

“¿Qué pasa el lunes?”: La educación en pandemia como tema de debate público en la Argentina



Gabriel Dvoskin

Universidad de Buenos Aires / Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

gabidvoskin@gmail.com

Trabajo recibido el 30 de agosto de 2021 y aprobado el 15 de octubre de 2021.

Resumen

En este artículo¹, indagamos desde el marco epistemológico del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2004; Wodak 2015) y de la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2019) en las representaciones que se pusieron en circulación sobre la institución escolar, las prácticas educativas y los docentes y estudiantes durante el período del ASPO y el DISPO, en la Argentina. Para ello, focalizamos nuestro análisis en dos discursos pronunciados por la ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, y el jefe de Gobierno de esta misma ciudad, Horacio Rodríguez Larreta, en noviembre de 2020 y abril de 2021 respectivamente, ambos momentos en los cuales la discusión sobre la presencialidad en las escuelas cobró gran notoriedad a nivel político y social en el país y en esta ciudad en particular.

Palabras clave: discurso, educación, pandemia, Argentina.

“What happens on Monday?”: Education in pandemic as a subject of public debate in Argentina

Abstract

In this article, we investigate from the epistemological framework of Critical Discourse Analysis (Fairclough 2004; Wodak 2015) and Appraisal Theory (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2019), the representations that were

¹ Este artículo forma parte de los proyectos de investigación UBACyT Mod. II 20020190200033BA “La (re) producción del sentido en las prácticas educativas: el análisis de los procesos de producción, comprensión y circulación de sentidos en la educación”. y del PICT 2018-01830 “Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil”.

put into circulation on the school institution, educational practices and teachers and students during the ASPO and DISPO period, in Argentina. In order to do this, we focus our analysis on two speeches delivered by the Minister of Education of Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, and the Head of Government of this same city, Horacio Rodríguez Larreta, in November 2020 and April 2021 respectively, both moments in which the discussion on presence in schools gained great political and social notoriety in the country and in this city in particular.

Keywords: discourse, education, pandemic, Argentina.

“O que acontece na segunda-feira?": Educação em uma pandemia como tema de debate público na Argentina

Resumo

Neste artigo, investigamos a partir do referencial epistemológico da Análise Crítica do Discurso (Fairclough 2004; Wodak 2015) e da Teoria da Avaliação (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2019) nas representações que foram postas em circulação na escola, instituição, práticas educacionais e professores e alunos durante o período ASPO e DISPO, na Argentina. Para isso, focamos nossa análise em dois discursos proferidos pela Ministra da Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, e pelo Chefe do Governo da mesma cidade, Horacio Rodríguez Larreta, em novembro de 2020 e abril de 2021 respectivamente, ambos os momentos em que a discussão sobre a presença nas escolas ganhou grande notoriedade a nível político e social no país e nesta cidade em particular.

Palavras chave: discurso, educação, pandemia, Argentina.

1. Introducción

El 19 de marzo de 2020 se publicó en el boletín oficial² de la República Argentina el decreto 297/2020 de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), que estableció como una de sus medidas sanitarias la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos del país. El decreto entró en vigencia el 20 de marzo de ese mismo año y si bien en un período posterior se decretaría el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO³), etapa en la que se flexibilizarían algunos aspectos que habilitarían regímenes bimodales de virtualidad y presencialidad en los colegios, la medida se mantuvo vigente durante todo el período escolar de 2020 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁴ (CABA), lugar donde se

² Puede consultarse el decreto en la página www.boletinoficial.gob.ar.

³ Para conocer más sobre las características de esta etapa, puede consultarse el decreto en la siguiente página: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/238890/20201221>.

⁴ Luego de la reforma constitucional del año 1994, la Ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la Argentina, goza de un régimen de autonomía. Esta ciudad autónoma constituye uno de los 24 distritos del país y tiene sus propios poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

detectó el primer caso de covid-19 en la Argentina⁵ y uno de los principales focos de propagación del virus en el país. Si bien en febrero de 2021, el Gobierno de la CABA decidió la vuelta a la presencialidad en las escuelas, este regreso se realizaría de manera paulatina y estaría sujeto a las condiciones epidemiológicas que atravesara la ciudad, lo que produciría marchas y contramarchas en esta reimplementación de la presencialidad escolar.

La suspensión de clases presenciales en marzo de 2020 y la consecuente implementación de la modalidad virtual obligaron a repensar las prácticas educativas desde diferentes enfoques y en distintas dimensiones (Williamson, Eynon y Potter 2020). En el plano estrictamente académico, se necesitó de infraestructura, equipamiento y capacitación de la comunidad educativa, que garantizara la traspolación de las aulas presenciales al régimen remoto. Por su parte, la nueva modalidad virtual exigió a docentes y estudiantes llevar a cabo las prácticas educativas desde sus propias casas, lo que inevitablemente condujo a una transformación de las rutinas hogareñas (Dussel, Ferrante y Pulfer 2020).

Las reflexiones y medidas adoptadas sobre los procesos educativos formales en la CABA despertaron opiniones y posturas variadas, que se hicieron manifiestas a nivel social primordialmente en los medios masivos de comunicación, espacio en el que diferentes actores (fundamentalmente, periodistas, funcionaries⁶, gremios docentes y especialistas de diferentes disciplinas) hicieron oír sus voces para pronunciarse sobre estas cuestiones. Este entrecruzamiento de voces y posturas hizo de la educación formal uno de los principales tópicos de debate en la agenda pública de la Argentina⁷ desde el decreto del ASPO, en marzo de 2020, cuyo eje de discusión fue la presencialidad/virtualidad de las clases escolares y su articulación con temas vinculados con los campos de la salud y el trabajo.

Sin embargo, más allá de las nuevas formas y temas que adquirió este debate durante la cuarentena establecida por el decreto del ASPO, la educación formal como tópico de discusión en la agenda pública no es exclusivo de este período, sino que ya estaba presente tanto en el ámbito político como en los medios masivos de comunicación. De hecho, es recurrente el procedimiento de que se instale a partir del conflicto o bajo la forma de un problema que hay que solucionar (Dvoskin 2018, 2020a), como puede ser

5 Para más detalles sobre este caso, puede leerse la nota en <https://www.infobae.com/coronavirus/2020/03/03/confirmaron-el-primer-caso-de-coronavirus-en-la-argentina/>

6 Se ha tomado la decisión de utilizar los morfemas “-e” o “-x”, según lo requiera cada forma en particular, para evitar binarismo de género en la referencia a personas. Sólo se mantiene el masculino en algunos términos que funcionan como nociones técnicas o conceptos establecidos dentro de una teoría, más que como términos referenciales: puede ser el caso de “sujeto” o “actores sociales”.

