa no es el mismo que el que se expresa en el artículo de referencia y una vez expuestos los argumentos hasta aquí presentados no hay dudas de que ambos discursos ofrecen perspectivas irreconciliables.

Mientras el artículo apunta a denunciar las desigualdades que organizan el sistema educativo y concomitantemente a desnaturalizar el carácter injusto del sistema atendiendo al destino diferencial que su estructuración prescribe a los distintos sectores sociales; la carta se propone repudiar el hecho de que la condición social y económica no sean suficientes para asegurar el acceso a una educación de calidad²⁵ y en nada se cuestiona la discriminación constitutiva de la que son objeto los pobres por el solo hecho de carecer de recursos.

Ya casi sobre el final del discurso, se pone en escena un enunciador más amplio que busca ligar a todos los padres que deben soportar la discriminación de la que son objeto sus hijos, padres víctimas del “*mercantilismo que enferma a la educación*”. La figura de la víctima resulta bastante elocuente para definir los rasgos que asume por entonces

el enunciador, que se muestra a merced de un sistema que lo perjudica y que es impotente para subvertir: “*Lamentablemente no tenemos una justicia que nos ampare a los padres que no podemos asegurarle a estos colegios un semillero que haga a nuestros hijos elegibles*”. Al mismo tiempo, la expectativa que el enunciador deposita en la educación y la posición en la cual se sitúa se ve contundentemente simbolizada a través de la metáfora del semillero. Esta metáfora ejemplifica de forma bastante acabada la apreciación de Le Guern (1981), para quien la fuerza argumentativa de una palabra parece ser superior en los empleos metafóricos que en los literales. Para este autor la operación que impulsan las metáforas consiste en inhibir la acción de algunos de los rasgos sémicos²⁶ contenidos en ella y activar la de otros que por lo general tienen que ver con las connotaciones o aspectos culturales que el uso de la metáfora dispara. En tal sentido, la metáfora del semillero utilizada para las escuelas por el enunciador no reenvía a su significado literal o más convencional²⁷ sino que tiene ecos darwinistas que reverberan el argumento de la “selección natural”. Más aún cuando seguidamente se rechaza la opción de la escuela pública por deficiente y no se presenta ninguna reflexión al respecto, como si quienes se ven obligados a una educación “*no completa*” no merezcan también una educación de calidad. ¿O acaso quienes asisten a la escuela pública poseen una “esencia” inferior o son seres naturalmente destinados al fracaso que no ameritan una discusión por el tipo de educación que reciben?

Por último se vivifica un enunciador consternado y abatido que termina por asumir que su hijo es víctima de la discriminación y que por lo tanto ofrece todas sus energías para erradicar “estas desigualdades”.²⁸

Con respecto al enunciatario modelo que construye esta carta no parece posible que se trate de uno con perspicacia, ya que esta aptitud permitiría desmontar los intereses de clase que sostiene este discurso y su visión fragmentada de la realidad. Más bien parece dibujarse un enunciatario ingenuo, *naif*, que acepte los postulados que allí se pre-

sentan de forma obediente, sin cuestionarlos. Las insinuaciones que se hacen al tú de la enunciación parecen apuntar a lograr su complicidad, a despertar la empatía. Se apela a un enunciatario sensible que sea capaz de conmoverse o movilizarse por las injusticias que se narran.

