

Heterogeneidad enunciativa mostrada: el tópico civilización/barbarie en la política curricular de la provincia de Buenos Aires*

Dialogical analysis of the polemic argumentation: a general hypothesis

Andrea Alejandra STEIERVALT (Universidad de San Andrés)
steiervalta@yahoo.com.ar

Recibido em: 10 de ago. de 2018.
Aceito em: 21 de dez. de 2018.

Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Estudios sobre Discurso y Argumentación, que tuvo lugar del 14 al 16 de marzo de 2018, en la Universidad de Buenos Aires, en Buenos Aires, Argentina.

STEIERVALT, Andrea Alejandra.
Heterogeneidad enunciativa mostrada: el tópico civilización/barbarie en la política curricular de la provincia de Buenos Aires. **Entrepalabras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 131-150, jan-abr/2018.

Resumen: El documento curricular “Sujetos en diálogo intercultural” de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires expresa los postulados glotopolíticos de la reforma curricular que comenzó por el año 2007. Nuestro trabajo consiste en, por un lado, reconstruir el entramado polifónico de presupuestos y controversias que el locutor responsable de la enunciación pone en escena; por otro, ubicar su posicionamiento en ese espacio heterogéneo de discursividad. Para llevarlo adelante, nos enmarcamos en el Enfoque Dialógico de la Argumentación y de la Polifonía (GARCÍA NEGRONI, 2009, 2016, 2018, en adelante EDAP) que abreva en los postulados del dialogismo (BAJTÍN, 1982), en la Teoría de la polifonía (DUCROT, 1986) y en la *heterogeneidad discursiva* (AUTHIER-REVUZ, 1984, 1995). El análisis se nucleó entorno de la exploración de *heterogeneidades enunciativas mostradas* vinculadas con las representaciones de lenguas, dialectos y variedades presentes en el discurso pedagógico-ministerial. De la labor realizada se infiere que el punto de vista reformista, que defiende la necesidad de desmontar las ideas de civilización y de barbarie impregnadas en las representaciones de la lengua en el currículum escolar, se construye a partir de negociaciones con los otros puntos de vista evocados en el decir.

Palabras clave: Heterogeneidad enunciativa. Discurso pedagógico ministerial. Diversidad lingüística.

Abstract: The curricular document “Subjects in Intercultural Dialogue” of the Secondary School of Buenos Aires province expresses the glotopolitical postulates of the curricular reform that began in 2007. Our work consists, on one hand, in reconstructing the polyphonic framework of presuppositions and controversies enacted by the utterance speaker; on the other, locate its position in this heterogeneous space of discursivity. To carry it on, we are framed in the Dialogical Approach of Argumentation and Polyphony (García Negroni, 2009, 2016, 2018, hereinafter EDAP) that are linked with the postulates of dialogism (Bakhtin, 1982), with the Theory of polyphony (Ducrot, 1986) and with the discursive heterogeneity (Authier-Revuz, 1984, 1995). The analysis core was the exploration of enunciative heterogeneities shown about the representations of languages, dialects and varieties in the pedagogical-ministerial discourse. From the work carried out, we could see that the interlacing of social voices builds the point of view reformist, which translates into the need to dismantle the ideas of civilization and barbarism, impregnated in the language representations inside the school curriculum.

Keywords: Enunciative heterogeneity. Ministerial pedagogical discourse. Language diversity.

Introducción

Hace un tiempo que el mundo tiende a concentrarse en las diferencias y distraerse ante la desigualdad (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 103).

La igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad han vertebrado los estudios de la antropología desde su origen. Esta estructuración acerca de los hombres y de la forma que tienen de socializar y, por ello, de ser hacedores de cultura, no es ajena a la escuela como sistema educativo. Si las corrientes antropológicas miraron con detenimiento y de manera crítica la colonización y conquista de territorios desconocidos; en las últimas décadas, el escenario escolar parece haber sido conquistado y colonizado por aquello que habitaba más allá de la frontera: identidades desoídas, repertorios lingüísticos censurados, prácticas culturales rechazadas.

En efecto, puede decirse que el espacio conquistado por los sectores desfavorecidos, mediante la Ley Nacional de Educación del año 2006 que determina la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, ha sido el territorio escolar. Sin embargo, la analogía del avance de los sectores más vulnerables en la cobertura de derechos educativos pareciera subvertir el lugar hegemónico que detentaba el conquistador: si el “civilizado” avanzaba sobre el “bárbaro” y en ese avance lo despojaba de su identidad, la ley que nos concierne pone en escena el avance del “bárbaro” en terreno “civilizado” en un contexto de restitución de derechos. Esa escena de democratización del nivel medio es la que nos convoca a pensar cómo las nociones de *otredad* y de *alteridad* subyacen en las representaciones sobre los estudiantes y de las trayectorias escolares en la escuela media.

En términos de Krotz (2003), la *otredad* es concebida como una clase especial de diferencia que se relaciona con la experiencia de la extrañeza de una materialidad particular y desconocida que pone de manifiesto esa recepción extrañada de significados, de sentidos. Esta idea rarificada de la diferencia ha sido piedra basal para pensamientos que han consolidado y justificado la denostación del otro siempre distinto, siempre “no-yo”. En cambio, la *alteridad* no se vincula con las particularidades individuales de alguna cosa o ser, sino que es entendida como una portación de cultura y como forma de un proceso creador e histórico, único e irrepetible, que supone una totalidad cultural. De allí que, para el autor, la *alteridad* constituya el concepto central de la antropología al hacer del otro un “nosotros” que se traduce en la idea de mismidad (SKLIAR, 2002).