7 La repercusión del tema de la educación formal a nivel social se pudo observar no sólo en los medios masivos de comunicación, sino que también se manifestó en la creación de movimientos como “Grupos de padres organizados”, “Padres por la educación”, “Padres organizados” o “Familias por la educación”, cuyo interés fundacional fue el reclamo por la vuelta a la presencialidad en los establecimientos escolares. Por su parte, en el ámbito académico, la Subsecretaría de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) establecieron como ejes de investigación prioritarios en sus convocatorias temas vinculados a las nuevas modalidades educativas establecidas a partir del decreto del ASPO (<https://red.infod.edu.ar/convocatoria-investigacion-2021/>). En el campo político, el tema de la educación formal también fue tomado como eje de disputa entre el Gobierno de CABA y los Gobiernos nacional y de la Provincia de Buenos Aires.

la (mala) formación docente, el (bajo) rendimiento en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), las huelgas docentes o las tomas de colegios de parte de los estudiantes. Esta modalidad recurrente ha llevado a hacer de la educación formal una bandera que comparten los diferentes partidos políticos y sectores ideológicos de la sociedad en sus reclamos y reivindicaciones (Dvoskin 2020b), lo que hace que nos preguntemos qué funciones atribuyen los diferentes espacios político-ideológicos que conviven actualmente en la Argentina a la institución escolar; qué tipos de relaciones proponen entre la escuela y la sociedad; y qué roles asignan a los diferentes actores involucrados en las prácticas educativas, particularmente le docente y los estudiantes.

En este artículo, indagamos desde el marco epistemológico del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2004; Wodak 2015) y de la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2019) en las representaciones que se pusieron en circulación sobre la institución escolar, las prácticas educativas y los docentes y estudiantes durante el período del ASPO y el DISPO, en la Argentina. Para ello, focalizamos nuestro análisis en dos discursos pronunciados por la ministra de Educación de la CABA, Soledad Acuña, y el jefe de Gobierno de esta misma ciudad, Horacio Rodríguez Larreta, en noviembre de 2020 y abril de 2021 respectivamente, ambos momentos en los cuales la discusión sobre la presencialidad en las escuelas cobró gran notoriedad a nivel político y social en el país y en esta ciudad en particular.

Organizamos el artículo de la siguiente manera. En el próximo apartado presentaremos el marco teórico y los conceptos centrales que guían nuestra investigación. En el apartado 3, indicaremos las decisiones metodológicas y los pasos que seguimos para el análisis del corpus. En el cuarto apartado, caracterizamos los discursos que conforman nuestro corpus de investigación para, luego, en la siguiente sección, presentar el análisis realizado. Reservamos el espacio final del artículo para las consideraciones parciales y las posibles líneas que continuarán nuestra investigación.

2. Marco teórico

Nuestra investigación concibe la institución escolar como parte de una realidad social, cultural, política y económica más general (Dussel 2015). Asumimos, por ello, un enfoque territorial (Steimberg 2015), que concibe la educación formal como un entramado históricamente constituido, que implica un espacio físico y social, atravesado por relaciones de poder e intereses locales, nacionales y transnacionales. En efecto, las prácticas educativas constituyen prácticas sociales, insertas en un contexto histórico, político, cultural y económico determinado, complejidad manifiesta en los diferentes modos en que los discursos que circulan en una sociedad penetran en el espacio áulico bajo la forma de planes de estudio, contenidos curriculares, recursos pedagógicos o regímenes de evaluación. Y, a su vez, esta complejidad se expresa en cómo las prácticas educativas contribuyen a formar sujetos ciudadanos, alineados en un discurso dominante que tiene al

neoliberalismo no sólo como el régimen económico imperante, sino también como forma de gobierno y mentalidad hegemónica (Rampton 2006; Martín Rojo y Del Percio 2020).

Estas relaciones no son en modo alguno lineales, estáticas ni transparentes. Las prácticas educativas pueden contribuir a la reproducción del orden social (Bourdieu y Passeron 1970; Illich 1978), pero también pueden ser un espacio de disputa, cuestionamiento y transformación de las relaciones de poder y de desigualdad (social, cultural, económica) que imperan en las sociedades modernas capitalistas (Apple 2012; Giroux 2015). Para esta investigación, seguimos la distinción que realiza Freire (1969) entre dos modelos pedagógicos diferentes: el bancario, predominante en nuestra sociedad según el autor; y el liberador, que es aquel que concibe la escuela como un espacio posible de conflicto, que permitiría poner de manifiesto las intrínsecas relaciones que existen entre las prácticas pedagógicas y el entramado político, social y cultural en el que dichas prácticas se llevan a cabo.

Freire caracteriza el modelo bancario como un tipo de educación que presenta la realidad como un fenómeno estático, fragmentado, ajeno a la experiencia del propio individuo. Esta realidad fragmentada representa el contenido curricular, por lo que cada disciplina constituye una parte aislada de esa realidad, de la cual sólo le educadore tiene conocimiento. Desde este enfoque, le docente tiene como tarea transmitir estos conocimientos parciales a les estudiantes, quienes los reciben de manera acrítica y los incorporan a sus conocimientos previos sin mediación alguna.

La creatividad o la crítica por parte de les estudiantes quedan imposibilitadas al presentarse la educación como la transmisión de contenidos fijos, preestablecidos de antemano por agentes especializados. La planificación curricular tiene como objetivo final la memorización mecánica por parte de le alumne de una determinada cantidad de contenidos preestablecidos.

Podemos observar de manera subyacente a este modelo pedagógico una concepción estructuralista sobre el lenguaje y la comunicación (Jakobson 1960). Esta perspectiva teórica supone, por un lado, una linealidad en la circulación del sentido; y, por el otro, que la transmisión de informaciones depende de reglas inmanentes al sistema lingüístico, noción que deja en el olvido las relaciones dialógicas inherentes al uso del lenguaje y los valores ideológicos que allí se configuran (Michelan de Azevedo 2018).

Este modelo bancario imposibilita la reversibilidad de las posiciones y funciones entre docente y alumne. El saber se confunde con la autoridad, dado que le educadore es quien transmite o deposita contenidos en le educande, pero jamás se produce el proceso inverso. Se narra el contenido, pero no se lo experimenta de manera directa, hecho que impide la posibilidad de la crítica, el cuestionamiento y la transformación. Los métodos característicos que regulan este tipo de modelo son la evaluación constante, la indicación y control de la lectura y las clases catedráticas (Giroux 2015). De esta manera, se controla el pensamiento y la acción y se conduce al sujeto a la adaptación al mundo laboral, regido por las reglas del mercado.

El modelo liberador, por su parte, pretende revertir el carácter represivo y reproductor de la institución escolar, por lo que implica acción y reflexión de parte de los sujetos sobre el mundo. Este enfoque problematiza de manera constante las relaciones entre el conocimiento, el poder y las circunstancias históricas. Se trata de un acto cognoscente, ya no de reconocimiento, sino de descubrimiento de la realidad. Ello exige la superación de la contradicción entre docente y alumno: le educadore y educande se presentan como compañeros en una relación dialógica que implica la reversibilidad mutua en sus posiciones. Ambos se constituyen como investigadores críticos en el proceso educativo, hecho que borra las marcas de autoridad de uno sobre el otro. De esta manera, no existirían conocimientos ni culturas verdaderas porque el saber se concibe como un proceso histórico y, por lo tanto, contingente, condicionado por factores sociales, políticos, culturales. El saber representa, desde este modelo, un proceso en constante movimiento, como condición y resultado de los cambios sociales y culturales (Orlandi 2016).