Palabras finales

La importancia de analizar los discursos que buscan asir cómo es la actual configuración de la discriminación educativa reside en que es precisamente allí donde se construyen los sentidos que socialmente se intentan imponer a esta problemática y donde se materializan los acentos valorativos que esta cuestión inspira a los distintos grupos. Tomar la palabra es una intervención social y como tal participa de la configuración social y cultural de la realidad, al mismo tiempo que es moldeada por esta última. Un discurso participa de las relaciones de poder favoreciendo o cuestionando el *status quo*. Este proceso de disputa por el sentido se da alrededor de un reducido número de cuestiones, “*en cada época evolutiva de la sociedad existe un específico y limitado círculo de temas expuestos a la atención de la sociedad y en los que esta atención suele depositar un acento valorativo. Sólo este grupo de temas puede manifestarse en signo, llegando a ser tema de la comunicación semiótica*” (Voloshinov, 1976: p. 47). Siguiendo el planteo de Voloshinov, para que esto ocurra es necesario que el tema en cuestión esté determinado por el horizonte social de la época y por un grupo social dado; y es imprescindible que el tema esté vinculado a los presupuestos socioeconómicos más importantes de dicho grupo, y que involucre en alguna medida el sostén material del grupo mencionado, el modo en que se procura sus medios de vida.

Ahora bien, los dos textos que integran el corpus con el que aquí se trabajó no se profieren desde posiciones simétricas. El primero de ellos es acreedor de un poder que está ligado a la circulación masiva que le otorga su cristalización en un diario y que también se vincula a

la legitimidad de la que goza por el hecho de ser publicado en un diario importante que convoca a su autor en tanto especialista en el tema que aborda. El segundo texto, en cambio, carece del poder del anterior para garantizarse una circulación amplia y legitimada por la institución de un diario. Esta asimetría redonda en una potencialidad superior del primer discurso para influir sobre la construcción social de sentidos en torno a la desigualdad educativa de la que puede operar el segundo texto.

No obstante, y la carta analizada constituye un claro ejemplo de esto, la circulación masiva de los discursos y su visibilidad pública no les aseguran un poder preformativo sobre el imaginario social en torno a este tema. Jesús Martín Barbero (1987) impugnó hace tiempo esta lectura determinista de los medios y acentuó la importancia de la pertenencia cultural como mediación clave para la recepción/interpretación del mundo y consecuentemente contribuyó a potenciar una nueva manera de mirar a los medios y con ello, una estrategia para mantener ligado el estudio de la comunicación en su intersección con la cultura. En su libro *De los medios a las mediaciones*, el autor rescata la importancia del estudio de la cultura, la historia de la configuración de los Estados nacionales, las identidades, la cultura popular y la cultura de masas, porque constituyen todas aquellas mediaciones que asisten en el proceso de cristalización de sentidos. Es indudable que la lectura que el autor de la carta realiza del artículo no escapa a la orbita de influencia de estas mediaciones.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la construcción social de sentidos en torno a la problemática de la desigualdad educativa a partir del recorte de un corpus integrado por dos textos. Uno de los textos elegidos es un artículo escrito por una especialista y publicado por el diario Clarín en un espacio destinado a tratar el tema “La educación de elite”. El otro texto es un mail enviado por un lector al diario a propósito del artículo antes mencionado con la intención de ilustrar con su propia experiencia lo que el artículo de la investigadora muestra. La riqueza del corpus seleccionado reside en que, a pesar de que el autor de la carta manifiesta coincidir y comulgar con la visión de la autora del artículo, su discurso descansa en supuestos diferentes y pertenece a una formación discursiva antagónica a la del artículo en el que se inspira.

Palabras claves

desigualdad educativa - sistema educativo - fragmentación - elite - formación discursiva

Abstract

The main target of the following work is to analyze the social construction of meanings around the educative inequality issue by the selection of a corpus formed by two text.

One of the chosen texts is an article written by a specialist and published in the popular newspaper “Clarín” in a specific space destined to treat “The Elite education”. The other text, is an e-mail send by a reader of the paper in response to the article mentioned before where the reader trays to illustrate with his own experience what is written in the article. The value of the selected corpus resides in that, in spite of the fact that the author of the e-mail expresses his agreement and with the writer and hers point of view, his speech rest in different suppositions and belongs to a antagonistic discursive formation than the article that inspires it.