A propósito de lo versado anteriormente, nos proponemos analizar cómo se revela en el discurso pedagógico-ministerial la búsqueda de la universalización del nivel medio que no solo implicó la conquista del espacio escolar de los sectores más desfavorecidos sino también la transformación del sistema educativo dado que las ideas tradicionales y decimonónicas acerca de distribución de los bienes educativos han sido confrontadas. Para llevarlo adelante, hemos decidido estructurar el devenir del trabajo a partir del análisis de la dicotomía civilización/barbarie en el *Anexo II*, “Sujetos en diálogo intercultural”, del Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires para la Escuela Secundaria. Una labor de esta índole nos permitirá reflexionar sobre las políticas culturales y lingüísticas que se proponen en la nueva matriz de inclusiva.

Dicho trabajo analítico apelará a los postulados teóricos del Enfoque Dialógico de la Argumentación y de la Polifonía (en adelante EDAP) en vistas de que una perspectiva de esta naturaleza nos aproximará a los entramados polifónicos que se observan en el anexo. Si bien, las perspectivas unicistas de la lengua dominaron el escenario de los estudios del lenguaje hasta mediados del siglo XX, las indagaciones centradas en la heterogeneidad de voces, especialmente la difusión del enfoque dialogista de Bajtín, significaron el fin de la dominancia de las concepciones monolíticas de la lengua y, a su vez, los comienzos de los estudios pragmáticos. Así, bajo la idea de la pluralidad de voces, Ducrot (2010) ponía en escena la polifonía de la enunciación:

el *decir* es como una representación teatral, como una polifonía en la que hay una presentación de diferentes voces abstractas,

de varios puntos de vista y cuya pluralidad no puede ser reducida a la unicidad del sujeto hablante (DUCROT, 2010, p. 33).

En el marco de esa escenificación, el Locutor (en adelante L) se construye no ya como un sujeto empírico sino como el responsable del acto de habla en el que se plasman dichas enunciaciones.

Ahondando en el instrumental teórico que utilizaremos en el análisis polifónico enunciativo, retomaremos la noción de *heterogeneidad mostrada*, propuesta por Authier-Revuz (1984). Efectivamente, el concepto de *heterogeneidad enunciativa* resulta operativo para reflexionar sobre los fenómenos interdiscursivos dado que la lingüista distingue dos formas de heterogeneidad: la *constitutiva* (propia del discurso en tanto expresión de la subjetividad del sujeto aun cuando este tenga la ilusión de ser fuente autónoma de los sentidos evocados) y la *mostrada* (vinculada con los procesos que alteran la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces de manera no marcada, como con la ironía, o de forma marcada mediante usos de comillas, de negritas y de la incrustación de discursos en estilo directo e indirecto por las que el locutor muestra el dominio de su propio discurso). De la taxonomía presentada, la *heterogeneidad mostrada* resulta interesante para nuestro trabajo ya que, por medio del revelamiento de estas formas en el documento, podremos inferir cómo el Locutor realiza procesos de distanciamiento, desdoblamiento y proximidad respecto de su decir. Los resultados nos llevarán a desandar las controversias glotopolíticas que se plasman en este discurso pedagógico-ministerial. Muñidos de este marco teórico, analizaremos tanto las representaciones de la lengua circulantes en la escuela – por entenderlas como parte de la cultura escolar – como las marcaciones conscientes que L realiza con los usos de negritas y comillas, con notas al pie y con las formas de discurso directo e indirecto.

¿Allá lejos y hace tiempo?

La escuela como espacio social e histórico es creadora de estructuras culturales propias que configuran formas a las que las podemos agrupar bajo la noción de *cultura escolar* (CHERVEL, 1991). Para este pensador francés las instituciones educativas se caracterizan porque en la “gramática escolar” incluyen *formas perennes* y *formas cambiantes* de producción cultural. Esta idea estructural de *forma escolar*,

esencialmente, es constitutiva junto con las reglas de funcionamiento del sistema escolar en su conjunto. Ahora bien, ¿cómo observamos esta estructura perene y cambiante y, a la vez, sistémica en documentos curriculares específicos? ¿Qué particularidades encontramos en el *Anexo II* del *Marco de Política Curricular* de la provincia de Buenos Aires? ¿Por qué entendemos que el tópico civilización/barbarie anida en dicha sección del documento ministerial?

Retomando la idea de *forma escolar* para indagar el *Anexo II*, encontramos que este segmento del documento se articula alrededor de la discontinuidad de políticas educativas del pasado y del presente: el pasado como matriz homogeneizante en el que “civilizar al bárbaro” funciona como uno de los grandes propósitos de organización nacional; el presente, por su parte, como realidad heterogénea en la que la inclusión de las diversidades asegura el reconocimiento y la restitución de derechos. Llegados a este punto, resulta interesante cómo en el texto la *forma escolar cambiante* – el cambio de política educativa – convive con la *forma escolar perenne* – las representaciones acerca de los bienes, los propósitos y los destinatarios de la educación –. Es justamente la tensión que se produce entre las intenciones del cambio curricular y las ideas germinales del sistema educativo que siguen operando lo que justifica la existencia del *Anexo II*, “Sujetos en diálogo intercultural”.

Remontándonos en la historia veremos que los estados nacionales europeos se consolidaron bajo la convicción de que la identidad, cual garante, permitía la conformación de una representación de comunidad. En términos de Anderson (1993), dichas comunidades son *comunidades imaginadas*: imaginadas en relación con su potestad soberana, con sus límites geográficos, con el conocimiento que presupone entre todos sus integrantes y con la idea de fraternidad entre los suyos que obtura las situaciones de explotación y de desigualdad. Esa definición de Estado-nación propuesta por el autor resulta útil para entender el funcionalismo del español – dialecto castellano – instaurado como lengua nacional que fue tomado de modelos de usos hegemónicos y el consecuente proceso de normalización lingüística que operó en Argentina desde fines del siglo XIX.