El uso del lenguaje constituye el indicador más sensible de los procesos sociales (Voloshinov 1929), por lo que el análisis del discurso representa una vía de acceso privilegiada para hacer análisis sociales (Raiter 2009). Este supuesto se deriva de considerar el uso del lenguaje a la vez como una práctica textual, discursiva y social (Fairclough 2004), característica que lo presenta no sólo como un reflejo de ese mundo que nombra, sino también como un elemento constitutivo de esa realidad, a la que le otorga valores y le da sentido. El uso del lenguaje cumple, en efecto, un papel primordial en la reproducción del orden social, cultural, político y económico, pero también en su cuestionamiento, por lo que la crítica de los discursos resulta un espacio privilegiado para poner en evidencia los contenidos ideológicos que circulan a nivel social y que construyen la realidad social.

Concebir el uso del lenguaje como una práctica social nos obliga a contemplar en nuestros análisis las condiciones de producción y de circulación de los discursos, debido a que el sentido de un enunciado, desde este enfoque, no sólo responde a fenómenos de orden lingüístico, sino también histórico, social y cultural. De esta manera, el análisis del discurso constituye una investigación inherentemente interdisciplinaria, que pone en diálogo saberes de diferentes dominios de conocimiento (De Gregorio-Godeo 2008).

3. Metodología

El presente trabajo forma parte de una investigación más general, que aborda las representaciones que se pusieron en circulación sobre la educación formal durante la pandemia originada por el virus del Covid-19. En este sentido, constituye una primera aproximación que se propone realizar un análisis de tipo cualitativo del corpus (Pérez y Moragas 2020), con el objetivo de dar cuenta de las representaciones manifestadas en los discursos de Acuña y Rodríguez Larreta durante la cuarentena sobre la institución escolar, las prácticas educativas y los docentes y alumnos.

Proponemos el concepto de escena discursiva (Pérez 2005; Dvoskin 2017) como entrada para abordar los textos, que remite a las identidades configuradas de los participantes de una coyuntura dada y de los posicionamientos discursivos evocados, entre los que se incluyen los de quien enuncia y los de su(s) interlocutore(s).

Para ello, adoptamos, en primer lugar, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005; Oteiza y Pinuer 2019). Nos centramos específicamente en el subsistema de compromiso, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutore para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permiten dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que naturaliza la postura de le locutore al presentarla como la única posible; y la heteroglosia, que introduce puntos de vista alternativos, frente a los cuales le locutore adopta posturas diversas, como el rechazo, el respaldo o la identificación, lo que lleva a producir efectos de apertura dialógica o de contracción (Kaplan 2004).

Por otro lado, en esta investigación, retomamos también la propuesta de Pérez (2002), quien distingue entre le locutore del texto y les enunciadorexs. Si bien estas categorías están emparentadas con la teoría polifónica-enunciativa de Ducrot (1984), consideramos necesario para nuestro análisis recuperar la reformulación que hace la autora de estas nociones, quien concibe a le locutore como aquel sujeto discursivo al que remiten las marcas de primera persona que no aparecen en contexto de discurso referido y a quien se atribuye la responsabilidad por la producción del texto como unidad. Le enunciadore, por su parte, es presentado no sólo como aquella a quien se le adjudica un determinado acto de enunciación, sino que, además de ese plano de interacción enunciativa, puede ser identificada como un actor socio-histórico.

Centramos nuestra atención, por un lado, en el análisis de aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la de le locutore. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad de le locutore y que configuran, especularmente, la imagen de a quién dirige su enunciado (Kerbrat-Orecchioni 1980).

El análisis de estos fenómenos y recursos lingüísticos nos permite dar cuenta de las voces y posicionamientos discursivos que son evocados por Acuña y Rodríguez Larreta en sus intervenciones y de las actitudes que asumen frente a este trasfondo heteroglósico. A su vez, la configuración de sus propias imágenes y la de sus interlocutores revela los posicionamientos que asumen para enunciar, así como también los que atribuyen a sus diferentes destinatarios, cada uno de los cuales moviliza determinados supuestos sobre la educación formal y, paralelamente, clausura otros.

4. Corpus

Para la presente investigación, conformamos nuestro corpus a partir del concepto de coyuntura (Chouliaraki y Fairclough 1999), definido como un conjunto de prácticas que involucran a personas e instituciones diversas, en torno a un proyecto específico. Este concepto nos permitió trazar los efectos a lo largo del tiempo, no de eventos individuales, sino de series de eventos ligados que sostienen, a la vez que transforman y rearticulan las prácticas. Consideramos entonces el decreto del ASPO, en marzo de 2020, como el acontecimiento que define esta coyuntura. Si bien el decreto del DISPO estableció algunas modificaciones para el ámbito educativo, en diciembre de 2020, estas no resolvieron las polémicas generadas en torno a las prácticas educativas formales. A partir de ello, nos interesó abordar dos momentos en particular de esta coyuntura, en los que el tema de la educación formal cobró gran relevancia y notoriedad a nivel social, específicamente en relación con el debate sobre la presencialidad en los establecimientos escolares de la CABA.

El primero de estos momentos se produjo en noviembre de 2020, cuando el Gobierno de la CABA, impulsado por la ministra de Educación, promovió la vuelta a la presencialidad con el objetivo de garantizar la vinculación de los estudiantes de los niveles primario y secundario. La iniciativa tuvo como respuesta la protesta de diferentes gremios docentes, que adujeron que no estaban dadas las condiciones sanitarias ni edilicias en la CABA para llevar a cabo esta medida. En esas circunstancias socioeducativas, Soledad Acuña participó del ciclo de charlas “Un café con Iglesias”, conducido por su compañero del espacio político Juntos por el Cambio, el diputado y periodista Fernando Iglesias, el día 7 de noviembre. La intervención de Acuña en este encuentro tuvo gran repercusión a nivel social, lo que generó una diversidad de efectos de sentido tanto en los medios masivos de comunicación como en el ámbito educativo, razón por la cual decidimos incorporarlo a nuestro corpus de análisis.

En segundo lugar, nos interesaba analizar la conferencia de prensa brindada por el jefe de gobierno de la CABA, Rodríguez Larreta, el día 15 de abril de 2021, que tuvo como motivo manifestar su desacuerdo ante el decreto anunciado por el presidente Alberto Fernández el día anterior, en el que había establecido nuevamente la suspensión de las clases presenciales debido al aumento del número de casos de Covid-19.

Si bien ambos discursos fueron producidos en condiciones diferentes, así como también lo son sus modos de circulación, consideramos a ambos como subtipos del discurso político, dado que tanto Acuña como Rodríguez Larreta produjeron sus intervenciones en calidad de funcionarios del Gobierno de la CABA. Por otro lado, ambos discursos tienen una función eminentemente polémica, característica propia del discurso político. Esta cualidad pone en el centro de la escena al interlocutor, sujeto discursivo que no es homogéneo, sino que está desdoblado entre aquel al que se dirige el locutore y aquel otro con el que se enfrenta:

Metafóricamente, podemos decir que todo discurso político está habitado por un Otro negativo. Pero, como todo discurso, el discurso político construye también un Otro positivo, aquél al que el discurso está dirigido. En definitiva, de lo que se trata es de una suerte de desdoblamiento que se sitúa en la destinación (Verón 1987, 16).