Key words

Educative inequality-Educational System-Fragmentation- Elite-Discursive formation

NOTAS:

¹ Por razones de estilo y para que la retórica utilizada no resulte reiterativa para el lector se usará indistintamente texto y discurso para referirnos a los dos enunciados que integran el corpus. No obstante, entendemos que estos términos no son en rigor intercambiables debido a que tienen connotaciones y usos teóricos disímiles. Así autores como Halliday y Van Dijk asimilan al texto con el enunciado y de esta manera contribuyen a emparentar la primer noción con la idea de objeto empírico o corpus. La perspectiva que adopta la denominación de discurso rescata también para el análisis no sólo lo que Benveniste denominó nivel enuncivo sino también a la instancia de enunciación, a partir de que se interroga por e intenta reconstruir el contexto de producción de dicho enunciado. Para Parret el discurso es un espacio intermedio atado a reglas que rigen tanto al sistema de la lengua como al habla en tanto práctica, y que se adecúan a la praxis social en la que dicho discurso se lleva a cabo (Filinich, 1998:30-33). Para usar sus propias palabras el discurso es “texto contextualizado” (1987:93, en Filinich, *op. cit.*). No creemos ocioso destacar que este trabajo se ubica en la perspectiva del análisis del discurso y que por lo tanto se abocará a articular y relacionar los aspectos discursivos con la situación empírica de la comunicación.

² Cabe señalar que esta “carta de lector” no fue publicada por el diario pero sí fue enviada, tal como lo requirió su autor, a la autora de la editorial y es a través de ella que pude acceder a la misma.

³ Seguimos aquí la conceptualización realizada por Foucault (1983) en “La arqueología del saber”, donde se precisa a la formación discursiva como un conjunto de discursos que se nuclean constituyendo un mismo nodo de sentido por su horizonte ideológico común. No es el tema que abordan esos discursos, tampoco la utilización de conceptos similares, ni la coincidencia de sus responsables lo que determina su pertenencia a una misma formación discursiva. Las formaciones discursivas son paralelas a las formaciones ideológicas de una determinada formación social. Por eso no hay que buscar sólo las situaciones que provocan un discurso sino también los enunciados que lo preceden para comprender a qué cadena de significados intenta atarse ese discurso, a qué matriz ideológica responde. Es importante vincular estos enunciados con los discursos previos que ayudan a comprender su sentido en virtud del campo ideológico que comparten.

⁴ “*El sujeto de la enunciación es causa y efecto del enunciado*”, afirma Filinich (*op. cit.*), porque produce el enunciado y es construido por el enunciado. El sujeto

de la enunciación refiere a las figuras de enunciador (o narrador o locutor) y enunciatario (o narratario o a-locutario) a las que se da vida al interior de un enunciado. Estas figuras no refieren a los sujetos empíricos que participan de un discurso, es decir al locutor y el a-locutario o productor y receptor reales (entiéndase de carne y hueso) de un discurso, sino a la imagen que de su enunciador y de su destinatario construye un enunciado, a los rasgos que a cada una de estas figuras le fija el enunciado.

⁵ También resulta legítimo analizar las particularidades que se adscriben al enunciador (y al enunciatario) que pone en juego este enunciado a partir del concepto de *formaciones imaginarias* introducido por Pêcheux. Para Pêcheux “*lo que funciona en el proceso discursivo, es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que A y B atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro*” (1978:48). En la propuesta de Pêcheux esta condición está expresada a través de las preguntas que el locutor busca presentar de forma despejada al interior de su discurso y tienen que ver con las representaciones del yo y del tú de la enunciación que allí cristaliza y que pueden resumirse de la siguiente manera: “¿Quién soy yo para hablarle así? ¿Quién es él para que yo le hable así? ¿Quién es él para que me hable así? ¿Quién soy yo para que él me hable así?” (op. cit:49). Preferimos en esta ocasión analizar los rasgos que se adhieren al *sujeto de la enunciación* desde la vertiente teórica retomada por Maingueneau a partir de la noción de *ethos*.

