



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Núñez, Cristian Norberto

Educación, medios y representaciones discursivas : una aproximación crítica al tratamiento mediático de la educación pública en la ciudad de Buenos Aires



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Núñez, C. N. (2020). *Educación, medios y representaciones discursivas: una aproximación crítica al tratamiento mediático de la educación pública en la ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría)*. Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes, Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3002>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Educación, medios y representaciones discursivas: una aproximación crítica al tratamiento mediático de la educación pública en la ciudad de Buenos Aires

TESIS DE MAESTRÍA

Cristian Norberto Núñez

cristianutn2011@yahoo.com

Resumen

En un contexto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, la educación argentina inicia el siglo XXI atravesada por la fragmentación y la desigualdad. Debiendo asumir nuevos interrogantes y replantear problemas tradicionales, la educación pública enfrenta los embates de una retórica estigmatizante de lo público que realza la supuesta eficacia del sector privado (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). En este sentido, la evidencia disponible indica cierta congruencia entre los discursos hegemónicos y los modos en que los medios de comunicación construyen los hechos, los actores y los espacios escolares (Tedesco y Morduchowicz, 2003). En atención a ello, la presente investigación busca explorar cómo la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires tiende a ser representada discursivamente en la prensa digital, reparando en posibles representaciones diferenciales respecto de la educación privada. El corpus está compuesto por 40 notas periodísticas informativas publicadas en ediciones digitales de los diarios Clarín, Infobae, La Nación, La Prensa y Página/12 entre agosto de 2017 y junio de 2018, un período donde se visibilizó especialmente la protesta estudiantil en escuelas secundarias y profesorado públicos en rechazo a proyectos de reforma anunciados por las autoridades educativas de la Ciudad. En el marco del Análisis Crítico del Discurso (ACD), se aplicaron conceptos de la propuesta de Norman Fairclough (1989, 1992), categorías analíticas del modelo de Teun A. van Dijk (2005, 2009), y las teorías de la jerarquización de la información y la tonalización de María Laura Pardo (1996, 2011).

Fundamentalmente, los resultados del análisis permiten corroborar que, en su mayoría, las prácticas textuales examinadas se imbrican en un entramado de procesos sociales y estrategias político-discursivas dominantes. De esta manera, la prensa en general construye

representaciones que acometen simbólicamente contra la escuela pública, sus docentes y sus estudiantes.

Abstract

In a context of social, political, economic and cultural transformations, the start of the 21st century in Argentina sees education undergoing conditions of fragmentation and inequality. In face of new questions and traditional problems to be reshaped, public education is battered by a rhetoric that stigmatizes what is public and enhances what is private (Feldfeber, Puiggrós, Robertson & Duhalde, 2018). In this regard, available evidence indicates some consistency between hegemonic discourses and the ways in which school events, actors and environments are constructed by the media (Tedesco & Morduchowicz, 2003). In light of this, the present research seeks to explore how public education in the City of Buenos Aires tends to be represented in the digital press, thus tracing possible differential representations in relation to private education. The corpus includes 40 informative news articles published in online editions of newspapers Clarín, Infobae, La Nación, La Prensa and Página/12 between August 2017 and June 2018, a period in which student protest against reform projects announced by the City's educational authorities for secondary schools and teaching training institutions received considerable media coverage. Within the framework of Critical Discourse Analysis (CDA), this study was conducted by applying concepts from Norman Fairclough's approach (1989, 1992), analytical categories from Teun A. van Dijk's model (2005, 2009), and María Laura Pardo's theory of the hierarchical structuring of the information and the theory of tonalization (1996, 2011). Ultimately, the data collected show that, for the most part, the textual practices examined are intertwined with social processes and prevailing political-discursive strategies. Hence, the press at large constructs representations that symbolically undermine public school, its teachers and its students.

Director: Germán Torres

*Al empeño de aquellos/as docentes argentinos/as
que con espíritu crítico y constructivo buscan
preservar el potencial transformador de la
educación pública.*

Además de la desigualdad de acceso y de control sobre los recursos materiales, los grupos dominantes también tienen acceso y control privilegiados sobre los recursos simbólicos, tales como el conocimiento, la especialización, la cultura, el estatus y, sobre todo, el discurso público. [...] Quienes controlan el discurso público controlan ampliamente la mentalidad social, e indirectamente la acción pública; y, por consiguiente, controlan también la estructura social, a despecho de los desafíos, de la oposición y de la disidencia.

(Van Dijk – El análisis crítico del discurso – 1999)

Agradecimientos

Haber llegado al final de esta etapa me confirma que la perseverancia es el camino ineludible hacia la cristalización de un gran sueño. No han faltado los sinsabores, por supuesto, los tropiezos ni el agobio, pero ninguna vicisitud ha podido con la propia determinación y el firme sostén de aquellos que me acompañaron. Por eso, quiero agradecer especialmente la valiosa colaboración de mi Director, Germán Torres, quien ha puesto al servicio de este trabajo su vasta formación, su generosa predisposición y su confianza desde los primeros esbozos del proyecto. Me gustaría reconocer, también, la comprensión de familiares y amigos que supieron escucharme afectuosamente cuando necesité poner en palabras mis apremios y mi cansancio. Del mismo modo, deseo expresar mi gratitud al cuerpo docente de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes por su dedicación, compromiso y respeto en cada paso del recorrido. Sin dudas, esta experiencia ha sido una de las más significativas en mi desarrollo académico, un desafío formativo e inspirador que ha afianzado mis convicciones sobre el valor del esfuerzo y la superación.

Tabla de Contenidos

| | |
|--|-----------|
| Agradecimientos | v |
| Tabla de Contenidos | vi |
| Lista de Tablas | ix |
| Lista de Gráficos y Figuras | x |
| Lista de Abreviaturas | xi |
| | |
| CAPÍTULO 1. Introducción | 12 |
| 1.1. Definición del problema | 12 |
| 1.2. Objetivo general | 15 |
| 1.3. Objetivos específicos | 15 |
| 1.4. Metodología | 15 |
| 1.5. Organización de capítulos | 17 |
| | |
| CAPÍTULO 2. Marco teórico-metodológico | 20 |
| 2.1. Introducción | 20 |
| 2.2. El Análisis Crítico del Discurso..... | 20 |
| 2.2.1. Tres dimensiones para el ACD | 22 |
| 2.2.2. Cognición, discurso y sociedad..... | 24 |
| 2.2.3. Estructuras del discurso | 27 |
| 2.2.4. Principio de la jerarquización de la información y teoría de la tonalización | 31 |
| 2.3. Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva | 33 |
| 2.4. Las representaciones discursivas en los medios de comunicación | 34 |
| 2.4.1. El discurso de la noticia | 36 |
| 2.5. Caracterización del corpus y procedimientos de análisis | 39 |
| 2.5.1. Criterios de selección | 40 |
| 2.5.2. Introducción a los periódicos seleccionados | 42 |
| 2.5.3. Conformación del corpus | 44 |

vi

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades – Mención Comunicación

Tesis: Educación, medios y representaciones discursivas: una aproximación crítica al tratamiento mediático de la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires.

Lic. Cristian Nuñez - 2020

| | |
|---|-----------|
| 2.5.4. Herramientas y procedimientos de análisis..... | 47 |
| CAPÍTULO 3. Estado de la cuestión | 49 |
| 3.1. Introducción | 49 |
| 3.2. La educación en la agenda pública | 50 |
| 3.3. Redefinición de lo público | 57 |
| 3.4. Percepciones sobre la calidad de la educación pública | 61 |
| 3.5. Representación mediática de la educación | 65 |
| 3.5.1. Los medios y la opinión pública en educación | 66 |
| 3.5.2. Enfoques críticos del discurso mediático en educación | 70 |
| CAPÍTULO 4. Dimensión sociohistórica de los procesos de representación mediática de la educación pública | 75 |
| 4.1. Introducción | 75 |
| 4.2. Políticas privatizadoras en educación | 76 |
| 4.2.1. Reconfiguración del marco normativo nacional | 78 |
| 4.2.2. Subsidios al sector privado | 80 |
| 4.3. El ingreso de actores privados y nuevas reformas educativas | 82 |
| 4.4. Embates neoliberales al trabajo y la formación docente | 86 |
| 4.5. Noticiabilidad del conflicto en educación | 88 |
| CAPÍTULO 5. Prácticas textuales en la representación mediática de la educación pública: un análisis lingüístico del corpus | 92 |
| 5.1. Introducción | 92 |
| 5.2. Jerarquización de la información en las notas del corpus | 92 |
| 5.2.1. Información focalizada en Clarín | 94 |
| 5.2.2. Información focalizada en Infobae | 96 |
| 5.2.3. Información focalizada en La Nación | 97 |
| 5.2.4. Información focalizada en La Prensa | 99 |
| 5.2.5. Información focalizada en Página 12 | 101 |
| 5.3. Estrategias y representaciones discursivas identificadas en las notas del | |

| | |
|---|------------|
| corpus | 103 |
| 5.3.1. La política y gestión educativa | 104 |
| 5.3.2. Los/as docentes | 111 |
| 5.3.3. Los/as estudiantes | 118 |
| 5.3.4. El gobierno | 124 |
| 5.3.5. Los gremios | 129 |
| 5.4. Representaciones discursivas comparadas | 134 |
| CAPÍTULO 6. Conclusiones | 136 |
| 6.1. La construcción de la educación como problema público | 137 |
| 6.2. La narración de la docencia, los/as estudiantes y la vida escolar cotidiana | 139 |
| 6.3. La distinción público-privado en el discurso mediático sobre educación | 140 |
| 6.4. Consideraciones finales | 142 |
| REFERENCIAS..... | 144 |
| Apéndice: Distribución de focos en las notas del corpus | 155 |

Lista de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 2.1. Notas seleccionadas de Clarín | 44 |
| Tabla 2.2. Notas seleccionadas de Infobae | 45 |
| Tabla 2.3. Notas seleccionadas de La Nación | 45 |
| Tabla 2.4. Notas seleccionadas de La Prensa | 46 |
| Tabla 2.5. Notas seleccionadas de Página/12 | 46 |
| Tabla 4.1. Matrícula de educación privada según percepción de subvención | 81 |
| Tabla 5.1. Porcentajes promedio de focos en las notas del corpus | 94 |
| Tabla 5.2. Porcentajes de focos en las notas de Clarín | 95 |
| Tabla 5.3. Porcentajes de focos en las notas de Infobae | 97 |
| Tabla 5.4. Porcentajes de focos en las notas de La Nación | 99 |
| Tabla 5.5. Porcentajes de focos en las notas de La Prensa | 101 |
| Tabla 5.6. Porcentajes de focos en las notas de Página 12 | 103 |
| Tabla 5.7. Representaciones discursivas comparadas entre los distintos periódicos | 135 |

Lista de Gráficos y Figuras

| | |
|--|----|
| Gráfico 3.1. Nivel de injerencia de diferentes fuentes informativas en la formación de opinión sobre temas educativos según lectores de diarios nacionales | 68 |
| Gráfico 4.1. Porcentaje de unidades educativas del sector estatal por jurisdicción. Educación común. Año 2015 | 77 |
| Figura 2.1. Modelo de análisis tridimensional | 24 |
| Figura 2.2. Estructuras del discurso de la noticia | 39 |

Lista de Abreviaturas

| | |
|---------|---|
| ACD | Análisis Crítico del Discurso |
| Ademys | Asociación de Enseñanza Media y Superior |
| C1 | Clarín, nota número 1 |
| CABA | Ciudad Autónoma de Buenos Aires |
| IB1 | Infobae, nota número 1 |
| LEN | Ley de Educación Nacional |
| LFE | Ley Federal de Educación |
| LN1 | La Nación, nota número 1 |
| LP1 | La Prensa, nota número 1 |
| NGP | Nueva Gestión Pública |
| P1 | Página 12, nota número 1 |
| SF | Secundaria del Futuro |
| UniCABA | Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires |
| UTE | Unión de Trabajadores de la Educación |

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1. Definición del problema

En un contexto social de creciente demanda por más y mejor educación, el sistema educativo argentino ha iniciado el siglo XXI inmerso en una crisis cuyas marcas más notables son la fragmentación y la desigualdad. Investigaciones recientes señalan que la desarticulación entre las políticas de transformación educativa y la dimensión social de las estrategias de desarrollo y crecimiento económico durante los años 90 profundizó notablemente la disparidad en las experiencias escolares de niños y jóvenes. Particularmente, la aparición de nuevas tendencias estructurales relacionadas con el uso intensivo de las tecnologías de la información, la globalización y la desregulación de los servicios sociales tuvieron un fuerte impacto en la sociedad, interceptando consecuentemente los designios de las reformas educativas implementadas (Tedesco, 2005).

Frente a este escenario, comienzan a formularse nuevos interrogantes y a redefinirse algunos de los problemas tradicionales de la educación. Así, por ejemplo, la clásica distinción entre establecimientos públicos y privados parece ya no agotar las formas que reviste la desigualdad en educación, puesto que los procesos de segregación en el acceso a los recursos educativos ocurren tanto al interior de la escuela pública como de la privada (Tuñón y Halperin, 2010). Sin embargo, la evidencia existente en torno a las representaciones sociales sobre la educación pública sugiere que lo público se asocia a lo desprestigiado, a la baja calidad, aun en los estratos sociales bajos (Tuñón y Halperin, 2010). Se trata de una “estrategia de polarización que lleva a asociar la administración estatal con déficit y la privada con eficiencia”, y que puede considerarse como la marca más contundente de las políticas neoliberales aplicadas en educación durante la década del 90 (Pini, 2008:65).

En esta vertiente, la educación pública de gestión estatal se implicó conceptualmente con la burocracia, la ausencia de innovación y la escasa racionalidad en la utilización

de los recursos; las percepciones sobre su mala calidad tendieron a establecerse en la conciencia colectiva como una condición inherente a lo público (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). La de gestión privada, en cambio, fue caracterizada como un espacio de mayor autonomía y potencial de innovación, además de ofrecer a las familias la posibilidad de elegir el tipo de educación para sus hijos (Feldfeber et al, 2018). A tales representaciones sobre la oferta privada se adhiere la idea de un calendario escolar mucho más previsible que el de las escuelas estatales, así como una mayor eficacia en la tarea de protección frente a las amenazas del mundo externo (Gamallo, 2010).

La construcción social de estos sentidos ha sido el foco de interés de trabajos que exploran el papel de los medios de comunicación en la composición de la agenda social sobre educación. Los datos relevados confirman que, si bien los medios no pueden decidir cómo pensará el público sobre ciertos temas, éstos tienen una amplia capacidad para incidir en la determinación de aquello sobre lo cual se habla y se piensa (Tedesco y Morduchowicz, 2003). En esta línea, el consenso existente en la literatura parece sugerir que las representaciones sociales en materia de educación podrían guardar cierta relación con los modos en que los medios de comunicación construyen las cuestiones educativas, es decir, qué jerarquía les asignan y qué miradas suscitan sobre los hechos, los actores y los espacios escolares.

Al respecto de esta discusión, Carli (2000) observa que en el marco de la reforma educativa los medios masivos “incorporaron como nunca antes el tema educación, convirtiéndose en espacio de denuncias, polémicas, circulación de información y producción de opinión pública” (p. 17). Las últimas décadas han registrado una presencia creciente de los temas educativos en la prensa, avanzando desde el editorial o columna al suplemento, a la profusión de noticias y a la multiplicación de editoriales (Carli, 2000). Para Saez (2017), en muchas de estas coberturas se construyen sentidos implícitos mediante los que se viabiliza la configuración de ciertos espacios como amenazantes, distinguiendo la escuela secundaria pública como un lugar donde acecha

el peligro. En tanto, sus actores se representan de modo indiferenciado y las características institucionales generalmente son invisibilizadas.

Los medios masivos de comunicación, y en especial los periódicos, tienden a construir representaciones discursivas alrededor de acontecimientos, actores sociales y espacios con los que la audiencia no posee contacto directo. De esta forma, el discurso de las noticias produce y reproduce posibles construcciones de la realidad atravesadas por variables políticas, económicas e ideológicas (van Dijk, 1985). Por tanto, el estudio de las relaciones entre discurso y educación busca desentrañar la ideología y las relaciones de poder imbricadas en las construcciones discursivas neoliberales, que tienden a transformarse en sentido común colectivo. Concretamente, uno de los propósitos de estas indagaciones radica en explorar las dimensiones políticas de los discursos educacionales con respecto a los sentidos de la escuela pública, y sopesar su impacto en la construcción de una escuela y una sociedad más democrática (Pini, 2013).

Desde este ángulo, intentando ampliar los conocimientos acerca del campo educativo, los estudios del discurso en educación integran herramientas teórico-analíticas de diferentes disciplinas. Así, la aplicación del Análisis Crítico del Discurso (ACD) en investigaciones sobre el discurso de la noticia en la prensa diaria permite acceder a las diversas propiedades de la producción de la información, los valores e ideologías de los periodistas y de los periódicos. En particular, este abordaje crítico posibilita la exploración de los modos en que los lectores comprenderán, memorizarán y usarán la información de la noticia para elaborar su conocimiento y opiniones sobre la realidad (van Dijk, 1985).

Si bien los resultados de algunas búsquedas ponen de relieve cierto correlato entre la información educativa que producen los medios de comunicación y las percepciones sociales acerca de los hechos, actores y espacios escolares, es escasa la evidencia disponible sobre el proceso de representación mediática en cuestión. De esta manera, la presente investigación, que se inscribe en el campo transdisciplinario de la

comunicación y la educación, puede aportar algún grado de visibilidad sobre las construcciones discursivas que los medios digitales de la Ciudad de Buenos Aires utilizan en su representación de la educación pública y, en efecto, sobre las perspectivas ideológicas con las que se alinean en ese discurso.

1.2. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar cómo la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires tiende a ser representada discursivamente en la prensa digital.

1.3. Objetivos específicos

1. Identificar actores sociales que problematizan la educación pública en la prensa y cómo se construyen sus voces.
2. Examinar la representación del docente y del estudiante de escuela pública en la construcción de los problemas educativos.
3. Explorar posibles convergencias y/o divergencias en la representación de la escuela estatal y la escuela privada.
4. Especificar si las estrategias discursivas identificadas son similares o si difieren según el medio en que se construyen.

1.4. Metodología

En virtud de su adecuación a los objetivos que persigue este estudio, la metodología elegida es principalmente cualitativa. En esencia, la investigación cualitativa busca desentrañar el sentido, entendiendo el tipo de fenómeno estudiado como una construcción social. Este modo de indagación permite centrarse en la práctica real in situ y contemplar el desarrollo rutinario de las interacciones, sosteniendo la idea de que “el análisis de cómo las personas 'ven' las cosas no puede ignorar la importancia de cómo 'hacen' las cosas” (Vasilachis, 2006:26). Desde esta perspectiva

metodológica, el trabajo asume un carácter exploratorio-descriptivo, puesto que pretende explorar críticamente las estrategias discursivas empleadas por el periodismo digital en la construcción de la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires, y conjuntamente describir ciertos procesos sociohistóricos que contextualizan esas configuraciones.

El análisis lingüístico, entendido como estrategia de reconocimiento e interpretación de prácticas textuales, constituye una forma de investigación cualitativa que proporciona una variedad de categorías teórico-analíticas. En esta dirección, Nannes (2004) señala que el ACD ofrece un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que pueden iluminar temas como los contextos de la educación, las políticas educativas, la circulación de ideas educacionales dentro y a través de las fronteras nacionales, y algunas de las preocupaciones políticas de los educadores tales como justicia social y emancipación. Esta investigación adopta el ACD como enfoque teórico-metodológico, haciendo uso de categorías y dimensiones analíticas correspondientes a las propuestas teóricas de Teun A. van Dijk (1985, 1997), Norman Fairclough (1992, 1995) y María Laura Pardo (2010, 2011).

El corpus está compuesto por 40 notas periodísticas informativas sobre acontecimientos, actores y espacios educativos en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Las notas fueron publicadas entre agosto de 2017 y junio de 2018 en las ediciones digitales de Clarín, Infobae, La Nación, La Prensa y Página/12, cinco periódicos que son reconocidos como medios influyentes en la prensa tanto gráfica como digital y que pertenecen a diferentes dueños. Durante el período señalado se registró una clara visibilización del pronunciamiento estudiantil en el nivel medio y superior (profesorados) de la educación pública en rechazo a proyectos de reforma anunciados por las autoridades educativas porteñas: la Secundaria del Futuro (SF) y la UniCABA (Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por un lado, la SF propone la incorporación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como dispositivo vital en la

preparación de los/as estudiantes secundarios para el futuro. El proyecto fue elaborado de forma inconsulta y presentado intempestivamente sin ley mediante (Di Napoli, 2018), lo que generó el enérgico repudio de la comunidad educativa. Por otro lado, la UniCABA supone el reemplazo de los 29 profesorados porteños por una única universidad de formación docente. Entre los aspectos más cuestionados de la iniciativa puede citarse el argumento del “plan de estudios común”, esto es, un sistema unificado de contenidos para la enseñanza superior no universitaria tendiente a una formación general y areal centrada en las capacidades. En este punto, los rectores de los institutos superiores ratificaron que una formación sólida en capacidades para el nivel secundario y superior que no contemple las lógicas disciplinarias es completamente inviable (Rozanski, 2018).

El análisis del corpus partió de la contextualización sociohistórica del discurso mediático en discusión, utilizando conceptos medulares del modelo de Norman Fairclough (1989, 1992) sobre las dimensiones del evento discursivo. Se desarrolló a continuación el examen lingüístico, articulando categorías propuestas por Teun A. van Dijk (2005, 2009) -en referencia a la perspectiva ideológica, el significado, la forma y la acción e interacción en el discurso- con el principio de jerarquización de la información y la teoría de la tonalización de María Laura Pardo (1996, 2011). De este modo, el análisis avanzó desde la exploración del discurso en su dimensión social hacia el abordaje de la práctica textual, describiendo e interpretando las representaciones discursivas identificadas.

1.5. Organización de capítulos

La presente tesis está organizada en seis capítulos principales. El primero de ellos es introductorio e intenta presentar una definición del problema de investigación, establecer el objetivo general del estudio, así como los específicos, y delinear la metodología empleada en el proceso de indagación. El segundo capítulo discute conceptos y abordajes teórico-metodológicos que conforman el marco referencial del trabajo. De este modo, se introduce la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso

(ACD), el principio de la jerarquización de la información y la teoría de la tonalización. Asimismo, se explora la noción de representaciones discursivas y algunos rasgos del discurso de la noticia periodística. Finalmente, se presenta una caracterización del corpus y los procedimientos de análisis utilizados.

El capítulo 3 ofrece una reseña de los antecedentes relevantes en la investigación del problema que este trabajo busca abordar. Se recorren indagaciones sobre la desigualdad educativa en Argentina, los procesos de desinstitucionalización y segmentación, las reformas de los años 90, y las transformaciones sociales y económicas que atravesaron su implementación. Se integra también el debate sobre la redefinición de lo público en la educación pública, la configuración de los problemas de la educación en la agenda social y la retórica predominante sobre el funcionamiento de lo público. En este sentido, se examina el papel de los medios de comunicación en la construcción de opinión pública en educación y se explora la articulación de la investigación educativa con los estudios del discurso, especialmente la vertiente del ACD.

En el cuarto capítulo se ensaya una aproximación al discurso socialmente circulante sobre la educación pública y sus actores. Se trazan las actuales tendencias hacia la privatización educativa en Argentina, el ingreso y el rol de ciertos actores privados en el terreno de la educación pública, los embates neoliberales al trabajo y la formación de los/as docentes, y la noticiabilidad del conflicto en educación. A partir de esta contextualización socio-histórica de las prácticas textuales de los medios de comunicación, el quinto capítulo se consagra al análisis y la descripción lingüística del corpus. Se analiza el relevamiento de focos señalando qué eventos, actores y espacios tienden a ganar o perder énfasis en las notas de cada periódico. Se identifican y examinan recursos reforzadores y mitigadores que pueden funcionar como estrategias del discurso y así configurar representaciones discursivas de actores y hechos educativos.

El capítulo 6 expone algunas reflexiones sobre la relación entre los datos lingüísticos obtenidos a partir del análisis textual y el discurso predominante sobre la educación pública. Se analiza la construcción mediática de la educación en cuanto problema público, así como la representación de los/as docentes y los/as estudiantes en el contexto de las transformaciones educativas propuestas, explorando cómo se (in)visibiliza la vida escolar cotidiana en esta trama. Adicionalmente, se plantean posibles líneas exploratorias sobre la producción de representaciones diferenciales entre la educación pública y la privada en el seno de estos procesos discursivos. A continuación de este capítulo, con el que se cierra el cuerpo principal de esta tesis, se añade un Anexo cuyo propósito es presentar de manera exhaustiva el relevamiento de focos con los respectivos porcentajes de su distribución parcial y total en el corpus.

CAPÍTULO 2. Marco teórico-metodológico

2.1. Introducción

En este capítulo se exploran conceptos y abordajes teórico-metodológicos que constituyen el marco referencial del presente trabajo. La primera sección tiene como objetivo introducir, en el marco de los estudios del discurso, la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), integrándola con el principio de la jerarquización de la información y la teoría de la tonalización. En el segundo apartado, se discute el concepto de representación social y propone una aproximación a la noción de representaciones discursivas. A continuación, la tercera sección se propone introducir algunos rasgos estructurales específicos del discurso de la noticia periodística. Finalmente, sobre la base de los conceptos teóricos expuestos, el propósito de la cuarta sección es dar cuenta de cómo se desarrolló el presente trabajo en términos de la metodología empleada. A tales efectos, se incluye: (a) una breve introducción a los periódicos incluidos en el corpus, (b) la especificación de los criterios de selección, (c) la enumeración de las notas que lo conforman, y (d) los procedimientos utilizados en el abordaje de las prácticas textuales, discursivas y sociales -y de su interdependencia- en el marco del análisis textualmente orientado que propone el ACD.

2.2. El Análisis Crítico del Discurso

Estudiar el discurso implica observar dos funciones fundamentales del lenguaje: el pensamiento y la comunicación. El pensamiento se estructura a partir del lenguaje, y a través de éste se construyen visiones del mundo que se comunican mediante la interacción social (Rogers, 2004). En estos procesos, los discursos juegan un papel vital, pues “presentan versiones específicas de la realidad, formulan las características de los actores y grupos sociales y de esa manera sostienen y refuerzan las ideologías y los valores sociales” (Martín Rojo y van Dijk, 1998: 226-7). Por consiguiente, el análisis del discurso no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones que esas formas cumplen en la

comunicación humana (Brown & Yule, 1983). Se percibe, entonces, al lenguaje como un elemento interdependiente de la vida social, que interactúa con los significados, las actividades y otros sistemas que no le son propios. En congruencia con esta perspectiva, dentro del campo en que se desarrollan los estudios del discurso, la presente investigación asume un enfoque específico: el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992, 1995; van Dijk, 1985, 1997; Pardo, 2010, 2011).

El ACD estudia principalmente los modos en que los textos y el habla en el contexto social y político ejercen, reproducen, y ocasionalmente combaten, el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad (van Dijk, 1999). La orientación característica hacia el lenguaje y el discurso en este tipo de investigación analítica se inició con la Lingüística Crítica (en el Reino Unido y Australia, principalmente) hacia finales de los años setenta, y también tiene sus correspondientes equivalencias en los desarrollos críticos de la psicología y de las ciencias sociales a partir de los primeros setenta. En efecto, al igual que estas disciplinas vecinas, el ACD se consolida como una reacción contra los paradigmas formales acrílicos dominantes de la época (van Dijk, 1999). Esencialmente, van Dijk (1999) diferencia al ACD de las numerosas aproximaciones restantes en los estudios del discurso entendiéndolo como un intento de ofrecer una perspectiva distinta de teorización, análisis y aplicación transversal a todo este campo de investigación.

La crítica a la que se refiere el adjetivo *crítico* en el ACD no implica necesariamente la vigilancia y autocrítica profesionales de los investigadores, sino su aspiración a producir conocimiento y opiniones, y a comprometerse en prácticas que “puedan ser útiles en general dentro de procesos de cambio político y social, y que apoyen en particular a la resistencia contra el dominio social y la desigualdad” (van Dijk, 1999:24). Los investigadores críticos, sugiere van Dijk (1999), se solidarizan con los distintos grupos dominados en el mundo, de manera que el abuso de poder de los grupos e instituciones dominantes tiende a ser analizado “críticamente” desde una perspectiva coherente con la de los primeros. Al respecto de esto, Rogers (2004) analiza:

El ACD no lee las ideologías políticas y sociales dentro de los textos. Más bien, la tarea del analista es entender todas las posibles configuraciones entre los textos, las formas de representación y las formas de ser y descubrir las relaciones entre los textos y las formas de ser y por qué ciertas personas toman ciertas posiciones respecto a usos específicos de la lengua. (p. 7)

Van Dijk (1999) subraya que el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre personas reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas, por lo que un enfoque apropiado no puede ser sino multidisciplinar. En tanto, la perspectiva del ACD supone una aproximación funcional que va más allá de los límites de la frase para intentar explicar el uso del lenguaje y del discurso “en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos” (p. 24).

2.2.1. Tres dimensiones para el ACD

Para Fairclough (1992, 1995), los textos son espacios sociales donde convergen dos procesos sociales fundamentales: conocimiento y representación del mundo, e interacción social. Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica¹, Fairclough (1995) examina que

el lenguaje siempre funciona en el texto simultáneamente de forma ideacional en la representación de la experiencia y del mundo, de forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y de forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente (precisamente un texto) y en la unión de los textos con los contextos situacionales (p. 11).

La multifuncionalidad textual del lenguaje permite sistematizar las propuestas teóricas

1 Ver Halliday, 1978.

sobre las propiedades socialmente constitutivas del discurso. Esto es, mientras que en su funcionamiento ideacional los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento, en su funcionamiento interpersonal constituyen sujetos sociales y relaciones sociales entre (categorías de) sujetos (Fairclough, 1992, 1995). Particularmente, los enfoques críticos del discurso con una tendencia ideacional, advierte Fairclough (1995), excluyen el análisis del juego entre el conocimiento y la interacción, una característica singular de la práctica textual. Tal es así que el sistema de toma de turnos de habla o las convenciones pragmáticas de cortesía en entrevistas médicas, por ejemplo, tienden a ser ideológicamente más potentes en las sociedades modernas que los aspectos relacionados con el significado ideacional.

El análisis textual exige una diversidad de frentes exploratorios, no sólo en cuanto a las funciones sino también a los niveles de indagación. Fairclough (1995:13) sostiene que “el 'discurso' es el uso del lenguaje en tanto una forma de práctica social, y que el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales”. Para Fairclough (1995), cualquier nivel de organización (forma, estructura y organización textuales en el plano fonológico, gramatical y léxico; sistemas de intercambio; estructuras de argumentación; estructuras genéricas) puede ser relevante para el análisis crítico e ideológico.