Esta multidestinación simultánea (García Negroni 2016) trae aparejado el uso de una serie variada de operaciones discursivas para la constitución de cada uno de los interlocutorxs y para la incorporación de los posicionamientos que trae a escena en su discurso, fenómeno que construye especularmente la propia imagen de le locutore. El discurso político se presenta, así, como un espacio eminentemente heteroglósico, habitado por una diversidad de voces y sujetos discursivos de manera más o menos explícita. Estas características lo constituyen como un tipo de discurso privilegiado para indagar en las diferentes representaciones sociales y contenidos ideológicos que circulan en una sociedad (Raiter 2009), así como también para analizar las dimensiones dialógica y polifónica que atraviesan todo uso del lenguaje.

5. Análisis

En los próximos apartados, presentaremos el análisis realizado de los discursos de Acuña y Rodríguez Larreta. Respetamos el orden cronológico en el que se produjeron, por lo que comenzaremos con la exposición del análisis de la intervención de la ministra de Educación y, luego, presentaremos el del jefe de Gobierno de la CABA.

Como mencionamos en el apartado de metodología, en este trabajo indagamos en las representaciones que fueron construidas y puestas en circulación en estos discursos sobre las prácticas educativas y los actores que son involucrados en estas prácticas, particularmente los docentes y estudiantes. Por consiguiente, realizamos un análisis de tipo cualitativo, que nos permitiría dar cuenta de los contenidos ideológicos presentes en estos discursos, independientemente de su grado de preeminencia. En esta etapa de la investigación, no nos detuvimos a considerar la frecuencia de aparición de las diferentes voces o posicionamientos discursivos que son evocados en cada uno de estos textos ni tampoco nos enfocamos en el análisis cuantitativo de las diferentes formas o recursos lingüísticos que son empleados por Acuña y Rodríguez Larreta para incorporar estas voces o posicionamientos a sus propios discursos, análisis que desarrollaremos en trabajos posteriores.

5.1. La ministra de Educación: “El problema está en el aula”

El primero de los discursos analizados para este artículo fue producido por la ministra de Educación de la CABA, Soledad Acuña, el día 7 de noviembre de 2020, en una entrevista realizada para el ciclo de charlas “Un café con Iglesias”, coordinado por el diputado por la CABA de Juntos por el Cambio, Fernando Iglesias. El encuentro duró un poco más de una hora y se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom, si bien luego quedó registrado

en el sitio de internet de YouTube⁸. Además de la ministra y el diputado, participaron del encuentro otras personas que en un principio aparecieron como oyentes, pero que, en el tramo final, tuvieron la posibilidad de hacer preguntas.

La entrevista se desarrolló de forma sumamente cordial, en un clima distendido de confianza e intimidad, hecho manifestado en las formas de tratamiento del entrevistador y oyentes hacia la ministra mediante el uso de su nombre de pila “Soledad” (0’ 51’’) o su apócope “Sole” (1° 0’ 48’’). Sin embargo, posteriormente sus dichos despertaron gran polémica a nivel social y merecieron el repudio de diferentes sectores de la población, principalmente los gremios docentes⁹, luego de que fueran replicados por diferentes medios masivos de comunicación, sobre todo debido a sus opiniones sobre la formación docente y el perfil de los estudiantes que cursan esas carreras:

- (1) El perfil de los estudiantes [de los institutos de formación docente] cada vez va tomando un sesgo más claro y esto es igual en todo el país [...]. Son personas cada vez más grandes de edad, que eligen la carrera docente como tercera o cuarta opción, luego de haber fracasado en otras carreras y, si uno mira por nivel socioeconómico [...], en términos de capital cultural y de experiencias enriquecedoras al momento de aportar para el aula, la verdad que son de los sectores cada vez más bajos socioeconómicos los que eligen estudiar la carrera docente. (13’ 46’’)

Si bien la entrevista se realizó en un momento en el que el Gobierno de la CABA estaba impulsando la vuelta a la presencialidad escolar, no fue ese el eje principal de la charla. La formación docente y las prácticas docentes estuvieron en el centro de la escena desde un comienzo en su intervención:

- (2) *Tenemos*¹⁰ que dejar de hablar de aprendizaje y empezar a hablar de enseñanza. El problema *no* es de los chicos que aprenden mal [...]; el problema *es* que *enseñamos* mal y *enseñamos* a enseñar mal. (9’ 56’’)

La modalidad deóntica que atraviesa el primer fragmento del ejemplo (2) resulta matizada por el uso del *nosotros demagógico* (Lavandera 1985), que presenta una primera persona del plural en la que la locutora no se incluye. Esta modalidad le permite a Acuña construir su posición como autoridad en materia educativa, condición que es ratificada por el tono correctivo que manifiesta en la segunda parte del fragmento citado. Allí, el uso de la negación metalingüística (Ducrot 1984) rechaza una postura ajena atribuida a un enunciador no especificado —en este caso, que los chicos aprenden mal— y la sustituye por otra, propia. Esta operación discursiva produce una contracción dialógica, a la vez que establece una diferenciación

8 La entrevista completa puede verse en el sitio https://www.youtube.com/watch?v=Qk_ESFkkFbY. Todos los ejemplos fueron extraídos de esa página. Cuando aparezcan, colocaremos entre paréntesis el momento de la charla al que corresponde el fragmento indicando la hora, minuto y segundo en que fue extraído.

9 Entre quienes expresaron su repudio, figuran la legisladora del Frente de Todos Lorena Pokoik y la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Para más detalle, puede consultarse la nota <https://www.telam.com.ar/notas/202011/535353-segun-acuna-los-que-eligen-la-carrera-docente-son-de-sectores-economicos-cada-vez-mas-bajos.html>.

10 Las marcas de cursiva son nuestras (G.D.).

discreta entre el proceso de aprender y el de enseñar, distinción a partir de la cual impone el eje de discusión que configura la escena discursiva en su intervención.

El foco del problema de la educación en la enseñanza constituye a los docentes como objeto discursivo principal de su intervención: de ellos habla, los caracteriza y clasifica —como se observa en el ejemplo (1), a partir de su referencia mediante la tercera persona—, pero no les interpela directamente, por lo que aparecen únicamente como tercero discursivo.

Por su parte, como señala Verón (1987), sus interlocutores están desdoblados entre aquellos a los que se dirige de forma directa, presentes empíricamente en la escena, los destinatarios directos; y, por otro lado, aquellos con los que polemiza, destinatario indirecto que si bien no está presente en el encuentro, es contemplado por la locutora en la destinación de su mensaje (García Negroni y Tordesillas Colado 2001).