⁶ Estos rasgos que el productor de un discurso transmite a través de su intervención discursiva, a veces son involuntarios y otras son efecto de una intención y una reflexión. En el caso que nos ocupa podemos hipotetizar que el *ethos* del enunciador que produce el enunciado es efecto de una construcción deliberada ya que la naturaleza escrita del discurso admite y demanda una mayor preparación, y además porque la distancia entre la instancia de producción y de recepción de ese discurso permite cierta elaboración del mismo. Por otro lado, no es menor que se trate de un artículo publicado en un diario. Aquí entran en juego las restricciones que impone la línea editorial e ideológica del diario y que ameritan asumir la intervención discursiva con cautela y someterla a reflexión.

⁷ Siguiendo a Bajtín (1982) podemos apreciar que los tres componentes que definen la especificidad de dicho género se presentan en el artículo en forma coherente con las restricciones que a nivel de estructura, tema y estilo impone el género. Estos componentes dan cuenta, en primer lugar, de un modo convencional de organizar el discurso, el segundo componente refiere a los tópicos que pueden ser abarcados por los enunciados que se inscriben dentro de un género y por último

lo que define al estilo es el tipo de relación que se manifiesta entre el enunciador y el enunciatario y la distancia que los separa. También es trascendental para las características que asuma el último componente en virtud del género de que se trate, las características de la institución desde la que se imparte el enunciado y que funciona como marco o contexto de producción del mismo.

⁸ El *ideologema* remite a fenómenos que pertenecen a un nivel subterráneo, implícito en el discurso, que organiza la intervención discursiva en tanto busca a través de la misma denotar dicho nivel por intermedio del uso deliberado de figuras o tropos. El *ideologema* es en términos de Marc Angenot (1982) una “*argumentación subyacente*”, remite a las “*máximas ideológicas*” en las que se apoya un discurso.

⁹ Se retoman aquí dos de las tres acepciones de *lugar común* que describen Amossy y Herschberg Pierrot (2001) como propias del período del Renacimiento. Se utiliza entonces la noción en el sentido de “*sentencias repetidas con frecuencia*” (Goyet, 1996: 587 en Amossy y Herschberg Pierrot, 2001:20) y como aquellos lugares y expresiones en las que descansan y se activan los argumentos. Es decir, entendemos aquí por *lugar común* lo que Aristóteles denominó *lugares específicos*, esto es, “*reservorios de argumentos hechos*” (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001:109) que retoman valores y creencias ligados a la *doxa* y en esta carácter dóxico reside su plausibilidad.

¹⁰ Mientras el *lugar común* da cuenta de la trivialidad de la idea, el *cliché* es una expresión cristalizada, una frase hecha, es decir que es una noción que refiere a la materialidad de la frase (Amossy y H. Pierrot, *op. cit.*: 13-18). Los sintagmas citados en tanto *clichés* constituyen metáforas cristalizadas.

¹¹ Aquí reside justamente el efecto argumentativo del *lugar común* en el que se apoya la expresión elegida por el productor de este artículo. El *lugar común* no está construido por quien anima el discurso sino que forma parte de la cultura propia de la comunidad semiótica a la que él pertenece y que como tal lo preexiste. La operación que él realiza consiste en producir su evocación a partir de una expresión que termina por absorber los sentidos que posee el *lugar común* que ella permite recordar.

¹² La puesta en marcha de imágenes estereotipadas en un discurso no pueden sustraerse del análisis socio-histórico en el que ésta se produce ya que sus sentidos se definen desde el espacio y el tiempo en el que surgen y por el lugar social desde el que son proferidos. El uso de estereotipos se ve afectado en los sentidos que se le pegan en virtud de la filiación ideológica de su ejecutor.

¹³ Siguiendo a Stuar Hall (1998) entendemos a la operación ideológica como aquella que se propone consagrar los sentidos que el emisor de un mensaje intenta imponer a un fenómeno como el único sentido posible, ya que ese sentido responde a sus intereses y por ello resulta conveniente su aceptación sin más.