Fairclough (1992, 1995) postula que el abordaje de los textos no debería estar aislado de la observación de las prácticas discursivas en las cuales éstos se insertan. Una de las aristas de las prácticas del discurso concierne a la producción del texto, donde se observan convenciones de dos tipos: un lenguaje y un orden del discurso. En relación con ello, Martín Rojo (1996) analiza la intersección entre el ámbito discursivo y el orden social. Con sus desigualdades y conflictos, el orden social no sólo explica por qué ciertos discursos se constituyen como dominantes sino también por qué existen maniobras de intervención en el orden discursivo (Martín Rojo, 1996). Es decir, se ponen en práctica “procedimientos de exclusión y silenciamiento, de normas de producción y circulación, que contribuyen al mantenimiento y reforzamiento del *status quo*” (Martín Rojo, 1996:32).

De igual forma, Fairclough (1992) marca la importancia de contemplar los eventos discursivos como instancias de prácticas socioculturales: la situación inmediata, que involucra a los participantes en un contexto específico; el contexto institucional, y el contexto social. Como práctica política, el discurso contribuye a establecer, sostener y modificar las relaciones de poder y las entidades colectivas (clases, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones. Como práctica ideológica, en cambio, el discurso tiende a (re)producir y transformar los significados del mundo desde diferentes posiciones en las relaciones de poder. Por consiguiente, en el marco analítico de las tres dimensiones (texto, prácticas discursivas y prácticas socioculturales), el ACD intenta desentrañar tales sistemas de representaciones ideológicas, visibilizando su configuración en un orden social más amplio. El siguiente esquema muestra los principales elementos del modelo:

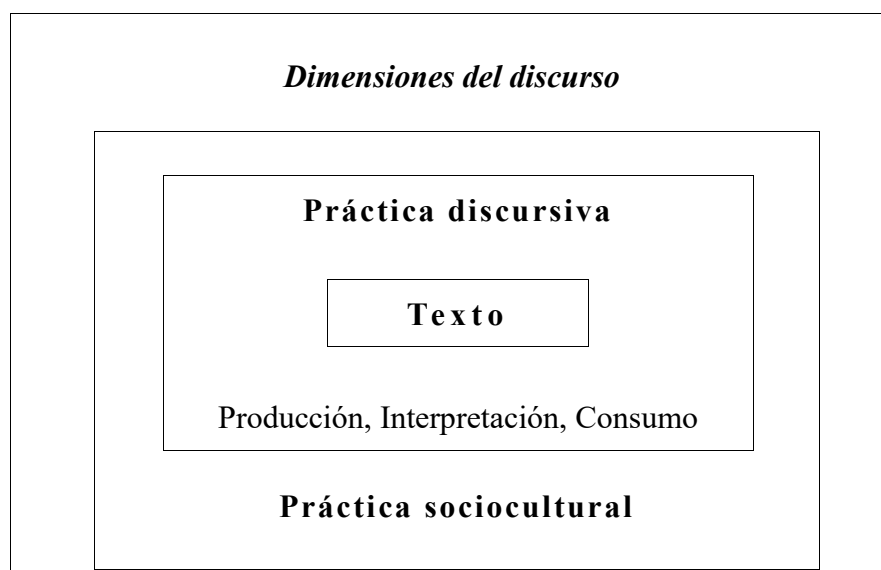


Figura 2.1. Modelo de análisis tridimensional (Fairclough, 1989)

2.2.2. Cognición, discurso y sociedad

En consonancia con las nociones discutidas, el discurso puede conceptualizarse como “una práctica pluridimensional que se explica simultáneamente como producto

sociocomunicativo, es decir, como acto social y discursivo que vive en una situación concreta, y como práctica cognitiva que estructura y construye formas de saber individual y colectivo” (Pardo Abril, 2003:64). Dado un contexto específico, ciertos significados y formas del discurso pueden ejercer más influencia sobre las mentes² de las personas que otros (van Dijk, 1999). Por tanto, con una amplia mirada interdisciplinaria en la que se integran lo cognitivo, lo social, lo cultural, lo lingüístico y lo comunicativo, el ACD se centra en los modos en que se abusa del control sobre el discurso para controlar las creencias y acciones de la gente en interés de los grupos dominantes.

En su aproximación al control discursivo de la mente, van Dijk (1999) establece una distinción entre la memoria episódica y la semántica, a las cuales llama respectivamente memoria personal (subjetiva) y social (intersubjetiva). La memoria personal consiste en la totalidad de las creencias personales (conocimiento y opiniones), es ampliamente autobiográfica y ha sido acumulada durante la vida a través de experiencias, incluyendo los acontecimientos comunicativos en los que los individuos han participado. Además de conocimiento personal sobre sí mismos, sobre otras personas, objetos o lugares, la memoria personal también presenta creencias sobre hechos específicos en los que se ha participado o sobre los que se ha leído, incluyendo las opiniones personales que se tienen sobre ellos (van Dijk, 1999).

Van Dijk y Kintsch (1983) refieren a las representaciones memorísticas subjetivas de acontecimientos específicos como modelos mentales. Por ejemplo, al leer o mirar noticias se construyen o actualizan modelos (personales) sobre los sucesos. Del mismo modo, se construye un modelo de la propia situación comunicativa, como la lectura de un periódico, que incluye conocimiento sobre la fuente o un periodista determinado. Van Dijk (1999:30) define este modelo mental como el contexto: “la construcción subjetiva de las propiedades de la situación social que son relevantes para el discurso

2 Van Dijk (1999) advierte que la noción de control de la mente es vaga pues con frecuencia se utiliza sin explicar con exactitud lo que “mente” significa. Por consiguiente, vale aclarar que en su desarrollo teórico sobre cómo el discurso influencia la mente, el autor se refiere básicamente a la memoria o cognición.

en marcha.” La credibilidad concedida al periodista autor de la nota leída sería, por ejemplo, una de las propiedades de dicho contexto.

La memoria social -o semántica- consiste en las creencias que las personas poseen en común con otros miembros del mismo grupo o cultura, y que son presupuestas habitualmente en el discurso o enseñadas por el discurso pedagógico (van Dijk, 1999). Al igual que la memoria personal, las creencias sociales pueden ser de tipo más específico o más general y abstracto. De esta manera, la gente puede compartir conocimiento sobre hechos históricos concretos, como guerras, a partir de lo que aprenden en los libros de texto o de los medios de masas. Sin embargo, gran parte de su conocimiento socialmente compartido es general y abstracto, por ejemplo, el relativo a las guerras en general (van Dijk, 1999).

En relación con estos planteamientos, van Dijk (1998) también distingue el conocimiento social de las opiniones sociales. El conocimiento social lo componen aquellas creencias que los miembros de un grupo o cultura consideran verdaderas, de acuerdo con los criterios de verdad (históricamente cambiantes) y se presuponen habitualmente en el discurso sin ser necesariamente afirmadas. Las opiniones son, en cambio, creencias evaluativas, es decir, creencias que están basadas en normas y valores, y que pueden diferir de un grupo social a otro dependiendo de sus respectivas *ideologías*.

En el marco de la interrelación entre cognición, discurso y sociedad, las ideologías se entienden como sistemas de creencias, pertenecientes al campo simbólico y del pensamiento, con lo cual son del nivel cognitivo (Pardo Abril, 2003). Revistiendo un carácter social y siendo comúnmente asociadas a los intereses, conflictos o luchas de un determinado grupo,

las ideologías legitiman o posibilitan oponerse al poder y al dominio, desempeñando funciones de manipulación, legitimación, ocultamiento y oposición o resistencia, que se expresan privilegiadamente como prácticas

sociales discursivas, por lo que el discurso cumple un importante papel en el proceso de su reproducción. (pp. 64-66)

Las creencias sociales son, en términos de van Dijk (1999:30), “patrimonio de la mayoría de los miembros individuales de grupos y culturas”, y por tanto también inciden en sus creencias personales (modelos) sobre los acontecimientos del mundo. De ahí que, careciendo de un conocimiento social abstracto y general, los individuos son incapaces de construir un modelo para entender un acontecimiento específico y comprender un discurso. Mientras tanto, es posible adquirir conocimiento social general por abstracción de los modelos personales, aprendiendo desde experiencias tales como lecturas de textos específicos, comparando y normalizando tales creencias generales con las de otros miembros del grupo o cultura. En virtud de ello, el ACD estudia cómo el discurso puede influenciar las creencias sociales de un grupo y controlar indirectamente las acciones de sus miembros, pues allí se halla el “núcleo de la reproducción del poder y la base de la definición de la hegemonía” (van Dijk, 1999:31).

2.2.3. Estructuras del discurso

Los usuarios del lenguaje -escrito y hablado- usan sus informaciones y estructuras para construir modelos mentales personales de los acontecimientos e inferir creencias sociales compartidas más generales en el marco de la representación del contexto. Entre los diversos niveles de discurso en los que tales creencias pueden manifestarse, cobra especial importancia el nivel de significado y referencia. Las representaciones cognitivas de las actitudes y modelos pueden solaparse en otro significado más superficial y afectado por la ideología, como lo son la sintaxis, la fonología o las estructuras gráficas (Kress & Hodge, 1993). En esta dirección, van Dijk (1977, 1980, 2008) examina cómo ciertas estructuras semánticas del discurso son capaces de ejercer control sobre las representaciones. A continuación, se reseñan algunas ideas fundamentales de su propuesta.

Proposiciones

Los significados de las oraciones y el discurso se presentan normalmente en términos de proposiciones, cuyas estructuras se presuponen controladas por modelos de esquemas mentales. Como sucede en el caso de éstos últimos, las estructuras proposicionales pueden estar controladas ideológicamente:

- Las modalidades de necesidad y probabilidad pueden depender de la definición de la situación por un determinado grupo (van Dijk, 2008).
- Los roles semánticos de los argumentos proposicionales (tales como agente, paciente u objeto) pueden ser designados según los roles atribuidos ideológicamente en un modelo. De este modo, en el contexto de un conflicto social, los actores de un mismo grupo serán seleccionados prototípicamente como Agentes responsables de actos positivos, Pacientes de actos negativos de Otros, y viceversa por los miembros externos al grupo (van Dijk, 2008).
- Estas propiedades de proposiciones cargadas de “prejuicios” pueden resumirse con las nociones de perspectiva, punto de opinión o posición, puesto que las proposiciones tienden a construirse a partir de modelos mentales y creencias controladas ideológicamente (van Dijk, 2008).

Lexicalización

Un discurso controlado por la ideología alcanza su mayor grado de significado por medio de la lexicalización (selección ideológicamente marcada del vocabulario).

Estructuras proposicionales

Si un grupo social es descripto consistentemente como agente responsable de una acción negativa, o bien un “ente involucrado” en tal acción, se podría asumir que el

marco proposicional añade una representación negativa del grupo, y por lo tanto tiene una base ideológica. Por el contrario, si un mismo grupo es representado consistentemente en un rol no activo o no responsable y de pronto se convierten en agentes de acciones positivas (como cuando muchos medios cubren las noticias de jóvenes negros), entonces la estructura semántica se convierte significativamente en ideológica (van Dijk, 2008).

Implicación

Los significados pueden estar implicados semánticamente, o mediatizados por otras expresiones explícitas y sus significados. Si al expresar el significado A, los usuarios del lenguaje se refieren a B, esta implicación sólo puede ser reconstruida por los destinatarios sobre la base de las inferencias que proporciona el conocimiento de la lengua compartido culturalmente o el conocimiento compartido con el hablante particularmente. Por ejemplo, cuando se señala que alguien es “soltero”, se implica que no está casado, de modo que sobre los modelos específicos se proyectan reglas de significado de los componentes de una cognición social (van Dijk, 2008).

Presuposición

Un caso específico de implicación semántica es la presuposición. Desde el ángulo cognitivo, las presuposiciones constituyen un conjunto de conocimientos culturales tácitos que dan significado al discurso.

Nivel de descripción y nivel de abstracción

Generalmente, cuando las personas o los hechos adquieren relevancia tienden a ser descriptos con mayor detalle y en un nivel mucho más específico (menos abstracto). La noción de *relevancia textual* resulta ser un criterio clave en la utilización de esta figura semántica: la información es más o menos relevante en la medida que se requiera para la interpretación o la comprensión del texto. Por ejemplo, las

implicaciones ideológicas se asocian a descripciones completas o específicas (van Dijk, 2008).

Coherencia local

La coherencia referencial se basa en las relaciones condicionales, causales, espaciales o temporales entre “hechos” en un mundo posible. En un marco cognitivo, se considera que las proposiciones se relacionan entre sí con respecto a su representación en un modelo mental del lenguaje (subjeto) de los usuarios. En este sentido, una proposición puede relacionarse coherentemente con una proposición previa, si funciona como generalización, especificación, contraste o ejemplo de esta última (van Dijk, 2008).

Jugadas semánticas locales

Las relaciones entre las proposiciones en un discurso pueden darse por medio de “jugadas” o estrategias específicas: la autopresentación positiva, la persuasión o la autodefensa (van Dijk, 2008:247). Se trata de una negación aparente, pues se presupone que a continuación del *pero* se dirán cosas negativas de Otros, contradiciendo la negación inicial. Básicamente, se busca evitar causar una mala impresión en la audiencia (van Dijk, 2008).

Temas

La coherencia global de los discursos se materializa en los temas, entendiéndose como macroestructuras semánticas derivadas de las proposiciones expresadas en el texto. De este modo, los titulares de las notas periodísticas expresan las macroproposiciones temáticas en las que se basan las macroestructuras discursivas. Así como ocurre a nivel local, la coherencia global exige conocimientos socioculturales y de los modelos de representación mental acerca de hechos específicos. Dado que expresan la información más importante de un discurso, las macroproposiciones temáticas suelen estar

controladas ideológicamente (van Dijk, 2008).

Tema, comentario y focalización

Otra posible aproximación al significado proposicional atañe a la distribución de la información y el énfasis, así como las relaciones funcionales entre los elementos proposicionales. La distinción entre *tema* y *comentario* tradicionalmente se ha asociado a información *conocida* e información *nueva*, lo que constituye un concepto más cognitivo-semántico que sintáctico (van Dijk, 1980). La información conocida de una proposición se expresa o implica a través de oraciones previas en el texto o el habla, por lo que una aproximación discursiva a estas nociones puede revelar las relaciones entre el significado y la información cognitiva. Del mismo modo, puede advertirse cómo la información, las proposiciones o partes de las proposiciones se emplazan dentro o fuera de la zona de *focalización* (van Dijk, 2008), una noción que será abordada en el apartado subsiguiente.

2.2.4. Principio de la jerarquización de la información y teoría de la tonalización

En los párrafos precedentes, se han expuesto una serie de categorías teórico-analíticas sobre la organización local y global (micro y macro) del significado del discurso. En estrecha relación con el control de los temas (macroestructuras semánticas), resulta pertinente referir al principio de la jerarquización de la información: “todo en la lengua, o sea en el decir, está organizado jerárquicamente” (Pardo 2011: 32). El principio de la jerarquización permite analizar cómo el hablante prioriza obligatoriamente cierta información por sobre otra. Esto puede observarse en un plano macro del texto, en el que se utilizan nociones como las de *tema* y *rema* (Pardo, 1992, 1996) (o *tópico* y *comento*, siguiendo a van Dijk, 1980), o bien en un plano micro, es decir al interior de las emisiones,³ identificando elementos como *tema*, *rema* y *foco* de

3 La emisión es una unidad mínima del lenguaje hablado y escrito. Forma parte de un texto, tiene un punto de partida y un objetivo de discurso, lo que en español se denomina tema y rema respectivamente (Pardo, 2011).

las emisiones.

En cada emisión, lo que está tematizado se supone menos relevante que aquello que se constituye en la información nueva o remática. En la lengua española, el tema se emplaza generalmente en posición inicial, mientras que el rema ocupa la posición final y contiene la información más nueva y con mayor carga semántica. De este modo, el foco (énfasis) de cada emisión se coloca normalmente en la información contenida en su rema. Como señala Pardo (2011), la noción de foco está relacionada con procesos cognitivos que conciernen a la capacidad del lector u oyente para retener la información, lo cual explica por qué las palabras en posición final suelen presentar la información semántica y cognitivamente más relevante de la emisión.

Asimismo, como parte del principio de la jerarquización de la información tanto a nivel macro como micro, la teoría de la tonalización se ocupa de los recursos que sirven para mitigar o reforzar aspectos evaluativos en el discurso. La tonalización, en cuanto principio del lenguaje, indica que “todas las lenguas manejan grados de jerarquización iguales o menores al concepto de Tema y Rema, Tema y Rema textual, Tópico-Comento y es dependiente del género discursivo y del cotexto” (Pardo, 2010:115). Esta característica del discurso, que puede metafóricamente describirse como “un sube y baja en el que siempre que algo se mitiga algo se refuerza necesariamente y viceversa” (Pardo, 2010:115-116), aparece generalmente realizada mediante recursos lingüísticos mitigadores y reforzadores. Los primeros, precisamente, mitigan o debilitan un argumento, y los últimos lo enfatizan. De este modo, los conceptos binarios de tema y rema de las emisiones, entre otros, conllevan per se una valoración que puede estar reforzada o mitigada por el uso de otros recursos lingüísticos que coocurren con estos.

Siguiendo a Lavandera (1986), entre los recursos mitigadores que operan en la tonalización del discurso pueden mencionarse, a modo de ejemplo, la construcción verbal pasiva y agente no nombrado, el empleo de la forma impersonal *se*, o el uso de nominalizaciones verbales en las que el complemento preposicional agente aparece elidido. En todos estos casos, se elude la designación explícita y clara del agente de

una acción específica. Adicionalmente, Pardo (2010) explora cómo algunos ítems lexicales y morfosintácticos pueden contribuir al refuerzo de ciertas ideas. Entre éstos últimos, es posible señalar el uso contrastivo entre las personas verbales (primeras versus terceras), el modo (indicativo versus subjuntivo), o las voces (activas versus pasivas). No obstante, aclara Pardo (2010), la tonalización es una noción relacional: cada recurso debe ser interpretado en atención a su cotexto y contexto. En suma, la jerarquización de la información y la tonalización son teorías que permiten desentrañar la configuración socialmente situada de estrategias específicas del discurso (Pardo, 2011).

2.3. Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva

En torno al concepto de representación social o colectiva, la lingüística y otras ciencias sociales han mostrado considerable interés en explorar cómo se construyen diferentes visiones del mundo a partir de creencias compartidas (Moscovici, 2001). La representación social constituye, siguiendo a Moscovici (1979:27), una de las vías para captar el mundo concreto, y necesita ser abordada como “una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura.” Desde la perspectiva del ACD, Pardo Abril (2003) relaciona el concepto de representación social con el de ideología. Las ideologías organizan y regulan las representaciones conceptuales sobre cómo son los grupos y las comunidades, los sistemas axiológicos y los modos en que ciertos grupos se relacionan con otros en función de los intereses grupales. Las ideologías controlan, de manera indirecta, las representaciones mentales (modelos) que están en la base de identificación de grupos, comunidades y culturas, y que constituyen el contexto introducido en el discurso y en sus estructuras (Pardo Abril, 2003).

En el plano textual, las representaciones sociales subyacentes se materializan en lo que el ACD denomina *representaciones discursivas*, y su estudio posibilita el acceso a los modos en que las personas simbolizan el mundo que las rodea a partir del sistema lingüístico (Molina, Pérez y de la Vega, 2014). De esta manera, el analista del discurso

centra su interés en examinar cómo se representan las creencias de lo que la gente dice o hace. En tal dirección, la teoría lingüística establece:

una creencia puede ser representada como una proposición, o redes proposicionales; también pueden adoptarse descripciones estructurales más dinámicas como guiones⁴ o esquemas a partir de los cuales es posible hacer explícitos acontecimientos y acciones y, de acuerdo con el fenómeno sociocognitivo representado, formular guiones o esquemas de objeto de personas, de rol, de interacción, entre otros. (Pardo Abril, 2003:69)

Recuperando el concepto de modelo mental, en cuanto “representación de los acontecimientos que se establecen en la memoria, el cual puede ser un modelo subjetivo e individual, o intersubjetivo y colectivo” (p. 69), Pardo Abril (2003) argumenta que el discurso se interpreta en términos del modelo de experiencia que construye. Algunas de las categorías analíticas que permiten explorar los modos en que los modelos mentales se articulan con las estructuras lingüísticas y discursivas incluyen: las cláusulas locativas (espacio/tiempo), las circunstancias (modos/fines), y los participantes en sus distintos roles (agente/paciente/experimentador) (Pardo Abril, 2003). Del mismo modo, en la producción o comprensión de un discurso se construye un modelo mental de la situación comunicativa en la que es posible dicho evento comunicativo: el modelo de contexto. La categoría *participante* cobra aquí especial importancia para el análisis, pues en ella se define la subjetividad del discurso y se formula la perspectiva desde la que se perfila el decir/interpretar (Pardo Abril, 2003).

2.4. Las representaciones discursivas en los medios de comunicación

Los medios masivos son el material básico de los procesos comunicacionales. El sujeto contemporáneo vive en su entorno y de ellos procede la mayoría de sus estímulos simbólicos (Rincón, 2006). Como observa van Dijk (1997), además de

4 Los guiones, de acuerdo con la propuesta de Schank y Abelson (1987), representan conocimiento en términos espaciotemporales, y secuencias de acciones y actores que dan cuenta de expresiones estereotípicas en la cultura; p.ej., cómo ocurre un viaje (Pardo Abril, 2003).

instalar ciertos temas en agenda, los medios masivos de comunicación instituyen sentidos que se difunden generalizadamente, ocupando así un lugar privilegiado en la producción, reproducción y consolidación de los discursos. Los medios, y en especial los periódicos, tienden a construir representaciones discursivas alrededor de acontecimientos, actores sociales y lugares con los que la audiencia no posee contacto directo. De esta manera, el discurso de las noticias produce y reproduce posibles construcciones de la realidad atravesadas por variables políticas, económicas e ideológicas.

El público procesa los discursos de los medios desde diferentes niveles de percepción, reconocimiento y análisis que convergen “constituyendo una densidad informativa que se mueve de manera transversal, cruzando los campos de interés, de problemas y de experiencias, e integrando también las formas de los imaginarios sociales” (Martini, 2010:21). Al respecto, vale notar, los imaginarios pueden pensarse como construcciones culturales, históricas, comunicacionales que operan en función de instituciones sociales y por actores sociales, proveyendo a los individuos de un modo cultural de interpretar e interpelar al mundo. Esto es, el sujeto adquiere referencialidad a un colectivo al que se une simbólicamente. En esta dirección, Martini (2010) afirma que los medios construyen, consolidan y difunden las representaciones globales de la vida social, y que, si bien la opinión pública no se construye sobre la base de un único tipo de discurso, las noticias periodísticas “son el discurso central y privilegiado a tal fin” (p. 21).

En línea con estos conceptos, White (2006) analiza que la noticia periodística es un modo de retórica en el sentido más amplio de la palabra: un discurso cargado de valores y determinado ideológicamente con un claro potencial para influir en las suposiciones y creencias de la audiencia de los medios de comunicación acerca de cómo es el mundo y cómo debería ser. De la misma forma, van Dijk (1990) observa que la noticia promueve implícitamente las creencias y opiniones dominantes de grupos de élite en la sociedad, condensadas predominantemente en un acto de habla asertivo. A los efectos de su pertinencia perlocutiva, puntualiza van Dijk (1990:124), el texto debe expresar proposiciones que el agente/lector todavía no conozca y que el escritor desea

hacerle conocer, formulando significados “de una manera tal que no sólo se entiendan, sino que también se acepten como la verdad o al menos como una posible verdad.”

2.4.1. El discurso de la noticia

El ACD aplicado al discurso de la noticia en la prensa diaria permite acceder a las diversas propiedades de la producción de la noticia, los valores e ideologías de los periodistas y de los periódicos, y, en particular, a los modos en que los lectores comprenderán, memorizarán y usarán la información de la noticia para elaborar su conocimiento y opiniones sobre la realidad (van Dijk, 1985). Aunque los periódicos pueden variar notablemente en su estructura, el discurso de la noticia de la prensa diaria exhibe ciertos rasgos estructurales comunes a la mayoría de las noticias de prensa de los periódicos occidentales (van Dijk, 1985). Consecuentemente, el ACD intenta explorar cómo la importancia que el periodista atribuye a las situaciones, acontecimientos o personas comunicados por el texto de la noticia tienden a imbricarse de una manera sutil, y por tanto significativa, en sus particularidades estructurales. A continuación, se reseñan algunas nociones medulares sobre las distintas dimensiones de análisis propuestas por van Dijk (1985).

Las superestructuras del discurso

Los géneros discursivos poseen una organización global esquemática convencional llamada superestructura. La superestructura organiza y clasifica el contenido -o macroestructura- jerárquicamente mediante un número de categorías. En su estructura convencional, el relato de la noticia comienza con titulares seguidos de un copete (o *lead*) que lo introduce o resume, y a continuación se desarrolla el cuerpo de la noticia. Son tres partes principales que se reconocen directamente por la diferencia de caracteres tipográficos. Mientras el copete presenta información pragmática, como lugar, fecha y escritor o fuente (periodista, director y agencias de noticias), los titulares expresan la información más importante del relato de la noticia en una interpretación de los acontecimientos desde el punto de vista del periodista (o del periódico) (van

Dijk, 1985).

A diferencia de los relatos cotidianos, por ejemplo, el relato de la noticia no se organiza sólo según un orden temporal o condicional (causal). En lugar de seguir un orden convencional (introducción del contexto, causas, acontecimientos y consecuencias), se dispone una organización determinada por los grados de generalidad (importancia) y de especificidad (detalles). Esta particularidad obedece, por un lado, a la posibilidad de que los directores necesiten reducir rápidamente el relato de la noticia, por ejemplo, omitiendo sólo el final. Por otro, los lectores pueden empezar a leer un relato, pero si luego carecen del tiempo o interés necesario para continuar, la información más importante o interesante debe haberse leído en primera instancia, antes de los detalles (van Dijk, 1985).

Macroestructuras semánticas

Las macroestructuras son explicaciones teóricas de significados globales, temas o asuntos del texto que proporcionan la coherencia global, el perfil del texto como un todo. Tienen una naturaleza jerárquica: en los niveles superiores se puede delinear el tema más general mientras que a niveles inferiores, asuntos más locales. Las macroestructuras son semánticas y por ende se formulan en términos de proposiciones. En algunos casos, la macroestructura real del texto no se halla reflejada en la información resumida en el titular o copete. Deliberadamente o no, éstos pueden ser parciales e incluir información que estructuralmente sólo representa un detalle de los acontecimientos narrados (van Dijk, 1985).

La estructura semántica local

El análisis del significado de un discurso a nivel local debe atender tanto las estructuras proposicionales internas como el modo en que se combinan las proposiciones completas. Normalmente, una proposición presenta un predicado central, expresado por el verbo; cierto número de argumentos (agente, paciente, instrumento, objeto, etc.)

expresados por frases nominales; y es precedida por una o más modalidades (de tiempo, lugar, necesidad, etc.), expresadas por adverbios o verbos modales (auxiliares) y los tiempos verbales. Asimismo, como se ha referido, las proposiciones como un todo pueden conectarse mediante algunos conectivos (condicional, causal, temporal, funcional, etc.) expresados en la estructura superficial por las conjunciones y los adverbios, o por la simple coordinación y el orden lineal (van Dijk, 1985).

Estructuras retóricas y estilísticas

Las estructuras retóricas son estructuraciones adicionales de los diversos niveles de la gramática: repeticiones de sonidos (rimas), de palabras y frases (repeticiones) o de estructuras sintácticas (paralelismos); contrastes; metáforas y metonimia; transformaciones sintácticas no características; entre otros. Las figuras retóricas de los medios de comunicación suelen ejercer una función persuasiva: cognoscitivamente, la información se elabora con más atención, pudiéndose archivar y recuperar mejor (van Dijk, 1985). Por otra parte, el estilo de un texto está marcado por las elecciones de las maneras posibles de expresar la información semántica (por ejemplo, “manifestantes” o “alborotadores” dependiendo de la situación). En esta elección, el periodista puede aplicar una valoración positiva o negativa según su mirada de los hechos (van Dijk, 1985).

Indicadores pragmáticos

Una enunciación lingüística usada en un contexto específico también funciona como una acción social específica (afirmación, pregunta, acusación, etc.). Se trata de actos de habla que deben cumplir ciertas condiciones para ser contextualmente apropiados. A modo de ejemplo, un anuncio podría ser interpretado como una forma de petición o de sugerencia, mientras que un editorial podría ser asimilado como una acusación a algún grupo en particular. La noticia, por su parte, funciona esencialmente como una afirmación: se presenta un hecho que el periodista conoce y que considera interesante para el lector. No obstante, para descubrir si se usa un acto de habla distinto al

esperado, el lector deberá analizar con más detenimiento la estructura textual (van Dijk, 1985). Para finalizar, el siguiente cuadro resume las principales estructuras discursivas de la noticia abordadas en esta sección:

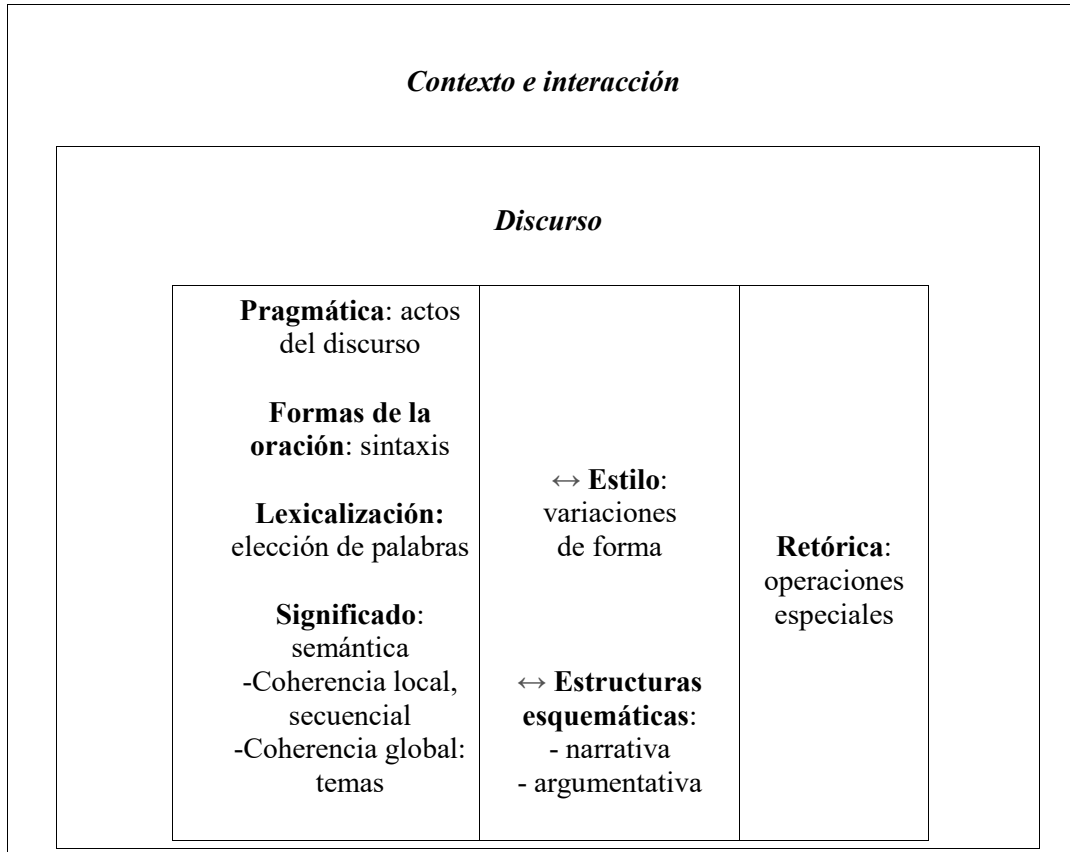


Figura 2.2. Estructuras del discurso de la noticia (van Dijk, 1985, 2008)

2.5. Caracterización del corpus y procedimientos de análisis

El corpus de esta investigación está compuesto por 40 notas periodísticas informativas que tratan diferentes cuestiones pertenecientes al área educativa en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien la mayoría de los hechos en cuestión son exclusivos de este distrito, en algunos casos los acontecimientos atañen simultáneamente a otras jurisdicciones o bien poseen un alcance de nivel nacional. Las notas fueron publicadas en las ediciones digitales de los diarios Clarín, Infobae, La Nación, La Prensa y Página/12 durante el período comprendido entre agosto de 2017 y junio de 2018.