En relación con el espíritu que imperaba en los albores nacionales, la impulsora del feminismo en Argentina Juana Manso¹, declamó que

¹ Juana Paula Manso de Norohna fue una escritora, periodista y emblemática maestra que nació en Buenos Aires en 1819 y que murió en esa ciudad en 1875.

Nosotros no vamos a hacer escuelas para continuar las tradiciones de la barbarie, sino para demoler el rancho y desterrar el chiripá, vamos a plantear escuelas para que el hombre de campo no sea de hoy en adelante el paria desheredado de la familia argentina, sino ciudadano apto para dejar el arado, para empuñar el bastón de mando (ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 1867, p. 290).

En el segmento, se evidencia que los fines propedéuticos del naciente sistema escolar buscaban erradicar la “barbarie” en pos del proceso civilizador. Ese progreso se condensa en el cambio metonímico que supone dejar el uso de instrumentos materiales el arado- para tomar instrumentos semióticos - el mando bajo la forma de la lengua oficial -. En efecto, el uso de la lengua oficial es uno de los fines del sistema educativo tanto para la época en la que Manso expresa las palabras como para la actualidad. Podemos, entonces, aseverar que la enseñanza de la lengua entendida como común - imaginada como compartida y hablada por todos - puede ser asimilable a una estructura perenne en términos de Chervel. Un fragmento del documento puede servir de ejemplo:

A lo largo de la historia educativa, la DGCyE dispuso patrones más o menos rigurosos para la alfabetización y/o enseñanza de la lengua oficial. En muchos casos, los procesos de enseñanza no contemplaban esas diversidades y los alumnos/as eran evaluados/as con parámetros estandarizados o bajo normas gramaticales que los/as excluyeron del tránsito escolar (DGCyE, 2007, p. 45).

Como se aprecia, el texto describe las acciones llevadas adelante por la DGCyE en relación con la enseñanza de la lengua oficial - ligada al concepto de estructura perenne - y sobre esa descripción expresa un tipo de disidencia que podríamos denominar conceptual: mediante la negación se ponen de relieve dos enunciadores internos al discurso, por un lado, el que defiende la imposición y la instrucción privilegiada de la lengua oficial; por otro, el enunciador con el que el locutor se homologa que rechaza la exclusión de otras formas lingüísticas utilizadas dado que son estimadas válidas desde la perspectiva comunicativa - estructura cambiante -. Al respecto, otro fragmento del documento puede resultar de utilidad para ilustrar la búsqueda de ruptura de la *forma escolar* perenne que inferimos en L:

Las lenguas, los dialectos y las variaciones lingüísticas son signos identitarios de ideología, cultura, posición social. Cada idioma estructura el conocimiento de la realidad y genera un sistema de ideas y fundamentos que dan cuenta de las cosmovisiones de una población, de una nación, de la historia de un pueblo. Por eso, se considera que las lenguas son patrimonio de la humanidad (DGCyE, 2007, p. 46).

Podemos observar que desde las palabras de Juana Manso a la actualidad encontramos estructuras discursivas que se han mantenido estables y que postulan la necesidad de acceder a la lengua oficial y a usos lingüísticos estandarizados por entenderlas como formas de inclusión social. Sin embargo, el cambio respecto de los usos no legitimados en el documento es evidente: cataloga de *racismo lingüístico* a toda clase de prejuicio lingüístico que reproduzca actitudes xenófobas. De ese análisis se desprende que los dialectos y las variedades lingüísticas – otrora símbolos de barbarie – son reposicionados y legitimados junto a la lengua oficial por el L: todos los usos en tanto signos de identidad son formas de civilización y, por ello, adquieren preponderancia en el currículum escolar.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, entendemos propicio detenernos en los *puntos de vista evidenciales* (en adelante, PdV) porque contribuyen con el sentido discursivo y permiten reponer relaciones intersubjetivas. En efecto, obligan al interlocutor a identificar la causa de la enunciación en la que ellos se expresan dentro de un *marco de discurso* mostrado y previo al que la enunciación responde dialógicamente por medio de un posicionamiento subjetivo (GARCÍA NEGRONI, 2018). Por ello, la caracterización de los *PdV evidenciales* – y la puesta en relación dialógica con los distintos marcos de discurso previos que ellos instan a recuperar – aspira a poner de manifiesto las ligaduras semánticas que enlazan los significados y los distintos modos en que queda representada la causa de la enunciación. Según García Negroni (2018), los puntos de vista evidenciales son expresados encadenamientos argumentativos que, entre otros posibles, pueden ser de tipo perceptual – *Fui testigo de X, por lo tanto, puedo dar fe de X-*, surgidos de un marco de discurso conjetural – *Veo/Dicen, por lo tanto, infiero X* – o asociados con encadenamientos relativos a discursos ajenos – *Dicen X, sin embargo, X no me consta / Dicen X, por lo tanto, X es posible / Dicen X, sin embargo, no X-*. Tal como podemos advertir, los encadenamientos responden a transgresiones con el uso del conector SIN EMBARGO (en adelante, SE) y a conclusiones con la utilización de POR LO TANTO (en adelante, PLT). A su vez, de acuerdo con esta perspectiva polifónica, el sentido nace así de la superposición de los diversos PdV que se expresan en la enunciación y de la actitud (identificación, distanciamiento, rechazo, etc.) que L adopta frente a ellos. En el caso que nos ocupa, el *marco del discurso* al que refiere el *Anexo II* podría enunciarse del siguiente modo:

Fig. 1 Marco del discurso

Algunos dicen que solo el usuario de la lengua normativizada encarna la civilización SE no es así.

