

EL ECO DE LA VOCES.

Perspectivas para el análisis de los discursos educativos.

*Luis Sime**

Las siguientes ideas son ensayos por construir multi-disciplinariamente un proyecto crítico para convertir en problemática las voces que movimientos o corrientes educativas han pronunciado a través de sus textos escritos ¹.

Ante la emergencia en los últimos tiempos de distintos movimientos educativos que pugnan por ser incorporadas en el currículo escolar cobra mayor sentido un análisis crítico de sus discursos, y no asumir su inserción curricular como un simple trámite administrativo ².

A su vez para quienes se identifican con un movimiento educativo, es un desafío permanente sostener una conciencia crítica

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

- 1 Definiremos como movimientos o corrientes educativas en un sentido amplio como un conjunto de prácticas educativas que determinados actores desarrollan con niveles de identidad alrededor de un diagnóstico, concepción y proyección de la educación. Dicha práctica e identidad se expresan a través de lo que llamamos como "discursos educacionales".
- 2 Actualmente vemos un gama de perspectivas educativas como: educación ecológica, educación de género, educación moral, educación ciudadana, educación sexual, entre otras. Todas ellas son realmente interesantes, el riesgo es asumirlas sin procesar una reflexión más honda de sus discursos.

sobre la producción discursiva de dichos movimientos, una “metateoría” (Kemmis:1988) para comprender los supuestos sobre los cuáles se construye dicha producción y la historia que los hace posibles. También, para evitar excesos ideológicos y superar debilidades teóricas, como bien lo advierte Sthenhouse (1984) respecto a los movimientos educativos innovadores.

Explicitaremos estos ensayos tomando como referencias nuestra investigación sobre el discurso de la educación formal en derechos humanos en Chile ³.

CONTEXTUANDO NUESTRAS PERSPECTIVAS

Para una ubicación más pertinente de nuestras perspectivas dentro del amplio y creciente campo del análisis de discursos en la educación, es necesario orientarnos en el siguiente mapa de tendencias de investigación discursiva.

En una primera vertiente están los enfoques de análisis del discurso educativo en el aula como representación de una situación comunicativa. Aquí se ubican los trabajos de corte sociolingüísticos, así como un sector de la etnografía educativa ⁴.

Una segunda tendencia es la que investiga sobre el discurso en el aula pero como una representación de los procesos de transmisión cultural. En este plano encontramos las aproximaciones de una parte de los sociólogos de la educación y del currículo ⁵.

3 Esta investigación fue la que realizamos como tema de tesis de Magister de la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulada, “Análisis crítico de los discursos de la educación formal en derechos humanos en Chile”. Este trabajo se basó en el análisis de textos producidos entre 1991-1994 por diversas instituciones para la capacitación docente en educación en derechos humanos. Las citas textuales que utilizaremos en este artículo para ilustrar nuestras explicaciones corresponden a dichos textos.

4 Cazden, C. *El discurso en el aula*. Madrid: Ed. Paidós, 1991. Stubbs, M. Bernardette R. y Twite S. “Observing classroom language” (1979), Vol.5 del *The Language Development Course*. Milton Keynes: The open University Press, 1980. Assael, J. Neumann, E. *Clima emocional en el aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: PIIIE, 1987.

5 Bernstein, B. *Class, Codes and Control. Toward a theory of educational transmissions*. Vol.3. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. Apple, M. *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.

Una tercera línea, que tiene una rica trayectoria, es la de análisis de contenidos de textos escolares para develar la ideología subyacente en ellos ⁶.

Un cuarto camino es el abierto por los análisis de textos inscritos en una determinada corriente educativa. Es en esta última ruta en la que se sitúa nuestra búsqueda ⁷.

Específicamente nuestro proyecto crítico intenta hacerse cargo de una pregunta de largo aliento para el tratamiento de los discursos: ¿cómo analizar los discursos de determinadas corrientes educativas para dar cuenta de sus múltiples complejidades y funciones, integrando el contexto histórico, la textualidad dinámica del discurso y abriéndolos a diversas interpretaciones? ⁸. Esta interrogante nos ha orientado a esbozar algunas perspectivas a manera de síntesis propositivas que guiarán nuestra reflexión:

- a) Los discursos educativos se comprenden e interpretan mejor indagando sobre los factores históricos de incidencia en su formación y las funciones que cumplen en los procesos históricos concretos (análisis de la historicidad).
- b) El análisis dinámico de la textualidad de los discursos educativos puede ser enriquecido desde una perspectiva dialógica (análisis de la dialogicidad).