2.5.1. Criterios de selección

Para la selección de los textos que conforman el corpus se observaron los siguientes criterios:

- Las notas seleccionadas fueron publicadas entre los meses de agosto de 2017 y junio de 2018, un período en el que se registró una significativa visibilización de la protesta estudiantil en escuelas secundarias y profesorados públicos en rechazo a proyectos de reforma anunciados por las autoridades educativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El pronunciamiento se inició en agosto de 2017 con la toma de escuelas por estudiantes secundarios/as contra la Secundaria del Futuro (SF). La SF constituye una nueva reforma educativa implementada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir del año 2018 que propone la incorporación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como dispositivo clave en la preparación de los/as estudiantes de cara al futuro. Habiendo sido elaborado de forma inconsulta y presentado intempestivamente sin ley mediante (Di Napoli, 2018), el proyecto fue enérgicamente cuestionado por la comunidad educativa.

Pocos meses después de las tomas en repudio a la SF, comenzaron a tener lugar las manifestaciones de estudiantes, profesores/as y rectores/as de los institutos de formación docente en oposición a la UniCABA (Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Se trata de un proyecto oficialista que prevé el reemplazo de los 29 profesorados porteños por una única universidad de formación docente. Uno de los aspectos controversiales de esta transformación se relaciona con el argumento del “plan de estudios común”, que plantea la necesidad de generar un sistema unificado de contenidos para la enseñanza superior no universitaria en la Ciudad y garantizar así una formación general y areal con énfasis en las capacidades. En este sentido, los/as rectores/as de los institutos superiores aseveraron que una formación sólida en capacidades para

el nivel secundario y superior por fuera de las lógicas disciplinarias es claramente inviable (Rozanski, 2018).

Las expresiones contra la UniCABA se extendieron a lo largo de 2018. De igual modo, hacia mediados del mismo año, el estudiantado del nivel medio público retornó a la toma de escuelas en apoyo a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. Estas medidas llegaron a su fin en junio de 2018, cuando un fallo de la Justicia habilitó la aplicación del “protocolo antitomas” en las escuelas secundarias porteñas (Braginski, 2018).

- Cada uno de los cinco periódicos implicados es reconocido, en mayor o menor medida, como un medio influyente en la prensa gráfica y/o digital, y todos ellos pertenecen a dueños diferentes.
- Las notas periodísticas corresponden estrictamente al género informativo: en la elección de este tipo de discurso, el periodismo se supone interesado en exponer una versión potencialmente neutral de los hechos. Se excluyeron, en efecto, editoriales, artículos de opinión, dossiers, entre otros.
- Las notas hacen referencia a la educación en su titular, copete, y cuerpo principal mediante la mención de un hecho, espacio o actor educativo.
- La selección temática incluye acontecimientos, actores y espacios de tipo micro (aula/escuela) y macroeducativo (política/gestión educativa) correspondientes a cualquier nivel del sistema formal con mayor cobertura mediática dentro de la coyuntura señalada.

2.5.2. Introducción a los periódicos seleccionados

➤ *Clarín*

El diario Clarín ejerce un claro protagonismo en el mercado de la prensa diaria argentina (Becerra y Mastrini, 2009). Su versión digital, lanzada en 1995, se erige como el portal web de noticias más visitado del país (“Top sites in Argentina”, 2018) y el tercer periódico en español más consultado del mundo con más de 8 millones de usuarios únicos (“El País, el periódico digital en español más leído del mundo”, 2016). Este periódico forma parte del Grupo Clarín, multimedio conformado en la década del 90, que también incluye la emisora Radio Mitre, la cadena televisiva Canal 13 y la señal de cable Todo Noticias (TN), entre otros. Se trata del principal grupo multimedios de Argentina, y prácticamente en todos los mercados culturales “logró una posición dominante que facilita su interlocución privilegiada con los grandes anunciantes publicitarios y su acceso directo a las fuentes de los distintos estamentos de poder (económico, político, sindical, etcétera)” (Becerra y Mastrini, 2009:75).

➤ *Infobae*

Infobae es un diario digital argentino creado en 2002, en cuya autopresentación se indica su orientación a la difusión de información y material periodístico vinculado con la actividad cultural, turística, social, económica y política internacional (“Términos y condiciones”, 2019). A diferencia del resto de los periódicos incluidos en el corpus, Infobae es un medio de comunicación que nace propiamente como un emprendimiento digital. No obstante su corta trayectoria, se ha convertido en el tercero de los periódicos en línea más visitados de Argentina (“Top sites in Argentina”, 2018), en tanto que, a escala mundial, se lo ha reconocido como el medio en español que logra el mayor tiempo de permanencia de sus lectores (“Infobae en el podio de los medios en español más leídos del mundo”, 2017).

➤ *La Nación*

La Nación es un matutino conservador fundado en 1870, cuya versión digital es el segundo portal web de noticias más visitado del país (“Top sites in Argentina”, 2018). Asimismo, con 7.382 millones de usuarios únicos, se ubica como el cuarto periódico digital en español más consultado del mundo (“El País, el periódico digital en español más leído del mundo”, 2016). A lo largo de su historia, La Nación se ha caracterizado por ser un medio influyente y generador de opiniones dentro de los sectores más conservadores de la sociedad argentina (Sidicaro, 2001). Su lema de autopresentación, “una tribuna de doctrina”, parece poner de manifiesto a qué lectores intenta interpelar prioritariamente: los sectores educados de la clase alta (Espeche, 2009). Si bien la opinión del diario La Nación ha ejercido un marcado protagonismo en la escena política y social argentina, sus tendencias ideológicas hoy son sensiblemente más moderadas (Sidicaro, 2001).

➤ *La Prensa*

La Prensa, fundado en 1869, fue uno de los diarios argentinos más importantes en la primera mitad del siglo XX (Baschetti, 2000), a la vez que llegó a ser considerado uno de los diez más destacados del mundo (“Desaparece un defensor de la libertad de prensa en América Latina”, 1977). Sus notas y editoriales, en línea con las ideas del liberalismo y del conservadurismo, supieron ejercer notable influencia al interior de los sectores de clase alta, así como en aquellos estratos con aspiraciones de pertenencia al mundo de los ricos y respetables (Baschetti, 2000). A lo largo de su historia, La Prensa tendió a asumir una posición combativa contra los gobiernos electos de amplia base popular tales como los de filiación radical y peronista, mientras que se mostró condescendiente frente a los golpes de Estado y sus posteriores dictaduras (Baschetti, 2000).

➤ *Página 12*

Página/12 es un diario de inclinación progresista fundado en 1987 (Mochkofsky, 2003), cuyo sitio web es el cuarto portal informativo más visitado en Argentina (“Top sites in Argentina”, 2018). Su marcado estilo crítico lo distingue, por ejemplo, del perfil conservador de La Nación o del carácter más popular de Clarín (Molina et al, 2014). Como explica Valdetaro (2003), Página/12 propone al lector un contrato de lectura donde el beneficio de una modalidad crítica e irónica se ofrece a cambio de suprimir las modalizaciones consideradas “objetivas” en el tratamiento de la información. Es decir, el diario despliega una estrategia enunciativa para apelar a “un lector que no sólo quiere conocer la información más importante del día, sino que también necesita una distancia interpretativa” (Valdetaro, 2003:3).

2.5.3. Conformación del corpus

Los siguientes cuadros presentan información básica sobre las notas que conforman el corpus: diario fuente (y su codificación a efectos de mayor practicidad en el análisis), su título y su fecha de publicación.

Tabla 2.1. Notas seleccionadas de Clarín

| Identificación | Título | Fecha |
|----------------|---|------------|
| C1 | Preocupación en escuelas porteñas por la reforma en la secundaria | 29/08/2017 |
| C2 | Por el desgaste de la medida, 15 colegios ya levantaron las tomas | 26/09/2017 |
| C3 | Afirman que en las escuelas porteñas hay unas veinte amenazas de bomba por día | 20/10/2017 |
| C4 | Crearán una universidad de formación docente para que haya más maestros en Capital | 22/11/2017 |
| C5 | Primer día de clases en la Ciudad: un gremio minoritario hace paro y protestó frente a la Legislatura | 01/03/2018 |
| C6 | El 74,6% de la gente cree que el ausentismo docente | 21/04/2018 |

| | | |
|----|--|------------|
| | es muy alto y afecta a la enseñanza | |
| C7 | Presentan un amparo contra la universidad de formación docente en la Ciudad | 11/05/2018 |
| C8 | La Justicia habilitó el “protocolo antitomas” de escuelas del gobierno porteño | 27/06/2018 |

Tabla 2.2. Notas seleccionadas de Infobae

| Identificación | Título | Fecha |
|----------------|--|------------|
| IB1 | Los docentes porteños realizan un paro por un reclamo salarial | 24/08/2017 |
| IB2 | La ministra de Educación de la Ciudad, tras reunirse con representantes de los alumnos: "Esperamos que levanten las tomas" | 20/09/2017 |
| IB3 | La "grieta educativa": la deserción escolar en las secundarias públicas es casi el doble que en las privadas | 02/10/2017 |
| IB4 | En la Ciudad, los chicos prefieren Educación Física y se aburren con Matemática | 28/11/2017 |
| IB5 | Un grupo multisectorial propuso 10 ideas para mejorar la educación y la Ciudad dio su respuesta | 23/03/2018 |
| IB6 | Por qué hoy no hay clases en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires | 11/04/2018 |
| IB7 | Los jóvenes que quieren ser docentes tienen errores de ortografía y no saben el significado de palabras sencillas | 16/05/2018 |
| IB8 | Educación 4.0 y las claves de los nuevos paradigmas en un evento organizado por Infobae | 12/06/2018 |

Tabla 2.3. Notas seleccionadas de La Nación

| Identificación | Título | Fecha |
|----------------|---|------------|
| LN1 | El fuerte cruce entre estudiantes y una especialista en educación | 29/08/2017 |
| LN2 | Tomas de colegios y denuncia de abuso en el Nacional | 29/09/2017 |

| | | |
|-----|---|------------|
| | de Buenos Aires: ¿cuál es el rol de los adultos? | |
| LN3 | Qué pasará con la "secundaria del futuro" después de las elecciones | 23/10/2017 |
| LN4 | Cómo reinventar el secundario | 06/11/2017 |
| LN5 | Rodríguez Larreta: "Estamos haciendo la mayor transformación educativa de los últimos 50 años" | 01/03/2018 |
| LN6 | La jornada completa, uno de los desafíos principales | 16/04/2018 |
| LN7 | Docentes porteños rechazaron propuesta salarial del 15% y exigieron paritarias | 10/05/2018 |
| LN8 | Finocchiaro, sobre las tomas de colegios: "No podemos contemplar el uso de la violencia como respuesta" | 12/06/2018 |

Tabla 2.4. Notas seleccionadas de La Prensa

| Identificación | Título | Fecha |
|----------------|--|------------|
| LP1 | El gobierno porteño anunció un acuerdo paritario con docentes | 10/08/2017 |
| LP2 | Con las tomas en cuarto intermedio, los secundarios se manifiestan frente al Ministerio de Educación | 26/09/2017 |
| LP3 | Como sacar al secundario de su laberinto | 02/10/2017 |
| LP4 | La Ciudad presentó un proyecto para crear una universidad para formar docentes | 22/11/2017 |
| LP5 | Docentes porteños rechazan una oferta de aumento del 15 por ciento | 22/03/2018 |
| LP6 | Santilli aseguró que en la Ciudad "no hay un plan de ajuste" | 03/04/2018 |
| LP7 | "La escuela no enseña todo lo que promete" | 20/05/2018 |
| LP8 | "La docencia no es una actividad valorada" | 26/06/2018 |

Tabla 2.5. Notas seleccionadas de Página/12

| Identificación | Título | Fecha |
|----------------|---------------------|------------|
| P1 | Educación y trabajo | 08/08/2017 |

| | | |
|----|---|------------|
| P2 | Amparo contra la reforma educativa | 26/09/2017 |
| P3 | La comunidad educativa se resiste y fue amenazada | 05/10/2017 |
| P4 | Los profesorados contra la reforma porteña | 30/11/2017 |
| P5 | Escuela inhabitable | 05/03/2018 |
| P6 | En marcha por los profesorados | 13/04/2018 |
| P7 | Con los maestros no podrán | 23/05/2018 |
| P8 | El frío se instaló en las escuelas | 09/06/2018 |

2.5.4. Herramientas y procedimientos de análisis

El presente trabajo se propuso abordar el corpus mediante un análisis integral a desarrollarse en distintas etapas. La indagación inicial intentó ensayar una lectura contextualizada de la producción periodística en cuestión según la propuesta teórica de Norman Fairclough (1989, 1992) sobre las diferentes dimensiones del evento discursivo. A continuación, se relevaron datos lingüísticos de los textos y se esbozó una interpretación de ellos sobre la base del análisis contextual previo. Esta aproximación textual conjugó categorías teóricas y analíticas específicas del modelo de Teun A. van Dijk (2005, 2009) -en referencia a la perspectiva ideológica, el significado, la forma y la acción e interacción en el discurso- con el principio de jerarquización de la información y la teoría de la tonalización de María Laura Pardo (1996, 2011).

El procedimiento analítico recorrió las tres prácticas interdependientes del discurso: la práctica textual, la práctica discursiva y la práctica social (Fairclough, 1989, 1992). Se abordaron, en primer lugar, las prácticas discursivas y sociales que se desarrollan en torno a la construcción mediática de los acontecimientos, los actores y los espacios escolares. En tal dirección, se examinaron los modos en que el discurso periodístico digital tiende a ser producido e interpretado por la audiencia (práctica discursiva), y fundamentalmente, cómo se relacionan estos procesos con el contexto socio-histórico en que el evento discursivo tiene lugar (práctica social). En este caso, se buscó problematizar el discurso hegemónico sobre la educación pública y sus actores,

trazando tendencias que actualmente rigen el devenir de las políticas públicas en materia educativa.

Una vez delineado el contexto en el que el discurso mediático adquiere sentido, se procedió al abordaje de la práctica textual (la realización lingüística del texto). Conforme al principio de la jerarquización de la información, se efectuó el relevamiento de focos (Pardo, 2011), examinando particularmente cada emisión constitutiva del titular y del cuerpo de cada nota para establecer a qué eventos, actores o espacios se les asigna o se les resta énfasis. Asimismo, se implementó la teoría de la tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 1996) para reconocer y examinar recursos⁵ reforzadores y mitigadores capaces de enfatizar o debilitar ciertas ideas o argumentos. En tanto, la identificación de instancias de refuerzo o mitigación se ilustró mediante una selección de ejemplos relevantes del corpus.

De esta manera, a partir de los datos obtenidos sobre la jerarquización y tonalización de la información en el corpus, se intentó exponer qué estrategias discursivas tiende a desplegar cada periódico en sus notas, y cómo tales estrategias podrían configurar ciertas representaciones discursivas acerca de la educación pública. Se planteó una interpretación sociohistóricamente contextualizada de las construcciones identificadas, así como de las convergencias y divergencias discursivas a través de los distintos medios examinados. Por último, se apuntaron algunas reflexiones y consideraciones finales sobre los resultados del análisis y de la posible contribución del presente trabajo al campo transdisciplinario de la comunicación y la educación.

5 Las estructuras discursivas que T. van Dijk incluye en su modelo de análisis (Sección 2.2.3. Estructuras del discurso) fueron valoradas como recursos de refuerzo o mitigación para el estudio de la tonalización de la información.

CAPÍTULO 3. Estado de la cuestión

3.1. Introducción

Este capítulo reseña antecedentes relevantes en la investigación del problema al que se consagra la presente tesis y consta de tres secciones principales. La primera sección introduce trabajos pertenecientes al campo de los problemas actuales de la educación pública en Argentina. En tal sentido, se aborda principalmente la desigualdad educativa en relación con los procesos de desinstitucionalización y segmentación, originados en el contexto de las reformas educativas de los años 90 y las transformaciones sociales y económicas que acompañaron su implementación. Asimismo, se incorporan referencias al debate sobre la redefinición de lo público en la educación pública, examinando y contextualizando los nuevos sentidos que se le asignan.

A partir de la discusión sobre los cambios en la forma de enunciar el problema público de la educación pública, la segunda sección presenta una revisión de la literatura referente a las representaciones sociales en torno a la educación pública. El objetivo de este apartado es examinar la configuración de los problemas de la educación en la agenda social, observando a tal efecto la retórica predominante sobre el funcionamiento de lo público. Adicionalmente, se indaga y releva evidencia en torno a la posible conexión entre las percepciones descriptas y el crecimiento de la matrícula en educación privada.

La tercera sección se concentra en investigaciones que analizan el tratamiento de los temas educativos en los medios masivos de comunicación, principalmente en la prensa. Se exploran los modos en que los medios tienden a jerarquizar la información en esta área temática, así como el papel que desempeñan en la construcción de opinión pública en educación. A propósito de ello, se incluyen referencias a trabajos que proponen abordar los problemas de la educación desde la articulación de la investigación educativa con los estudios del discurso, en particular la vertiente del

Análisis Crítico del Discurso (ACD).

3.2. La educación en la agenda pública

Estudios recientes dan cuenta de un dramático aumento en las desigualdades educativas de las sociedades latinoamericanas. La complejización de la relación entre cambio educativo y cambio social ha aumentado los niveles de inequidad, siendo el caso argentino un claro ejemplo de ello. Al respecto, señala Tedesco (2005), la agenda educativa de la década de los años 90 produjo un giro rotundo en los debates tradicionales, planteando un esquema de análisis basado en la centralidad del conocimiento y la información en las estrategias de desarrollo. En tanto, los resultados de las políticas implementadas en aquellos años, en conjunción con el agotamiento de algunas de sus orientaciones dominantes, propiciaron el surgimiento de nuevos interrogantes en el campo educativo, así como la redefinición de ciertos problemas tradicionales.

En Argentina, los años 90 fueron testigos de profundas transformaciones en materia de políticas sociales y económicas, que impactaron fuertemente en la educación. En este sentido, el trabajo de Tedesco (2005) revisa puntos clave del debate educativo actual a partir del balance de las reformas educativas implementadas. En primer lugar, el análisis da cuenta de las dificultades existentes para modificar significativamente los resultados de aprendizaje a pesar del aumento en la cobertura e introducción de nuevas modalidades e instrumentos de gestión. En parte, las limitaciones encontradas pueden atribuirse, entre otras causas, al corporativismo de los actores internos del sistema, el tradicionalismo, o la resistencia a las innovaciones. Sin embargo, también resulta importante destacar “la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este 'nuevo capitalismo' basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales” (Tedesco, 2005:19).

En esta coyuntura, surgieron nuevas tendencias de alto impacto en la sociedad y escasa

conexión con los resultados esperados en torno a las reformas planteadas. Según Tedesco (2005), el caso argentino es un ejemplo elocuente de cómo se ha complejizado la relación entre cambio educativo y cambio social, especialmente a raíz de la divergencia entre los contextos de diseño e implementación de la reforma. Fenómenos sociales críticos, como la fuerte disparidad en la distribución del ingreso, han tenido una notable repercusión en los resultados educativos. El marcado aumento de la desigualdad en los logros de aprendizaje, argumenta Tedesco (2005), se atribuye a las condiciones socioeconómicas de las familias y a la distribución regional de la población.

Otra arista de este debate atañe a un importante cambio conceptual con respecto al papel del Estado, tanto a nivel nacional como internacional (Tedesco, 2005). Los procesos de desregulación han erosionado la equidad y la cohesión, promoviendo “un cambio de clima conceptual que permite postular estrategias basadas en un papel activo del Estado con mayor legitimidad que en la década de los años 90” (p. 23). En referencia a esta problemática, los estudios sobre el proceso de reproducción de las desigualdades señalan que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres es ineludible intervenir en el momento preciso en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa, apunta Tedesco (2005), invertir en las familias y en la primera infancia, puesto que los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas sólo mejorarán si se actúa sobre las condiciones con las cuales ingresan en la escuela.

Al mismo tiempo, Tedesco (2005) analiza que los cambios sociales acaecidos en los 90 condujeron a una mayor escasez de recursos y de fuerte aumento de la pugna por obtenerlos. En un contexto de incremento de las situaciones de emergencia social que demandan respuestas urgentes, el financiamiento educativo se ve afectado por la restricción presupuestaria. Tanto a nivel local como regional, un mayor volumen de recursos para educación sólo podría efectuarse desatendiendo otros servicios también prioritarios. Como consecuencia de la necesidad imperiosa de atender situaciones sociales críticas que afectan a gran parte de población, comienzan a redefinirse los

términos de la relación entre la coyuntura y el largo plazo.

De manera similar, Tedesco (2005) cuestiona la lógica predominante en la reforma que suponía que la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación del desempeño de los/as docentes y los cambios en los contenidos curriculares generarían una dinámica de impacto positivo sobre los aprendizajes. Ante el incumplimiento de tales expectativas, adquirió preponderancia la mirada según la cual “para que las reformas 'lleguen al aula' y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones” (Tedesco, 2005:28). De esta forma, las preguntas sobre quién y cómo se enseña se incorporaron con cierto ímpetu en la nueva agenda.

Desde una perspectiva adyacente, Dussel (2004) plantea que las políticas educativas compensatorias de los 90 resultaron “contracíclicas”, dado que iban a contramano del ciclo regresivo más general. Aunque la matrícula escolar se expandió significativamente, sobre todo en el nivel medio, las tasas de abandono y repitencia se mantuvieron muy elevadas. En su conjunto, estas políticas intentaron plantear un sistema escolar que abandonaba la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas. No obstante la voluntad de sus gestores, sostiene Dussel (2004:5), “la distribución de recursos materiales y capacitación docente funcionaron como paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse.”

El trabajo de Dussel (2004) propone repensar la desigualdad escolar en términos de cómo interactúan las distintas dinámicas para conformar situaciones y fronteras inamovibles. De este modo, la calidad de la experiencia educativa no se relaciona directamente con el origen social de la población escolar. Si bien puede observarse una correlación fuerte entre el nivel de pobreza de la población y los índices de eficiencia y rendimiento de la escuela, “hay muchos casos en que las escuelas se 'salen' de lo previsto, por 'arriba' o por 'abajo' de la expectativa para ese sector social” (p. 6). Ante el declive de la regulación estatal sobre las instituciones, las conductas y estrategias

individuales o de los colectivos locales inciden mucho más que antes al determinar el rumbo de las instituciones. Así, considera Dussel (2004), la actual autonomía⁶ ha dado lugar a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan con las desigualdades sociales más generales.

En línea con los conceptos esbozados, Kessler (2002) estudia la profundización de la desigualdad de las experiencias educativas⁷ en función de los procesos de desinstitucionalización y segmentación. Las primeras investigaciones luego de la reinstauración democrática ya dan cuenta del proceso de segmentación en el sistema educativo nacional. La diferenciación creciente de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria ha dado lugar a la conformación de circuitos educativos transitados por alumnos de diferentes estratos sociales (Kessler, 2002). Simultáneamente, una serie de transformaciones ocurridas en las últimas décadas han vigorizado la marcha de estos procesos: la pobreza y la precarización laboral, el aumento de la oferta educativa privada, la retirada progresiva de los sectores medios en ascenso de las escuelas públicas, entre otros (Kessler, 2002).

Como resultado de la persistencia de la segmentación a través de los años, observa Kessler (2002), las escuelas tienden a crear dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades: estilo de gestión, selección de alumnos y docentes, políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, normas de convivencias, entre otras. Gradualmente, cada una de las dimensiones de la experiencia escolar es afectada por el proceso de segmentación en confluencia con la desinstitucionalización de la escuela media. En alusión a esto, Kessler (2002) nota que cada uno de los grupos de alumnos que participan en su trabajo de campo describe una escuela muy distinta a la de los otros grupos, lo cual parece sugerir que la escuela ha comenzado a “gestionar públicos heterogéneos que no se adaptan necesariamente a la

6 Dussel (2004) alude al funcionamiento escasamente regulado desde el Estado, que cedió buena parte de su poder coercitivo al fortalecimiento institucional.

7 Este concepto encierra los sentidos conferidos a la educación, la visión de las escuelas y la formación recibida, el vínculo entre docentes y estudiantes en cada estrato, entre otras cuestiones (Kessler, 2002).

imagen canónica del alumno” (p. 22).

La evidencia recolectada permite aseverar que las instituciones pierden homogeneidad, los conflictos sociales entran a la escuela, y el docente ya no puede posicionarse en un rol determinado. Adicionalmente, la motivación y la contención se vuelven centrales, de modo que la escuela debe coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios uniformes pero atenuarlos para alumnos con problemáticas sociales. Esto es, aceptar la particularidad pero procurar la homogeneidad (Kessler, 2002). Desde el punto de vista de los actores, se produce una ampliación del campo de estrategias a fin de construir una experiencia educativa afín a los intereses y posibilidades individuales. Para Kessler (2002), si bien ese mayor margen de acción no repara las desigualdades históricas del sistema, las desnaturaliza y las hace más visibles, allanando el camino para cualquier acción reformadora.

En consonancia con las discusiones teóricas precedentes, Kessler (2002:23) asume que en el caso argentino estas tendencias son “concomitantes a la disminución de la protección social del Estado, al aumento de la pobreza, a la mercantilización de la educación y a la profundización de la segmentación.” La sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos y recursos. En efecto, la subjetividad se construye atravesada por lo que Kessler (2002:24) llama “experiencias de clase particulares”, en ausencia de tendencias compensadoras de un sistema educativo homogéneo. Tratándose de un proceso recursivo, las experiencias de clase no son ajenas a la escuela ni indisociables de ella: la escuela constituye el espacio central donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas.

De manera similar, Pini (2008) explora cómo la implementación de las políticas económicas neoliberales en simultaneidad con la reforma educativa de la década del 90 impactó en las escuelas urbano marginales de la Provincia de Buenos Aires. Su análisis pone de relieve la tensión existente entre la “imposición” de sentido de los

medios -particularmente sobre el descrédito hacia la educación pública- y la intención expresa de algunas políticas de mejorar la calidad educativa, para indagar cómo esa lucha se refleja en el discurso de los/as docentes. La docencia se muestra propensa a resistirse al sentido común mediático y social, pero a la vez lo suficientemente condicionada para verter en su discurso ciertas apreciaciones que no conciben con aquella resistencia: “el individualismo, la permanente ubicación de los alumnos en el lugar de la carencia, la culpabilización y/o descalificación de los chicos y sus familias, y la reiterada mención a la ‘falta de valores’ y de disciplina” (Pini, 2008:64).

Pini (2008) asevera que la estrategia de polarización que promueve la asociación de la administración estatal con déficit y la privada con eficiencia ha sido la fuerza principal del impacto material y simbólico del neoliberalismo. En este contexto, sostiene Pini (2008), la educación que dejaron los noventa puede pensarse “como resultado provisorio de esta lucha por resignificar la escuela, la sociedad y la democracia” (p. 65), y exige “reconstituirse como sujetos docentes y sujetos democráticos” (p. 65). Se trata de una construcción política que no estará exenta de conflictos ni consistirá en avances lineales, pero los esfuerzos que se realicen desde las instituciones educativas para recuperar y llevar estos espacios públicos a su mejor expresión será tan decisivo como la demanda colectiva por transformaciones desde las políticas del Estado (Pini, 2008).

Por su parte, Terigi (2016) aborda la situación de la educación argentina entre 2003 y 2015, durante los tres gobiernos del FPV (Frente para la Victoria), un período en el que la situación macroeconómica del país cambió sustancialmente. En este nuevo escenario, señala Terigi (2016), el incremento de los recursos le permitió al Estado una presencia creciente en distintas áreas de la vida social, de modo que los indicadores macro en materia educativa evidenciaron progresos significativos. Por ejemplo, la Ley 26075 de Financiamiento Educativo estableció un incremento de la inversión desde su aplicación en 2006 hasta alcanzar el 6% del PBI en 2010 (Terigi, 2016). Esta medida propició “el incremento del salario real de los/as docentes, los avances en la escolarización en el nivel inicial, la construcción de escuelas, los progresos en equipamiento informático y en educación técnica” (Terigi, 2016:33).

Adicionalmente, Terigi (2016) identifica algunos objetivos que presentan un déficit mayor, tales como la jornada completa o extendida en educación básica, la garantía de diez años de educación básica, la extensión de la enseñanza de una segunda lengua y las mejoras en la calidad de la educación (en términos de aprendizajes adquiridos). En estos casos, plantea Terigi (2016), es preciso optimizar el proceso de planificación, definiendo metas parciales y grados de avance, un área que comienza a recuperarse a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. De igual modo, Terigi (2016) observa que, más allá del cumplimiento de las metas globales de inversión, algunas provincias invirtieron menos de lo que les correspondería para que el país alcanzara el 6% del PBI, por lo que se requiere un Estado nacional que compense las desigualdades.