¹⁴ Esta autora agrupa a estas competencias entre las no lingüísticas pero advierte sobre su capacidad de influir restringiendo o ampliando las competencias lingüísticas.

¹⁵ *Grosso modo* podríamos decir que, en este caso, debería poder discernir si se trata de un discurso de derecha o de izquierda, si apunta a perpetuar o a cuestionar el *status quo*.

¹⁶ Esta capacidad que desde el enunciado se busca atribuir al enunciatario tiene que ver con la necesidad de que en la instancia de lectura se reponga toda una tópic a de la escuela que la liga a las ideas de ascenso social, de espacio de integración a un colectivo e ideal nacional e institución a cargo del mandato de la cohesión social, sentidos que la signaron durante casi todo el siglo pasado. Si el receptor del discurso carece de estas aptitudes, no se actualizarán con la lectura todos los sentidos que a lo largo de casi todo el siglo veinte definieron las funciones de la escuela y que son importantes para completar la significación del artículo ya que constituyen los argumentos que permanecen en un nivel subterráneo y desde los cuales se significa la actual configuración fragmentada del sistema educativo.

¹⁷ Siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) los filtros representan aquellas situaciones o elementos que intervienen en el proceso de comunicación limitando las aptitudes lingüísticas.

¹⁸ Lo mismo sucede con las competencias ideológicas.

¹⁹ En este discurso también se encuentra una correlación casi permanente entre el enunciadador y el sujeto empírico del enunciado. Las excepciones se dan en los casos que se introduce la polifonía o se utiliza un enunciadador amplio.

²⁰ En virtud de los lugares en los que se emplaza este enunciadador (reside en un barrio privado, envió a su primer hijo a un colegio privado y aspira que su segundo hijo estudie en los colegios que hoy por hoy tienen las cuotas más costosas dentro de la oferta privada de educación), no hay dudas de que se delinea una figura con un alto poder adquisitivo y que mantiene un elevado nivel de vida.

²¹ Entiendo que si el productor de esta carta fuera acreedor de dichas competencias comenzaría por distanciarse de los postulados del artículo y es por eso que parece más razonable apostar a la última hipótesis ya que no hay que olvidar que este texto no acusa formar parte de un espacio *interdiscursivo* (Maingueneau, 1987)

opuesto al del artículo sino más bien todo lo contrario, propone funcionar como “caso testigo” de lo que el artículo presenta.

²² “*el locutor citado aparece, por un lado, como no yo del cual el locutor se separa, y también como la ‘autoridad’ que protege la asección*” (Maingueneau, 1987)

²³ Se trata del tipo de prueba que Aristóteles denomina “logos”.

²⁴ No es mi intención forzar el análisis en la dirección de la hipótesis planteada pero la utilización del término “enferma” representa un claro ejemplo de lo que Angenot nombra como *síntoma ideológico* y que tiene que ver con los recursos que de modo “inconsciente” son constantes del campo ideológico que configura en este caso la derecha y que como revela el autor se vuelcan persistentemente hacia las metáforas de índole biológico-médicas. Tenemos sobrados ejemplos que legitiman la afirmación de este autor si observamos las metáforas utilizadas históricamente por la dirigencia oficial argentina de derecha que, para significar a la sociedad como un cuerpo que es atacado por distintos males y que debe ser “curado” por medio de distintos tratamientos, recurre a expresiones que involucran términos como “virus”, “cáncer”, “cirugía sin anestesia”, “vacunas”, etc. A pesar de la linealidad con la que puede establecerse esta relación no creo que sea prudente ir más allá del señalamiento de esta coincidencia.

²⁵ En rigor de verdad habría que decir a la educación “deseada” ya que la situación socioeconómica de la que goza el productor de esta carta no lo limitan al acceso de una educación excelente (aunque no sea en el marco de los colegios en los que le fue negada la vacante).