6 Ochoa, J. *La sociedad vista desde los textos escolares*. Doc. de Trabajo N.4. Santiago: CIDE, 1993. Binimelis, A. y Blazquez, M. *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares*. Doc. de Trabajo N.8. Santiago: SERNAM, 1992. Pedreros, F. "Notas para un análisis del contenido ideológico de textos de lectura usados en la escuela de Colombia". *Franciscanum*. Bogotá 24 (70): 78-83, 1982. Silva, R. "Imagen de la mujer en los textos escolares", *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá (4): 9-52, 1979.

7 Torres, R.M. *Discurso y práctica en educación popular*. Ecuador: Ciudad, 1988. *García-Huidobro, J.* El discurso pedagógico de la educación popular. Doc. 11. Santiago: CIDE, 1989. *Sime, L.* Los discursos de la educación popular en el Perú. Lima: TAREA, 1991.

8 La potencialidad de esta articulación nos lo fue confirmada al descubrir la propuesta metodológica de John Thompson que plantea vincular para el estudio de un objeto cultural una "hermenéutica de la vida cotidiana" con una "hermenéutica profunda". Esta última, que es nuestro camino, abarca un nivel de estudio histórico-social del objeto de estudio, luego un nivel de análisis textual, donde las opciones de tipos de análisis son variadas, para luego, considerando las anteriores, arribar a una dimensión más interpretativa. *Ideology and Modern Culture. Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, California: California University Press, 1990.

- c) Los discursos educativos construyen su legitimidad como discursos creíbles, imprescindibles y viables (análisis de la legitimidad).

DISCURSOS CON HISTORIA

Desde nuestra perspectiva conceptual un desafío crucial para el análisis de los discursos es dar cuenta de su historicidad. No hay discursos sin historia. Ellos son una construcción histórica que a la vez de ser producido por ella es también productor de historia, cumplen un rol activo en los procesos sociales (Barbero:1988) y en la formación de las identidades (Sime,1994).

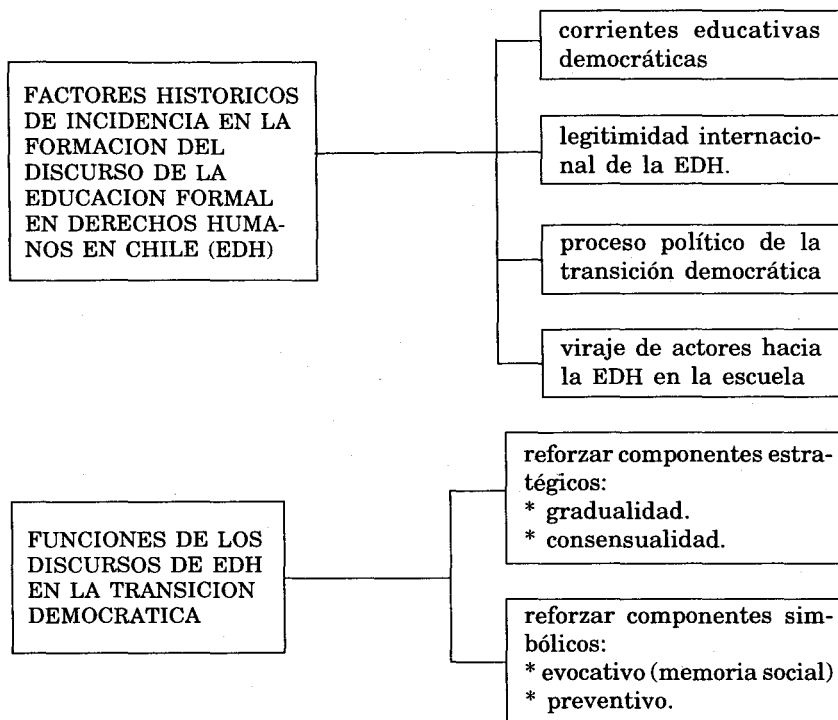
Para el caso de discursos como el de los derechos humanos preguntarnos por los actores que hay detrás de él así como por los diferentes factores de incidencia en su formación, constituye una tarea indagativa indispensable.