En líneas generales, el discurso estatal durante la gestión kirchnerista contribuyó al conocimiento ciudadano de las disparidades en el ejercicio de ciertos derechos, como los concernientes a la identidad, la elección de género, y la protección social, entre otros (Terigi, 2016). En educación, concretamente, la retórica dominante favoreció el reconocimiento de grupos tradicionalmente excluidos de derechos que les eran propios:

En esos años tomó forma y se sostuvo un discurso sobre la educación de carácter inclusivo y en términos de derecho que, a la luz de algunas discusiones sociales aún no saldadas, corresponde valorar. Aunque las políticas no han sido enteramente correspondientes con ese discurso (en educación secundaria faltaron [...] políticas que apuntaran a la matriz organizacional, y las cifras muestran lo poco que evolucionó la dinámica histórica de incorporación y exclusión propia del nivel), sí queda como saldo favorable y herramienta para el futuro la convalidación normativa de una importante ampliación en las concepciones sobre el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado en su aseguramiento. (Terigi, 2016:34)

3.3. Redefinición de lo público

En los años 80 surgió un nuevo esquema de sentidos en torno al Estado y la sociedad, incluyendo su papel en el campo educativo. Esta transformación abrió un proceso de desarticulación entre la educación pública y aquella matriz estatal-nacional que concebía a la educación como asunto público ligado a los proyectos de construcción hegemónica del Estado y la nación (Minteguiaga, 2008). A partir de los 90, estos cambios adquirieron mayor radicalidad, manifestándose “en el predominio de una posición más decididamente antiestatista para definir lo público” (Minteguiaga, 2008:97). La noción de sistema educativo basado en la acción centralizadora del Estado perderá terreno frente a las unidades educativas autónomas y de los actores sociales locales: la comunidad educativa. De esta manera, la sociedad civil -en lugar del Estado- pasará a ser la representante del interés general y común, circunscribiendo mediante su participación el sentido público de la educación.

El trabajo de Minteguiaga (2008) pone en discusión un cambio profundo en la manera de enunciar el problema público de la educación pública. Dejando atrás viejas antinomias (laica-confesional, gratuita-arancelada, estatal-privada, común-diferenciada), se configura un nuevo esquema de interpretación cuyos ejes son: la autonomía escolar, la calidad educativa, la equidad y el pluralismo religioso (Minteguiaga, 2008). Primeramente, en la búsqueda de una mayor conexión de la escuela con la comunidad y no con el Estado o con un sistema educativo nacional, el fortalecimiento de lo público fue pensado en relación con la autonomía escolar. A este fin, el Ministerio nacional implementó una línea de política pública referida específicamente a la descentralización de la gestión educativa a nivel institucional (Minteguiaga, 2008).

En el mismo sentido, Minteguiaga (2008) se interroga cuán plausible es resguardar la “escuela común” frente a la exigencia de atención a la diversidad y, en el peor de los casos, de la desigualdad. Además, advierte que “lo público en la educación será fruto de la conexión con la comunidad y la desconexión con lo burocrático estatal” (p. 28),

mientras que “se flexibilizará la clásica distinción entre lo público y lo privado” (p. 28). En este contexto, donde se intenta explicar la autonomía escolar con argumentos a favor de la desburocratización, democratización, libertad, equidad y los estilos de gestión, se integran más características de la gestión privada, como la libertad de elección de escuelas según su oferta educativa y la desregulación financiera.

Otra coordenada del nuevo esquema corresponde al fortalecimiento de lo público como resultado de la calidad. Para ello, no sólo la escuela necesita ser totalmente autónoma sino también sus docentes mejorar sus vínculos con la comunidad mediante los resultados de su labor pedagógica (Minteguiaga, 2008). Lo público pasa a definirse, entonces, a partir de la calidad de las escuelas y los/as docentes y no del sistema educativo, por lo que la evaluación servirá para pensar políticas focalizadas a nivel institucional y con fines estrictamente compensatorios. Sin embargo, Minteguiaga (2008) sostiene que, aunque la calidad será asimilada a evaluación de los aprendizajes, “en realidad será una prueba al desempeño de las escuelas y sus docentes para que la sociedad se informe” (p. 99).

De igual manera, lo público será pensado como resultado de la aplicación de la equidad educativa. El principio de equidad que emergió en los 80 adquirió completo predominio en los 90, y se definió como el nuevo principio de justicia indiscutible para atender la problemática de la pobreza (Minteguiaga, 2008). Consiguientemente, se disputó el principio de gratuidad de la enseñanza, aduciendo que “el Estado ya no debe garantizar la igualdad en el acceso a través de la gratuidad, sino sólo el acceso a los que menos tienen en tanto la equidad permite justificar el cobro de aranceles 'a los pudientes'” (p. 99). Asimismo, la equidad comenzó a trastocarse con la noción de diversidad cultural, de modo que los principios de igualdad y homogeneidad parecerían desentenderse de la idea tradicional de “educación común” (Minteguiaga, 2008).

Por último, el análisis de Minteguiaga (2008) repara en que lo público tampoco podrá ser identificado con la neutralidad religiosa, ya que se reincorporan elementos ligados

a lo confesional. Con la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en 1993, se consolida el rol subsidiario del Estado cediendo en parte su responsabilidad a otros agentes: la familia se establece como agente natural y primario de la educación, y la Iglesia como actor educativo prominente frente a otras confesiones. Sobre la base de estas premisas, cobra fuerza la idea de un sistema educativo público que incluye abiertamente a la enseñanza de gestión privada, de manera que lo público, observa Minteguiaga (2008:99), ahora integra lo confesional “bajo la defensa del pluralismo”.

En esta dirección, Torres (2014) examina el proceso de reconfiguración de lo público en el marco de las disputas entre distintos actores sociales, donde la Iglesia católica consigue reivindicarse como principal agente educativo del sector privado frente al papel central que el Estado desempeñó en educación durante casi un siglo. De este modo, las tensiones entre las esferas de lo público y lo privado en materia educativa exigen ser pensadas “como parte de la construcción de un espacio de posibilidades de acción que tienen su centro en los espacios educativos pero que necesariamente se imbrican dentro del espacio social más amplio” (Torres, 2014:186).

Mientras que en los 90 se produce un solapamiento discursivo entre lo estatal y lo católico, traducido en respuestas concretas a los requerimientos de la Iglesia católica, la discusión y sanción de la Ley de Educación Nacional (LNE) en 2006 se ve atravesada por algunos cambios respecto del Estado y el carácter “integral” de la educación (Torres, 2019). Por un lado, el Estado nacional atiende un conjunto de demandas simbólicas del sector educativo católico reactualizando su papel predominante como actor político-educativo. Por otro, el discurso estatal avanzó hacia la introducción de nuevos criterios conceptuales en disonancia con la doctrina católica. En palabras de Torres (2019):

El espacio simbólico de la educación pública aparecía así reconfigurado a partir de una nueva polifonía que tomaba algunas de las demandas católicas cristalizadas a lo largo de los años, pero que también incorporaba nuevas demandas propias de un nuevo clima cultural. (p. 392)

Para Feldfeber (2003), los nuevos sentidos asignados a la educación pública obedecen a la impugnación del papel del Estado en materia educativa. Su reflexión propone pensar esta transformación en el marco de un modelo más amplio tendiente a privatizar lo público, mercantilizar los derechos, trasladar la responsabilidad por el cumplimiento de los derechos a las instituciones y a los sujetos e introducir la lógica del mercado en el espacio de lo público. En efecto, a través de la LFE, se ensancharon las fronteras de lo que históricamente se definió como educación pública para incluir a la educación privada (Feldfeber, 2003). La tradicional distinción entre los sectores público y privado en educación se redujo a un problema de gestión y la educación pública pasó a considerarse educación de gestión estatal. En tanto, Feldfeber (2003) analiza que la LFE, apoyándose en los conceptos de justicia distributiva y eficiencia del gasto, buscó justificar el otorgamiento de recursos al sector privado.

Siguiendo a Carli (2008), el debate sobre la redefinición de lo público requiere considerar nuevas formas de pensar la relación entre estado y sociedad civil y entre sectores estatales y privados. Así, la asociación o distinción entre lo público y lo estatal visibiliza “una reflexividad creciente sobre las categorías teóricas con las que se leen los procesos históricos” (p. 40). Para Carli (2008), explorar los procesos, fenómenos y tendencias educativas del presente exige preguntarse cuáles son los lazos que unen a los individuos en la sociedad contemporánea y qué papel desempeña la educación en la construcción de los mismos:

En buena medida lo que nos une es producto de creencias políticas del siglo XX que atraviesan nuestro lenguaje, nuestras identificaciones y prácticas y en el que la educación, como movilizadora de ciertas creencias, desempeñó un rol histórico en torno a la cohesión y la integración social y en la construcción de un “nosotros” asociado a la nación como lugar de pertenencia territorial y simbólica.” (pp. 40-41)

En otros términos, Carli (2008) sugiere que la educación pública, el derecho a la

educación y el rol del estado como garante fueron una construcción que permeó la cultura política del siglo XX, y que su continuidad no es natural sino histórica. Por lo tanto, se trata de una discusión imbricada en el espacio político, donde se dirimen concepciones, acciones posibles y nuevos modos de interpretar la realidad social.

3.4. Percepciones sobre la calidad de la educación pública

Como se ha señalado, los nuevos sentidos que ha adquirido la educación pública pueden discutirse, en alguna medida, desde la distinción entre público y privado como un problema de la gestión. A propósito de esto, debe notarse que tal distinción se redefinió en un escenario atravesado por "una retórica que exaltaba la supuesta eficacia del sector privado frente al público y la eficiencia en la utilización de los recursos" (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:19). Es decir, mientras lo "estatal" se asociaba a lo ineficiente, burocrático y lejos del control de los "usuarios", se buscó identificar al ámbito privado con la eficiencia, la eficacia, la productividad, la libertad y la participación. Por consiguiente, la educación pública de gestión estatal tendió a conceptuarse en relación con la burocracia, la ausencia de innovación y la escasa racionalidad en la utilización de los recursos. La de gestión privada, en cambio, fue caracterizada como espacio de mayor autonomía y potencial de innovación, capaz de garantizar a las familias la posibilidad de elegir la educación de sus hijos (Feldfeber et al, 2018).

Grimson y Tenti Fanfani (2014) sostienen que, si bien una significativa proporción de familias tiene opiniones negativas sobre la gestión y el desempeño de las escuelas públicas, esas críticas no apuntan principalmente a aspectos pedagógicos. Muchos padres muestran preferencia por las escuelas privadas "porque perciben un orden que no ven en la enseñanza pública o porque el dictado de las clases está garantizado" (p. 103). Sin embargo, las críticas a la escuela pública respecto de la calidad de los aprendizajes son menos frecuentes. En esta dirección, según indica la evidencia empírica disponible, en las escuelas privadas no se aprende más que en las públicas:

Los resultados de las pruebas de aprendizaje implementadas en diversos países permiten evaluar los conocimientos de los estudiantes en algunas materias centrales. Si se compara una escuela privada de sectores medios altos con una escuela pública de sectores medios bajos, el caudal de aprendizaje será mayor en la primera. Pero eso no se debe a que una de las escuelas sea pública y la otra privada, sino a que el nivel socioeconómico y educativo de los padres es un factor determinante en la capacidad o la posibilidad de aprendizaje de los alumnos. (Grimson y Tenti Fanfani, 2014:103)

Estos planteamientos parecen explicar por qué cuando se comparan estudiantes de escuelas diferentes pero de igual nivel socioeconómico los aprendizajes no difieren, mientras que cuando se comparan dos escuelas públicas con alumnados de estratos sociales diferenciados, aparecen las diferencias en los aprendizajes. Por tanto, no es posible afirmar –con base en datos científicos– que las escuelas privadas son mejores que las públicas en términos pedagógicos. De esta manera, el concepto de “calidad educativa” que manejan las familias no implica precisamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que confiere centralidad al “estado del edificio, la amplitud de criterios de los directivos, la riqueza de las actividades ‘extracurriculares’ y/o las características generales del alumnado” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014:104).

En esta vertiente, Tuñón y Halperin (2010) presentan un diagnóstico de la magnitud y las características de la segmentación educativa en Argentina donde se revela la percepción negativa que prevalece sobre la educación pública. Tanto en el nivel primario como en el secundario, el sistema educativo experimenta graves déficits en la oferta de recursos educativos y profundas desigualdades sociales a pesar de un incremento marcado en la inversión (en términos nominales, pasó de 14.840 millones en 2003 a 59.895 millones en 2008) (Tuñón y Halperin, 2010). Dicho de otra forma, el aumento de la inversión no parece guardar correspondencia con la calidad de la oferta educativa. Puede derivarse, entonces, de estos resultados y de los aportes teóricos que abordan la segmentación en los circuitos educativos, que la desigualdad no sólo tiene lugar entre “lo público” y “lo privado” sino también en el interior de la

misma escuela pública. Por tanto, advierten Tuñón y Halperin (2010:20), “las escuelas públicas a las que asisten los niños y niñas en situación de pobreza son más pobres en todos los aspectos.”

Los datos recolectados en este estudio permiten afirmar que en las escuelas privadas, aunque en menor grado que al interior de las públicas, la desigualdad social también tiende a reproducirse. Se trata de una diferenciación que se explica, en parte, por su localización espacial: los hogares pobres de barrios pobres que eligen una estrategia educativa de “salida” hacia escuelas privadas no acceden al mismo nivel de calidad educativa que los hogares de estrato social medio profesional que optan por las escuelas privadas de sus propios barrios (Tuñón y Halperin, 2010). La segregación residencial, entonces, tiende a inducir a la creciente segmentación de las instituciones educativas, de manera que “la desigualdad en la oferta de recursos educativos no puede pensarse como exclusivo del ámbito de lo público” (Tuñón y Halperin, 2010:20). De aquí se desprende que lo público no es esencialmente desigual y de “mala calidad”.

Sin embargo, en el plano de las percepciones sociales sobre la calidad de la oferta educativa, aparece el desprestigio de lo público frente a lo privado. Tuñón y Halperin (2010) indican que los adultos de referencia poseen representaciones favorables a la educación privada por sobre la pública, tanto en el nivel primario como en el secundario. Estas percepciones son significativamente más negativas a medida que desciende el estrato socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, y las brechas de desigualdad persisten tanto en el interior de la escuela pública como en la privada. Curiosamente, son los estratos más bajos de la sociedad (teóricamente caracterizados como una población con menos expectativas educacionales, con una imagen extremadamente positiva de la escuela y acrílicos con respecto a la calidad) los que presentan mayor disconformidad con el capital físico, social y humano de las escuelas primarias y secundarias -públicas o privadas- a las que asisten sus hijos (Tuñón y Halperin, 2010).

En la misma línea de investigación, Gamallo (2010) se aproxima a lógicas subjetivas

que subyacen en los cursos de acción respecto a la escuela estatal y privada. Su indagación revela cómo algunas familias relativizan el carácter “privado” de las escuelas privadas a las que envían a sus hijos, aduciendo la accesibilidad de su cuota, entre otros aspectos. Por otra parte, se les reconoce un calendario escolar mucho más previsible que el de las escuelas estatales, así como un rol más activo y eficaz al momento de brindar protección frente a las amenazas del mundo externo a la escuela. Otras variables estudiadas incluyen el grupo de pares, la distancia geográfica, la salida laboral y la educación religiosa, aspectos donde el corte estatal-privado posee una significación importante, aunque no siempre se exprese de manera lineal. En suma, el trabajo aporta evidencia sobre cómo las familias de sectores populares valoran de la escuela privada su rol de cuidado y protección constante y eficaz por sobre la calidad educativa.

Bottinelli (2013) advierte que la percepción generalizada de que las escuelas privadas poseen una mayor calidad educativa que las públicas “se ha sostenido desconociendo que los diferenciales en los resultados de las pruebas estandarizadas se reducen al mínimo cuando se controla el nivel socio-económico de los alumnos” (p. 19). Algo en la configuración, la conducción, la infraestructura o el perfil percibido del alumnado de las escuelas estatales, plantea Bottinelli (2013), parece no ofrecerle al grupo de familias que optan por la escuela privada la misma sensación de cuidado y protección. Además, como ya se ha observado, para algunas familias la escuela privada le permite el resguardo de los niveles de ausentismo o de las huelgas docentes que se atribuyen a las escuelas estatales (Bottinelli, 2013).

El trabajo de Bottinelli (2013) busca, primordialmente, identificar los factores que operan en la elección de establecimientos educativos privados más allá de la calidad educativa objetiva o percibida. Al respecto, se señala la importancia de otro tipo de búsquedas, como la de una educación específica, distintiva, personalizada, confesional, entre otras cuestiones. Un caso emblemático es el del nivel universitario, que ha experimentado el mayor crecimiento de la matrícula privada pese a que “los establecimientos de gestión estatal (las Universidades Nacionales) conservan aún un

importante prestigio entre las familias y los empleadores, que las unidades estatales de otros niveles parecen haber perdido” (Bottinelli, 2013:19).

Bottinelli (2013) propone, entonces, repensar la hipotética relación causal entre la decadencia de la escuela pública y la creciente elección de establecimientos privados. Si bien el clivaje estatal-privado es una clave de análisis, la evidencia existente señala que las desigualdades no se explican principalmente a partir de ese atributo, y que al interior de los sectores se reproducen circuitos heterogéneos. Parece vital explorar, también, la evolución de diferentes indicadores sobre el nivel de desigualdad y dispersión entre escuelas en los últimos años, evaluando la recomposición en las capacidades estatales, la mayor inversión educativa y la fase de mejora de los indicadores laborales y sociales (Bottinelli, 2013).

3.5. Representación mediática de la educación

Según investigaciones recientes, las representaciones sociales en materia de educación podrían guardar relación con los modos en que los medios de comunicación construyen los problemas educativos actuales, en virtud de su capacidad para producir sentidos e instalar los temas de la agenda social. En el contexto de la reforma educativa, los medios masivos “incorporaron como nunca antes el tema educación, convirtiéndose en espacio de denuncias, polémicas, circulación de información y producción de opinión pública” (Carli, 2000:17). La presencia de la cuestión educación en la prensa durante los últimos años se ha jerarquizado formidablemente, pasando de los editoriales o columnas a los suplementos, y eventualmente a la profusión de noticias y a la multiplicación de editoriales (Carli, 2000).

En un estudio sobre 22 diarios de todo el país en el año 2009, Cytrynblum (2010) analiza cómo se distribuye el espacio que la prensa argentina consagra a la cuestión educativa, es decir, qué jerarquía exhibe el tratamiento de los diferentes temas educativos. La investigación revela que el 70 por ciento de tal espacio fue dedicado a conflictos salariales o presupuestarios, mientras que sólo el 19 por ciento de las notas

trataron la calidad de la educación, y aun menos la formación docente y el derecho de acceso a la educación (Cytrynblum, 2010). Con un 34% de menciones, el conflicto docente se erigió como el eje priorizado, y las noticias sobre el tema repitieron el mismo modelo en casi todos los diarios de la muestra: una referencia a la cantidad de días sin clases, la opinión de los gremios y la palabra de funcionarios del área. A este respecto, el estudio advierte que los sindicatos docentes y algunos miembros del Poder Ejecutivo parecen ser las fuentes predilectas del periodismo.

En conexión con lo anterior, Croissandeu (2001) señala que la palabra de los personajes ministeriales y académicos tiende a ser reproducida de manera acrítica y sin ponerla en contexto. En tanto, sostiene que “la vida de todos los días, de los alumnos y las alumnas en las clases, de los/as docentes en las escuelas, no existe en la prensa” (p. 14). Por el contrario, se privilegia la información sobre aspectos macroeducativos⁸ o bien cuestiones conflictivas acerca de las cuales los actores tienen poca experiencia o información (Tedesco y Morduchowicz, 2003). Para Croissandeu (2001), esto produce “un efecto de manipulación inconsciente: lo importante está fuera de la clase, y un efecto de distanciamiento: la educación es un tema de la 'Administración' y no de la escuela” (p.14). No obstante, los lectores asignan mayor importancia a los temas microeducativos⁹ en los que se ancla su experiencia, aunque sobre los mismos no haya información disponible en los medios. Esta dinámica entre información y actores sociales podría explicar por qué la opinión de la gente sobre la educación tiende a ser mala, mientras que la percepción sobre la educación de sus hijos es claramente positiva (Tedesco y Morduchowicz, 2003).

3.5.1. Los medios y la opinión pública en educación

Tedesco y Morduchowicz (2003) problematizan el papel de la prensa escrita en la construcción de la opinión pública en educación. La investigación aborda este proceso

8 Asuntos de nivel macroeducativo pueden ser la representación gremial, la estructura del sistema, el (des)financiamiento, los índices de deserción, entre otros (Tedesco y Morduchowicz, 2003).

9 Se consideran cuestiones microeducativas, por ejemplo, las prácticas de enseñanza, la calidad de los aprendizajes y la conducta de los alumnos (Tedesco y Morduchowicz, 2003).

sobre la base del supuesto de que “los medios son capaces de transmitir y definir prioridades y de dirigir selectivamente la atención de los públicos entre diferentes temas y acontecimientos sociales” (p.16), contribuyendo así a establecer el clima de opinión en un momento dado en torno a un tema específico. Los datos recabados en este estudio arrojan luz sobre el vínculo entre información y educación desde dos ángulos diferentes. Por un lado, desde los medios de comunicación y sus modos de intervención frente a la información educativa. Por el otro, desde la política educativa y cómo incorpora a su diseño y a sus estrategias de acción la comunicación pública.

En relación con la lectura, la evidencia obtenida revela que las notas sobre educación ocupan un nivel muy bajo en las preferencias de los lectores: sólo un 15% las menciona espontáneamente y menos de la mitad las elige como lectura entre otras opciones (Tedesco y Morduchowicz, 2003). Los propios lectores atribuyen este comportamiento a la ausencia de notas y a la superficialidad, acompañada de baja credibilidad, en el tratamiento periodístico de las cuestiones educativas. Se demandan temas que rara vez aparecen en la prensa (cómo aprenden los alumnos, qué se enseña en la escuela, entre otros). Adicionalmente, las notas sobre educación tienden a ser escasamente recordadas. Se mantienen en la memoria de los lectores aquellas que más espacio han recibido en los medios de comunicación, como las referidas a conflictos, huelgas y violencia escolar. En efecto, evalúan Tedesco y Morduchowicz (2003), la retención está directamente relacionada con la agenda temática que plantean los diarios.

En cuanto a la formación de opinión, el estudio muestra que la mayoría de la población generalmente dispone de información previa sobre educación, siendo su principal fuente de conocimiento la propia experiencia (para temas microeducativos), y los diarios y la televisión (para temas macroeducativos). En líneas generales, como puede apreciarse gráficamente a continuación, los medios masivos de comunicación se erigen como importantes formadores de opinión:

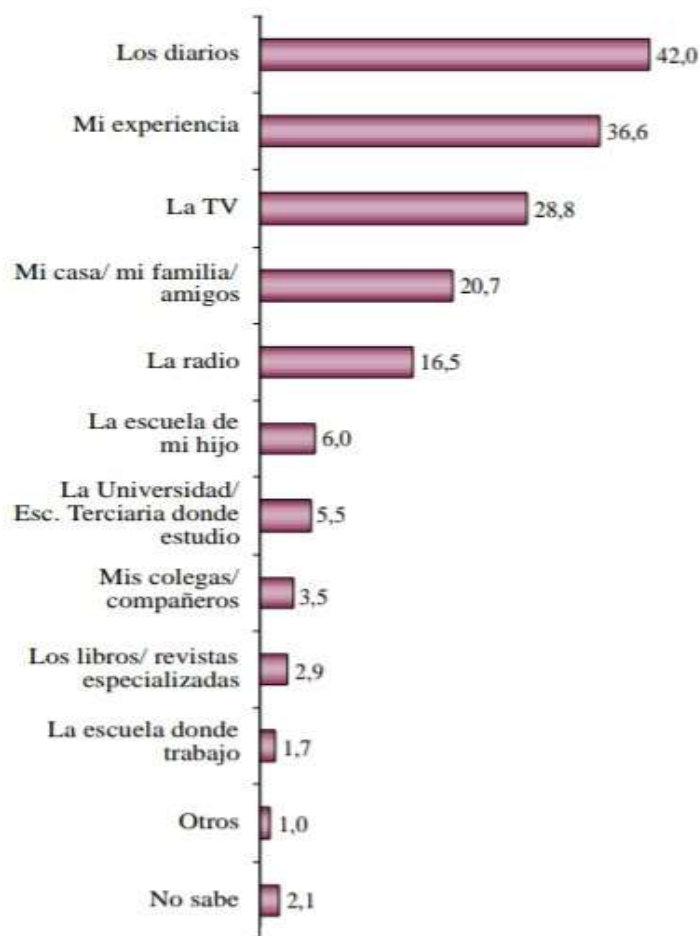


Gráfico 3.1. Nivel de injerencia de diferentes fuentes informativas en la formación de opinión sobre temas educativos según lectores de diarios nacionales (Tedesco y Morduchowicz, 2003:85)

Aunque el diario aparece como el medio de comunicación privilegiado, el análisis también revela que los lectores no suelen modificar su propia opinión por la lectura de las noticias, sino que en su mayoría confirman lo que pensaban antes de leerla. No obstante, un dato que merece considerable atención en el marco de las investigaciones sobre educación y medios concierne a la posterior incorporación del tema tratado en la prensa a la propia agenda de los lectores (en conversaciones cotidianas, por ejemplo) (Tedesco y Morduchowicz, 2003). Así, entre las conclusiones más relevantes del trabajo, es preciso referir al poder de los medios para definir la agenda, a la importancia de la experiencia personal en la formación de opinión, y a la demanda de los lectores

por una ampliación de los temas educativos tratados en la prensa.

En esta línea, una investigación de UNICEF–FLACSO¹⁰ (2011) plantea que los discursos de los medios de comunicación masiva podrían contribuir a magnificar el fenómeno de la violencia en las escuelas, con una considerable repercusión en la percepción de los actores sobre su gravedad. El análisis muestra que la “sensación” de violencia en el espacio escolar no tiene correlato con evidencias empíricas de hechos reales, sino que estaría sustentada en una serie de “casos” presentados por los medios masivos de comunicación, junto con la creciente preocupación de docentes y directivos por este tipo de situaciones. Consiguientemente, es posible formular que el proceso de construcción de la violencia en las escuelas como problema se relaciona íntimamente con el accionar de los medios de comunicación.

En esta discusión, Saez (2017) considera que las prácticas discursivas de los medios no son acciones aisladas, sino que “reciben productos socialmente clasificados y proporcionan productos clasificados, que se objetivan mediante un sistema de clasificación” (p. 568). En tanto, las notas periodísticas ponen de manifiesto la aplicación de taxonomías socialmente constituidas que suelen ser la interiorización de oposiciones del campo social. En su análisis de los discursos en los medios gráficos de comunicación, Saez (2017) se propone abordar la construcción de una representación de la escuela secundaria pública como un lugar peligroso:

Apelando a diferentes temáticas en cada periodo (la crisis educativa, la violencia entre docentes y la inseguridad en el espacio escolar), se construyen actos de nombramiento y clasificación que operan distinguiendo individuos y grupos, y que podrían cobrar adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social. Una forma del discurso dóxico presente en

¹⁰ Las siglas UNICEF corresponden a United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y FLACSO a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

todo el lapso estudiado es la *distinción del espacio público*, en tanto lugar diferente de otros espacios sociales. (p. 579)

En otros términos, la construcción mediática del espacio público cargada de valoraciones negativas parece promover representaciones diferenciales entre este y otros espacios de la vida social. Según Feldfeber (2003), estas tendencias se inscribirían en el marco más amplio de la retórica estigmatizante de lo público que se instaló en los 90 y que marcó el comienzo de un proceso de desprestigio de la escuela pública de gestión estatal.

Conjuntamente, Saez (2014) indaga sobre las estrategias desplegadas en la narrativa mediática para generar cierta autonomización de la violencia escolar. Para ello, los medios tienden a la responsabilización de sujetos individuales: se desdibuja el rol del Estado como agente central, proponiendo a las familias “como pilares para asumir el desafío del reencauzamiento” (Saez, 2014:18). De tal manera, en su supuesta responsabilidad por la violencia en la escuela, la institución familia es representada a partir de los modelos ideales y percibida conforme a sus condiciones materiales (desiguales).

El análisis de Saez (2014) habilita una lectura de la representación mediática de la familia como víctima y, a la vez, culpable: los medios construyen cierta linealidad entre familia pobre, familia en riesgo, familia inmadura y familia del mal ejemplo, un entramado que parece suscitar los comportamientos violentos de los jóvenes. En pocas palabras, los medios promueven representaciones sobre la inseguridad del espacio escolar y la violencia de sus estudiantes, mientras refuerzan la culpabilidad de las familias y mitigan la responsabilidad estatal.

3.5.2. Enfoques críticos del discurso mediático en educación

El estudio de las relaciones entre discurso y educación busca integrar herramientas de análisis para ampliar los conocimientos sobre el campo educativo y enriquecerlos con

conceptos de diferentes disciplinas. Según Pini (2013), la mayor parte de estas investigaciones procuran develar la ideología y las relaciones de poder imbricadas en las construcciones discursivas neoliberales/neoconservadoras, las cuales tienden a transformarse en sentido común colectivo. Es en este entramado, advierte Pini (2013:191), que “la hegemonía material y simbólica opera también política y pedagógicamente, redefiniendo la noción de lo público.” Por tanto, uno de los propósitos de estos estudios estriba en explorar las dimensiones políticas de los discursos educacionales con respecto a los sentidos de la escuela pública, y su incidencia en la construcción de una escuela y una sociedad más democrática.