El primero de estos grupos, sus destinatarios directos, está integrado por quienes comparten sus mismas creencias, pertenecen a su mismo colectivo y, por lo tanto, constituyen su prodestinatario (hecho que resulta evidente al pertenecer el entrevistador al mismo espacio político que la entrevistada); o bien, conforman el grupo de los indecisos al que hay que convencer, por lo que constituyen su paradestinatario.

Por su parte, su discurso también está dirigido indirectamente a aquellos ausentes en el encuentro, pero con quienes discute y a quienes enfrenta: su contradestinatario. Este colectivo no sólo se reconoce por las marcas de la tercera persona, sino que también está claramente identificado por el uso de un léxico propio de la guerra, como “lucha” (13’ 33”), “batalla” (14’ 34”) o “pelea” (15’ 11”), vocabulario que lo configura como un enemigo. Este grupo no conforma un colectivo homogéneo, sino que está integrado por diferentes actores, cuyos protagonistas son el Gobierno nacional y los sindicatos docentes agrupados por CTERA¹¹:

- (3) Ellos [el Gobierno nacional] se sienten muy cómodos en un esquema en el que manejan todo con un joystick central, donde ellos tienen el poder de decisión y arbitran lo que cada una de las provincias puede ir haciendo y no. Tienen un concepto del federalismo muy reducido. [...] Lo segundo, me parece que CTERA tiene una influencia demasiado fuerte sobre el Ministerio de Educación de la Ciudad; CTERA está gobernando el Ministerio de Educación y toma las decisiones de política educativa. [...] Y lo tercero, me parece que también jugó mucho que no querían [el Gobierno nacional y CTERA] que la Ciudad [Autónoma de Buenos Aires] fuese la primera en volver [a las clases presenciales]. (21’ 51”)

Una vez establecido el eje de discusión y configurados los destinatarios con quienes polemiza, aparece en la charla el tópico de la vuelta a la presencialidad escolar:

11 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

- (4) No es que [los chicos] van a venir [a la escuela] a tener clases y se va a reemplazar lo que estaban haciendo a distancia, en forma remota, por zoom o la plataforma que usaran, *sino* que se va a complementar ese espacio con un espacio en el que los chicos van a poder encontrarse, van a poder tener una actividad lúdica, recreativa. (24' 24")
- (5) El efecto sobre la parte emocional, sobre el sujeto social de cada uno de los chicos fue lo que más nos motivó a insistir tanto con la vuelta a la presencialidad. [...] A mí *no* me preocupa tanto lo que no pudieron aprender en términos de contenidos curriculares *sino* lo que dejaron de desarrollar por el aislamiento. [...] La vuelta a la presencialidad es la primer [sic] medida que nosotros decidimos que teníamos que tomar para sanar o empezar a sanar de a poquito este aspecto. (33' 16")

Tanto en el ejemplo (4) como en el (5), observamos que la vuelta a la presencialidad escolar se fundamenta desde las consecuencias emocionales que ha traído aparejadas el decreto del ASPO en los jóvenes. El uso de la negación, en ambos ejemplos, rechaza un marco discursivo y lo sustituye por otro. Si bien las críticas planteadas a los docentes y a la formación docente al inicio de la entrevista apuntaban a sus aptitudes para la enseñanza de los contenidos a evaluar en los exámenes, la vuelta a las clases presenciales prioriza otros aspectos de la práctica pedagógica y, por lo tanto, otras funciones de los docentes:

- (6) Lo que nosotros les pedimos a las escuelas cuando empezaron a armar sus propuestas de presencialidad tenía que ver con “ayuden a los chicos a poner en palabras lo que les pasó. No empiecen a dar Matemáticas, no empiecen a dar Prácticas del Lenguaje”. [...] En general, es la escuela la que ayuda a poner en palabras; es muy difícil que en casa podamos ayudar a nuestros hijos a hablar porque somos sus mamás o papás. [...] La escuela es el lugar donde ellos pueden empezar a procesar y a entender y decodificar lo que les va pasando en la emocionalidad. (34' 23")

Su posicionamiento no sólo como ministra sino también como madre le permite poner en primer lugar el estado emocional de los jóvenes, aspecto que aparece desligado de los contenidos curriculares de cada disciplina. De este modo, deja en un plano marginal las cuestiones vinculadas con los contenidos específicos de cada materia, tema que explícitamente reconoce no formar parte de sus preocupaciones primordiales. De hecho, menciona una serie de ventajas de la modalidad virtual en relación con los contenidos impartidos:

- (7) Como la escuela entró a la casa y a la mesa de todas las familias, las mamás y los papás también empezaron a ver qué pasaba en la escuela: cómo aprendían sus hijos, qué enseñaban los docentes, qué contenidos y con qué estrategias. (30' 02")

Al igual que en el ejemplo (2), en este fragmento vuelve a aparecer la idea del aprendizaje y la enseñanza como dos procesos discretos y atribuidos a actores diferentes: por un lado, el docente que enseña y, por el otro, el estudiante que aprende. Esta concepción del proceso pedagógico y de las prácticas educativas supone posiciones irreversibles entre los diferentes participantes de la interacción áulica (Orlandi 2016) —ya sea presencial o virtual. Este fenómeno se sustenta en una concepción bancaria de la

educación (Freire 1969), modelo que deposita el conocimiento exclusivamente en la cabeza de le docente, quien es el encargado de transmitir esa información a le alumne, quien, por su parte, debe interiorizarla pasivamente.

El conocimiento se presenta, desde este modelo, como un paquete cerrado, ya validado previamente en otro lugar por les especialistas (Giroux 2015). En consecuencia, la práctica educativa prescinde del ejercicio de la crítica de los conocimientos instaurados, tanto de parte de le docente como de le estudiante, y se limita a su mera reproducción. De este modo, queda imposibilitada la producción de conocimiento, objetivo estipulado en la Ley de Educación Nacional a partir del nivel medio¹².

La escuela en general y la práctica pedagógica en particular se convierten, así, fundamentalmente en un espacio de cuidado y de contención de les estudiantes:

- (8) Los especialistas están marcando que es más seguro que los chicos estén en la escuela cumpliendo pautas de distanciamiento a que estén en la plaza, donde no hay ni pautas de distanciamiento ni de higiene. (38' 52'')

A partir del respaldo en la voz de les especialistas, Acuña presenta la escuela como un espacio de protección para les jóvenes. La vuelta a la modalidad presencial aparece, así, no sólo como una cura de los males emocionales que trajo aparejados el ASPO, sino también como un método para prevenir los contagios. El problema en el aula —al que apunta la cita de Acuña que titula este apartado— no es epidemiológico de acuerdo con la ministra, sino de enseñanza. Este movimiento le permite excluir a les estudiantes del foco de discusión y presentar su vuelta a los establecimientos escolares no como un peligro para su salud y la del resto de la población, sino todo lo contrario: como un camino para su sanación emocional o bien como un método que previene su contagio.

El problema, en cambio, trasciende el decreto del ASPO y es previo a esta coyuntura: es la enseñanza de los contenidos curriculares por parte de les docentes, eje principal de discusión propuesto por la ministra y fundamento primordial para realizar su crítica al trabajo docente y a su formación.