La mirada anterior, sin embargo, requiere ser complementada por otra más activa en la que podamos interrogarnos por las funciones que cumplen los discursos de determinados actores en el proceso social del país ⁹.

El discurso de la educación formal en derechos humanos en Chile, después del gobierno militar, adquirió la funcionalidad política de reforzar ciertos componentes estratégicos de la transición democrática, como la gradualidad de los cambios (y no su inserción abrupta) y el carácter consensual (y no confrontacional). También realizó la función ideológica de estimular ciertos componentes simbólicos para mantener una alerta evocativa sobre el pasado y así prevenir la no violación de los derechos humanos en el futuro.

Esta indagación sobre las "condiciones sociales de producción del discurso" (Verón: 1987) nos aleja de otras propuestas en las que el análisis del discurso queda atrapado en el textualismo, en un discurso sólo con textualidad pero sin historia (Wexler: 1987).

9 Nuestro interés especial por descubrir las diversas y complejas funciones, ideológicas, sociales y políticas, que cumplen discursos singulares en procesos concretos nos lo fue advertido por las agudas reflexiones de Carlos Franco: "Impresiones sobre el indigenismo". *Hueso Humero*, (26), 1990: 65-76.

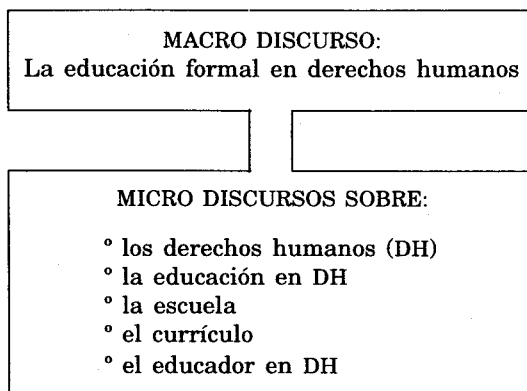


HISTORIA CON DISCURSOS

La valoración de la historicidad del discurso debe estar acompañada por explicitar la discursividad de la historia a través de las textualidades.

Este trabajo nos sirve, por un lado, para comprender mejor los micro discursos que están interactuando en un discurso macro. Estos últimos no son entidades fijas y monolíticas, hechas de coherencias absolutas. En ellos hay tensionalidades fuertes, otras de baja intensidad, algunas evidentes y otras subterráneas.

En nuestra indagación sobre los discursos componentes de la educación en derechos humanos en Chile, nos permitió percibir cuatro tipos de discursos fundacionales sobre: los derechos humanos, la educación en derechos humanos, la escuela, el currículo y el educador en derechos humanos.



La profundización analítica que podamos establecer al interior de esos micro discursos nos ayudará a reconocer las significaciones más específicas que los textos construyen para darle sentidos al discurso macro.

Desde este enfoque queremos validar la importancia que tienen los aportes de diferentes disciplinas en proponernos instrumentos conceptuales y metodológicos para insertarnos en la autonomía que cobra la textualidad de los discursos y sus tramas internas respecto a la historia y los autores que los producen.

DISCURSOS EN DIALOGO

Para esta tercera idea nos hemos inspirado en la perspectiva dialógica del lingüista ruso Bajtin para acercarse al tratamiento del discurso. Retomando sus ideas, el enunciado puede ser analizado como respuesta a enunciados anteriores a los cuales refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta.

“El enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos. (Bajtin, 1982: 285)

Hay, entonces, toda una serie de discursos ajenos que han sido reapropiados al interior de un discurso que está lleno de “ecos

dialógicos”. Los discursos son voces con ecos, en ellos se percibe la resonancia de otras voces y ellos a la vez resonarán en otros en una cadena dialógica que el análisis de discursos ayudará a reconstruirlos críticamente.