En atención a los cambios actuales que afectan a la educación, Pini (2013) observa cómo, bajo la ideología neoliberal, el discurso educativo es colonizado simbólicamente por el discurso económico:

La aplicación indiscriminada de vocabulario y estrategias gerenciales, desde el marketing hasta las encuestas de satisfacción, pasando por las teorías de liderazgo y por las fórmulas para el éxito, son algunas muestras de este pensamiento instrumentalista, tanto como de la simplificación y banalización de importantes cuestiones sociales, a fin de construir un sentido común favorable a la privatización, convertida en producto mediático de consumo masivo. (Pini, 2013:189)

En otros términos, la aplicación los principios del sector privado en las instituciones públicas conduce inexorablemente a la erosión de los valores sociales en favor de los privados y sectoriales. Esta cultura gerencial privatista ha llegado a penetrar en el funcionamiento las escuelas, operando política y pedagógicamente para producir consumidores en lugar de ciudadanos, exaltando el individualismo, la competitividad, la propiedad privada y la asociación de ciertos bienes con la pertenencia a algunos grupos sociales, entre otros asuntos sustanciales (Pini, 2013)

Frente al avance de estos fenómenos, los estudios del discurso, particularmente desde

la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), ofrecen la posibilidad de deconstruir agendas educativas globales que naturalizan relaciones de poder injustas, iluminando aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos. Van Dijk (2009 citado en Pini, 2013) define el ACD como “un movimiento académico interesado específicamente en la elaboración teórica y el análisis crítico de la reproducción discursiva del abuso de poder y la desigualdad social” (p. 187), y señala la importancia de estudiar la relación entre el poder y el uso del lenguaje. De este modo, el ACD busca explorar los modos en que las micropropiedades típicas del texto y las prácticas semióticas interactúan con aspectos del macro nivel social, como grupos u organizaciones y sus relaciones de dominación (Pini, 2013).

En congruencia con los desarrollos teóricos expuestos, Rogers (2004) puntualiza que el ACD atiende a las relaciones entre la forma y la función del lenguaje, examinando cómo y por qué algunos patrones son privilegiados sobre otros. Puesto que todos los sistemas de significado dialogan con prácticas socialmente definidas que conllevan más o menos privilegio y valor en la sociedad, estas indagaciones tienden a abordar el vínculo entre poder y lenguaje. Wodak y Reisigl (2001, citados en Rogers, 2004) enfatizan que el lenguaje no es poderoso por sí solo, sino que gana poder por el uso que las personas poderosas hacen de él. Esto explica por qué la Lingüística Crítica (Fowler, Hodge, Kress & Trew, 1979; Fowler, 1991, 1996; Hodge & Kress, 1993) a menudo elige la perspectiva de quienes sufren, y analiza críticamente el uso del lenguaje de quienes están en el poder, quienes son responsables de la existencia de desigualdades y que también tienen los medios y las oportunidades para transformar la realidad (Rogers, 2004).

En esta línea investigativa, Woodside-Jiron (2004) se aproxima al proceso de naturalización que tiene lugar en el desarrollo, la comunicación y la aplicación de las políticas públicas en educación. Particularmente, su trabajo se basa en el análisis textual, las prácticas discursivas y las prácticas sociales en torno a las políticas públicas relacionadas específicamente con la enseñanza de la lectura en la educación formal en California. El corpus incluye, entre otros textos escritos y orales, artículos periodísticos

y documentos difundidos en medios de comunicación masiva. Así, desde la perspectiva del ACD, la exploración de cinco proyectos de ley (de entre 1995 y 1997) permite identificar una suposición subyacente -sobre algunas habilidades requeridas en la lectura- que marca un giro significativo en la concepción tradicional de la lectura, su enseñanza y su aprendizaje en el marco curricular de California (Woodside-Jiron, 2004).

Woodside-Jiron (2004) examina, por ejemplo, cómo en el primero de los proyectos de ley en cuestión la información nueva y la información conocida se disponen dentro del texto a los efectos de garantizar interpretaciones específicas: pueden identificarse patrones específicos en los modos en que las tensiones entre el lenguaje y la estructura lingüística permiten hacer familiar lo desconocido (Rogers, 2004). Estos patrones discursivos ponen de relieve las luchas por el significado y la verdad. En este sentido, el análisis descubre cómo, a través de la estructuración del texto, las nuevas autoridades de Educación intentan naturalizar la nueva información que no estaba presente en las políticas de lectura de California inmediatamente antes de ese momento, cambiando de manera intencional el lenguaje utilizado en los debates sobre la lectura y su enseñanza. En síntesis, el trabajo visibiliza los modos en que ciertas normas son puestas en el centro de atención y otras son marginadas, procurando reducir la resistencia y colocando restricciones precisas y potencialmente hegemónicas en la interacción de los actores (Rogers, 2004).

En un proyecto que problematiza la incidencia de los temas educativos en la opinión pública en sociedades cada vez más mediatizadas, Fischman y Haas (2009) se proponen identificar los temas y las estructuras más relevantes de la educación superior y cómo son caracterizados en los tres diarios más grandes de los Estados Unidos, durante el período 1980-2005. El análisis de más de mil notas de opinión y editoriales, además de artículos y libros de literatura pertinente, permite verificar la mediatización de las políticas educativas en general y de la educación superior en particular. El proceso de mediatización, aclaran Fischman y Haas (2009:366), concierne a “las maneras complejas en que los temas relacionados con los medios de comunicación

influyen los procesos políticos, así como a los discursos que apoyan a dichos procesos.”

El estudio corrobora la presencia incrementada de editoriales acerca de las universidades durante el período en cuestión, siendo la “educación” una de las áreas de inversión más importantes tanto para los gobiernos como para los/as estudiantes que obtienen servicios educativos en el sector privado. Este simple hecho, analizan Fischman y Haas (2009), podría aumentar el escrutinio crítico de los medios de comunicación en torno a las escuelas y las universidades. Asimismo, los discursos de los diarios analizados exhiben un cierto patrón que, con algunas variaciones, incluye: 1) una discusión acerca de lo que presumía ser la estructura ideal de la educación superior; 2) el contraste con el patrón que se creía más alejado; y 3) posibles estructuras típicas anti-ideales. Para Fischman y Haas (2009:394), esta configuración tiende a “proveer apoyo a políticas y programas de otros actores: aquellas que encierren su modelo ideal por medio del alejamiento de los típicos inferiores para llegar al ideal propuesto”.

CAPÍTULO 4. Dimensión sociohistórica de los procesos de representación mediática de la educación pública

4.1. Introducción

Dentro del universo de los medios de comunicación, la noticia periodística se erige como un género narrativo que asume el propósito social de distribución, diseminación y consolidación de valores culturales (Martini, 2000). De este modo, analiza Saez (2018), la información construida alrededor de las cuestiones educativas tiende a cumplir una doble función: por un lado, estas noticias constituyen un foro para la producción y circulación de discursos sobre la educación, y por otro, intervienen en la definición de los límites de esos discursos, a través de sus coberturas y encuadres periodísticos. La prensa tiende a categorizar y calificar a los hechos y a las personas, otorgándole a cada información una cierta jerarquía. Así, en cuanto actores políticos, los medios “permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo la imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión” (Saez, 2015:137).

La labor simbólica de los medios de comunicación contribuye a producir y reproducir principios de visión y división del mundo social. En esta vertiente, los procesos de representación mediática de la escuela pública promueven la reproducción de discursos e imágenes específicas sobre la institución escolar y los sujetos que la habitan (Saez, 2015). Como señala van Dijk (1997), los periódicos juegan un papel esencial en la creación y difusión de guiones, esto es, delimitan el conocimiento convencional de los episodios de la vida social enraizado en representaciones sociales. En esta línea, Saez (2017) propone pensar en la composición de un guión sobre la educación pública, en el que se configura cierta caracterización de actores, acontecimientos y espacios, en conjunción con informaciones que intentan funcionar como argumentos.

En virtud de lo expuesto, del alcance masivo de los medios de comunicación y de su potencial de interpelación, parece pertinente preguntarse sobre los procesos de producción del discurso mediático desde sus prácticas textuales (Fairclough, 2000). En este sentido, una interpretación asequible de los datos lingüísticos exigiría una mirada atenta al contexto socio-histórico en el que tales prácticas tienen lugar, es decir, un acercamiento al discurso socialmente circulante sobre la educación pública y sus actores, así como a elementos socialmente instituidos e instituyentes del discurso mediático. A propósito de estos interrogantes, de importancia decisiva para el posterior análisis textual, el presente capítulo ensayará una aproximación a: (1) las actuales tendencias hacia la privatización educativa en Argentina; (2) el ingreso de actores privados en el espacio público y el diseño de nuevas reformas educativas; (3) los embates neoliberales al trabajo y la formación de los/as docentes; y (4) la noticiabilidad de los acontecimientos conflictivos en educación.

4.2. Políticas privatizadoras en educación

Durante las últimas décadas, las tendencias privatizadoras en la esfera de la educación pública avanzaron a nivel regional y mundial de maneras muy diversas. Según Ball (2014), los servicios públicos se han constituido progresivamente en objeto de inversiones, propiciados por una trama política global y multilateral que favorece las soluciones privadas a problemas públicos. En esta dirección, Starr (1993) argumenta que el deterioro de la inversión pública sectorial, que afectó a la educación de gestión estatal, representa una política de privatización. Dicho de otro modo, al desentenderse de ciertos tipos de responsabilidad, el gobierno tiende a impulsar una “privatización implícita” o “por demanda”: la limitación de servicios públicos en volumen, disponibilidad o calidad causan un giro de los consumidores hacia sustitutos producidos por el sector privado (Starr, 1993).

Para Gamallo (2015), la retórica del derecho a la educación como obligación del Estado entra en conflicto con la del derecho a la libertad de elección educativa. Surge así una fuerte tensión entre la aspiración colectiva, expresada en un mayor nivel de

escolarización, y las preferencias particulares que manifiestan los diferentes públicos escolares. En este contexto de provisión de educación obligatoria, observa Gamallo (2015), las escuelas privadas debieron parecerse cada vez más a las escuelas estatales, pero también diferenciarse de ellas ofreciendo “los beneficios de la distinción” (p. 67). De esta manera, la confiscación de ciertos ámbitos educativos por algunos grupos sociales –un comportamiento prototípico de las élites- se popularizó hacia los sectores medios y otros menos aventajados a partir de la aplicación de subvenciones según el marco normativo establecido por las últimas leyes nacionales (Gamallo, 2015).

En el país, las tres cuartas partes de las unidades educativas son del sector estatal. En las distintas jurisdicciones también es mayoritaria la oferta estatal. Sin embargo, la excepción la constituye el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, donde la participación estatal ha caído por debajo del 40%, de modo que algo más del 60% de la oferta de unidades educativas es de gestión privada. En el siguiente gráfico pueden observarse estas proporciones:

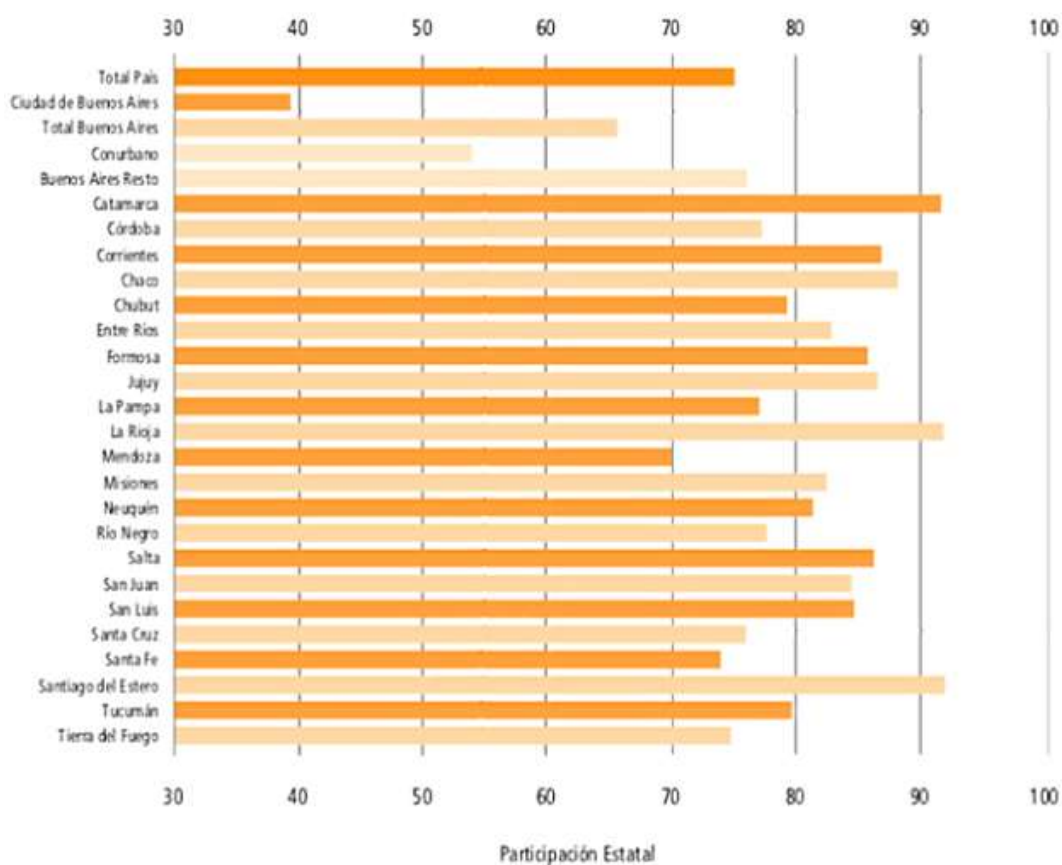


Gráfico 4.1. Porcentaje de unidades educativas del sector estatal por jurisdicción. Educación común. Año 2015 (DiNIECE, 2017, p. 21).

4.2.1. Reconfiguración del marco normativo nacional

Existe un notable consenso en la literatura en cuanto a que la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en 1993 y derogada en 2006, constituye el emblema de la reforma neoliberal en materia educativa. Sobre la base de su normativa, la tradicional distinción entre los ámbitos público y privado se redujo a un problema de gestión: la educación pública deviene en educación de “gestión estatal”, mientras que la educación de gestión privada se concibe pública. Como advierte Tedesco (1995), el eje de la discusión que propuso esta ley no concernía al carácter público o privado de los establecimientos, sino a la forma de gestión y la dinámica institucional. En la misma dirección, Feldfeber (2003) analiza que en estas conceptualizaciones se integran las nociones de justicia distributiva y eficiencia del gasto a los efectos de justificar el otorgamiento de recursos al sector privado, lo que revela cómo la ley tiende a condensar los avances de la educación privada por sobre la educación pública.

Si bien CABA no tuvo una adhesión total a esta normativa (Di Napoli, 2018), es preciso referir a ciertos elementos conceptuales críticos de alcance nacional que serán retomados en la posterior Ley Nacional de Educación (LEN), sancionada en 2006 y aún vigente. Por ejemplo, la LFE establece que toda la educación es pública, limitando la diferenciación público-privado a la posesión del edificio y a la gestión del servicio. En esta línea, la ley distingue educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada. Feldfeber (2011) sostiene que el hecho de establecer que la educación de gestión privada es pública asegura los subsidios del Estado a la educación privada. Puesto que la educación pública se financia con el presupuesto público, se debe financiar a todos los servicios educativos considerados públicos. De esta forma, la ley extiende el financiamiento al sector privado, para lo cual apela al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social, la función social que la escuela

cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe para justificar el aporte estatal destinado a sueldos docentes¹¹.

Otro de los argumentos centrales que se utilizaron para justificar el ajuste sobre la educación pública en beneficio del desarrollo de la educación privada se apoyó en la retórica que asociaba la educación estatal a la burocracia, la falta de innovación y de racionalidad en la utilización de los recursos. Mientras tanto, se identificó a los servicios educativos privados con la eficiencia, la eficacia, la productividad, la libertad y la participación (Feldfeber, 2003). En esta discusión, Pini (2013) argumenta:

La cultura gerencial privatista, que ha penetrado y se ha naturalizado en el funcionamiento de las instituciones públicas, incluidas las escuelas, opera política/ pedagógicamente para producir consumidores en lugar de ciudadanos, exaltando el individualismo, la competitividad, la propiedad privada, la renovación permanente de la oferta de objetos y envoltorios, la asociación de ciertos bienes con la pertenencia a ciertos grupos sociales o con el éxito, el éxito entendido sólo como espectáculo y/o posesión individual y no como producto del esfuerzo colectivo, entre otros. (p. 189)

En otras palabras, la aplicación de principios del sector privado en las instituciones públicas implicaría una ofensiva a la responsabilidad cívica y un deterioro de los valores sociales en función de los intereses de actores privados. En este marco, convalidando un discurso “eficientista” proveniente del campo empresarial que exaltaba el cumplimiento de objetivos en términos de productividad y eficiencia, la LFE tendió a propiciar el desentendimiento estatal de ciertas responsabilidades indelegables vinculadas con el interés público, la consecución del bienestar social y la garantía de derechos. Fue así como esta ley se constituyó en un instrumento legal clave para la reconceptualización de lo público y el mantenimiento de los subsidios al sector privado (Feldfeber et al, 2018).

¹¹ Establecido en el artículo 37° de la LFE.

4.2.2. Subsidios al sector privado

La LEN supone la continuidad de la reconceptualización de lo “público” en educación que introdujera la LFE (Feldfeber et al, 2018). Por tanto, se sostiene la premisa de que toda la educación es pública, contemplando diferentes tipos de gestión. Al mismo tiempo, se incorporan la gestión social y cooperativa, reconociendo como interlocutores de la política pública a los movimientos sociales y a algunas organizaciones (cooperativas, sindicatos, asociaciones, fundaciones, entre otros) que llevan adelante experiencias educativas por fuera de la gestión privada. Sin embargo, como apunta Gluz (2009), la distinción impuesta por la LFE -gestión estatal/gestión privada- continúa motivando la reducción de los debates sobre el interés general a una cuestión básica de gestión.

Cuando en los años 90 las escuelas nacionales fueron transferidas a las jurisdicciones, la asignación de recursos públicos del Estado al sector privado comenzó a depender totalmente de las provincias, de modo que cada una de ellas trazó sus propios marcos generales y regulaciones particulares (Feldfeber et al, 2018). Según Mezzadra y Rivas (2010), las normas que rigen el otorgamiento del aporte estatal en muchas de las provincias son considerablemente antiguas. En particular, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) aún conserva la normativa vigente al momento de la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones, el Decreto 2.542 de 1991, y no casualmente es una de las cuatro con mayor importancia del sector privado en relación a la matrícula escolar y al financiamiento. En la mayoría de las provincias del país, todas las escuelas de gestión privada incorporadas a la enseñanza oficial, sean instituciones con o sin fines de lucro, son potenciales destinatarias de las subvenciones públicas (Feldfeber et al, 2018). El siguiente cuadro permite apreciar el consecuente crecimiento de estos subsidios en los últimos años:

| Año | Educación privada | | |
|-----------------------------|-------------------|----------------------|---------------|
| | Recibe subvención | No recibe subvención | S/D |
| 2015 | 76,2% | 23,4% | 0,5% |
| 2014 | 80,1% | 19,4% | 0,5% |
| 2013 | 76,2% | 23,1% | 0,7% |
| 2012 | 76,0% | 23,4% | 0,6% |
| 2011 | 78,4% | 19,3% | 2,3% |
| 2010 | 72,1% | 27,3% | 0,6% |
| 2009 | 72,4% | 27,0% | 0,6% |
| 2008 | 72,8% | 26,6% | 0,7% |
| 2007 | 73,4% | 21,0% | 5,6% |
| 2006 | 72,1% | 21,2% | 6,8% |
| 2005 | 72,2% | 20,7% | 7,2% |
| 2004 | 52,9% | 20,5% | 26,5% |
| 2003 | 53,3% | 20,0% | 26,7% |
| 2002 | 53,0% | 19,6% | 27,4% |
| 2001 | 53,0% | 19,1% | 27,8% |
| 2000 | 53,2% | 18,3% | 28,5% |
| 1999 | 54,1% | 15,8% | 30,1% |
| 1998 | 35,8% | 11,9% | 52,3% |
| Diferencia 1998-2015 | 40,37 | 11,45 | -51,82 |

Tabla 4.1. Matrícula de educación privada según percepción de subvención (Feldfeber et al, 2018:24)

Curiosamente, la naturaleza lucrativa de las personas u organizaciones a cargo de los establecimientos educativos no parece ser un factor relevante en algunas jurisdicciones. Es el caso de la CABA, donde las sociedades civiles o comerciales incorporadas a la enseñanza oficial pueden solicitar aportes del Estado (Mezzadra y Rivas, 2010). No obstante, como observa Morduchowicz (2002), las escuelas privadas pueden recibir subsidios estatales para cubrir su gasto salarial docente en la medida que no superen determinada cuota mensual; y esas asignaciones son variables dependiendo precisamente del valor de la cuota en cuestión. En suma, las regulaciones vigentes en varias jurisdicciones del país, como la CABA –foco de interés a los efectos de la presente investigación-, podrían estimarse palpablemente favorables a la expansión de los servicios educativos privados.

4.3. El ingreso de actores privados y nuevas reformas educativas

En un escenario de creciente avance de la educación privada sobre la educación pública, se ha afianzado la combinación de actores estatales y no-estatales en la definición de las políticas públicas: una forma de gobierno enlazada con el propio funcionamiento del mercado (Ball, 2008). Las comunidades de políticas públicas que se tejen en esta trama traen nuevos actores al proceso de construcción de las políticas, principalmente fundaciones, ONGs y empresas privadas, quienes parecen haberse convertido en los interlocutores privilegiados del gobierno de Mauricio Macri (Feldfeber et al, 2018). Se trata de redes, puntualiza Ball (2008), basadas en relaciones interpersonales dentro de un marco compartido, donde se mantienen los propios vínculos de confianza.

Indagaciones recientes señalan la participación de actores individuales en estas redes mediante distintas modalidades: patrocinio, contratos, publicidad, como integrantes de comités o comisiones. La iniciativa empresarial comercial y social representa, así, una “nueva” forma de abordar las políticas públicas, sustentada en la centralidad conferida a los gestores con capacidad de atender cuestiones sociales (Ball, 2008). Este nuevo enfoque, al que comúnmente se denomina paradigma “gerencial”, emerge en los años 90 a partir de la introducción de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), y del pasaje de políticas sociales de corte más universal a políticas focalizadas (García Delgado, 2002).

En el campo educativo, las propuestas cimentadas en los principios de la NGP suelen incluir iniciativas de ampliación de la autonomía escolar, la rendición de cuentas de las escuelas, la competencia entre escuelas para incrementar la matrícula, la remuneración variable de los/as docentes de acuerdo al desempeño de sus estudiantes y, fundamentalmente, la gestión basada en resultados estandarizados y cuantificables. Al respecto de estas tendencias, Bottinelli (2013) corrobora que la principal traducción de los resultados del funcionamiento del sistema es el desempeño académico de los/as estudiantes. Para ello, se emplean pruebas estandarizadas externas a la escuela en dos

o tres materias, un instrumento de medición que Argentina implementó en 1993 y que hoy aún mantiene, aunque con frecuencia y modalidades variables (Bottinelli, 2013).

Como puede advertirse, los elementos introducidos por el paradigma gerencial en el quehacer educativo responden a ciertas lógicas empresariales. Para Feldfeber et al (2018), esta integración de los intereses “del mercado” en las políticas públicas generalmente trae aparejada la promoción de negocios de empresas privadas y fundaciones empresariales en áreas que solían ser exclusivas de la gestión estatal. Como resultado, entidades privadas llegan a intervenir directamente en el diseño de las políticas públicas. Desde otra óptica, Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi (2016) notan que la misma política pública puede ser influida por los intereses privados de la industria global de la educación en la medida en que éstos buscan fijar las agendas, enmarcar los problemas de política y modificar los regímenes regulatorios en su beneficio. De una u otra manera, la evidencia disponible permite confirmar el avance de estos actores privados -con claras motivaciones comerciales- hacia una creciente mercantilización de la educación pública.

En la misma vertiente, Feldfeber et al (2018) exploran la proliferación de organizaciones civiles ligadas a grupos empresariales que buscan tener algún tipo de injerencia en políticas públicas de educación. Se proponen reencauzar el rumbo educativo bajo la premisa de alcanzar una formación de calidad para todos, y con el objeto de desarrollar la región en términos de competitividad, plantean la necesidad de contar con trabajadores calificados. En tanto, pueden funcionar en el terreno informal y de las relaciones interpersonales, o bien plasmarse en convenios formales entre el Ministerio y actores privados. Aunque los convenios con fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONGs) no son novedosos en la educación pública argentina, aseguran Feldfeber et al (2018), hoy constituyen una vía privilegiada para la implementación de programas de política con la orientación que busca imponer el gobierno de Mauricio Macri.

Durante el primer año de la gestión del ministro Esteban Bullrich en la nueva cartera de Educación y Deportes (desde diciembre 2015 a diciembre 2016), se llevó a cabo una reducción administrativa y presupuestaria (Rodríguez, 2017). En esta coyuntura, tuvo lugar un proceso de descentralización mediante el que “se disolvieron la gran mayoría de los equipos del nivel central y se transfirieron fondos directamente a las provincias, al tiempo que ciertos programas socioeducativos se eliminaron o redefinieron sus objetivos” (Rodríguez, 2017:90). En adición a la subejecución del presupuesto 2016, el presupuesto 2017 consolidó la tendencia a la desfinanciación y descentralización de las políticas en materia educativa, así como la reorientación de los sentidos de la formación docente y de los principales lineamientos para la enseñanza de las nuevas tecnologías (Rodríguez, 2017).

Las políticas socioeducativas del presidente Mauricio Macri y su ministro nacional Esteban Bullrich se replican a nivel local en la Ciudad de Buenos Aires, bajo el ministerio de Soledad Acuña, y deben ser entendidas dentro de un contexto más general. Como observa Rodríguez (2017:90), las principales modificaciones introducidas en el área educativa estuvieron guiadas por “la convicción de que el sistema educativo debe atender prioritariamente a las demandas del empresariado”, esto es, una lógica neoliberal que busca supeditar la educación al mercado y habilita la presencia del sector privado en la definición de la política educativa. En este sentido, deben mencionarse dos reformas educativas elaboradas de manera inconsulta y presentadas intempestivamente durante 2017: la Secundaria del Futuro (SF) y la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue una de las últimas jurisdicciones en implementar las modificaciones del nivel secundario impulsadas por la LEN (sancionada en 2006), haciéndolo recién en 2014 a partir de la denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) (Di Napoli, 2018). De esta manera, en 2018, la Secundaria del Futuro se introduce antes de que la Nueva Escuela Secundaria diera sus primeros egresados, cuando la evaluación de políticas y cambios educativos exige una cierta cantidad de años transcurridos (Di Napoli, 2018). Por consiguiente, cabe preguntarse

en qué medida es viable proponer una nueva reforma educativa aún no habiendo terminado de implementar la anterior, y careciendo de un diagnóstico inicial sobre alguna cohorte de egresados (Di Napoli, 2018).

Uno de los ejes principales del proyecto SF se relaciona con la incorporación y uso pedagógico de las “nuevas tecnologías” como dispositivo clave en la preparación de los/as estudiantes de cara al futuro. Para Di Napoli (2018), este enunciado parece una estrategia discursiva que intenta presentar como novedad herramientas que ya se encuentran dentro del sistema educativo:

En el año 2010 se pone en marcha el Programa Conectar Igualdad (PCI) que tuvo como objetivo democratizar el acceso a las tecnologías de la información y comunicación mediante su incorporación en las escuelas a los fines de reducir la brecha digital y educativa. (p. 3)

La decisión política de discontinuar el PCI, observa Di Napoli (2018), parece estar en línea con el objetivo del gobierno de Mauricio Macri respecto de olvidar el pasado, negar los frutos presentes que pudo haber generado la política del Kirchnerismo y prometer innovaciones que ya se han diseñado e implementado.

Por otra parte, hacia fines de 2017, el Poder Ejecutivo porteño hace público un proyecto de reforma de la formación docente que plantea la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA) y, como resultado, el cierre de los 29 profesorado existentes en la jurisdicción (Feldfeber et al, 2018). Esta controvertida iniciativa conllevaría la desintegración de instituciones que poseen identidades e historias singulares. Al mismo tiempo, introduciría modificaciones como, por ejemplo, un sistema unificado de contenidos para la enseñanza superior no universitaria tendiente a una formación general y areal centrada en las capacidades (Rozanski, 2018). Ante esto, los rectores de los institutos superiores señalan la inviabilidad de una formación sólida en capacidades desentendida de las lógicas disciplinarias (Rozanski, 2018).

La presentación del proyecto de la UniCABA se lleva a cabo sin contar con la participación de los sindicatos docentes y de los rectores de los institutos. Los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y sus comunidades educativas tomaron conocimiento de la iniciativa a través de los medios de comunicación, lo cual “devela una lógica de construcción de la política educativa que en modo alguno contribuye al diálogo que constituye un pilar de toda construcción democrática” (Feldfeber et al, 2018:76).

4.4. Embates neoliberales al trabajo y la formación docente

El cúmulo de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han experimentado recientemente las sociedades latinoamericanas -como producto de procesos de reconfiguración del rol del Estado, la emergencia y consolidación de actores del sector privado en la definición de las políticas públicas, entre otros- han abierto el debate sobre la formación y el trabajo docente. En esta nueva agenda, argumenta Tedesco (2005:28), adquirió centralidad la noción de que “para que las reformas ‘lleguen al aula’ y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones”. Como consecuencia, pasarían a ser preguntas fundamentales aquellas que buscaran arrojar luz sobre quién y cómo se enseña.

Al respecto de esta discusión, Feldfeber et al (2018) observan que, desde las reformas de los años 90, organismos regionales e internacionales, fundaciones y algunos gobiernos de la región (como en Argentina) han impulsado una agenda para el sector docente que incluye demandas de profesionalización y autonomía, sistemas de evaluación y desempeño, mecanismos para volver “atractiva” la profesión a jóvenes “talentos”, nuevas carreras laborales y escalas salariales basadas en el mérito y la responsabilidad por los resultados. Particularmente, la actual problematización del trabajo docente parece estar ligada a la pujante retórica de la NGP. Bajo este paradigma, se ha tendido a caracterizar a los trabajadores de la educación como actores

resistentes al cambio, y a sus sindicatos como “un déficit democrático basado en relaciones de influencia” (Verger y Normand, 2015:614). Consiguientemente, se han realizado los valores de autonomía profesional y la necesidad de un nuevo régimen de rendición de cuentas y herramientas de gestión (Verger y Normand, 2015).

En primer lugar, la literatura exhibe cierto consenso sobre la idea de que el discurso profesionalizante que se instaló tras las reformas estuvo acompañado de propuestas que tendieron a la descalificación de los saberes pedagógicos. Imen (2008) pone en discusión cómo este modo de concebir la capacitación llevaría a legitimar mecanismos empresariales en la formación y el trabajo docente en busca de un supuesto impacto positivo en la calidad educativa. De esta forma, el rendimiento laboral docente quedaría supeditado a esquemas de diferenciación salarial según criterios utilizados comúnmente en las empresas, como la evaluación de desempeño y la capacitación. En virtud de estos estímulos externos, entonces, sería plausible obtener un mejoramiento del trabajo docente (Imen, 2008).