²⁶ Los componentes sémicos de una palabra refieren a los distintos significados que contiene una palabra.

²⁷ Esto es a un criadero de semillas o aun sitio de depósito de semillas.

²⁸ Con “estas” se alude a las desigualdades que se dan al interior del sistema privado de la educación, no a las que atraviesan todo el sistema educativo y esto también es sintomático de la formación discursiva en la que se ubica este discurso.

Bibliografía

AMOussy, R. y HERCHSBERG PIERROT, A. (2001) **Estereotipos y clichés**. Eudeba, Bs. As.

- ANGENOT, M. (1982) **La palabra panfletaria**. Payot, París.
- BAJTÍN, M. (1982) “*El problema de los géneros discursivos*”. En: **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI, México.
- ECO, U. (1985) **Lector in fabula**. Lumen, Barcelona.
- FILINICH, M. I. (1998) **Enunciación**. Eudeba, Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1983) **La arqueología del saber**. Siglo XXI, México.
- HALL, S. (1998) “*El problema de la ideología: marxismo sin garantías*”. En: **Revista Doxa**. Año IX, n° 18. Bs. As.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1986) **La enunciación**. Hachette, Buenos Aires.
- LE GUERN, M. (1981) **Papel argumentativo de algunas metáforas**. P.U.L., Lyon.
- MAINGUENEAU, D. (1987) **Nouvelles tendentes en analyse du discours**. Hachette, París.
- ____ (2002): “*Problemas d’ethos*”. En: **Pratiques N° 113/114**. Mes de junio, Metz.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987) **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura, hegemonía**. Gustavo Pili, Colombia.
- PÊCHEUX, M. (1978) **Hacia un análisis automático del discurso**. Gredos, Madrid.
- VOLOSHINOV, V. (1976) **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- WACQUANT, L. (2001) **Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Manantial, Buenos Aires.

CORPUS

Artículo

Diario Clarín, Sección “Sociedad”, 18/09/06

EDUCACION

“Un cerco que protege del afuera”

Guillermina Tiramonti. Directora de Flacso

Desde hace años en el país se aborda la problemática de la desigualdad educativa enfocando la mira en la situación de los más pobres. Sin embargo, si se trata de caracterizar la desigualdad, la mirada debe ser inclusiva de todo el espectro de situaciones. Es a través de la constatación de las distancias, las diferencias y los contrastes, que los individuos, los sectores y los grupos pueden ser posicionados en el mapa social y educativo. Hay un conjunto de escuelas que atienden a los sectores más altos de la población y que tienen como meta fijar a sus alumnos en la posición de privilegio de la que gozan sus familias. Estas escuelas desarrollan un perfil institucional claro que se define en diálogo con los valores y tradiciones de la comunidad a la que atienden. De modo que al interior de este conjunto existen grupos de escuelas muy diferentes entre sí. Algunas de ellas organizan su propuesta a la luz de los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados la distinción de clase y de linaje familiar. Otras en cambio, recrean una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo fuertemente competitivo.

En general son instituciones “totales”, que monopolizan el tiempo y las actividades de sus alumnos y construyen de este modo un cerco que los protege del afuera y de los otros que no son pensados como iguales, sino concebidos como sujetos de la solidaridad que es el eufemismo creado por las escuelas para las prácticas asistenciales. Es difícil comparar estas instituciones con las que atienden a los sectores más bajos de la sociedad. No es sólo que en unas se aprende más que en otras, o que los saberes que por ellas transitan son más o menos acordes con las exigencias del mercado de trabajo. La situación es otra. Son escuelas que preparan a sus alumnos para mundos diferentes. Lo claro es que no hay equivalencia entre estos mundos: unos están destinados al éxito y al cosmopolitismo, y otros a permanecer anclados en la necesidad.