Ese diálogo con los discursos anteriores y ajenos podemos advertirlo en el caso de un texto de educación en derechos humanos en Chile cuando dice:

“Que no es requisito previo una reforma educativa y curricular para incorporar el tema de los derechos humanos en el currículo”.

Este enunciado es una respuesta a una pregunta: ¿Es requisito para incorporar los derechos humanos al currículo una reforma educativa?. La respuesta, siguiendo a Bajtin, es en realidad un diálogo implícito y de refutación con el pasado, con el discurso de los 70, en los que las propuestas de innovación educativa en Chile se encaminaron bajo la forma de una reforma educativa frustrada por el golpe militar. Y es también un diálogo de coincidencia con el presente, con el discurso gradualista que predomina en diferentes actores del proceso chileno respecto a las innovaciones educativas.

La investigación de los discursos nos da cuenta de diversos tipos de diálogos que el discurso construye en su textualidad con otros discursos:

* *De refutación:*

cuando el enunciado establece un diálogo de discrepancia. (utilizando expresiones de negación)

* *De coincidencia:*

cuando el enunciado establece su sintonía plena con otro. (a veces a través de equivalencias: del mismo modo que, etc.)

* *De complementación:*

cuando el enunciado se repropia de otro enunciado complementándolo. (utilizando a veces conectivos: también, además; o expresiones de relativización: no tan sólo, etc.)

* *De ambigüedad:*

cuando el enunciado entra en diálogo con otro sin refutarlo, coincidir o complementarlo. Sólo deja constancia de su existencia. Esto significa que la perspectiva dialógica puede ayudarnos a percibir no sólo relaciones categóricas, sino también intermedias.

Solo queremos llamar la atención en los diálogos de refutación por la fuerza que adquieren en la producción de sentidos de identidad en el discurso. Los diálogos de refutación, en el caso de la educación en derechos humanos en Chile se dirigen contra la “educación tradicional” y “los diseños tecnológicos”.

El discurso ha ido construyendo sobre ellos significaciones que lo ubican como “adversarios” discursivos. Sobre ellos recaen atributos negativos, responsabilidades sobre el estado actual y anterior de la educación y se les quita autoridad a futuro. En esta vía el discurso se va mostrando como un discurso con poder moral, con poder de denuncia y como un poder racional porque ofrece o insinúa explicaciones.

En uno de los textos analizados podemos encontrar estas características:

“Pensamos que el propósito de educar en y para los derechos humanos exige, en primera instancia, rescatar la autonomía y creatividad de los profesores y los desafía a diseñar sus experiencias educativas de una manera distinta a la que nos ha sido impuesta como rutina. Desde ya, pensamos que los derechos humanos en la escuela se sitúan en o desde una racionalidad distinta a la “racionalidad instrumental” propia de los diseños tecnológicos. Nos exige incorporar nuevos enfoques y nuevas dimensiones del ser humano que dichos enfoques no contemplan y nos abre a integrar el abanico de experiencias, cuestionamientos y percepciones de cada uno de los actores del proceso”.

“De esta manera pretendemos –intencionalmente– influir en los maestros para que, en la temática de los derechos humanos, opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos que han utilizado en las últimas décadas. A través del diseño problematizador, incorporen una visión holística, integradora y, por sobre todo más político social y valórica para articular el currículo” .

“La segunda unidad “Diseño Curricular Problematizador –propone una manera de concebir el currículo que cuestiona los tradicionales diseños tecnológicos y funda el proceso de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos en el principio de la problematización”.

Lo que estamos viendo es que al igual que en otros tipos de discursos sociales, como el político o comercial, el discurso de la educación también dibuja un oponente y utiliza diversos recursos, donde la ideología cumple su función al interior de ellos para discriminar aspectos del oponente, agudizar unos, ocultar otros, deformar aquellos ¹⁰.

Esta configuración del oponente opera discriminando algunos aspectos más que otros, en una estrategia de polarización que directa o indirectamente convoca al lector —en este caso al docente— a la opción entre una u otra posibilidad (diseños tecnológicos versus diseños problematizadores). En este sentido, el discurso se muestra como un discurso con poder pragmático y no sólo denunciativo y explicativo ¹¹.