En segundo lugar, siguiendo a Feldfeber et al (2018), las propuestas de política que promueven organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial, colocan al sector docente como el principal responsable por los bajos resultados en las diversas pruebas estandarizadas. Tal es el caso de las pruebas PISA, llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyos resultados fueron el sustento utilizado por el Banco Mundial en 2014 para emitir su crítica en cuanto a la mala calidad de los/as docentes latinoamericanos/as respecto de los parámetros mundiales (Feldfeber et al, 2018). Asimismo, el organismo sostiene que esta deficiencia es el principal impedimento del progreso de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. En este escenario, se atribuye el escaso profesionalismo en el aula y los magros resultados educativos que de allí derivan a las bajas exigencias en el ingreso a la docencia; la mala calidad de los aspirantes; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño; y al liderazgo deficiente en las escuelas (Feldfeber et al, 2018).

En tercer lugar, algunos trabajos revelan una conexión entre los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad educativa con los procesos de formación docente en la región, siendo el caso argentino un claro ejemplo de ello. Como explica Tedesco (2005), las reformas de los años 90 pusieron el acento en instrumentos tales como la medición de resultados y la evaluación del desempeño de los/as docentes, procurando -sin éxito- la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, en el transcurso de los últimos años, observan Feldfeber et al (2018), la difusión de los resultados en las pruebas estandarizadas busca constituirse en un mecanismo de control y disciplinamiento de la fuerza de trabajo docente. Principalmente dos operativos nacionales de evaluación, “Enseñar” (para estudiantes de profesorado) y “Aprender” (para estudiantes primarios/as y secundarios/as), tuvieron divulgación mediática a nivel nacional, lo cual se inscribe en un contexto “de fuerte sospecha respecto de las capacidades de los maestros y la calidad de su formación” (Feldfeber et al, 2018:68).

4.5. Noticiabilidad del conflicto en educación

La investigación existente en el campo de la comunicación y la cultura reconoce el papel fundamental de la información en la construcción del sujeto contemporáneo. La información permite, precisamente, que los individuos se conozcan a sí mismos y a su entorno, que organicen su vida privada y participen en la vida pública. Como explica Martini (2000), la sociedad accede a la masa de información sobre hechos de la realidad especialmente a través de los medios de comunicación, “que seleccionan los acontecimientos noticiables y los hacen noticia” (p. 18). De manera conjunta, el sujeto toma conocimiento de los sucesos mediante su experiencia directa con los mismos, verificando así los mensajes recibidos de los medios. Por tanto, el procesamiento y la interpretación de la información periodística atraviesan diferentes dimensiones de producción de sentido, algunas propias de los medios y otras ajenas a ellos (Martini, 2000).

Desde una posición conexas, Rincón (2006) sugiere que la comunicación puede resultar efectiva si se articula con los modos simbólicos de la sociedad, esto es, los

sentimientos, pensamientos y valores legítimos para el sentido público. Sobre la base de esta premisa, Rincón (2006) marca la relevancia de lo actual en los medios de comunicación con respecto a los relatos, temáticas, estéticas e historias. En tanto, la búsqueda permanente de la satisfacción de los intereses y necesidades de la audiencia explicaría por qué la preocupación por los contenidos en los medios se actúa desde los modos de narrar y entretener. Dicho de otra forma, hay nuevos elementos que se ponen en juego para definir si un recorte de la realidad puede ser noticia o no y de qué manera su puesta en escena logra ser atractiva a la audiencia.

Los modos de narrar y entretener son, por excelencia, los recursos básicos de interpelación mediática. Para Rincón (2006), si bien los contenidos, los valores y las representaciones desempeñan un papel importante en los discursos massmediáticos, su capacidad de impacto está dada por la forma en que son narrados. En este sentido, uno de los desafíos que hoy enfrenta la noticia periodística concierne a su *espectacularización*: la información debe ser construida según la lógica sensacionalista y en clave narrativizada, con lo cual se desplaza el eje de relevancia y se trivializan los debates de interés público. Así, la función de informar al público queda subordinada al entretenimiento, siendo éste último el modo más efectivo de encontrarse con la audiencia (Rincón, 2006).

Rincón (2006) plantea que las culturas mediáticas contemporáneas producen y socializan las corrientes estéticas y las formas del gusto y del sentir más generalizadas en la actualidad social. Son culturas caracterizadas por “una temporalidad de actualidad, por una interpelación social entretenida y por unos juegos de representación efímeros” (Rincón, 2006:20). Como consecuencia de ello, se abre ante la noticia periodística un escenario complejo, donde la producción de la información debe efectuarse en diálogo con el movimiento simbólico dominante de la sociedad. A ese fin, el trabajo periodístico debe atender al concepto de noticiabilidad, adoptándolo como principio rector en la tarea de selección, construcción y socialización de los hechos (Martini, 2000).

Siguiendo a Martini (2000), la noción de noticiabilidad puede ser circunscripta a una serie de criterios según los cuales un acontecimiento sería susceptible de constituirse en noticia:

- novedad;
- actualidad;
- originalidad;
- imprevisibilidad e ineditismo;
- evolución futura de los acontecimientos;
- importancia y gravedad;
- proximidad geográfica del hecho a la sociedad;
- magnitud por la cantidad de personas o lugares implicados; y
- jerarquía de los personajes implicados.

En la medida que un acontecimiento presente algunas de las cualidades indicadas, podría ser considerado noticiable, de tal forma que cada atributo representa un parámetro de selección que el periodismo debe observar al emprender la construcción de la información.

Como se ha referido, las culturas mediáticas sensacionalistas demandan que los acontecimientos noticiables se construyan con ciertas marcas de espectacularidad (Rincón, 2006). En este sentido, los hechos conflictivos presentan una espectacularidad intrínseca que podría explicar el predominio de las malas noticias en la prensa (Cebrián Herreros, 2004). En el orden de las noticias educativas, el conflicto podría pensarse como un posible factor de incidencia en la posición privilegiada que ocupan, por ejemplo, los enfrentamientos entre diferentes actores (gobierno y docentes/gremios; gobierno y estudiantes; estudiantes y especialistas en educación) o bien interrupciones al normal desarrollo de la vida escolar (medidas de fuerza gremial, tomas de escuelas, problemas de infraestructura, entre otras causas).

Mientras jerarquiza el conflicto, la narrativa mediática alrededor de la educación pública excluye los hechos de la vida escolar y la labor cotidiana de sus actores. Nuñez Sevilla (1999:50) analiza, para el caso europeo, que la docencia “no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección y el espíritu de servicio incondicional”. Por el contrario, los/as docentes llegan a ser noticiables generalmente en presencia de escollos gremiales o administrativos: “los titulares de prensa no recogen directamente el tema del rol docente salvo por problemas como huelgas/paros o aspectos relacionados con la problemática administrativa” (Nuñez Sevilla, 1999:52). De manera similar, en la prensa argentina los/as docentes de nivel secundario que ingresan al sistema tienden a ser visibilizados desde sus falencias en la formación y en la capacitación (Iglesias, 2015).

A modo de cierre, es pertinente señalar que tanto la problematización de los factores históricos, políticos y sociales que enmarcan el diseño e implementación de las políticas públicas en educación como el reconocimiento de algunos principios rectores en la construcción de la información periodística, juegan un papel crítico en la comprensión de los procesos de representación mediática de la educación pública. En virtud de ello, los conceptos hasta aquí desarrollados buscaron poner de relieve ciertas prácticas sociales y del discurso que, como parte de la misma coyuntura discursiva, interactúan con las prácticas textuales de la prensa que serán el foco de análisis del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. Prácticas textuales en la representación mediática de la educación pública: un análisis lingüístico del corpus

5.1. Introducción

El presente capítulo se consagra al análisis y la descripción lingüística del corpus. En la primera sección, se propone un relevamiento de focos de acuerdo con el principio de la jerarquización de la información (Pardo, 2011). Para ello, la exploración repara particularmente en las emisiones del cuerpo y del titular de cada noticia, cotejando simultáneamente la correspondencia macroestructural semántica (van Dijk, 1985) entre ambas partes. Se busca, así, establecer qué eventos, actores y espacios tienden a ganar o perder énfasis en las notas de los periódicos analizados. En la segunda sección, mediante la aplicación de la teoría de la tonalización (Lavandera, 1986; Pardo, 1996) y categorías analíticas del modelo de Teun A. van Dijk (2005, 2009), se identifican, examinan y proporcionan ejemplos de recursos reforzadores y mitigadores que, interrelacionados, pueden funcionar como estrategias del discurso. Por tanto, la indagación atiende fundamentalmente a las representaciones discursivas de actores y hechos educativos que tales estrategias parecen configurar.

5.2. Jerarquización de la información en las notas del corpus

En líneas generales, el relevamiento total de focos (ver Anexo) permite reconocer una tendencia en los periódicos analizados hacia la priorización de hechos y situaciones bajo la categoría *política y gestión educativa* (31%). Destacan, entre estos, las reformas propuestas para las escuelas secundarias (Secundaria del Futuro) y para los institutos de formación docente (universidad de formación docente -UniCABA), así como la cobertura de sus actuales deficiencias, generalmente sustentadas con datos estadísticos. En segunda instancia, se coloca en zona focal a los/as *docentes* (14%), una categoría que comprende a todos los actores que conducen y/o ejecutan la labor educativa en las instituciones escolares (maestros, profesores y directivos). La tercera posición corresponde a la categoría *gobierno* (11%), incluyendo la voz y las acciones

de autoridades políticas sobre temas educativos.

A continuación en el orden de jerarquización, se puede identificar una serie de actores y eventos de la arena educativa que alcanzan un promedio porcentual de un sólo dígito, aunque con notables variaciones a través de los diferentes periódicos. El cuarto lugar, entonces, lo ocupan eventos bajo la categoría *situaciones áulicas y vida escolar* (8%), que implican cuestiones relativas al desempeño de los educandos, las prácticas docentes y las problemáticas que afectan la convivencia escolar. La siguiente posición pertenece a los/as *estudiantes* (8%), desde una perspectiva social y/o política que trasciende el salón de clases (su contexto socio-económico, sus necesidades de formación para el mundo actual, o la actividad de los centros estudiantiles, por ejemplo). En el sexto lugar de focalización se encuentran los *gremios* (6%), una categoría que comprende la voz y el proceder de las organizaciones sindicales docentes frente a las acciones u omisiones del gobierno en materia educativa.

Por último, se reconocen diversas áreas temáticas que representan individualmente entre el 1% y el 4% de los focos relevados en el corpus. De este modo, los problemas de *infraestructura* escolar (4%) emergen en séptimo orden, mientras que la octava ubicación es para las *familias* (3%), incluyendo a los adultos responsables de los educandos y el entorno socio-comunitario donde se insertan las instituciones educativas. En la misma posición se encuentran las referencias a la relación entre *educación y trabajo* (3%), seguidas por la *justicia* (2%), en cuanto agente mediador en los conflictos entre diferentes actores. La discusión sobre *nuevos paradigmas educativos* (2%) se ubica en noveno lugar, al igual que el *debate público en educación* (2%), donde, además de los actores ya mencionados, intervienen especialistas del área. Finalmente, en décima instancia se registra la *evaluación de calidad* educativa (1%) y los hechos de *inseguridad escolar* (2%). La siguiente tabla presenta los datos porcentuales detallados precedentemente sobre la distribución de focos en las distintas categorías implicadas:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Política y gestión educativa | 31 |
| Docentes | 14 |
| Gobierno | 11 |
| Estudiantes | 8 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 8 |
| Gremios | 6 |
| Infraestructura | 4 |
| Educación y trabajo | 3 |
| Familias | 3 |
| Debate público en educación | 2 |
| Inseguridad escolar | 2 |
| Justicia | 2 |
| Nuevos paradigmas en educación | 2 |
| Evaluación de calidad | 1 |
| Otros | 3 |

Tabla 5.1. Porcentajes promedio de focos en las notas del corpus

5.2.1. Información focalizada en Clarín

En las notas de Clarín, los/as docentes reciben el mayor porcentaje de focos (23%). Las alusiones suelen concentrarse en el problema del ausentismo y en la necesidad de mejorar su formación profesional. Por ejemplo:

El 74,6% de la gente cree que el ausentismo docente es muy alto y afecta a la enseñanza (C, título)

La política y gestión educativa también ocupa una parte considerable de las zonas focales (21%), con referencias a los cambios impulsados tanto para el nivel secundario como para los institutos de formación docente:

La falta de docentes es un fenómeno netamente porteño. No sucede lo mismo en el resto del país, donde cada vez son más los jóvenes que se deciden por la docencia. En los últimos ocho años, creció más de 60% la cantidad de jóvenes que estudian en los institutos de formación docente del resto del país. Pasó de

361.537 en el año 2007 a 607.553 en 2015, el último dato relevado [por] el Instituto de Formación Docente del Ministerio de Educación. En Capital, en cambio, la cantidad de alumnos está estancada en alrededor de 40.000 alumnos que eligen la carrera, entre los institutos públicos y privados. Hoy se reciben unos 2.300 nuevos docentes por año en la Ciudad. Con la nueva universidad, el objetivo es llevarlo a 5.000 graduados por año en el año 2024. (C4, párr. 20)

Otros actores también puestos en foco son los/as estudiantes (12%), principalmente en relación con las tomas de colegios:

En la Técnica 35, de Floresta, decidieron en asamblea no tomar el colegio aunque manifestaron su “rechazo a la escuela del futuro”. “Intentan satisfacer la necesidad de las empresas y no de los estudiantes. Además, en las técnicas van a sacar en los dos últimos años tiempo de especialización para estas pasantías no remuneradas”, destaca Ignacio, referente del centro de estudiantes. (C1, párr. 4)

El gobierno, involucrado en conflictos a raíz de sus políticas en educación, reúne un 11% de los focos; y los gremios, vinculados sobre todo a las medidas de fuerza, alcanzan el mismo porcentaje. A continuación, se detalla ordenadamente la distribución de focos relevada en esta porción del corpus:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Docentes | 23 |
| Política y gestión educativa | 21 |
| Estudiantes | 12 |
| Gobierno | 11 |
| Gremios | 11 |
| Familias | 4 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 3 |
| Otros | 15 |

Tabla 5.2. Porcentajes de focos en las notas de Clarín

5.2.2. Información focalizada en Infobae

A diferencia de Clarín, en las notas de Infobae el 35% de las zonas focales son dedicadas a la política y gestión educativa, especialmente la deserción estudiantil y cuestiones relativas al calendario escolar, mientras que los/as docentes¹² reciben solo el 7% de los focos:

Como en todo territorio extenso, diverso y con economías regionales dispares, existen grandes diferencias entre provincias y jurisdicciones. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay más graduados de escuelas secundarias privadas (59,2 por ciento), que de escuelas estatales. Pero tanto en Córdoba como en el Conurbano la relación está prácticamente equilibrada, siendo aproximadamente dos puntos superior en instituciones públicas. En el otro extremo se encuentran algunas provincias con una mínima graduación privada: La Rioja (15 por ciento) y Chaco (15,8 por ciento). (IB3, párr. 13)

Las situaciones áulicas y de la vida escolar en este caso totalizan un 19%. Se incluyen, por ejemplo, la predilección de los/as estudiantes por determinados espacios curriculares:

El interés de las niñas por Matemática decrece a medida que avanzan en el trayecto escolar. Chicas de entre 6 y 8 indican en un 30% que lo que menos les gusta del colegio son los números. Entre los 9 y 10 años, ese porcentaje se dispara al 40%. (IB4, párr. 4)

Asimismo, los planteamientos sobre la educación y su relación con el mundo del

12 Si bien en el desarrollo de la nota número 7 (IB7) se señala una circunscripción jurisdiccional (Provincia de Buenos Aires), la nota se incluye en el corpus contemplando que su titular presenta los resultados de una evaluación administrada a alumnos ingresantes de los profesorados bonaerenses como evidencia de una problemática generalizada a nivel nacional. Adicionalmente, en el cuerpo se construyen ciertas críticas a la formación docente y la necesidad de introducir reformas en estrecha relación con los motivos aducidos por el gobierno porteño acerca de la creación de la UniCABA.

trabajo concentran un 9% de los focos, al igual que los nuevos paradigmas emergentes en el campo educativo. La siguiente tabla exhibe estos y otros porcentajes minoritarios adicionales que resultan del relevamiento de focos en las notas de Infobae:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Política y gestión educativa | 35 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 19 |
| Nuevos paradigmas en educación | 9 |
| Docentes | 9 |
| Gobierno | 7 |
| Estudiantes | 5 |
| Gremios | 4 |
| Familias | 2 |
| Otros | 6 |

Tabla 5.3. Porcentajes de focos en las notas de Infobae

5.2.3. Información focalizada en La Nación

En las notas de La Nación, así como en las de Infobae, una marcada mayoría de las emisiones (34%) llevan en su zona focal cuestiones referentes a la política y gestión educativa: entre ellas, la reforma para la escuela secundaria y el análisis de las deficiencias actuales en ese nivel:

La ciudad de Buenos Aires siempre fue un terreno hostil a las reformas: en los 90 fue el único distrito, junto con Neuquén, que resistió la aplicación de la Ley Federal de Educación del menemismo. Acá no se implementó el polimodal pero tampoco hubo una modernización curricular, o la hubo por oleadas, explica Marina Larrondo, doctora en Ciencias Sociales, que lleva años estudiando los movimientos estudiantiles y las políticas educativas. Hay una mezcla que va de escuelas que tienen programas nuevos a escuelas donde todavía está el programa del bachillerato de Bartolomé Mitre.” (LN4, párr. 14)

Ocupan la segunda posición los focos asignados al gobierno¹³ (21%), primordialmente la voz de sus funcionarios acerca de las reformas propuestas, de los conflictos generados en consecuencia y otros asuntos gremiales:

Fiel a su estilo, Rodríguez Larreta no abrió frentes de conflicto con la oposición. Tampoco reconoció deudas en la gestión. Salvo cuando mencionó que "diez gobiernos prometieron soterrar el [ferrocarril] Sarmiento y la obra ahora empezó", prefirió imprimir un tono optimista a sus palabras. (LN5, párr. 2)

Finocchiaro, sobre las tomas de colegios: "No podemos contemplar el uso de la violencia como respuesta" (LN8, título)

Los/as estudiantes, por su parte, reciben el tercer mayor número de focos (11%) en referencia a las tomas de escuelas, el vandalismo que se les atribuye en ese contexto, y la discusión por la reforma para el nivel secundario:

Tiramonti, quien celebró la propuesta y destacó que se trata de una "una reforma que dialoga con las exigencias del mundo", salió al choque luego de escuchar las posturas de Pedro Criscolo y Sofía Zibecchi. Los jóvenes estudiantes coincidieron en que la propuesta no es una buena idea. "Cuando hablan de 'Escuelas de futuro' es un nombre que le queda grande a la reforma", apuntó Criscolo, miembro de la Federación de Estudiantes Secundarios y estudiante del Lenguas Vivas. Por su parte, Zibecchi, presidenta del Centro de Estudiantes Federico Lorca, añadió: "No vemos el proyecto como una

13 Si bien los titulares tienden a reflejar la macroestructura semántica de cada noticia, en la nota número 5 (LN5) se presenta un caso particular. La información más focalizada en el titular corresponde a la política y gestión educativa, pero en el cuerpo la mayoría de los focos son conferidos al gobierno y su actuación en distintas áreas de la gestión pública. Es decir, el periódico elige jerarquizar el caso educativo en el titular, aunque no así en el relato de la noticia. Como se discute en la sección 5.3.1.3., la jerarquización de estas cuestiones parece cooperar en la construcción de representaciones positivas sobre la política educativa aplicada por el gobierno porteño.

inserción al mundo laboral sino que es más naturalizar la flexibilización laboral de chicos que son menores de edad. (...) No es algo que nos convenza porque creemos que es algo que va más para atrás que para adelante". (LN1, párr. 2)

El promedio de focos para los distintos temas tratados en este periódico se representa en forma tabular a continuación:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Política y gestión educativa | 34 |
| Gobierno | 21 |
| Estudiantes | 11 |
| Educación y trabajo | 6 |
| Familias | 6 |
| Inseguridad escolar | 4 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 4 |
| Docentes | 3 |
| Gremios | 2 |
| Otros | 9 |

Tabla 5.4. Porcentajes de focos en las notas de La Nación

5.2.4. Información focalizada en La Prensa

Las notas de La Prensa presentan una especial focalización en la política y gestión educativa¹⁴ (44%), incluyendo cuestiones como las deficiencias del secundario, la implementación de la Secundaria del Futuro y la creación de la UniCABA:

Para Guadagni es difícil que se produzcan cambios positivos en la escuela

14 En línea con prácticamente el total del corpus, las notas de La Prensa también exhiben correspondencia macroestructural semántica entre los titulares y el cuerpo. No obstante, cabe señalar la irregularidad advertida en la nota número 8 (LP8): los docentes aparecen en la mayoría de las zonas focales del titular, mientras que en el cuerpo se priorizan problemáticas educativas a nivel macro que tienden a poner a tal actor en contexto. En cierta medida, su jerarquización en el titular parece implicar el refuerzo de la idea del docente como “variable clave” para mejorar la calidad de la educación (Tedesco, 2005).

media y el sistema educativo general ya que "la agenda educativa no importa en la Argentina". El especialista destaca el operativo Aprender implementado desde el año pasado, donde cerca de un millón y medio de alumnos de escuelas secundarias fueron evaluados para saber cómo está la calidad educativa. (LP3, párr. 8)

Ocupan la segunda posición prioritaria en la distribución de focos los/as docentes (20%), su rol en el contexto de crisis que se le adjudica a la educación, y la pérdida de prestigio de su profesión:

- **¿Dentro de este panorama que pasa con la formación docente?**

- Este es un punto central. Al no ser la educación un tema prioritario la formación también se resiente. Quienes aspiran a formarse como docentes en muchos casos son personas que no han tenido acceso a otro tipo de formación y se inclinan por la docencia, y no llevan un capital cultural importante al aula. Tienen menor capital cultural muchas veces que los propios chicos. Ahí es donde hay que hacer un esfuerzo grande. Los países que han mejorado su educación lo han hecho a partir de la revalorización de la formación docente y del docente. La docencia socialmente no es una actividad valorada, por más que se diga. Los maestros ganan poco porque importa poco lo que hacen. Es un claro reflejo del desinterés social que hay por esa tarea. Son cuidadores de la guardería ilustrada que es la escuela. Es una guardería ilustrada que cada día es más guardería y menos escuela. En última instancia esto es en mi opinión lo que lo define. (LP8, párr. 6)

Las situaciones áulicas y de la vida escolar, que comprenden hechos relativos a la convivencia, necesidades e intereses de los educandos, alcanzan un 8% de los focos, y en igual proporción se focalizan las referencias al gobierno. Inmediatamente después, los/as estudiantes se encuentran en el 7% de las zonas focales, con un predominio de alusiones a su resistencia ante los proyectos de reformas y el valor formativo de tal

organización: “En la toma de una escuela –opina [Alieto Guadagni¹⁵]- también hay un aprendizaje. Desde una asamblea para decidir la toma. Hay discusiones” (LP3, párr. 24).

La distribución de focos en las notas de La Prensa puede apreciarse con mayor precisión en la siguiente tabla:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Política y gestión educativa | 44 |
| Docentes | 20 |
| Gobierno | 8 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 8 |
| Estudiantes | 7 |
| Familias | 4 |
| Gremios | 4 |
| Otros | 5 |

Tabla 5.5. Porcentajes de focos en las notas de La Prensa

5.2.5. Información focalizada en Página/12

A diferencia del resto de los diarios analizados, la asignación de focos en las notas de Página/12 presenta valores menos dispares. En esta dirección, adquiere protuberancia un área temática escasamente registrada en las otras fuentes: infraestructura escolar (27%), tratándose de problemas edilicios de las escuelas públicas como resultado de la falta de financiamiento:

Para Bonato, el invierno hace más agudos los problemas de infraestructura. “Por el nivel de inversión de los últimos años esto ya debería estar solucionado pero los problemas continúan. Este Gobierno no puede echarle la culpa a la pesada herencia, hace ocho años que están”, remarcó la dirigente, para quien el

¹⁵ Alieto Guadagni es director del Centro de Estudios de la Educación Argentina (LP3).

estado de las escuelas no responden [sic] a la falta de dinero sino a una decisión política. (P8, párr. 11)

Con un 15% de los focos adjudicados, posteriormente se ubica un actor también recurrente en las otras notas examinadas: el gobierno, quien aparece como responsable de medidas repudiadas por la comunidad educativa en general:

La escuela infantil Número 5 ubicada en el barrio de Retiro, a la que asisten principalmente niñas y niños de la Villa 31, vive momentos de tensión luego de que la comunidad educativa de ese establecimiento decidiera rechazar el traslado intempestivo de su sede ordenado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (P3, párr. 1)

En la misma línea, se visibiliza el conflicto en torno al proyecto impulsado por el gobierno porteño para la creación de la UniCABA y la consecuente fusión de los profesorados:

Los rectores de los centros educativos pidieron explicaciones al jefe de Gobierno, Horacio Rodríguez Larreta, y a la ministra de Educación, Soledad Acuña sobre la "reforma inconsulta". Denunciaron que ocasionará la "desintegración de las instituciones". (P4, copete)

El siguiente lugar en el orden de jerarquización lo ocupan la política y gestión educativa (13%), en virtud de la cobertura de los proyectos de reforma para los niveles medio y superior:

La rectora del Normal 1 recordó que desde que se presentó el proyecto “hemos ido a la Legislatura todos los martes y los jueves a las reuniones de la comisión de Educación para explicar nuestro posicionamiento y fundamentar que hoy se brinda una formación de calidad en los institutos y que no se requiere la desaparición de ninguna de ellos. Y no hablamos de un proyecto nuevo porque

tenemos 29 proyectos, por eso reclamamos que se retire la propuesta”, y remarcó que la Unicaba no sólo “implica que aquellos docentes que son interinos o suplentes puedan perder su trabajo, sino que nos cambia la pertenencia estatutaria, perdemos todos nuestro [sic] derechos adquiridos”. (P6, párr. 9)

Con un 11% y 10% de los focos respectivamente, se introduce la voz de los/as estudiantes y los/as docentes en rechazo a las medidas del Ejecutivo en materia educativa. La tabla que se integra a continuación permite observar la configuración total de focos relevados en las notas de este diario:

| ÁREA TEMÁTICA | % DE FOCOS |
|------------------------------------|------------|
| Infraestructura | 27 |
| Gobierno | 15 |
| Política y gestión educativa | 13 |
| Estudiantes | 11 |
| Docentes | 10 |
| Justicia | 8 |
| Familias | 7 |
| Situaciones áulicas y vida escolar | 1 |
| Otros | 6 |

Tabla 5.6. Porcentajes de focos en las notas de Página/12

5.3. Estrategias y representaciones discursivas identificadas en las notas del corpus

Como se ha explicitado, la mayor parte de los periódicos en cuestión coinciden en la jerarquización de eventos y escenarios referentes a la política y la gestión de la educación. No obstante, los actores más focalizados en las coberturas, al igual que los recursos utilizados en la construcción de las estrategias discursivas, varían considerablemente según el diario. Por tanto, esta segunda etapa del análisis textual se propone identificar y examinar elementos léxicos y gramaticales que estratégicamente

refuerzan o debilitan ciertas ideas o argumentos. De esta manera, se busca finalmente dilucidar y comparar los modos en que cada medio tiende a representar discursivamente los tipos de acontecimientos y los actores más ampliamente jerarquizados en el corpus, a saber:

1. Política y gestión educativa
2. Docentes
3. Estudiantes
4. Gobierno
5. Gremios.

5.3.1. Política y gestión educativa

5.3.1.1. Estrategias y representaciones discursivas en La Prensa

En las notas de La Prensa, una parte importante de los focos son asignados a la transformación educativa puesta en marcha por el gobierno porteño. En la construcción de estos acontecimientos, se observa el refuerzo de argumentos que apoyan los cambios a implementar:

El jefe de gobierno porteño, Horacio Rodríguez Larreta, presentó el proyecto de creación de una universidad para docentes, que será tratado próximamente en la Legislatura, y explicó que el objetivo es **"jerarquizar la profesión, mejorar la calidad formativa y convocar a cada vez más chicos a elegir la docencia como carrera"**. (LP4, párr. 1)

Como puede apreciarse, el uso de la negrita y la focalización se conjugan para subrayar los fines que persigue el proyecto de la UniCABA, mientras se silencian las ideas sobre su implementación. Es decir, la iniciativa se narra desde la hipotética nobleza de sus fines, pero se evita precisar los detalles de su instrumentación y los efectos colaterales sobre los diferentes actores de la educación pública.

Como parte del mismo relato, se enfatiza la noción de crisis que se le atribuye a la educación argentina:

¿Y esta crisis cómo arranca, qué la desencadena? ¿Qué es lo que hizo que la Argentina cayera en materia educativa como lo muestran las pruebas internacionales? (LP8, párr. 4)

El parafraseo “qué la desencadena” refuerza la pregunta inicial que alude a las causas de la crisis educativa, y a su vez, la estructura “Qué es lo que hizo que...” corresponde a una cláusula copulativa enfática que reafirma el contenido de la interrogación anterior. Conjuntamente, de la cláusula nominal “que la Argentina cayera en materia educativa” se deriva una idea presupuesta: la Argentina cayó en materia educativa. En tanto, la cláusula adverbial “como lo muestran las pruebas internacionales”, ubicada en la zona focal, proporciona evidencia concreta para sustentar tal presuposición, convalidando así la aplicación y los resultados de pruebas estandarizadas realizadas a través de organismos internacionales.

La construcción de la crisis educativa también incluye el reporte directo de la palabra de especialistas, cargado de partículas negativas y frases adverbiales enfáticas que ponen de relieve algunos de los problemas críticos de la educación:

La gente ve que hay una crisis con la educación pero no se sienten protagonistas de esa crisis. Tenemos muy poca gente educada. De cada cien chicos que inician la escuela primaria solo 50 terminan la escuela media. Y de esos 50 la mitad tiene dificultades, porque no entiende lo que lee y más de dos tercios tienen dificultades para hacer simples operaciones matemáticas. (LP8, párr. 3)

La voz de expertos también se integra mediante el discurso indirecto:

Los expertos apuntan que es baja la calidad educativa y que el tema no suele estar en agenda de políticos, instituciones y padres. Piden mejorar la formación docente y plantear objetivos concretos. (LP3, lead)

En este caso, se generaliza la mirada negativa sobre la educación mediante el artículo determinado (“*los* expertos”) y el uso del sujeto tácito con el verbo “piden”, conjugado en tercera persona plural.