Lenguas, dialectos y variaciones lingüísticas expresan formas diversas de civilidad PLT no son marcadores de barbarie sino el patrimonio cultural de la humanidad.

Fuente: Propia.

La figura presentada intenta dar cuenta de parte de lo que venimos desarrollando a lo largo del escrito: un encadenamiento del tipo *Dicen X, sin embargo, no X* que entendemos como la causa de la enunciación que nos ocupa. De aquí en más, resultará interesante ver cómo el documento aborda y marca posición frente a la tensión observada entre la necesidad de cambio de la política educativa y de las representaciones vigentes acerca de los bienes, los propósitos y los destinatarios de la educación en el campo de la lengua. En ese ejercicio discursivo, observaremos, por un lado, operaciones de proximidad, distanciamiento y rechazo de otras voces; por otro, vemos cómo la búsqueda de control del propio decir pone en escena alteridades discursivas en relación con el marco de discurso que las aglutinan. Antes de indagar esa discursividad sobre los usos lingüísticos, consideramos adecuado profundizar en aspectos de la cultura escolar y en los mecanismos que hicieron posible que el consenso respecto de la matriz homogeneizante fuese perdiendo vigencia y, de suyo, diera lugar a la polémica que nos interesa pesquisar.

Cuestión de práctica

Pensar la escuela como producto cultural no solo en el sentido concreto sino también en sentido teórico (VIDAL, 2009) hace posible la delimitación de la cultura escolar como objeto de estudio y, en consecuencia, recorta un campo de conocimiento y de acción educativa. De hecho, analizar las relaciones entre pasado y presente teniendo en cuenta la conformación de cultura en terreno educativo – i. e. los objetos producidos por y para la escuela asociados con las prácticas realizadas por los sujetos escolares – es aproximarse a la *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), a la *gramática escolar* (TYACK y CUBAN, 1999) o a la *cultura escolar* (JULIA, 2001; CHERVEL, 1991). De hecho, los conceptos que remiten a nociones próximas son susceptibles de análisis bajo las ideas de *prácticas discretas* y de *prácticas híbridadas* (GARCÍA CANCLINI, 2003). El crítico cultural define las *prácticas híbridadas* como productos

de procesos de hibridación: en el interior de dichos procesos acontece un pasaje de una cultura a otra o de una *práctica discreta* a una *práctica híbrida*. Por consiguiente, la hibridación se inscribe en una categoría procesual cuyas características son la intersección y las transacciones que conducen hacia formas interculturales. Es esta *hibridación* postulada por García Canclini (2003) la noción que consideramos central para analizar la concepción de civilización y barbarie a la luz del binomio pasado/presente: desde la matriz homogeneizante que ha sido fundante del sistema educativo a la noción de interculturalidad propuesta en el *Anexo II*.

Como hemos señalado, la *interculturalidad* – cuya importancia se percibe desde el titular del documento– es concebida por García Canclini como la resultante de procesos de hibridación que ocurren a partir de cruces e intercambios entre los sujetos en similares situaciones de ejercicio de poder. Contrariamente, considera que la multiculturalidad encierra mecanismos de dominio y de exclusión debido a que los procedimientos constructivos de lo multicultural se llevan adelante mediante acopio y diferenciación de prácticas. Entonces, ¿a qué tipo de diálogos son convocados los sujetos escolares en documentos de política curricular? ¿Qué prácticas lingüísticas son aceptadas y alentadas y bajo qué circunstancias? ¿Qué repertorios lingüísticos son validados en escenario escolar?

La serie de preguntas enumeradas en las líneas precedentes, vistas bajo las posibilidades del concepto de *hibridación* nos permitirán reflexionar sobre prácticas discretas relacionadas con el uso del lenguaje que, con el devenir temporal, fueron transformándose en *prácticas híbridadas*. Para hacer posible esta tarea, podemos recordar el ejemplo del inglés y del español que el propio acuñador de la noción utiliza: ambas lenguas no pueden concebirse como prácticas puras en tanto son consecuencia de contactos lingüísticos y culturales diversos como ha sucedido con el latín. En otros términos, la hegemonía y el prestigio que hoy en día tienen estas lenguas devienen de procesos de hibridación que se desencadenaron de prácticas discretas que los hablantes ejercían en las interacciones y que, siglos atrás, eran catalogadas de vulgares y bárbaras.

En ese sentido, igual parámetro puede utilizarse para pensar los diversos usos lingüísticos que se expresan en la multiplicidad de dialectos y variedades: son formas de riqueza del lenguaje que, en la mayoría de los casos, no permeabilizan las fronteras de la escuela. Sobre la construcción de hegemonía lingüística en el documento se señala:

La Ley de Educación Nacional N° 1420 de 1884 establece los principios de educación común y de escolarización gratuita y obligatoria, matriz homogeneizante de ciudadano argentino e hispanohablante. Esta normativa funda una institución escolar que constituye el medio efectivo para integrar plenamente a los hijos de los inmigrantes a la sociedad argentina y para “civilizar a los buenos gauchos”. La élite gobernante logra, de este modo, la escolarización masiva y la difusión y legitimación de una única lengua oficial, el español (DGCyE, 2007, p. 43).