5.2. El jefe de Gobierno: “El aula más peligrosa de todas es el aula que está cerrada”

El segundo discurso que conforma nuestro corpus de análisis fue producido por el jefe de Gobierno de la CABA, Horacio Rodríguez Larreta, el día 15 de abril de 2021, en el marco de una conferencia de prensa convocada por el mismo gobernador. La conferencia duró poco menos de media hora, fue transmitida por diferentes medios masivos de comunicación y

12 *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación, 2009.

posteriormente quedó registrada en el sitio de internet de YouTube¹³. Allí estuvo acompañado por el vicejefe de Gobierno, Diego Santilli, y la ministra de Educación de la CABA, Soledad Acuña. La conferencia de prensa fue convocada con el objeto de manifestar el desacuerdo frente al decreto de urgencia sanitaria anunciado por el Gobierno nacional el día anterior, que había establecido como una de sus principales medidas la suspensión de clases presenciales durante dos semanas en todos los niveles educativos, en las ciudades del país en las que se había registrado un aumento considerable en los casos de Covid-19, entre las que estaba incluida la CABA.

Si bien la suspensión de las clases presenciales fue el motivo principal que propició la respuesta del jefe de Gobierno¹⁴, su argumentación puso en primer plano los modos de proceder de un gobierno y otro, operación discursiva que le permitió articular el tema de la educación con la salud y el trabajo:

- (9) Esta situación tan difícil *no* se resuelve tomando decisiones sorpresivas e intempestivas, *sino* fortaleciendo el sistema de salud. (5' 59'')

El uso de la negación metalingüística, en el ejemplo (9), otorga al enunciado un matiz correctivo, lo que contribuye a posicionar al locutor en un lugar de saber. La contracción dialógica producida descalifica tanto las decisiones que fueron tomadas como las maneras “sorpresivas e intempestivas” en que se lo hizo. De este modo, Rodríguez Larreta caracteriza al Gobierno nacional y, a su vez, se distancia de ese colectivo con el que está polemizando y, especularmente, configura al propio colectivo de identificación, el Gobierno de la CABA. Estos movimientos se corroboran en los pronombres personales que utiliza desde el comienzo de su discurso para referir a cada uno de los grupos que menciona:

- (10) *Nosotros* en la Ciudad, desde el primer día, *tomamos* la decisión de enfrentar esta pandemia con *planificación*, con *transparencia* y con *diálogo*. (0' 19'')
- (11) [Los funcionarios del Gobierno nacional] *Quieren* tirar por la borda toda la *planificación* que *hicimos* [...] y la verdad que son medidas que hoy *la gente* en su gran mayoría viene cumpliendo. (5' 22'')

El uso de la primera persona del plural se opone, por un lado, a esa tercera persona que remite al Gobierno nacional, objeto de crítica y a quien se constituye como contradestinatario. Y, por otro lado, esta primera persona también se diferencia de “la gente”, colectivo heterogéneo caracterizado fundamentalmente por su pasividad y, por lo tanto, al que hay que cuidar o decirle qué hacer. Como podemos observar en el ejemplo (11), la

13 Todos los ejemplos fueron extraídos del sitio <https://www.youtube.com/watch?v=XoDlf71LQQA>. Al igual que con el discurso de Acuña, colocaremos entre paréntesis el momento de la conferencia al que corresponde el fragmento indicando la hora, minuto y segundo en que fue extraído.

14 Esta respuesta no sólo se manifestó en el plano verbal, a través de la conferencia de prensa, sino que también se canalizó mediante la vía legal, bajo la forma de un recurso de amparo que, en menos de tres días, permitiría al gobierno de CABA continuar con las clases presenciales.

gente “cumple” medidas pensadas y elaboradas por otros, en este caso, el Gobierno de la CABA, proceso que no exige ningún tipo de reflexión ni de agentividad de su parte.

Por otro lado, en ambos ejemplos, se observa la oposición que se establece también entre ambos gobiernos en los modos de proceder: la “planificación”, “transparencia” y el “diálogo”, de un lado; las “decisiones sorpresivas e intempestivas”, por el otro. Esta oposición contribuye a configurar ese lugar de saber desde el que se posiciona Rodríguez Larreta para manifestar su desacuerdo respecto de las medidas tomadas por el Gobierno nacional en materia de educación. Este desacuerdo presenta varias aristas.

En primer lugar, está basado en un diagnóstico diferente respecto de la relación entre la presencialidad en las escuelas y la propagación del virus del Covid-19:

- (12) En esto de tomar decisiones en base a la evidencia, *no* hay razones sanitarias que lo justifiquen [la suspensión de las clases presenciales]. *Hicimos* una medición entre el 12 de marzo y el 17 de abril que muestra que de las 700 mil personas que van a la escuela, se contagiaron menos del 1%. *Yo voy a las escuelas, las recorro. Veo la rigurosidad con que se cuidan: las distancias, todos con tapabocas; el esfuerzo que hacen los docentes, los directivos, los padres.* (14' 50'')

En el ejemplo (12), aparece el uso de la negación polémica, que “opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos” (García Negroni y Tordesillas Colado 2001, 205), en este caso, Rodríguez Larreta y Alberto Fernández. El jefe de Gobierno de la CABA fundamenta su diagnóstico a partir de dos tipos de fuente. Por un lado, respalda su postura en la ciencia, representada en este caso por los datos estadísticos provistos por una investigación, voz sumamente legitimada en la sociedad moderna occidental (Habermas 1968). Y, por otro lado, trae a escena su propia experiencia directa, otra fuente legitimada para acceder al conocimiento (Chafe 1986).

En segundo lugar, Rodríguez Larreta enumera las consecuencias negativas que trajo aparejadas la falta de presencialidad en las escuelas:

- (13) *Sabemos* las devastadoras consecuencias que tuvieron las escuelas cerradas. 15 mil chicos abandonaron las escuelas o están en riesgo de abandono [...]. En la secundaria, la mitad de los chicos hubiera estado en condiciones de repetir. En los primeros años de la primaria, tenemos chicos que no distinguen entre una letra, una imagen y una figura, que no pueden escribir palabras básicas de la vida cotidiana o incluso sus nombres. Más del 70% de los chicos en la Ciudad [de Buenos Aires] han mostrado signos de soledad, de depresión, de ansiedad o de angustia. Eso surge de un estudio que hicimos con INECO y con UNICEF. (12' 26'')

El diagnóstico, en este fragmento de su discurso, remite a los efectos que la falta de presencialidad en los establecimientos escolares ha tenido sobre los estudiantes, tanto en su rendimiento académico como en su estado emocional. Al igual que en el ejemplo anterior, es un estudio el que provee los datos sobre los cuales erige su postura. Este diagnóstico se presenta

mediante un enunciado monoglósico, modalidad característica del discurso del saber (García Negroni 2008) que, a su vez, es reforzada por el uso del verbo “sabemos”, que moviliza una presuposición factiva del contenido transmitido (Kerbrat-Orecchioni 1980). Este tipo de construcciones sintácticas ignoran la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto comunicativo, por lo que presentan la información transmitida “como una evidencia, como un marco incuestionable adonde debe inscribirse necesariamente la conversación, como un elemento del universo del discurso” (Ducrot [1984] 2001, 34).