5.3.1.2. Estrategias y representaciones discursivas en Infobae

En líneas generales, los acontecimientos contruidos en las notas examinadas bajo esta categoría se relacionan con la deserción estudiantil, el (incumplimiento del) calendario escolar y la mala calidad de los aprendizajes adquiridos. La información se produce con un énfasis especial en los indicadores negativos de la educación pública y en la brecha existente con respecto a la educación privada:

Por ejemplo, en Ciudad de Buenos Aires, de cada 100 solo 41 finalizaron sus estudios en el [sic] una institución del estado, mientras que en las privadas lo hicieron 82 de 100. En el Chaco se graduaron 90 de cada 100 ingresantes a escuelas pagas en 2003, pero apenas un 28 por ciento de los que cursaron en una pública. En el Conurbano Bonaerense, por su parte, el 60% alcanza su título en el sector privado, mientras que en el estatal la cifra desciende drásticamente: 30%. (IB3, párr. 6)

La incorporación de cifras estadísticas coadyuva a reforzar los argumentos sobre las deficiencias del sistema. En tanto, el uso de adverbios como “solo”, “apenas” o “drásticamente” y las conjunciones adversativas “mientras que” y “pero” sirven el propósito de acentuar las diferencias entre los resultados actuales de la escuela pública y los de la privada. Por otra parte, se utiliza el discurso directo y la negrita para introducir y enfatizar declaraciones virulentas de un actor privado (empresario) con contenido crítico sobre la educación pública:

Además, se hizo una crítica al panel anterior sobre algunas cuestiones, como por ejemplo, la digitalización: "Eso pasó en el año 98, lo mismo el tema de la inteligencia artificial. **La educación en general hay que dinamitarla**", opinó Matías Recchia. (IB8, párr. 15)

De manera similar, es posible reconocer en la construcción de los problemas educativos el recurso de la presuposición:

Los resultados no sorprenden. Las encuestas se hicieron a los ingresantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en gran parte jóvenes que recién terminan la secundaria. (IB7, párr. 2)

Por un lado, la cláusula negativa inicial refuerza la noción de previsibilidad en torno a los malos resultados de la evaluación de los ingresantes a los profesorados. Por otro, el uso del adverbio temporal “recién” en la segunda emisión asigna énfasis a la idea de que el desempeño de estos jóvenes en la evaluación reflejaría la formación recibida en el nivel medio. Por consiguiente, es posible delinear, en la conjunción de estos recursos, una implicación sobre la mala calidad de la escuela secundaria actual.

5.3.1.3. Estrategias y representaciones discursivas en La Nación

En las notas de Las Nación, las reformas propuestas para la escuela secundaria se construyen como parte de un proceso de innovación educativa:

El proyecto planteaba un nuevo paradigma de estudiante, “un ciudadano del siglo XXI, talentoso, creativo, crítico, cooperativo, emprendedor, alfabetizado digitalmente y con capacidad de adaptación”. Además, integraba las materias en cuatro áreas de conocimiento “Ciencias Sociales, Científico-tecnológica, Comunicación y Expresión y las orientaciones” y anunciaba “el fin de las clases

magistrales”, que reemplazaría por espacios de “trabajo autónomo y colaborativo”. (LN4, párr. 1)

La expresión “nuevo paradigma” para referir a los cambios proyectados en torno al papel del educando posee una carga valorativa que refuerza la idea de innovación. En adición, se aplica mediante el discurso directo un marcado nivel de detalle para describir aspectos positivos de la reforma. Del mismo modo, la cláusula relativa “que reemplazaría por espacios de 'trabajo autónomo y colaborativo'” implica la idea de que hoy los educandos se forman en la dependencia del saber del docente y en el individualismo respecto de sus pares.

Adicionalmente, se refuerzan argumentos sobre situaciones macroeducativas, como la deserción, que ratificarían la necesidad de una transformación inminente:

La reforma parte de un diagnóstico: la mitad de los estudiantes no termina la secundaria en tiempo y forma. No hay mucha discusión sobre la necesidad de reformar el nivel medio, no sólo para adaptarlo a los nuevos modos de ser y trabajar sino también para sostener la escolarización de chicos y chicas que en muchos casos son primera generación de estudiantes secundarios. Las diferencias aparecen en cómo hacer esos cambios: los docentes y estudiantes reclaman, en principio, participar de la discusión. (LN4 párr. 4)

La estructura paralela en “*no sólo para adaptarlo a los nuevos modos de ser y trabajar sino también para sostener la escolarización*” claramente refuerza y ubica en la zona focal el argumento sobre la deserción escolar. En igual dirección, se puede notar la tendencia a representar positivamente la reforma en los modos de mitigar la resistencia. Por ejemplo, la construcción “no hay mucha discusión” excluye ciertas voces que objetan las modificaciones propuestas, lo cual queda confirmado en la última emisión del mismo párrafo: “los docentes y estudiantes reclaman, en principio, participar de la discusión”. En tanto, la nominalización “la necesidad de” y el uso de los verbos infinitivos “reformar”, “adaptar”, “sostener” y “hacer” contribuyen a

desdibujar el rol y las intenciones de los actores impulsores de los cambios: el gobierno y organismos privados.

5.3.1.4. Estrategias y representaciones discursivas en Clarín

Entre los hechos construidos en torno a la política y la gestión de la educación predominan los cambios impulsados para el nivel secundario y para los institutos de formación docente, que tienden a ser representados como reformas necesarias para mejorar la educación. Para ello, se refuerzan nociones relativas a las falencias objetivas del sistema, mientras que se mitiga la responsabilidad del Estado por las condiciones que dan origen a las mismas. Ejemplos de estas estrategias discursivas pueden encontrarse en la construcción de la falta de docentes en el ámbito de la CABA:

Un déficit que no es nuevo, pero que se incrementa año tras año. En 2017 quedaron sin cubrir 144 cargos en el nivel primario, de acuerdo al último informe oficial de mayo. En el secundario el panorama es aún más grave. Las materias con más déficit de profesores son Matemática, Lengua, Biología, Inglés, Física y Química. En el año 2016 se recibieron sólo 9 profesores de Física y Química. Así, es muy común que los estudiantes secundarios se llenen de horas libres y que haya materias en las que completen el año sin haberle visto la cara al profesor. (C4, párr. 13)

Primeramente, la cláusula negativa seguida de una conjunción adversativa (que no es nuevo, pero...), al igual que los adverbios “aún más” y “sólo” para introducir evidencia, buscan remarcar la idea del creciente déficit. En adición, se utilizan dos expresiones por fuera del estilo convencional de la nota informativa: “se llenen de horas libres” y “sin haberle visto la cara al profesor”: se trata de recursos que imprimen un matiz sugerente e interpelan eficazmente al lector. Finalmente, podría sugerirse que el uso de la forma impersonal “se incrementa” colabora en la omisión del conjunto de factores que originan la baja tasa de graduación en las carreras docentes.

5.3.1.5. Estrategias y representaciones discursivas en Página 12

En la esfera de la política y la gestión educativa, los cambios impulsados por el gobierno porteño para los niveles medio y superior se narran con un especial énfasis en las discrepancias que estas medidas generan:

Los rectores de los 21 profesorados porteños, nucleados en el Consejo de Educación Superior Estatal, repudiaron el proyecto de reforma “autoritaria e inconsulta” de formación docente que impulsa el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En una conferencia de prensa, desde el CESGE denunciaron que el proyecto de apertura de una nueva universidad, promovida por el jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta “atenta contra las fuentes de trabajo y la formación integral de los futuros docentes”. (P4, párr. 1)¹⁶

En primer lugar, puede observarse que la inclusión de la frase adjetiva “autoritaria e inconsulta”, con considerable carga valorativa, refuerza la idea del repudio al proyecto. Asimismo, se advierte el uso de la sinonimia entre los verbos “denunciaron” y “repudiaron” en la primera y segunda emisión respectivamente. En ambos casos, el objeto directo del verbo queda emplazado en la zona focal, de manera que los motivos de resistencia a las reformas son especialmente reforzados en la construcción de los acontecimientos.

Otra arista del relato sobre la política educativa en la ciudad de Buenos Aires atañe a las malas condiciones edilicias de los establecimientos escolares:

Escuela inhabitable (P5, título)

El adjetivo “inhabitable” posee una notable fuerza valorativa que vigoriza el argumento de la desidia estatal en la descripción de las condiciones edilicias de algunas

¹⁶ Las siglas CESGE corresponden a Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal.

escuelas públicas. Es decir, se puede identificar una crítica a la ausencia del Estado en áreas vitales de su incumbencia. Otro ejemplo en la misma línea se presenta a continuación:

El frío se instaló en las escuelas (P8, título)

Se aprecia, en este título, el recurso de la personificación aplicado a una inclemencia climática (el frío). Para ello se utiliza el verbo *instalarse*, con gran fuerza semántica. Así, se asigna una particular prominencia a la idea del abandono infraestructural de algunos establecimientos a cargo del Estado, que se hallan desprovistos de calefacción durante el transcurso de los meses más fríos del ciclo lectivo.

5.3.2. Los/as docentes

5.3.2.1. Estrategias y representaciones discursivas en Clarín

En las notas de Clarín, las referencias a los/as docentes ocurren generalmente en el tratamiento de los problemas actuales de la educación. En este sentido, se advierte el refuerzo de argumentos que asocian el ausentismo con la baja calidad educativa:

La cuestión del ausentismo docente en las aulas argentinas -y cómo impacta en la calidad educativa- no es nada nuevo. Hace años los especialistas vienen insistiendo sobre la dificultad de sostener buenos aprendizajes cuando **se interrumpen los ritmos de la enseñanza** o se cambia de maestro con frecuencia (en algunos casos, hasta tres o cuatro veces al año). (C6, párr. 1)

A través del término genérico “cuestión” se presenta el ausentismo docente como un problema a resolver, aunque no se formulan comentarios sobre las causas que podrían originarlo. Se refuerza, en cambio, la perpetuación del fenómeno en el tiempo mediante la construcción “no es nada nuevo”, donde el doble negativo suena estilísticamente incompatible, pero cumple una función claramente evaluativa. En

adición, el artículo determinativo que acompaña a “aulas argentinas” adquiere un valor generalizador que extiende el problema del ausentismo a todos/as los/as docentes del país. Del mismo modo, el uso de la negrita, así como el dato estadístico introducido con la preposición “hasta”, contribuyen a colocar énfasis en la idea del impacto negativo que la ausencia de los/as docentes produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las líneas argumentativas reforzadas atañe a las deficiencias actuales en la formación de maestros y profesores:

Los especialistas vienen señalando desde hace años esta falencia de los profesorados, que -dicen- “alejan a los futuros maestros de la realidad”. Señalan que en algunos institutos los docentes salen, incluso, con poca formación en lectoescritura, un elemento central para el oficio docente. (C4, párr. 11)

En primer lugar, el artículo determinado en “*los* especialistas” cumple la función de universalizar la posición crítica de los expertos en educación sobre el funcionamiento de los profesorados. Conjuntamente, el uso del presente progresivo en “vienen señalando” actúa como reforzador de la idea de falencias arraigadas en la formación docente. Suma énfasis en la misma dirección el circunstancial temporal “desde hace años”, emplazado entre el verbo y el objeto directo de la oración mediante el uso del hipérbaton (alteración del orden sintáctico convencional). Asimismo, el discurso directo para integrar la voz de los especialistas o el uso del adverbio aditivo “incluso” y el adjetivo evaluativo “central” para citar una de las áreas más problemáticas en la formación docente acentúan generosamente el argumento principal. En esta vertiente, la cobertura de encuestas de opinión pública también exhibe el refuerzo de nociones referentes a la necesidad de cambiar la formación de los/as docentes:

La formación de los docentes es precisamente otra de las preguntas que están presentes en el trabajo. A los encuestados se les pregunta “si alguien joven le

pide consejo porque quiere seguir la carrera docente, usted ¿apoyaría la elección; apoyaría pero sugeriría, además, realizar estudios universitarios; o desalentaría la elección?” Las respuestas son reveladoras. El 89% apoyaría esa elección: el 45,8% lo haría sin ninguna otra consideración y el 43,2% le sugeriría, además, al joven que estudie en la universidad. (C1, párr. 9)

El adverbio “precisamente” subraya la conflictividad pública en torno a los/as docentes y su formación. A propósito de ello, el adjetivo “reveladores” que califica a “las respuestas” posee una fuerte carga valorativa y genera expectativas sobre la información que se presentará a continuación. En tanto, la idea de estudiar docencia en la universidad –que se representa como un cambio en la formación docente apoyado socialmente- se coloca en la zona focal de la emisión.

5.3.2.2. Estrategias y representaciones discursivas en La Prensa

Los/as docentes son representados/as en función de los problemas que atraviesa la educación. De esta forma, se tienden a reforzar las ideas sobre las deficiencias en su formación y la falta de vocación:

Habla del alejamiento de los mejores maestros del aula y resalta que los tiempos electorales no son los pedagógicos. (LP7, copete)

Por un lado, la nominalización “alejamiento” ayuda a borrar de estos señalamientos el conjunto de circunstancias que pueden apartar a muchos/as docentes del aula, como la remuneración insuficiente, las complejas problemáticas sociales en el aula o la falta de recursos humanos y materiales. Por otro, el uso del adjetivo comparativo “mejores” posee una fuerte carga valorativa y habilita la presuposición de que los/as docentes que permanecen en las aulas no son tan buenos/as como los/as que se alejan de ella. En este escenario, la docencia parece configurarse como una labor desempeñada con escasa idoneidad y consiguiente descrédito social, tal como lo condensa el título de una de las notas analizadas:

"La docencia no es una actividad valorada" (LP8, título)

Este título reproduce las palabras de Guillermo Jaim Etcheverry¹⁷, quien examina las condiciones socio-económicas y culturales que deterioraron el prestigio de la labor docente en las últimas décadas. En síntesis, el/la docente aparece representado/a como un actor educativo cuya tarea ha perdido el reconocimiento de la sociedad en un contexto de exigua valoración por la educación en general.

5.3.2.3. Estrategias y representaciones discursivas en Página/12

Las alusiones a los/as docentes en la configuración de la realidad educativa tienden a concentrarse en acciones reivindicativas de la escuela pública:

Una multitud acompañó ayer el paso de la columna NEA de Ctera en Rosario. La bandera que encabezaba la marcha dejaba bien claro el mensaje que quieren transmitir los docentes en un escenario complicado: "La escuela argentina enseña, resiste y sueña". Los docentes públicos se concentraron en la Plaza San Martín y marcharon entonando cánticos y mostrando pancartas contra el presidente Mauricio Macri y el FMI. (P7, párr. 2)¹⁸

El sustantivo "multitud", al igual que el adverbio enfático en "dejaba *bien* claro", permiten reforzar la idea de una expresión contundente y legítima de la docencia en las calles. En tanto, el adjetivo evaluativo "complicado" describe la situación particular que atraviesan los trabajadores de la educación. En adición, la inserción del rótulo "docentes *públicos*" circunscribe el reclamo a la docencia de establecimientos de

¹⁷ Guillermo Jaim Etcheverry es exrector de la Universidad de Buenos Aires y actual presidente de la Academia Nacional de Educación (LP8).

¹⁸ Las siglas NEA corresponden a Noroeste Argentino, CTERA a Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, y FMI a Fondo Monetario Internacional.

gestión estatal, implicando el silencio de los/as docentes de gestión privada en la causa de la educación pública.

Otro ejemplo de la representación de los/as docentes como actores en lucha por la educación pública es el siguiente:

Las amenazas llegaron un día después de que realizaran un abrazo simbólico al edificio que el gobierno pretende vaciar para demoler y comenzar a construir allí el Polo Educativo Padre Mujica. “Nos está costando caro”, reflexionó la misma docente. (P3, párr. 2)

La expresión lingüística de procesos materiales mediante los verbos “vaciar” y “demoler” para describir las intenciones del gobierno, y “llegar” para referir a la recepción de las amenazas, permite marcar especialmente la idea del hostigamiento que enfrentan los/as docentes y la comunidad educativa en su conjunto. Del mismo modo, la cita textual con la reflexión de la docente puede funcionar como un elemento reforzador adicional, dado que sus elecciones léxico-gramaticales denotan unión (“nos”) y resistencia (“costando caro”).

5.3.2.4. Estrategias y representaciones discursivas en Infobae

Uno de los rasgos más marcados en la representación de la docencia es su formación deficiente. En este sentido, es preciso reparar en la construcción que hace este medio de los/as estudiantes que eligen la carrera docente:

Los jóvenes que quieren ser docentes tienen errores de ortografía y no saben el significado de palabras sencillas (IB7, título)

El artículo determinado “los” propicia una generalización sobre las falencias formativas serias que estigmatiza al universo de docentes en formación. En la misma dirección, el uso de la forma negativa para la aseverar la falta de conocimientos

elementales refuerza la estigmatización, al igual que la elección del adjetivo evaluativo “sencillas” para calificar el léxico desconocido.

Simultáneamente, se registran referencias a la precariedad de la formación de los/as docentes en actividad. Para ello, por ejemplo, se integra el discurso directo de representantes del gobierno:

Sobre ello, Meiriño consideró: "Tenemos que reformular la enseñanza para que puedan hacer prácticas en las aulas. Además, para que los maestros puedan enseñar esas habilidades clave primero tiene que incorporarlas ellos. En parte, hacía ahí apuntamos con el proyecto de la UniCABA". (IB5, párr. 14)

Como puede advertirse en la segunda emisión de la cita textual, el uso del hipérbaton permite anteponer al sujeto la cláusula adverbial de propósito “para que los maestros puedan enseñar esas habilidades”. De este modo, la proposición principal “primero tiene que incorporarlas ellos” ubicada en segundo lugar evidencia la intención de focalizar a los/as docentes y su carencia de habilidades pedagógicas básicas.

Del mismo modo, se puede observar cierta identificación de la docencia en el sector público con la adhesión a medidas de fuerza y la consecuente pérdida de días de clase:

En los últimos días, a las familias porteñas les llegó la notificación vía correo electrónico o en persona de que sus hijos no tendrían clases el miércoles 11 de abril. **La medida no responde a un paro docente, sino a un espacio destinado al desarrollo institucional.** (IB6, párr. 1)

La cláusula “/a medida no responde a un paro docente” conlleva una implicación sobre las clases caídas durante el ciclo lectivo: una de los motivos más frecuentes de la interrupción del calendario escolar serían las huelgas docentes. Vale notar, también, el uso de la negrita para enfatizar la idea implicada.

5.3.2.5. Estrategias y representaciones discursivas en La Nación

En la representación de la docencia, se reconocen estrategias que refuerzan la posición crítica del/ de la docente público/a sobre la política educativa:

Para Manuel Becerra, profesor de Historia en el Domingo Faustino Sarmiento de Retiro, es una confesión involuntaria del estado de abandono en el que están muchas de las 143 secundarias de la Ciudad, que alcanzan una matrícula de casi 85.000 alumnos. “De entrada necesitamos infraestructura y mejores salarios”, dice Becerra, que coincide en que la secundaria requiere transformaciones, pero insiste en la necesidad de que el Estado se haga cargo de su parte. (LN4, párr. 8)

En la nominalización “una confesión involuntaria” se oculta el agente responsable de la situación problemática que el docente pone en discusión, es decir, el gobierno porteño. En adición, la cláusula relativa “que coincide en que la secundaria requiere transformaciones” indica un encuentro entre las partes, aunque en posición focal se coloca una cláusula encabezada por la conjunción adversativa “pero”, que introduce una demanda directa del docente al Estado.

Otro ejemplo de la construcción del/ de la docente como actor crítico puede observarse a continuación:

A partir de su experiencia como docente en establecimientos de uno de los sectores más pobres de la Capital, Emmanuel Fariña asegura que "a veces el contexto familiar no ayuda en la trayectoria escolar, porque el barrio donde viven los chicos no es favorable, el entorno tampoco y cuatro horas es poco en la escuela". (LN6, párr. 1)

En este caso, la presencia de cuatro adverbios con connotaciones negativas dentro de la breve cita textual permite representar enfáticamente la desaprobación por parte de la docencia de las condiciones en que funcionan muchos servicios educativos a cargo del Estado.

5.3.3. Los/as estudiantes

5.3.3.1. Estrategias y representaciones discursivas en Clarín

Los/as estudiantes son representados/as generalmente como opositores/as activos/as a los proyectos de reforma educativa. En esta perspectiva, se refuerzan algunas acciones reivindicatorias del derecho a tener voz en la discusión de los cambios en educación:

Los alumnos de diferentes escuelas porteñas manifestaron su preocupación y disconformidad con la reforma educativa para el nivel secundario que empezará a aplicarse el próximo año en la Ciudad. Por los cambios, que incluyen “integrar materias” y sumar pasantías, varias instituciones fueron tomadas por sus estudiantes. Entre ellas, la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano, en Barracas, y el Liceo 9, en Belgrano R. Otro de los reclamos tiene que ver con la falta de aplicación de la ley de Educación Sexual Integral y el mal abordaje, denunciado por los alumnos, de situaciones de violencia de género que afectan a los chicos. Las modificaciones comenzarán a implementarse en 17 escuelas a principios de 2018. Y se puso como plazo 2021 para incorporar el plan a las 126 restantes. (C1, párr. 1)

Puede advertirse con facilidad cómo el uso de las formas impersonales (“empezará a aplicarse”, “comenzarán a implementarse”, “se puso”), las nominalizaciones (“falta de aplicación”, “mal abordaje”) y el infinitivo (“incorporar) hacen plausible ocultar el agente que opera detrás de estos hechos: el gobierno porteño. Mientras tanto, se utiliza la voz pasiva (“fueron tomadas”) y un participio (“denunciado”) para colocar a los/as estudiantes, como agentes, en posición focal. Otro de los recursos empleados para

reforzar la idea de las reformas y su aplicación es la sinonimia: “reforma”, “cambios”, “modificaciones” y “plan” por un lado, y “aplicarse”, “implementarse” e “incorporar”, por otro.

En adición a la jerarquización y tonalización de las acciones estudiantiles disruptivas, es posible trazar la explicitación de su pertenencia a instituciones públicas (“entre ellas, la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano, en Barracas, y el Liceo 9, en Belgrano R”, C1, párr. 1). En esta línea, también cabe observar, en cuanto recurso reforzador, la vinculación de los reclamos de los/as estudiantes con contratiempos de la vida escolar:

También hoy hubo llamadas intimidantes a la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano-ubicado en el barrio de Barracas-, que recibió 20 comunicaciones amenazantes consecutivas en las últimas semanas. Ese colegio, además, este año fue uno de los más afectados por las tomas estudiantiles: tuvo casi cinco semanas seguidas de toma. (C3, párr. 5)

La frase adjetiva de grado superlativa “más afectados” y el adverbio “casi” delante de la cifra acentúa el impacto negativo de las medidas estudiantiles en el cumplimiento efectivo del calendario escolar. Se produce un hipérbaton en la segunda emisión al colocar el adverbio aditivo “además” y el circunstancial temporal “este año” entre el sujeto y la frase verbal en voz pasiva. Se trata de elecciones que propician el emplazamiento de la referencia a las tomas en la zona focal de la emisión.

5.3.3.2. Estrategias y representaciones discursivas en La Nación

Los/as estudiantes tienden a ser representados/as como un actor organizado y resistente a los intentos de reforma del nivel secundario. En su enfrentamiento con voces “autorizadas” en educación, se perpetra la mitigación de sus reclamos con cierta estigmatización:

Al oír las exposiciones de los alumnos de escuelas públicas, Tiramonti no se contuvo y dijo: "¿Qué vamos a hacer? ¿Esperar que se den las situaciones óptimas para que se dé la reforma? ¿Quiénes se perjudican? Pues los chicos más vulnerables. Dejémosnos [sic] de falsos progresismos, discursos vacíos y pensemos que tenemos la responsabilidad de darle [sic] a los jóvenes una educación mas [sic] adecuada para el mundo que tienen que enfrentar". (LN1, párr. 3)

El uso del discurso directo para introducir la palabra de una especialista en educación, que refuta la postura de los/as estudiantes con referencias a la vulnerabilidad de una parte del estudiantado público y una acusación sobre "falsos progresismos", parece debilitar la voz estudiantil. En tal configuración discursiva, se reserva la posición focal a un argumento a favor de la propuesta oficial: "darle [sic] a los jóvenes una educación mas [sic] adecuada para el mundo que tienen que enfrentar".

Desde el mismo ángulo, en la narración de los hechos alrededor de los reclamos estudiantiles, como las tomas de escuelas y presuntas acciones delictivas, podrían desvanecerse las causas que motivan su pronunciamiento mientras se refuerza la necesidad de intervención de los adultos:

Tomas de colegios y denuncia de abuso en el Nacional de Buenos Aires:
¿cuál es el rol de los adultos? (LN2, título)

La forma interrogativa para interpelar al público sobre el papel de los adultos responsables de los/as estudiantes y su posición focal en la emisión, en alguna medida, promueve representaciones sobre jóvenes violentos y una escuela pública insegura. En esta trama, además, se suscitaría la desaprobación de la organización y la moción estudiantil.

5.3.3.3. Estrategias y representaciones discursivas en Página/12

La construcción de los/as estudiantes pone de relieve su capacidad para disputar el proyecto de reforma del nivel secundario:

Los asesores tutelares Gustavo Moreno y Mabel López Oliva presentaron un amparo para que el gobierno porteño suspenda la implementación de la reforma educativa conocida como Secundaria del Futuro, que planea modificar la modalidad de cursada a partir del año que viene. En rechazo a la reforma, que los alumnos denunciaron como inconsulta, al menos treinta colegios estuvieron tomados. Esta tarde los estudiantes se concentrarán frente al Ministerio de Educación porteño, en Paseo Colón 255, donde entregarán un petitorio. (P2, párr. 1)

Los verbos “presentaron”, “denunciaron”, “se concentrarán” y “entregarán” dan expresión lingüística a procesos materiales concretos, que contribuyen a representar el dinamismo del estudiantado. De la misma forma, la construcción adverbial “al menos” seguida de la cifra aproximada de escuelas tomadas refuerza la magnitud de la medida.

Desde una óptica diferente, la construcción de los/as estudiantes también exhibe marcas de fragilidad. La referida precariedad en la infraestructura de algunas escuelas públicas de gestión estatal como producto del desfinanciamiento coloca a los jóvenes educandos del sector público en una situación de vulnerabilidad:

“Cualquiera sabe que el frío afecta la capacidad de concentración y expone a docentes y estudiantes a enfermarse. El frío también impacta en el proceso de enseñanza- aprendizaje”, aseguró. (P8, párr. 10)

El uso del discurso directo para incluir declaraciones de la comunidad educativa sobre el modo que las omisiones del Estado pueden impactar en la salud y el aprendizaje de los/as niños/as y jóvenes refuerza el argumento sobre la situación endeble de

muchos/as estudiantes de escuelas públicas. En esta dirección, la expresión “cualquiera sabe que” supone un reproche a la indolencia de las autoridades educativas por su inacción aun con pleno conocimiento de los alcances del problema. Conjuntamente, la elección de los verbos *afectar*, *exponer* e *impactar*, los tres con cierta fuerza semántica, suma protuberancia a la idea de desprotección.

5.3.3.4. Estrategias y representaciones discursivas en La Prensa

En la representación del estudiantado, se remarca principalmente el comportamiento reactivo frente a los intentos de reforma educativa:

Con la mayoría de las tomas de colegios suspendidas, los estudiantes secundarios se manifestarán frente al Ministerio de Educación porteño donde entregarán un petitorio exigiendo la prórroga de la aplicación de la "Escuela del Futuro", y que el año próximo se cree un Congreso Pedagógico donde alumnos, padres, docentes, directivos y autoridades debatan la reforma. (LP2, párr. 2)

Vale observar, en esta emisión con múltiples cláusulas, cómo el proceder estudiantil tiende a construirse con verbos con gran fuerza semántica que describen procesos materiales¹⁹, tales como “manifestarán”, “entregarán” y “exigiendo”. En cambio, el gobierno aparece desdibujado en sus responsabilidades por el conflicto mediante la nominalización “aplicación” y la forma impersonal “se cree”.

En adición a lo expuesto, la narración de la lucha estudiantil repara en el potencial formativo de su pronunciamiento:

¹⁹ El lenguaje es un sistema que ofrece múltiples opciones léxico-gramaticales, de las cuales el emisor de un mensaje elige las adecuadas para codificar significados. De este modo, por ejemplo, las experiencias del mundo externo se conceptualizan a través de procesos materiales (Halliday, 1994).

El director del Plan Fénix rescata las tomas que se dieron en estos días. “Fue buena la reacción de los chicos. Fue la única manera de ser escuchados ya que nunca los atendieron”. (LP3, párr. 23)

Si bien está claro el énfasis en la iniciativa y organización de los/as estudiantes exigiendo participar del debate sobre su educación, se puede reconocer también la supresión de la responsabilidad del gobierno en el conflicto por medio de la construcción pasiva “ser escuchados” y del sujeto tácito correspondiente al verbo “atendieron”.

5.3.3.5. Estrategias y representaciones discursivas en Infobae

En líneas generales, los/as estudiantes son representados/as como víctimas de las dificultades que atraviesa la educación:

En CABA, por su formato de clase tradicional, Matemática se les vuelve aburrido y difícil de seguir. En San Pablo hay otro enfoque. Apuntan a temas de interés, del día a día de los chicos. Se baja la materia a la realidad. Luego, además, por la forma de evaluación. Los alumnos, en matemáticas, sienten que están en una competencia por ver quién termina antes el ejercicio. (IB4, párr. 2)

El uso de los adjetivos evaluativos “aburrido” y “difícil” marcan una crítica al sistema educativo actual en la Ciudad. Se atribuye de manera enfática el mal desempeño de los/as estudiantes al “formato de clase tradicional”, y se refuerza esta idea por medio de la comparación -marcada por el adjetivo “otro”- con el enfoque paulistano. En este sentido, puede notarse el empleo de la antonimia: “aburrido” y “difícil” para describir un sistema en oposición a “interesante” y “pragmático” para referir al otro.

Asimismo, cabe señalar el uso de los conectores aditivos “luego” y “además” para reforzar el rechazo de las prácticas evaluativas, descriptas como la resolución

competitiva de un “ejercicio”. Otro de los recursos identificados en esta construcción es el uso de artículos determinados para universalizar las experiencias de los/as estudiantes frente al proceso de evaluación. En suma, resulta plausible delinear la representación del/ de la estudiante porteño/a como un sujeto desmotivado en la órbita de un sistema que, a diferencia de otros, desatiende sus intereses y necesidades.

5.3.4. El gobierno

5.3.4.1. Estrategias y representaciones discursivas en La Nación

Las referencias al gobierno, que suelen reproducir la voz de sus funcionarios, enfatizan el compromiso con la gestión educativa:

Rodríguez Larreta: "Estamos haciendo la mayor transformación educativa de los últimos 50 años" (LN5, título)

En esta construcción puede apreciarse la topicalización del gobierno porteño (Rodríguez Larreta) y la focalización de acontecimientos positivos en su gestión (discurso directo). La frase verbal conjugada en primera persona plural “estamos haciendo”, junto con el adjetivo superlativo en “la *mayor* transformación educativa”, pueden entenderse como marcas ideológicas que buscan diferenciar la propia gestión de las precedentes.