Sin embargo, desde otro ángulo del análisis ocurren fenómenos complejos. Por un lado, como hemos leído, el discurso se enfrenta a los “diseños tecnológicos”, pero a la vez denomina su alternativa como “diseño problematizadores”. Esta alternativa, además, es presentada en un texto de curso a distancia para profesores. Es decir, a pesar de la estrategia polarizante, el discurso alternativo se mueve dentro de campos semánticos que vienen más de la influencia de la tecnología, y no del campo de las humanidades, como es el concepto de “diseño” (Grundy: 1991) y específicamente de la tecnología educativa a través de los cursos a distancia. Quiere decir, entonces, que en otro nivel del análisis la polaridad no es tan absoluta, hay mixturas, y más allá parecen existir extrañas ciuda-

10 Otro ejemplo, que refuerza lo señalado es el que viene de la educación popular. Ella también construyó sus diálogos de refutación para crear sus adversarios, ella puso al frente a la “educación tradicional”, “educación bancaria”, educación capitalista”, “educación escolar”. En un texto muy difundido de los 70 se dice: “En ningún caso hay que trasladar la relación vertical alumno-profesor, propia de la educación bancaria capitalista, al trabajo educativo con campesinos, obreros o pobladores. La relación vertical no hace sino profundizar la dependencia del pueblo”. SCHULZE E. Métodos y Técnicas para la educación popular. Lima: TAREA, 1975 (pp. 11-12).

11 Esta es otra tríada que puede ayudar a indagar mejor la manera como los discursos estructuran sus diálogos de refutación con otros discursos para mostrar un poder moral (denunciativo), racional (explicativo) y pragmático (de acción): denuncia al adversario, a la vez explica la situación por la responsabilidad de éste y propone superarlo con una acción de opción.

des donde cohabitan los “enemigos” comerciando significantes y significados, y negociando con la culturas en juego ¹².

Pero, si desde este nivel del análisis ingresamos al camino de la relatividad de las oposiciones, entonces emerge la pregunta: ¿por qué este u otros discursos se polarizan tanto versus el otro discurso?. Claves para esta respuesta nos lo aporta el tema de la legitimidad discursiva que veremos en el siguiente punto.

DISCURSOS Y LEGITIMACION

La aproximación dialógica al análisis del discurso de la educación en derechos humanos en Chile, nos plantea una dimensión central de todo discurso: la creación de su propia legitimidad. Y esta es una necesidad permanente de todo tipo de discurso que puede ser satisfecha de diferentes maneras, a través de estrategias dialógicas muy simples y otras más sutiles con otros discursos.

A partir de nuestra investigación podemos afirmar que los discursos educacionales organizan su legitimidad como discursos: **creíbles, imprescindibles y viables**. Pero antes de penetrar en estas categorías sustantivas comprendamos lo siguiente.

Al interior de los microdiscursos que coexisten en el macro discurso podemos descubrir corrientes de significación con mayor o menor transversalidad. Por ejemplo, en los micro discursos sobre: derechos humanos, educación en derechos humanos y de escuela existe una corriente de significación antiautoritaria y democrática que las recorre. Creemos que dicha corriente está jugando una función de legitimar al discurso macro de la educación en derechos humanos como un discurso democrático, y que merece por tal razón ser digno de credibilidad.

12 Creemos que para la educación popular existe un camino parecido en el que luego de haber nacido con un discurso antiescolar, ingresa a un “comercio semántico” y termina planteándose, en ciertos discursos, como una propuesta a ser incorporada en la educación escolar. Un ejemplo de la realidad que nos puede ayudar a ilustrar mejor esta idea es la que nos sugiere el último y lamentable conflicto militar entre Perú-Ecuador, en dónde al mismo tiempo en un terreno se libraban batallas y en otro los pobladores de ambos países pugnaban por comerciar sus productos a pesar de que las fronteras habían sido oficialmente cerradas.

El ejemplo anterior nos sirve ahora para explicar mejor las tres categorías previas.