En efecto, tanto el aumento en el índice de abandono escolar como el bajo rendimiento académico y el malestar emocional son explicados como consecuencia directa de la falta de presencialidad en las escuelas, modalidad educativa que, en el ejemplo (13), es equiparada a “escuelas cerradas”. Este sintagma —o en su defecto, su forma metonímica “aulas cerradas”, como figura en el ejemplo que aparece en el título de este apartado— asimila la institución escolar exclusivamente con el edificio y, paralelamente, presenta una imagen característica de los períodos vacacionales, por lo que insinúa que ni les estudiantes están teniendo clases ni les docentes están trabajando¹⁵. Esta insinuación se reitera a continuación en el discurso de Rodríguez Larreta:

- (14) Si los chicos no están en la escuela, ¿dónde van a estar? ¿Solos en sus casas? ¿Van a estar en la calle? ¿Quién los va a cuidar? ¿Quién va a dejar de ir a trabajar el lunes para ocuparse de los chicos? (13' 31'')

La sucesión de preguntas retóricas le permite al locutor articular el tema de la educación con el trabajo y, a la vez, insinuar una postura sin hacerse responsable de ella (Lavandera 1985). La falta de presencialidad en las escuelas no sólo trae aparejadas consecuencias negativas para los propios estudiantes sino también para sus xadres, tutorxs o encargadx. Se pone, así, en primer plano la representación de la escuela como espacio de cuidado —como veíamos en el discurso de Acuña— o bien como institución al servicio del mundo laboral, a la vez que se disocia a los docentes de su condición de trabajadorxs, dado que de la última pregunta del ejemplo (14) se infiere que, para ocuparse de los chicos, hay que dejar de trabajar, por lo que si son los docentes quienes se ocupan, entonces estos no estarían trabajando.

Vemos, de esta manera, que el discurso de Rodríguez Larreta reduce la educación al espacio físico del aula, por lo que el trabajo y estudio que exigen las prácticas educativas fuera de ese lugar resultan completamente invisibilizados. Este trabajo y estudio se hicieron necesarios durante la pandemia a partir de la implementación de las clases virtuales pero no son exclusivos

15 Estas ideas también tomaron gran difusión a partir de la expresión “vuelta a clases”, que presupone que no hay clases. Podemos rastrear la circulación de esta frase desde el inicio del decreto del ASPO, en marzo de 2020, pronunciada por actores sociales en diferentes ámbitos y pertenecientes a distintos espacios políticos, como es el caso de referentes de Juntos por el Cambio como Acuña y Rodríguez Larreta en el corpus analizado para el presente artículo, o bien del Frente de Todos, en discursos como el de Alberto Fernández cuando anunció el decreto del ASPO en marzo de 2020 (puede verse en https://www.youtube.com/watch?v=501TwhkN_pM).

de esta modalidad educativa. Sin embargo, la puesta en primer plano de la función de contención o cuidado de la institución escolar relega a un plano secundario y marginal su función como formadora de sujetos críticos en el nivel secundario, objetivo establecido en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional¹⁶. Esta función exige concebir la educación como una práctica histórica y social (Apple 2012; Giroux 2015), que trasciende los límites físicos de un establecimiento.

6. Consideraciones finales

En este artículo, nos propusimos indagar en las representaciones que se pusieron en circulación sobre la educación formal en la Argentina, a partir del decreto del ASPO, en marzo de 2020. El debate a nivel social en torno a la presencialidad escolar movilizó una serie de supuestos relacionados con las prácticas educativas, el perfil de los estudiantes y el rol de los docentes en nuestra sociedad. A partir del análisis de dos intervenciones producidas por la ministra de Educación y el jefe de Gobierno de la CABA durante este período, analizamos qué discursos traen a escena estos funcionarios en este debate y cuáles son sus posicionamientos sobre las funciones que cumple o debe cumplir la institución escolar en la sociedad.

Si bien ambos discursos comparten la postura a favor de la presencialidad escolar, las condiciones de circulación de cada uno de ellos son diferentes, como también lo son los procedimientos que emplean y las escenas discursivas configuradas.

En el caso de la ministra de Educación, pudimos observar que desplazó el eje de la discusión hacia los docentes, específicamente a su (falta de) formación. El foco en la enseñanza le permitió imponer como tema principal de debate las aptitudes de los docentes para impartir los contenidos curriculares en el contexto áulico, tópico que marcó la agenda no sólo del encuentro, sino también en el plano mediático en materia de educación en los días siguientes. Esta iniciativa discursiva (Raiter 2009) quedó evidenciada en que diferentes referentes de los gremios docentes se vieron obligados a responder a sus dichos, hecho que instaló de forma definitiva el tema en la agenda pública.

El caso de la intervención de Rodríguez Larreta es distinto, ya que su conferencia de prensa surgió como respuesta al nuevo decreto anunciado por el presidente Alberto Fernández el día anterior, por lo que constituye un discurso opositor en la agenda impuesta por aquel.

Más allá de estas diferencias en sus condiciones de circulación, pudimos notar que ambos discursos exigen a la presencialidad escolar de ser un factor de contagio. Amparados en las voces de los especialistas y en sus propias experiencias, tanto Acuña como Rodríguez Larreta se posicionan en un lugar de autoridad y saber en materia educativa, posicionamiento

¹⁶ Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación, 2009.

que legitima su postura y descalifica otras opiniones. La presencialidad escolar es presentada, de este modo, como un camino para la sanación de las heridas emocionales que el ASPO ha causado en los jóvenes, así como también como un método para prevenir futuros contagios debido a los protocolos de cuidado e higiene que allí se llevan a cabo —a diferencia de lo que ocurriría en otros lugares. Estas representaciones constituyen a la institución escolar en general y a las prácticas educativas en particular como espacios aislados del resto de la sociedad, fenómeno que invisibiliza sus lazos con el resto de las prácticas sociales y culturales, a la vez que deshistoriza lo que ocurre en el aula. Esta deshistorización de las prácticas pedagógicas presenta los contenidos curriculares como paquetes de conocimientos independientes del entramado social, político y cultural en el que se inscriben las prácticas pedagógicas. De este modo, los hace aparecer como conocimientos objetivos y neutrales, ajenos a las contingencias históricas y, por lo tanto, ahistóricos y estancos, ya validados, hecho que impide su crítica y cuestionamiento. De esta manera, se reproduce el modelo bancario en el que le docente transmite informaciones a los estudiantes, quienes incorporan esos contenidos de manera acrítica.

La puesta en primer plano de la institución escolar como espacio de cuidado y contención de los estudiantes relega a un plano marginal la función de los docentes como formadorxs de sujetos críticos y pone de relieve sus tareas afectivas, como dos aspectos discretos y separados. En consecuencia, la discusión no se plantea en términos de educación sino de escolarización (Tenti Fanfani 2007), esto es, lo primordial es que la institución escolar se haga cargo de los jóvenes, pero se deja sin precisar el tipo de formación que se pretende dar y, por lo tanto, cuál es el perfil docente adecuado para hacerlo.