Tal como puede verse, L destaca que la práctica del español en el momento fundacional del sistema escolar se pergeña como práctica hegemónica, en consecuencia, obtura las *prácticas discretas* del lenguaje: el español estándar y normalizado, la lengua “perfecta” no tiene hablantes reales sino ideales. A pesar de ello, dicha lengua representa desde la esfera lingüística “los significados de nación y de pueblo argentino que política y culturalmente se desean proyectar”. Es por esa razón que L entiende que la ilusión de comunidad monolingüe continúa vigente en el sistema educativo y que los estudios sobre interculturalidad develan los mecanismos de imposición lingüística y su anverso: el silenciamiento de lenguas que es posible dado que operan estructuras de prejuicio lingüístico. Sobre esa cuestión, enuncia el *Anexo II*:

Cabe agregar que no existen fundamentos lingüísticos para alegar que una lengua o idioma, dialecto o variación lingüística es mejor que otras. No hay ninguna razón intrínseca a las propias lenguas para establecer diferencias entre ellas (DGCyE, 2007, p. 44).

Entendemos que, a partir de la manifestación de los presupuestos glotopolíticos expresados, el apartado “Sujetos en diálogo intercultural” propondrá la incorporación de lenguas no legitimadas al repertorio de posibilidades de interacción entre hablantes en la escuela. La decisión no solo se vislumbrará por medio de la enunciación de principios de igualdad lingüística, sino que avanzará hacia la enunciación de propuestas didácticas: la incorporación de la conversación como contenido teórico-práctico disputará el lugar de supremacía del discurso escrito.

Así, una *práctica discreta* como la oralización de la lengua materna traspasa los muros de la escuela e ingresa como *práctica híbrida* -transformada en contenido a enseñar- y, en esa transformación, germina el cuestionamiento a las representaciones lingüísticas hegemónicas; a la vez, la incorporación de la oralización de la lengua materna allana el camino hacia la configuración escolar de la sociedad como entramado

intercultural. Ahora bien, lo que verdaderamente concierne a este trabajo es indagar de qué manera el L opera discursivamente para transmitir sus convicciones glotopolíticas. Para ahondar en ello, indagaremos cómo el sujeto responsable de la enunciación despliega formas de la heterogeneidad discursiva mostrada con el propósito de controlar tanto la producción como la recepción de su discurso.

En cuanto a los discursos referidos, tomaremos las formas en estilo directo, las que marcan claramente los límites entre discurso citante y discurso citado. Del rastreo encontramos en el *Anexo II* cinco menciones correspondientes al filósofo del lenguaje Ludwig Wittgenstein, a la Constitución Nacional, al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa, a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y a la Ley de Educación Provincial N° 13.688. Citaremos las palabras de Wittgenstein que funcionan como acápite del anexo:

- (1) Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo (DGCyE, 2007, p. 43).

Estas palabras del conocido filósofo – quien ha sido señalado como el impulsor los estudios de la filosofía del lenguaje en la Gran Bretaña – pertenecen al *Tractatus Logico-Philosophicus* (1929). Esta publicación ha tenido gran influencia en el pensamiento del siglo XX hasta el punto de que se la ha señalado como la responsable de la “revolución lingüística” en filosofía. En ella, el pensador austríaco pone en cuestión los límites de lo que puede ser expresado por el lenguaje y los vínculos del lenguaje con la lógica y con el conocimiento del mundo dado que se plantea la posibilidad o no de existencia de lo que no puede ser designado por el lenguaje. En este sentido, creemos que el L utiliza esta conocida, estudiada y polisémica enunciación de Wittgenstein para inaugurar un documento que se estructura bajo la idea de la existencia de heterogeneidad lingüística y cultural. Por ello, como en los otros casos rastreados, la cita directa es instrumento estratégico de validación del posicionamiento y de ratificación espíritu del documento mediante el mecanismo de cita de autoridad.

Al mismo tiempo, L entiende que, en el marco de la reforma educativa, la revalorización de la heterogeneidad lingüística y cultural – estructura cambiante – tensiona con la matriz homogeneizante – estructura perenne -. En efecto, encontramos intertextos que aluden al tópico civilización/barbarie y que atraviesan paradigmáticamente el anexo:

- (2) De esta manera, se retoma la analogía del usuario de la norma con ser civilizado y ciudadano (DGCyE, 2007, p. 45).

Como vemos, respecto de enunciaciones que predeterminan modos válidos de civilización y modos legítimos de decir, el L manifiesta expresiones de claro distanciamiento. De hecho, al señalar la vigencia de la representación que correlaciona el uso normativo de la lengua con la civilidad – idea fundante el sistema educativo – ofrece la apertura para revisar esa representación en el marco de los presupuestos de la interculturalidad. En este sentido, podemos apreciar cómo L presenta su posicionamiento respecto de los usos lingüísticos y, a la vez, recoge las posturas que, en otros interlocutores, entiende todavía vigentes. Por ello, para demostrar la caducidad de esa posición, la expresa y toma distancia de ella. Un procedimiento detectado en ese sentido es el uso de enunciaciones ecoicas cuyo aspecto polifónico radica en que, mediante procedimientos como la ironía y la negación, permiten evidenciar la heterogeneidad discursiva y el distanciamiento con el PdV evocado. Para ejemplificar tomaremos extractos de sendos casos:

142

- (3) [...] civilizar a los buenos gauchos (DGCyE, 2007, p. 43).
(4) Cabe agregar que no existen fundamentos lingüísticos para alegar que una lengua o idioma, dialecto o variación lingüística es mejor que otras. No hay ninguna razón intrínseca a las propias lenguas para establecer diferencias entre ellas (DGCyE, 2007, p. 44).