Carta de lector del artículo

Me gustaria copien a Guillermina Tiramonti de lo que a renglon seguido voy a expresar y si es posible de modo extractado lo publiquen en pagina de lectores.

Señoras:

Lei el editorial como uno más de los que los lectores que asiduamente nos informamos a través de nuestro diario. A veces las noticias nos ilustran de lo que pasa en el mundo pero en ocasiones nos pegan de manera muy especial fundamentalmente porque nos sentimos involucrados. En mi caso directamente involucrado. Voy a tratar de ser breve. Pero tengo dos experiencias. La primera:

Hace muchos años atras inscribi a mi primer hijo en el colegio Florida day scholl para preescolar y luego de un examen digno de un alumno mayor el mismo fue rechazado sin explicarme los motivos. Luego me enteré que privilegiaban a las familias numerosas.

Por suerte encuentre una vacante en el Colegio San Gabriel de Vicente Lopez en donde mi hijo éste año logró su graduación.

La segunda:

Por circunstancias de la vida forme un nuevo matrimonio y hoy tengo la dicha de tener un segundo hijo. Vivo en lo que podríamos denominar un gheto llamado Nordelta. El cuál aparte del terreno nos vendió un estilo de vida, seguridad y la posibilidad de educar a nuestros hijos dentro de la denominada ciudad pueblo. En el lugar tenemos tres colegios, el Michael Ham, Northlans y Marin. Iniciamos los tramites para inscribir a nuestro pequeño hijo de tres años en los dos colegios mencionados en primer término. El ya había cursado su preescolar en un jardin de la zona. Mi esposa y yo asistimos a la primera entrevista en el primero de ellos la impresión que me llevé que era mucho mayor la demanda que la oferta de vacantes y que de alguna manera se privilegiaría la demanda adicional. O sea la posibilidad de poder a futuro enviar más hijos. Luego iniciamos los tramites para inscribirlo en el Northlans. A esa reunión solo asistió mi esposa porque yo consideré no aceptable recibir la posible explicación que en el metodo de selección se privilegia la mayor demanda de vacantes. Luego nos invitaron a una nueva reunión, esta vez con nuestro hijo para comprobar cuál era su comportamiento con un grupo de chicos de su edad. Las evaluaciones que nuestro hijo tiene del jardin donde concurre son razonables por no decir inmejorables y esto no lo digo yo sino que esta escrito. Ayer recibo una fría nota que dice:

Estimada Familia: “Luego de haber completado el proceso de admisión, lamentamos comunicarles que Nicolas no ha sido admitido para ingreses a Northlans sede Nordelta en Sala de tres años durante el año academico 2006. Consideramos oportuno hacer notar que la decisión sobre el ingreso de nuevos alumnos a

Northlans se basa en un proceso de admisión integral donde todos los pasos son importantes. Queremos agradecerles su interés en nuestra institución y le deseamos a Nicolas todo lo mejor para el futuro. Los saludamos atentamente. Ana Orlando. Directora de admisiones.”

La lectura del importante editorial publicado el 18/9/05 en Clarin que no voy a transcribir por razones de espacio para Uds. contiene en lo escrito y entre líneas las profundas desigualdades, las discriminaciones y fundamentalmente el mercantilismo que enferma a la educación. Lamentablemente no tenemos una justicia que nos ampare a los padres que no podemos asegurarle a estos colegios un semillero que haga a nuestros hijos elegibles. Tampoco podemos optar por la enseñanza del estado por que la misma es deficiente y no completa por la innumerable cantidad de paros que soporta. Mi sentimiento es de profundo dolor porque aunque nuestro hijo no se da cuenta ya comienza a ser discriminado. Espero que la presente encuentre algún eco en Uds. destinatarios de ésta denuncia y sepan que todo mi tiempo disponible estará al servicio para terminar con estas desigualdades.

Oswaldo Cereghetti
dni 7671669
olcereghetti@arnet.com.ar