Sin embargo, como vimos en el discurso de Acuña, la crítica al trabajo docente y a su formación está presente en el debate sobre la educación. Este cuestionamiento no apunta a su falta de recursos afectivos para contener a los jóvenes emocionalmente, sino a las estrategias pedagógicas empleadas para que los alumnos interioricen los contenidos curriculares que luego serán evaluados en diferentes instancias y tipos de exámenes, cuyos resultados sirven como evidencia fundamental para hacer un diagnóstico del trabajo y de las aptitudes de le docente.

La paradoja planteada excede los objetivos de este artículo, pero abre posibles líneas de investigación para el futuro sobre la formación docente y el perfil de los estudiantes de estas carreras. La asociación entre la pobreza (económica, cultural) y la docencia planteada por la ministra Acuña como un problema para la educación no sólo no ahonda en las causas de esta relación, tampoco explica por qué esto sería un problema¹⁷. Sin embargo, esta preocupación no es exclusiva de Acuña ni apareció en la coyuntura establecida a partir del decreto del ASPO en marzo de 2020,

17 Además de que utiliza de manera descriptiva un concepto crítico como lo es el de capital cultural (Bourdieu 1997).

sino que podemos encontrarla también en otros actores, manifestada en otras coyunturas previas:

La población que opta por los institutos de formación docente proviene en su mayoría de los sectores socioeconómicos bajos. Esto es bastante preocupante para la formación docente, porque son los sectores más deteriorados, los que transitaron los segmentos o los circuitos más deteriorados de la calidad, los que eligen la docencia (Filmus 2003, 20).

Queda pendiente para futuras investigaciones indagar en las representaciones que ponen en circulación estos discursos sobre las prácticas educativas y en las discusiones que habilitan —y, simultáneamente, clausuran— sobre los docentes, su formación y sus condiciones laborales.

Bibliografía

- » Apple, Michael W. 2012. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. La Pampa: UNLPam.
- » Bourdieu, Pierre. [1997] 2008. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. [1970] 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- » Chafe, Wallace. 1986. *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. New Jersey: Norwood.
- » Choulariaky, Lillie y Norman Fairclough. 1999. *Discourse and late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Cambridge: Edinburgh University Press.
- » De Gregorio-Godeo, Eduardo. 2008. “Sobre la instrumentalidad del análisis crítico del discurso para los estudios culturales”. *Discurso & Sociedad* 2.1: 39-85.
- » Ducrot, Oswald. [1984] 2001. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- » Dussel, Inés. 2015. “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo”. En *La educación argentina hoy*, compilado por Jorge Tedesco, 279- 318. Argentina: Siglo XXI.
- » Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer. 2020. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- » Dvoskin, Gabriel. 2017. “El discurso de la educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 18.1: 158-177.
- » Dvoskin, Gabriel. 2018. “Polifonía e interdiscurso: El discurso de la educación sexual integral en el diario *Página/12*”. *Lengua y Habla* 22: 27-44.
- » Dvoskin, Gabriel. 2020a. “Discurso relatado e posicionamientos ideológicos: a distribuição social do saber e do poder no discurso midiático”. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* 15.4: 193-213.
- » Dvoskin, Gabriel. 2020b. “Between the urgent and the emerging: representations on sex education in the debate for abortion legalization in Argentina”. *Frontiers in Sociology* 6: 1-13.
- » Fairclough, Norman. 2004. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- » Filmus, Daniel. 2003. “La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina”. Trabajo presentado en el marco del Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires, 15 y 16 de septiembre.
- » Freire, Paulo. [1969] 2014. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » García Negroni, María Marta. 2008. “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español.” *Signos* 41.66: 5-31.
- » García Negroni, María Marta. 2016. “Discurso político, contradestinyación indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidestinyación en el discurso político revisitada”. *ALED* 16.1: 37-59.

- » García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas Colado. 2001. *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- » Giroux, Henry. 2015. “Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas para la imaginación”. *Revista de Educación* 6.8: 2-15.
- » Habermas, Jürgen. [1968] 1986. *Ciencia y técnica como ideología*. Traducción de Manuel Garrido. Madrid: Tecnos.
- » Illich, Ivan. 1978. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot. 2011.
- » Jakobson, Roman. [1960] 1963. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- » Kaplan, Nora. 2004. “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración”. *Boletín de Lingüística* 22: 52-78.
- » Kerbrat-Orecchioni, Catherine. [1980] 1986. *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.
- » Kovacci, Ofelia. 1986. “Las construcciones con *sino* y *no...pero*, y los campos léxicos”. En *Estudios de gramática española*, 22-47. Buenos Aires: Hachette.
- » Lavandera, Beatriz. 1985. “Decir y aludir: una propuesta metodológica”. *Filología* 20.2: 21-31.
- » *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación, Buenos Aires. 2009.
- » Martin, James R. y Paul R. R. White. 2005. *The language of evaluation Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- » Martín Rojo, Luisa y Alfonso Del Percio. 2020. *Language and neoliberal governmentality*. Routledge: London.
- » Michelin de Azevedo, Isabel C. 2018. *Práticas dialógicas de linguagem*. Ilheus: Editus.
- » Orlandi, Eni. 2016. “Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação”. *ALED* 16.2: 68-80.
- » Oteiza, Teresa y Claudio Pinuer. 2019. “El sistema de Valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social”. *Logos* 29.2: 207-229.
- » Pérez, Sara. 2002. “Verbos de actos de habla y modalidad: una mirada desde el análisis del discurso”. *Iztapalapa: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades* 53: 51-66.
- » Pérez, Sara. 2005. “La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916”. Tesis de doctorado, El Colegio de México.
- » Pérez, Sara y Florencia Moragas. 2020. “Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador”. En *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, editado por Santiago Kalinowski, Javier Gasparri, Sara Pérez y Florencia Moragas, 97-102. Rosario: UNR Editora.
- » Raiter, Alejandro. 2009. “‘Hablo y entiendan’: creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner”. *Oralia* 12: 73-96.
- » Rampton, Ben. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Nueva York: Cambridge University Press.
- » Steimberg, Cora. 2015. “Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa”. En *La educación argentina hoy*, compilado por Carlos Tedesco, 191-234. Buenos Aires: Siglo XXI.

- » Tenti Fanfani, Emilio. 2007. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educacao & Sociedade* 28.99: 335-353.
- » Verón, Eliseo. 1987. “La palabra adversativa”. En *El discurso político: Lenguaje y acontecimientos*, editado por Eliseo Verón, Leonor Arfuch, María Magdalena Chirico, Emilio de Ipola, Noemí Goldman, María Inés González Bombai y Oscar Landi, 11-26. Buenos Aires: Hachette.
- » Voloshinov, Valentín. [1929] 2009. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- » Williamson, Ben, Rebecca Eynon y John Potter. 2020. “Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the Coronavirus emergency”. *Learning, Media and Technology* 5.2: 107-114.
- » Wodak, Ruth. 2015. *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. London: Sage.