En el primer ejemplo, observamos que L toma distancia de la expresión “civilizar a los buenos gauchos” debido a que, por un lado, encierra el preconceito de que la barbarie es constitutiva de lo gauchesco y, por otro, implica la selección axiológica de los que podrán “civilizarse” bajo la determinación de grados de bondad. Por el contrario, como muestra de contraposición de dos cosmovisiones sobre la lengua y la cultura, mediante la polifonía de la negación expone un enunciado en el que se plasman dos puntos de vista: L interviene rechazando la enunciación positiva que podríamos explicitar como “existen lenguas mejores que otras”. En este punto, su posicionamiento respecto de la controversia es claro: dialectos y variaciones lingüísticas expresan formas diversas de civilidad. Ahora bien, ¿cómo queda construido L en la enunciación?

Sabemos que los fragmentos analizados pertenecen al Anexo II, “Sujetos en diálogo intercultural”, del *Marco de Política Curricular* de la provincia de Buenos Aires. Es, por lo tanto, bajo la responsabilidad enunciativa de la Dirección General de Cultura y Educación que se busca instalar esta concepción heterogénea de las lenguas y de las culturas. A su vez, bajo esa inscripción institucional dialoga con la tradición educativa fundante de la nación que encontró en la lengua un instrumento de imposición de una ideología liberal y modelizadora que, por *tradición selectiva*² (WILLIAMS, 1989), continúa operando en las escuelas. Ahora, en el marco de una reforma educativa, ¿cómo modificar esa gramática fuerte, esa estructura perenne?

A lo largo del escrito, hemos señalado que las formas de la *heterogeneidad mostrada* propuesta por Authier-Revuz nos permitirían ver cómo L manifiesta el dominio de parte de su discurso³. En este documento, ese dominio se traduce en usos de negritas y comillas, notas al pie y formas de discurso directo e indirecto que son parte de los mecanismos de construcción de un enunciador deóntico compatible con el deber ser, con lo eminentemente propedéutico de la educación. Por ello, en lo sucesivo, intentaremos mostrar cómo se construye la deóntica de la reforma educativa.

En un estudio que se centra en publicaciones de manuales escolares, Tosi (2008, 2010) aborda formas de *modalización autonómica*⁴ (AUTHIER-REVUZ, 1995) que despliega el L con función didáctica. A propósito, indica que esas enunciaciones funcionan como marcas de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”; además, observa que señalan los conceptos que el destinatario lego no conoce y debe aprender. Analógicamente, el *Anexo II* – más allá del discurso eminentemente político – opera como discurso pedagógico estructurador de la práctica docente al definir y precisar las conceptualizaciones glotopolíticas que vertebran el enfoque que la reforma curricular adopta. En algún sentido, el documento ministerial, desde el punto de

² Para Williams (1989), tradición selectiva hace referencia a “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo que resulta, entonces, poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (p. 137).

³ El estudio de la *heterogeneidad constitutiva* permite ver aquello que escapa al dominio discursivo de L.

⁴ La Authier-Revuz presenta cuatro categorías asociadas a la “no coincidencia del decir”: la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, la no coincidencia de las palabras consigo mismas, la no coincidencia entre las palabras y las cosas y la no coincidencia del discurso consigo mismo.

vista político, se constituye en el manifiesto que marca la impronta de una política educativa; desde el punto de vista práctico, se entiende como un instructivo que pedagogiza la práctica docente y que, por ello, señala “lo que hay que hacer”. En consecuencia, entendemos que su inscripción genérica varía en relación con la destinación y/o con los propósitos de lectura: por un lado, como manifiesto muestra PdV de tradición homogeneizante que son rechazados por L dado que defiende las formas heterogéneas de manifestación lingüística y cultural; por otro, como instructivo recopila los PdV que validan el decir de L y que supone desconocidos por parte del alocutario. Esta hibridación genérica – manifiesto e instructivo – resulta productiva para hacer posible el cambio de paradigma respecto de la educación lingüística.

Como muestra del procedimiento de validación del *decir* de L y encuadradas en formas de la *modalización autonómica*, encontramos una treintena de conceptos que son destacados para ser definidos o, simplemente, focalizados en la lectura. Dos casos se presentan a modo de ejemplificación:

144

- (5) La **primera lengua** o **lengua materna** es la lengua **de origen**, es enseñada por los padrea en la intimidad de la familia y constituyente primigenio de identidad social y cultural (DGCyE, 2007, p. 44).
- (6) Se trata de distribuir con mayor justicia los **turnos de habla**, de realizar estrategias atendiendo a la complejidad y las desigualdades presentes en el aula (DGCyE, 2007, p. 49).

El primer fragmento define para acotar un término que puede ser interpretado en un sentido no deseado; el segundo, por su parte, focaliza en una noción sociolingüística que se pretende que sea leída como concepto de un campo disciplinar, por lo que, L entiende prudente distanciar la expresión de una posible lectura del sentido común. En ambos casos, la tipografía se transforma en un mecanismo que permite al L poner en juego estrategias de dominio discursivo que refuerzan su lugar pedagógico dominante. Asimismo, el procedimiento de validación de autoridad epistémica se refuerza con la profusión de notas al pie que el documento consigna: menciones bibliográficas, definiciones de conceptos y, en un par de casos, precisión de artículos en documentos legislativos de las que hemos decidido transcribir las siguientes:

- (7) Calvet, Louis –Jean, 1997 (DGCyE, 2007, p. 43).
- (8) Un dialecto elegido como estándar por un grupo no puede constituirse en lengua oficial de un Estado. De hecho, hay más lenguas sin estatuto oficial que lenguas con estatuto “nacional”, “oficial”, “regional” (DGCyE, 2007, p. 44).
- (9) Artículos 11° inc. k, 30° inc. d, y 138° de la Ley de Educación Nacional. Artículos 16° inc. l y m, 28° inc. h y 184° de la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (DGCyE, 2007, p. 48).