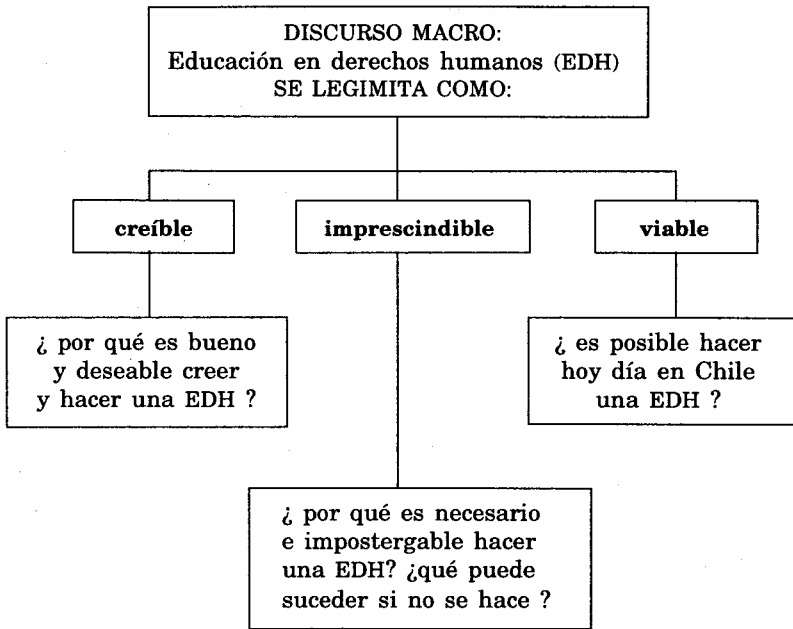
La credibilidad del discurso busca responder a preguntas como: ¿por qué es bueno creer en la educación en derechos humanos?; ¿por qué es deseable hacer una educación en derechos humanos? Desde el discurso de la educación en derechos humanos la respuesta sería: es bueno y deseable creer en la educación en derechos humanos porque es integrador, democrático, novedoso y no reduccionista, autoritario, pasado (como los adversarios: educación tradicional y diseños tecnológicos).

El carácter imprescindible del discurso se evidencia en partes donde el discurso está respondiendo a preguntas como: ¿por qué es necesario hacer educación en derechos humanos?; ¿por qué es impostergable?; ¿qué puede suceder si no se hace?. El discurso responde en los siguientes términos: es imprescindible hacer educación en derechos humanos en Chile porque responde a la historia particular de este país y si no lo hacemos se corre el riesgo que el pasado se repita.

La viabilidad del discurso puede ser percibida a través de segmentos del discurso en los que se proponen respuestas a interrogantes como: ¿es posible hacer hoy día y en este lugar educación en derechos humanos? ¿cómo hacerlo?. Desde lo analizado el discurso estaría respondiendo de la siguiente manera: sí es posible hacer educación formal en derechos humanos porque ella tiene una autonomía específica (no depende sólo de que esté vigente un régimen democrático, ni de grandes reformas educativas); sí, porque plantea múltiples formas de inserción de la educación en derechos humanos en la escuela (no sólo una).

A lo largo de este artículo hemos querido compartir, a través del estudio de la educación formal en derechos humanos, tres perspectivas analíticas de los discursos educativos: análisis de su historicidad, análisis de su dialogicidad, y análisis de su legitimidad.

Ciertamente, este proyecto crítico está limitado al análisis de textos escritos. Estudios complementarios debieran auxiliarnos a conocer mejor cómo el discurso producido es resignificado por los interlocutores, por los docentes y otros actores, es decir, cómo otras voces receptionan los ecos y proyectan los suyos.



REFERENCIAS

- BARBERO, J.M.
1989 *De los medios a las mediaciones*. México: Gili.
- BAJTIN, M.
1982 *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- GRUNDY, S.
1991 *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S.
1988 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- SIME, L.
1991 *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias*. Lima: TAREA.
- 1993 "Los discursos pedagógicos en la formación de las identidades" En: *La Piragua* (7): 72-75.
- 1994 Análisis crítico de los discursos de la educación formal en derechos humanos en Chile. Tesis para optar el grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- STHENHOUSE, L.
1984 *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VERON, E.
1987 *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. B. Aires: Hachette.
- WEXLER, P.
1987 *Social analysis of education after the New Sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.