Analizando los tres casos, vemos cómo L construye a través de citas de autoridad, definiciones y documentos legales, relaciones productivas de proximidad con otras voces para transmitir a los agentes educativos – y a la audiencia mayor a la que potencialmente se dirige – la necesidad de abandonar el paradigma dominante respecto de las lenguas y posibilitar la apertura a estatus lingüísticos más democráticos.

Por otra parte, el uso en el documento ministerial de “comillas coloquiales” (TOSI, 2012) que señalan la “no coincidencia del discurso consigo mismo” manifiestan la elección de términos que son propios de registros más informales y que son puestos en escena por L dado el poder explicativo que tienen. En efecto, de acuerdo con la configuración de alocutario del Marco General de Política Curricular, el uso del registro coloquial garantiza el entendimiento con el lector lego y, a su vez, legitima y consolida la prescripción curricular. Los ejemplos que se mencionan en las sucesivas líneas hacen las veces de casos prototípicos:

- (10) A través de las interacciones verbales y de los lenguajes corporales – sobre todo en las conversaciones – se van exteriorizando y “validando” contenidos, emociones, percepciones (DGCyE, 2007, p. 49).
- (11) En los intercambios, en cada turno de habla el sujeto ofrece su “aporte” a la elaboración textual que –convención mediante– debe guardar coherencia (DGCyE, 2007, p. 49).
- (12) De esta manera, se intenta reducir el riesgo de “tensar” desde la diversidad lingüística de los alumnos/as hacia una estandarización ideal de la lengua homogénea o hacia la representación dominante de la institución o del docente (DGCyE, 2007, p. 48).

Puede notarse con claridad que, con dicha marcación, L puede ser comprendido desde formas lingüísticas propias del sentido común que son elegidas porque se consideran de alto poder explicativo pero que, con fines hermenéuticos, son marcadas por comillas y, por lo tanto, son huella de delimitación de L del “otro” del discurso – un otro lego al que hay que explicarle llana y coloquialmente –. En otros casos, las comillas refuerzan la distancia con otros enunciadores que adscriben a los paradigmas lingüísticos de carácter más tradicional:

- (13) Considerando el lugar preponderante que ha tenido “la gramática” en la historia escolar, es necesario volver a seleccionar estos contenidos en vinculación con otros saberes, analizando las teorías gramaticales según los objetivos de los Niveles educativos y su significatividad en la enseñanza de prácticas del lenguaje en lengua oficial y en otras lenguas (DGCyE, 2007, p. 50).
- (14) Los discursos y repertorios lingüísticos pertenecientes a la lengua estándar son interpretados como correctos y aceptables; si no, son categorizados generalmente como “incorrectos”, “vulgares”, “populares” (DGCyE, 2007, p. 45).

En estos ejemplos, la marcación con comillas responde a formas de distancia conceptual de L respecto de lo enunciado: en el primer caso, a la reacción contra los paradigmas gramaticales de tradición saussureana; en el segundo, a los efectos producidos por la normatividad instalada a nivel escolar de la mano de la hegemonía de reglas de uso asociadas a abstracciones de la lengua – o de las lenguas –. Finalmente, tal como ocurría en los manuales analizados por Tosi, encontramos que en el anexo las formas marcadas de la heterogeneidad discursiva se utilizan con fines distintos que en los textos académicos: en el discurso político ministerial como en los manuales, la *modalización autonómica* vehiculiza una actitud de vigilancia y de control epistémico por parte del L. Esa vigilancia conlleva una pretensión doble: por un lado, de convalidación de una posición acerca de la enseñanza de la lengua; por otro, la “simplificación” del discurso prescriptivo para arribar a los fines propuestos.

Conclusiones

A lo largo del trabajo, ha quedado claro que, en el *Anexo II*, se ponen de relieve las tensiones entre las concepciones homogeneizantes de la lengua que dominaron el escenario educativo y las concepciones que dan cuenta de la diversidad lingüística que vienen ganando terreno desde los años sesenta. En ese contexto polifónico, el L responsable de la enunciación avanza hacia la aceptación e inclusión en la escuela de los diversos dialectos y variedades lingüísticas, sin embargo, no soslaya la fuerte incidencia y la hegemonía que la lengua estándar tiene en la educación y en la sociedad. Así, la puesta en diálogo del pasado homogeneizante con el presente intercultural revela el cambio de paradigma para la escolaridad media: el pasaje de una escolaridad fuertemente exclusiva a un modelo inclusivo que involucra acciones de política lingüística con el propósito de máxima que supone aproximar las trayectorias escolares reales a las teóricas (TERIGI, 2014). Esta concepción de la escolaridad secundaria se fundamenta en que la democratización de ese nivel escolar supone avances en materia de justicia social que se traducen en justicia curricular (CONNELL, 1997). En el caso de este escrito, focalizamos en los usos lingüísticos en la escuela media, por ello, las nociones de civilización y barbarie son revisadas bajo los principios del nuevo escenario inclusivo que defiende L y que entiende natural la convivencia de lenguas, dialectos y variedades. Esa operación de validación de formas diversas de usos del lenguaje que realiza el documento avizora como etnocentristas las representaciones que colocan al español en relación diglósica con otros dialectos y variedades (*i.e.* como lengua A superpuesta a una B por asumirla como de mayor prestigio).

En ese sentido, el *Anexo II* constituye un instrumento discursivo y programático que persigue dos objetivos: manifestar un posicionamiento respecto de la justicia educativa y, a la vez, prescribir las acciones docentes para que se alcancen esos fines propedéuticos. Por ello, es posible pensar en una doble destinación: en tanto manifiesto, el documento va dirigido a la comunidad en su totalidad y como instructivo es destinado al conjunto docente en particular. En ese escenario controversial, el L despliega estrategias de identificación, de distanciamiento y de rechazo de PdV que evidencian la naturaleza eminentemente polifónica del documento. Esta operación discursiva mediante la que L que pone en escena presupuestos glotopolíticos en tensión también configura objetivos educativos:

la necesidad de contemplar la diversidad lingüística, la relevancia de la tipificación de los repertorios lingüísticos y la valoración de la sujeción a normas de uso lingüístico escolar en las que la adecuación a situaciones comunicativas se imponga frente a formas entendidas como inmanentemente “correctas”.

En definitiva, la apuesta a instalar la noción compleja de interculturalidad en el discurso escolar supone la revisión crítica de representaciones acerca de la otredad y de las ideas subyacentes que han consolidado no solo modos de decir en la escuela sino modos de percibir y de hacer que han dejado al margen a todo aquel que no fuese capaz de ser sujetado bajo los contornos modélicos que impuso la escuela. Sobre esta cuestión, el sistema educativo argentino en sus orígenes tuvo muy claros sus propósitos homogeneizantes y fue en su búsqueda con acciones glotopolíticas tales como el posicionamiento de cultura escolar escrita por sobre cultura de la oralidad; la selección y ritualización de repertorios lingüísticos hegemónicos para conformar modelos de referencia de comunicación validada y los intentos de normalizar prácticas populares transformándolas en objeto de estudio o de apreciación estética. Hoy, en el documento curricular sobre el que hemos trabajado, se retoman los aspectos lingüísticos de esa gramática escolar centenaria y se pone a prueba la vigencia de algunos de sus presupuestos más arraigados.

Desde el EDAP, analizamos las heterogeneidades discursivas marcadas puestas de relieve en el texto y, con ese marco teórico, hemos demostrado que el L despliega estrategias de control de la lectura y de proximidad con determinados presupuestos para hacer efectiva la adscripción al enfoque intercultural que estructura la reforma curricular que se puso en práctica en la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires a partir del año 2007. Sin embargo, esas operaciones son producto de transacciones con otros puntos de vista que constituyen el entramado polifónico de su *decir*. En definitiva, como indicio de esas operaciones de tensión entre el “yo” y el “otro”, hallamos la profusión de marcaciones discursivas mostradas.

Nuestro interés en este tipo de textualidad no solo obedece a la indagación del discurso pedagógico-ministerial y a las representaciones sobre los usos lingüísticos en contexto escolar, sino que intenta explorar de qué manera las estructuras de la lengua y el interdiscurso construyen sentidos. En definitiva, no nos interpela la determinación de un punto de vista, antes bien, nos cautivan los sentidos presentes y evocados en una política educativa.

Referencias

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.** México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité (s) énonciative (s). **Langages**, v. 73, p. 98-111, 1984.

_____. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire.** París: Larousse, 1995.

BAJTÍN, M. **La estética de la creación verbal.** México: Siglo XXI, 1982.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, p. 59-111, 1991.

CONNELL, R. **Escuelas y justicia social.** Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Marco General de Política Curricular. In: **Niveles y modalidades del sistema educativo.** Provincia de Buenos Aires, 2007.

DUCROT, O. **El decir y lo dicho.** Barcelona: Paidós, 1984.

_____. **Esbozo de una teoría polifónica de la enunciación. El decir y lo dicho.** Barcelona: Paidós, 1986.

_____. **El decir y lo dicho.** Barcelona: Ariel, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas.** São Paulo: EdUSP, 2003.

_____. Las nuevas desigualdades y su futuro. In: SÁNCHEZ, M. E. **Identidades, globalización e inequidad.** México: Colección Separata, 2007. p. 103-119.

GARCÍA NEGRONI, M. M. Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. **Páginas de Guarda**, n. 7, p. 15-31, 2009.

_____. Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. **Letras de Hoje**, v. 5, n. 1, p. 7-16, 2016.

_____. El enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía, puntos de vista evidenciales y puntos de vista alusivos. **Oralia**, n. 2, p. 223-242, 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KROTZ, E. **Otredad Cultural. Entre Utopía y Ciencia.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SKLIAR, C. Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? **Educação & Sociedade**, n. 23, p. 85-123, 2002.

TERIGI, F. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. In: Marchesi, A. (ed.): **Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica**. Madrid: OEI. Fundación MAPFRE, 2014. pp. 71-88.

TOSI, C. La definición en los libros de texto. Acerca de los comentarios metadiscursivos de denominación en la conformación del *ethos* disciplinar. **Cuadernos del Sur – Letras**, n. 38, p. 29-48, 2008.

_____. Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, n. 2, p. 6-28, 2010.

_____. Modalización autonímica y “correcto decir”. In: I Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica, 2012. **Anais ALFAL**. Disponible em: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42593>>.

TYACK D.; CUBAN L. **Tinkerin toward utopia. A century of public school reform**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

VINCENT, G. **L'école primaire française**. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-48, 2001.

VIDAL, D. Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. In: **Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto**. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina, 2009. Disponible em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=198681>>. Acceso em: 9 august. 2018.

WILLIAMS, R. Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. In: RYLLANCE, R. (ed.): **Debating Texts. A Reader in Twentieth Century Literary Theory and Method**. Oxford: Open University Press, 1989. p. 204-216.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Madrid: Alianza, 1929.