De manera similar, la voz del gobierno en relación con conflictos gremiales o estudiantiles se construye con cierto énfasis en su talante conciliatorio:

El ministro de Educación de la Nación Alejandro Finocchiaro sostuvo hoy que el gobierno no usará la "violencia como respuesta" para evitar las tomas en las escuelas porteñas de los alumnos que muestran así su apoyo al proyecto para legalizar el aborto. (LN8, párr. 1)

En la construcción del gobierno como actor predispuesto al diálogo, es posible advertir el énfasis sobre el repudio de la violencia mediante el uso del discurso directo y la contraposición con el accionar disruptivo de los/as estudiantes (“para evitar las tomas en las escuelas porteñas”).

5.3.4.2. Estrategias y representaciones discursivas en Página/12

La narración de la gestión de gobierno en las notas de Página/12 tiende a reforzar la responsabilidad de este actor por medidas perniciosas para la docencia y la comunidad educativa en general:

La escuela infantil Número 5 ubicada en el barrio de Retiro, a la que asisten principalmente niñas y niños de la Villa 31, vive momentos de tensión luego de que la comunidad educativa de ese establecimiento decidiera rechazar el traslado intempestivo de su sede ordenado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (P12, párr. 1)

La cláusula relativa “a la que asisten principalmente niñas y niños de la Villa 31” recalca la improcedencia de la disposición oficial, puesto que implicaría dificultades adicionales a una población vulnerable. De manera similar, la frase nominal “momentos de tensión”, con cierta carga valorativa, acentúa las ideas de nerviosismo e incertidumbre. En adición, el adjetivo evaluativo “intempestivo” repudia el accionar del gobierno, al tiempo que el uso de la voz pasiva en “ordenado por” (con elipsis del pronombre relativo *que* y del verbo *ser*) permite colocar la mención de este actor en el foco de la emisión.

Esta representación negativa del gobierno también puede apreciarse en la construcción léxico-gramatical y sintáctica del siguiente título:

Con los maestros no podrán (P7, título)

En primera instancia, el verbo “podrán” en tercera persona plural y forma negativa encierra una crítica directa al gobierno, ya que en atención al contexto es posible atribuirle la función de sujeto. En segunda instancia, el verbo con régimen preposicional “poder con” connota la existencia de cierta tensión entre dos partes. En este caso, el gobierno y su política educativa como un embate a la docencia. En tercera instancia, cabe señalar que la emisión se compone de un orden hiperbatónico, puesto que la frase verbal se coloca al final de la cláusula en posición focal, mientras que el complemento preposicional (“con los maestros”) se ubica inicialmente. La elección de tal disposición sintáctica canaliza una determinada presuposición: el gobierno ya ha intentado avanzar sobre otras partes o actores en disputa.

5.3.4.3. Estrategias y representaciones discursivas en Clarín

Las alusiones al gobierno conciernen a los conflictos que se dan con otros actores a partir de las medidas adoptadas en materia educativa. En este escenario, se lo representa como un actor comprometido en su gestión:

Si hay algo que preocupa al gobierno porteño, eso es la falta de docentes en el distrito. (C4, párr. 13)

Esta oración copulativa enfática condicional permite reforzar la idea del compromiso del gobierno frente a un problema público como la supuesta escasez de docentes en la Ciudad.

Asimismo, se destaca la asertividad de este actor ante las controversias generadas alrededor de sus disposiciones:

“Los chicos ya tienen nuestra respuesta. Saben bien que no va a haber prórroga. Saben que las prácticas educativas empiezan recién dentro de cuatro años”, dijeron fuentes del Ministerio de Educación a este diario. Mientras tanto, se

conoció que hubo robos y vandalismo en el Pellegrini durante la toma, según informó su rector. (C2, párr. 3)

La sólida postura del gobierno expresada mediante el uso del discurso directo es contrastada con la acción violenta del estudiantado a través de la locución conjuntiva “mientras tanto”. Además, cuando se tratan los problemas de comunicación entre el gobierno y otros actores, el grado de responsabilidad del primero tiende a mitigarse:

Por eso reclaman más información acerca de cómo se piensa llevar adelante los cambios, en el caso que la Legislatura apruebe el proyecto del oficialismo. (C7, párr. 3)

La forma impersonal “se piensa” permite desdibujar al agente en un planteamiento sobre falencias comunicativas. Sin embargo, su proceder se construye como acción legítima asignándole la zona focal a la cláusula condicional “en el caso que la Legislatura apruebe el proyecto del oficialismo”.

5.3.4.4. Estrategias y representaciones discursivas en La Prensa

El gobierno aparece representado como un actor efectivamente ocupado en las cuestiones educativas:

"No hay un plan de ajuste", dijo el vicedirector de gobierno durante una recorrida que realizó junto a la ministra de Educación porteña por un jardín del barrio de La Boca. (LP6, copete)

El uso del discurso directo aquí parece topicalizar la política educativa que adopta el gobierno. Mientras tanto, se coloca en zona focal a la máxima autoridad de la cartera educativa y a una acción concreta en línea con la información del tópico (la ratificación por parte del gobierno de su compromiso con la educación pública).

Por otra parte, en los conflictos gremiales, las acciones del gobierno tienden a construirse con cierto matiz de congruencia:

La ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, ofreció un aumento del 15 % más cláusula de revisión y otros adicionales a los docentes porteños, pero la propuesta fue rechazada por los gremios UTE y Sadop. (LP5, párr. 1)²⁰

La conjunción aditiva “más” y el adjetivo “otros” parecen asignar cierto énfasis a la idea de una oferta suficiente, en tanto los motivos del rechazo gremial no son incluidos en la emisión. Adicionalmente, el uso de la voz pasiva (“fue rechazada”) permite ubicar a los gremios y su negativa en posición focal.

5.3.4.5. Estrategias y representaciones discursivas en Infobae

En la representación del gobierno, se refuerzan ciertas características de su gestión. Uno de estos rasgos concierne a la capacidad de resolución de conflictos:

La funcionaria a cargo de la cartera educativa explicó que fue ofrecida a los alumnos "una mesa de trabajo" junto con la Defensoría en el ámbito del ministerio, para avanzar en la discusión, aunque aclaró que la reforma seguirá avanzando. (IB2, párr. 3)

El uso del discurso directo en "una mesa de trabajo" concede énfasis al abordaje democrático que escoge el gobierno ante los conflictos con otros actores educativos. Al mismo tiempo, la cláusula de concesión “aunque aclaró que la reforma seguirá avanzando” emplazada en la zona focal de la emisión busca realzar la asertividad del gobierno en sus medidas: da respuesta a las demandas, pero mantiene el rumbo elegido.

²⁰ Las siglas Sadop corresponden a Sindicato Argentino de Docentes Privados.

En estrecha relación con lo anterior, la construcción del gobierno también pone de relieve su compromiso por la transformación de la educación:

A principios de este año, se conocieron las diez propuestas de "Compromiso por la Educación" que se lanzó en julio de 2016. Desde hace dos años, se abrieron distintas mesas de diálogo multisectorial en todo el país. La que más avanzó hasta hoy fue la Ciudad de Buenos Aires, cuyos funcionarios dieron respuesta a las diez ideas que surgieron allí. (IB5, párr. 1)

La utilización del hipérbaton en “la que más avanzó hasta hoy fue la Ciudad de Buenos Aires”, mediante el cual se intercambia la posición del sujeto y el complemento del verbo “fue”, permite poner en la zona focal la referencia al gobierno porteño y sus funcionarios, reforzando su rol protagónico y proactivo en la arena educativa. Sin embargo, el uso de las formas impersonales “se lanzó” y “se abrieron”, así como la nominalización “propuestas”, hacen posible desdibujar la identidad de los miembros (actores privados) del grupo multisectorial donde se originaron las ideas puestas en discusión. A partir de este análisis, puede advertirse cómo la construcción de la información parece contribuir a la naturalización de la incidencia del mercado en el diseño de las políticas públicas educativas.

5.3.5. Los gremios

5.3.5.1. Estrategias y representaciones discursivas en Clarín

Los gremios tienden a ser contruidos como actores esencialmente combativos, y en esta construcción se advierten ciertas marcas de descrédito:

Primer día de clases en la Ciudad: un gremio minoritario hace paro y protestó frente a la Legislatura (C5, título)

Se trata de Ademys, que dice representar a tres mil agentes de escuelas porteñas. (C5, copete)

La referencia catafórica “un gremio minoritario” en el titular posee una fuerte carga valorativa. La identidad del sindicato docente en cuestión se revela en el copete “se trata de Ademys”, junto con la construcción mitigadora “que dice representar”: una cláusula de relativo que parece encerrar cierta suspicacia. En este caso, el discurso indirecto parece mostrar la distancia que toma el periódico de los gremios, y la ausencia de compromiso del primero sobre la veracidad de los dichos de los últimos. De manera similar, la oposición gremial a determinadas medidas del gobierno tiende a configurarse con cierta superficialidad:

Los funcionarios porteños admiten que el proyecto de ley puede generar un nuevo foco conflicto. Aunque afirman que ya han hablado con sectores representativos de la comunidad. No es lo mismo que opina Eduardo López, titular del gremio docente porteño UTE, el mayoritario en el distrito. (C4, párr. 10)

La postura discrepante del principal gremio de la Ciudad es representada como una opinión subjetiva de su titular. En esa misma emisión, la negación inicial permite colocar el sujeto de la segunda cláusula -que comporta una referencia gremial- en posición focal, reforzando la idea de conflicto entre el gobierno y los sindicatos docentes.

5.3.5.2. Estrategias y representaciones discursivas en Página/12

En la construcción de las acciones gremiales, es posible reconocer la prominencia de su manifestación en defensa de la educación pública:

La marcha que avanzó a paso lento, encontró una alianza inesperada al encarar el cruce de la avenida 9 de julio, donde un grupo de motoqueros que hacían una

protesta en el lugar, acompañados por una banda de músicos de ATE (Asociación Trabajadores del Estado), pusieron a rugir sus motos al grito de “unidad de los trabajadores y al que no le gusta, se jode, se jode”. (P7, párr. 10)²¹

En este pasaje, por ejemplo, puede notarse la utilización de recursos estilísticos -no convencionales en el género informativo- para marcar especialmente el despliegue gremial en las calles: “encontró una alianza inesperada”; “pusieron a rugir sus motos al grito de...”. Se trata de un lenguaje cargado de imágenes que, junto con la transcripción de los cánticos, sirven el propósito de incorporar una vívida descripción de los acontecimientos.

La actuación gremial también se narra desde la voz de sus dirigentes:

Minutos antes de que las columnas acomodadas sobre Rodríguez Peña comenzaran a marchar, el Secretario general de Ademys, Jorge Adaro, resumió la situación a este diario: “estamos acá como parte de este proceso de resistencia de estudiantes y docentes contra la creación de la Unicaba que tiene como principal elemento la disolución de los profesorados” (P6, párr. 4)

Es pertinente notar que, en virtud de la cita textual, la posición focal de la emisión es concedida a la idea de la amenaza que la UniCABA supone para los profesorados. En suma, las notas de Página/12 tienden a construir la actividad gremial más allá de las cuestiones salariales, abrazando enfáticamente la defensa de la educación pública, sus estudiantes y sus docentes.

5.3.5.3. Estrategias y representaciones discursivas en La Prensa

Los gremios se representan asociados con cuestiones básicamente salariales y el objeto de sus demandas tiende a construirse con cierta mitigación:

²¹ Las siglas ATE corresponden a Asociación de Trabajadores del Estado.

El gobierno porteño anunció un acuerdo paritario con los docentes de la Ciudad, sin el consenso del gremio principal de maestros UTE y de Ademys, que contempla un incremento salarial que alcanzará 21,5% en noviembre. (LP1, párr. 1)

Mientras que la definición de la propuesta salarial del gobierno recibe la posición focal, el rechazo de los gremios aparece como una simple aposición explicativa (“sin el consenso del gremio principal de maestros UTE y de Ademys”) entre la cláusula principal y la relativa. Ello supone cierto menoscabo a la continuidad de la lucha gremial, aun siendo liderada por una entidad mayoritaria. Al respecto, los motivos de la negativa sindical se introducen mediante un uso particular del discurso directo:

Sin embargo, el secretario general de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), Eduardo López, manifestó su rechazo a la nueva oferta salarial, al considerar que se trata de una propuesta “insuficiente” que “significa una baja salarial”. (LP5, párr. 8)

El conector textual concesivo “sin embargo” al inicio del párrafo muestra la configuración de una trama conflictiva. Al respecto de esta divergencia entre gobierno y gremios, el discurso directo utilizado para referencias tan escuetas (como el adjetivo “insuficiente”) parece señalar la distancia que el periódico intenta tomar respecto de la postura gremial.

5.3.5.4. Estrategias y representaciones discursivas en Infobae

En la construcción de las entidades gremiales y su actividad se advierte, especialmente, una tendencia a la mitigación de las causas de sus reclamos:

La medida de fuerza es llevada adelante a pesar del compromiso asumido del gobierno porteño de volver a negociar los salarios en el mes de noviembre.

(IB1, párr. 2)

Mediante el uso de la negrita y la colocación en zona focal, se refuerza un rasgo positivo de la gestión del gobierno en materia salarial. Mientras tanto, la conjunción concesiva “a pesar de” mitiga la legitimidad del reclamo canalizado a través de la medida de fuerza gremial. Se hace visible, así, la propensión a representar a los gremios como actores limitados a discusiones salariales y, por tanto, ausentes en los debates por una mejor educación pública:

Por su parte, Soledad Acuña, ministra de educación porteña, abrió el evento. “No hay una sociedad hablando de educación más allá de las paritarias y las tomas de colegios. **Hay una mayoría silenciosa que no se escucha.** Por eso, el debate que se generó fue tan enriquecedor”, señaló. (IB5, párr. 3)

En la reproducción textual de la voz del gobierno, la construcción adverbial “más allá de las paritarias” conlleva una alusión a los gremios, cuyo matiz desdeñoso se pone de manifiesto en la aseveración reforzada con negritas “*hay una mayoría silenciosa que no se escucha*”. De ese modo, mientras se construye la discusión paritaria como una cuestión no significativa a la hora de repensar la educación pública, se intenta desvanecer la importancia de la actividad gremial.

5.3.5.5. Estrategias y representaciones discursivas en La Nación

La labor de los gremios tiende a ser narrada con un especial énfasis en la naturaleza salarial de sus reclamos:

El jefe de gobierno porteño destacó en su discurso que hayan empezaron [sic] las clases “en medio del diálogo salarial” (LN5, copete)

La elección del verbo “destacar” –con cierta carga valorativa- y del modo subjuntivo en “hayan” presupone la idea de una interrupción frecuente del ciclo lectivo por reclamos salariales de parte de los gremios docentes. Esencialmente, la construcción de los desacuerdos entre sindicatos y el gobierno porteño se centra en aspectos de recomposición salarial:

Los secretarios general y de Políticas Universitarias del gremio, Eduardo López y Marcelo Creta, respectivamente, rechazaron en un comunicado de prensa "el ofrecimiento oficial de producir una mejora de 2 por ciento retroactiva a abril último, de otro 2 en junio, un 5 en agosto y un 6 por ciento final en diciembre próximo" por "totalmente absurda". (LN7, párr. 2)

Se advierte que el grado de detalle es muy marcado respecto a la oferta, pero no así en cuanto a las razones del rechazo. Del mismo modo, la emisión finaliza con una frase en discurso directo con fuerte carga evaluativa pero escasamente explicativa. Por tanto, el refuerzo de la idea de la actividad gremial ligada a la negociación salarial parece debilitar el compromiso de los representantes de la docencia en otras vertientes de la educación pública.

5.4. Representaciones discursivas comparadas entre los diferentes periódicos

La siguiente tabla presenta un resumen comparativo de las representaciones discursivas construidas en cada uno de los diarios sobre los hechos y los actores más jerarquizados.

| Áreas temáticas | | Clarín | Infobae | La Nación | La Prensa | Página 12 |
|-----------------|--|--|--|--|--|---|
| Hechos | Política y gestión educativa | -Reformas justificadas | <i>Área más jerarquizada</i> | | | -Propuestas de reformas controvertidas -Desinversión en infraestructura |
| | | | -Educación en crisis (escuela pública +) -Baja calidad educativa | -Proceso de innovación -Cambios justificados | -UniCABA: reforma necesaria -Educación en crisis | |
| Actores | Docentes | <i>Área más jerarquizada</i> | -Aspirantes sin capital cultural | -Posición crítica sobre la política educativa | -Formación deficiente -Falta de vocación -Escasa valoración social | -Defensa de la educación pública |
| | | -Ausentismo -Formación deficiente | -Formación deficiente -Adhesión a medidas de fuerza | | | |
| | Gobierno | -Compromiso con la educación -Asertividad | -Capacidad de resolución de conflictos -Compromiso con la educación | -Compromiso con la gestión educativa -Resolución pacífica de conflictos | -Compromiso con la educación pública -Medidas congruentes | <i>Actor más jerarquizado</i> -Embate a la docencia y la comunidad educativa |
| | | -Oposición activa a las reformas | -Víctimas de la crisis educativa | -Oposición a las reformas -Argumentos relativizados | -Resistencia a las reformas -Experiencia formativa | -Capacidad para disputar las reformas -Derechos vulnerados |
| Gremios | -Combatividad contra el gobierno -Fundamentos relativizados | -Sin participación en las cuestiones vitales de la educación | -Labor limitada a discusiones salariales | -Demandas básicamente salariales -Principales entidades debilitadas | -Vigorosa defensa de la educación pública | |

Tabla 5.7. Representaciones discursivas comparadas entre los distintos periódicos

CAPÍTULO 6. Conclusiones

Los medios de comunicación propician un proceso de construcción de sentido históricamente situado, produciendo y reproduciendo principios de visión y división del mundo social (Saez, 2015). De tal manera, mediante su particular intervención simbólica, los periódicos crean y difunden guiones sobre determinados acontecimientos. A la luz de ello, esta investigación se ha propuesto explorar los modos en que la narrativa mediática construye las cuestiones educativas en una coyuntura socio-histórica determinada. Se ha observado, especialmente, cómo la prensa digital tiende a representar discursivamente los hechos que atañen a la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires y a los actores que los protagonizan en un contexto fuertemente marcado por la protesta estudiantil y docente frente a las reformas educativas impulsadas por el gobierno de Horacio Rodríguez Larreta entre 2017 y 2018. Atendiendo a que las construcciones mediáticas adquieren sentido en función de la trama de significaciones en la que se inscriben los sujetos, se ha buscado desentrañar las prácticas textuales dentro del marco más amplio de los procesos discursivos y las prácticas sociales que las atraviesan (Fairclough, 2000).

A modo de conclusión, entonces, los párrafos subsiguientes presentan algunas reflexiones sobre el diálogo que se establece entre los datos lingüísticos obtenidos a partir del análisis textual y el discurso predominante sobre la educación pública. En primer lugar, se aborda la narración mediática de los hechos referidos a la política y gestión educativa, del gobierno y de los gremios, procurando dilucidar cómo se construye la educación en cuanto problema público. En segundo lugar, se examina la representación de los/as docentes y los/as estudiantes en el marco de las transformaciones planteadas para la escuela secundaria y los institutos de formación docente, explorando simultáneamente cómo se (in)visibiliza la vida escolar cotidiana en estas narrativas. Finalmente, se busca abrir posibles líneas exploratorias sobre la fecundidad de este entramado de procesos discursivos para producir representaciones diferenciales entre la educación pública y la privada.

6.1. La construcción de la educación como problema público

El análisis lingüístico de las notas del corpus da cuenta de la preponderancia de los hechos relacionados con la política y la gestión educativa, siendo el área temática más focalizada en tres de los cinco periódicos incluidos. Estos acontecimientos pertenecen a un orden macroeducativo (más allá del aula y de la escuela) al que la audiencia difícilmente puede acceder desde su experiencia o información. Los diarios privilegian estas cuestiones, en cierta medida por su naturaleza conflictiva, con lo cual se consigue un fuerte impacto en las audiencias (Tedesco, 2005). Por tanto, las representaciones negativas que la prensa digital construye en materia macroeducativa podrían establecer sobre qué se habla y qué se piensa en el debate social, afianzando así el discurso circulante sobre los déficits de la educación que convalida reformas “innovadoras” con sólidos intereses privados subyacentes.

Las iniciativas para transformar la escuela secundaria y la formación de los/as docentes se construyen como procesos de innovación, justificando la necesidad de su aplicación en función de la crisis educativa. De esta forma, se refuerzan los argumentos sobre problemas de aprendizaje, paradigmas desactualizados, y la deserción e incumplimiento del calendario escolar en escuelas públicas. Se configura, por consiguiente, una crítica palpable sobre la supuesta baja calidad educativa –entendida en términos de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

Las representaciones construidas en las notas de Página/12, no obstante, discrepan de las tendencias descriptas. Particularmente, las propuestas de reformas son presentadas con especial énfasis en su carácter controvertido, inquietante para la docencia y el estudiantado público. Página/12 es, además, el único medio que se aproxima a los problemas de la educación con una mirada atenta a determinadas tendencias de la política educativa. Se incluyen, por ejemplo, referencias a privaciones de infraestructura en algunos establecimientos haciendo firme hincapié en la desinversión educativa. Parece preciso considerar, al respecto de estas disonancias, que este periódico se caracteriza por una marcada inclinación progresista (Mochkofsky, 2003),

en cuya producción de la información prevalece una modalidad crítica e irónica (Valdettaro, 2003).

Con excepción de Página/12, los diarios incluidos en esta indagación tienden a configurar representaciones alineadas con los discursos dominantes sobre la educación. Las directrices neoliberales que han comenzado a tomar vigor en la esfera educativa durante las últimas décadas han instalado una retórica en favor de la privatización y en detrimento de la escuela pública (Feldfeber, 2003). Consiguientemente, se habilitó el ingreso y la participación multifacética de actores privados en la educación pública, de manera tal que la iniciativa empresarial pudiera incidir tanto en la definición de la agenda como en el diseño y la implementación de las políticas educativas (Feldfeber et al, 2018).

Al respecto de estas mutaciones privatizadoras, el análisis permite identificar configuraciones que evidencian cierta naturalización de la introducción del mercado en las políticas públicas. En esta dirección, se advierte la visibilización de los encuentros entre grupos multisectoriales y las autoridades educativas de la Ciudad, la construcción enfática de la voz crítica del sector empresario sobre la crisis educativa, y la convalidación de pruebas internacionales aplicadas en Argentina para reforzar argumentos sobre la misma situación. Por tanto, la narrativa mediática de la educación parece no sólo incorporar la participación de las empresas y fundaciones empresariales en la gestión de las políticas públicas en lugar del Estado sino también su intervención en el diseño de esas políticas.

En este escenario, el gobierno es generalmente representado como un actor comprometido con la educación, congruente y asertivo en sus medidas, y con cierta capacidad para resolver conflictos a través del consenso. En otras palabras, la mayoría de los periódicos parecen inclinarse hacia una representación poco crítica del gobierno, incluso en el relato de situaciones y acontecimientos cruzados por procesos de mercantilización de la educación. Con excepción de Página/12, que aplica un claro énfasis al embate de este actor contra la docencia y la comunidad educativa, el resto

de los medios analizados le construye una voz comprometida y conciliadora incluso en conflictos suscitados por sus propias acciones u omisiones.

A propósito de la conflictividad entre el gobierno de Horacio Rodríguez Larreta y los/as docentes estatales, las representaciones que se originan en la mayoría de los diarios acerca de los gremios entrañan la idea de su combatividad contra el gobierno sobre la base de argumentos que tienden a ser relativizados. Adicionalmente, se los representa como desvinculados de los debates trascendentales de la educación, lo que parece dialogar con la percepción de los sindicatos en la Nueva Gestión Pública (NGP) como un obstáculo para la democracia enraizado en relaciones de influencia (Verger y Normand, 2015). Por su parte, en contraposición al discurso neoliberal preeminente en educación, Página/12 narra la actividad gremial acentuando la pujante defensa de la educación pública.

6.2. La narración de la docencia, los/as estudiantes y la vida escolar cotidiana

El relato de la cotidianeidad en las aulas aparece un tanto postergado en la prensa digital. Estos hechos o situaciones de orden microeducativo reúnen apenas el 8% del total de focos en las notas del corpus. No obstante, los principales actores involucrados, los/as docentes y los/as estudiantes, ocupan un 22% de las zonas focales, puesto que en su construcción prevalecen las referencias a cuestiones de nivel macroeducativo. En efecto, como observa Saez (2017), las escuelas públicas y sus actores tienden a ser representados de manera “indiferenciada y uniforme”: las referencias específicas a determinadas instituciones y a su contexto sociocomunitario suelen incluirse meramente en la construcción de un suceso conflictivo.

Desde esta perspectiva discursiva, la tarea cotidiana de los/as docentes y los/as estudiantes, sus logros, sus dificultades, sus intereses y sus necesidades parecen no encontrar visibilización en la prensa. Estos actores se configuran esencialmente como protagonistas de situaciones y episodios en torno a problemáticas estructurales de la educación. Así, la docencia es representada a partir de sus falencias relativas al

ausentismo, la adhesión a medidas de fuerza o la falta de formación. Se trata de una construcción que esencialmente ignora las causas profundas de los conflictos y mitiga la responsabilidad del Estado, al tiempo que asiste en la configuración de la crisis educativa y la pertinencia de las reformas propuestas.

Las representaciones de la docencia que promueve el discurso mediático exhiben cierta alineación con los discursos deslegitimadores de la formación y del trabajo docente impulsados desde la reforma de los años 90 por organismos regionales e internacionales, fundaciones y algunos gobiernos de la región. Tal es el caso de Argentina, cuya agenda para la docencia incluye, entre otras demandas, la profesionalización y autonomía, la evaluación del desempeño, y la captación de jóvenes “talentos” (Feldfeber et al, 2018). En este sentido, vale notar que en algunos diarios se construyen representaciones sobre los aspirantes a la docencia como personas que carecen de un capital cultural mínimo, dirigiendo simultáneamente una crítica a la calidad de la educación secundaria actual.

Por su parte, los/as estudiantes son ampliamente caracterizados/as como resistentes a los cambios. Mientras algunos diarios hacen una lectura positiva de ello, otros ponen de relieve la violencia ocasionada en el marco de la toma de escuelas y debilitan los fundamentos de su oposición. Como puede apreciarse, los/as estudiantes tienden a ser contruidos/as como actores políticamente activos en situaciones conflictivas que rebasan la vida áulica cotidiana, interrumpen el calendario y ocasionalmente pueden tornar la escuela secundaria en un espacio turbulento e inseguro. Esta representación mediática del estudiantado y el espacio escolar público parece corresponderse con una retórica que les reconoce a las escuelas privadas no sólo un calendario escolar mucho más previsible sino también un rol más activo en la protección y seguridad de los/as estudiantes (Gamallo, 2010).

6.3. La distinción público-privado en el discurso mediático sobre educación

A partir del análisis de la construcción mediática de la educación pública, es plausible

reconocer ciertas aseveraciones, implicaciones u omisiones significativas en torno a la educación privada. En esta vertiente, una lectura crítica de los modos en que la prensa configura la distinción público-privado no puede darse sino en atención al discurso implantado en los años 90 sobre la deficiencia de lo público frente a las ventajas de lo privado. En tanto, para que las escuelas privadas funcionaran en el contexto de provisión de educación obligatoria y para que su “mercancía” fuera realizable debieron parecerse cada vez más a las escuelas estatales a la vez que diferenciarse de ellas (Gamallo, 2015). Cabe preguntarse, entonces, si las representaciones construidas en las notas examinadas podrían corresponderse o no con la retórica de la distinción.

En primera instancia, ciertas representaciones negativas de la docencia parecen estar dirigidas a los trabajadores de la educación pública. Por ejemplo, las críticas al ausentismo docente, aunque multicausal, bien podrían leerse en línea con las referencias enfáticas a la adhesión a medidas de fuerza, una práctica asociada principalmente con los/as docentes estatales. Sin embargo, el análisis no aporta datos suficientes para atribuir las representaciones sobre la mala formación docente al sector público exclusivamente. De manera similar, la deserción escolar se construye como un problema que afecta más a la escuela pública que a la privada, pero la construcción de la baja calidad de los aprendizajes adquiridos no presenta identificación clara con ningún sector.

Simultáneamente, la manifestación activa y organizada de los/as estudiantes públicos/as en oposición a las iniciativas de reforma educativa es construida por algunos periódicos como un comportamiento disruptivo que impide el normal funcionamiento de los establecimientos. En estas configuraciones, se pueden advertir actos de nombramiento que indican la pertenencia de los/as estudiantes a la escuela pública y que, como señala Saez (2017), operan distinguiendo el espacio público como lugar diferente de otros espacios sociales. Del mismo modo, los gremios que se construyen como principales detractores del rumbo de la política educativa representan a docentes públicos/as. Es decir, este discurso tiende a colocar a la educación pública y sus actores en el centro de todos los escenarios de conflicto.

En definitiva, es posible apreciar cómo la educación privada tiende a excluirse de los temas que los periódicos instalan en la agenda social. Por el contrario, alrededor de la educación pública se construyen luchas, tensiones y resistencias entre sus actores y las autoridades políticas. Se derivan de esta narrativa ciertas representaciones negativas sobre el incumplimiento del calendario escolar, que confluirían en la construcción del deterioro de la calidad educativa. De esta forma, en congruencia con el entramado discursivo que ha desprestigiado a la escuela pública de gestión estatal desde los años 90, la mayor parte de los periódicos en cuestión parecen poner en circulación un relato dramático de la educación que, protagonizado principalmente por actores del sector público, podría ser un estímulo simbólico a la construcción de los beneficios de la distinción del sector privado.

6.4. Consideraciones finales

Esta investigación ha intentado aportar evidencia sobre una práctica discursiva situada socio-históricamente: la representación de los hechos y los actores de la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires por la prensa digital en un contexto signado por el debate de nuevas reformas educativas. Los proyectos en cuestión son presentados por el gobierno de Horacio Rodríguez Larreta en 2017 y se articulan con las políticas socioeducativas del presidente Mauricio Macri, que con cierta lógica neoliberal parecen buscar la supeditación de la educación al mercado (Feldfeber et al, 2018).

A partir de la exploración del corpus, se han trazado tendencias e identificado ciertas divergencias respecto de la jerarquización y tonalización de la información entre los diferentes medios, subrayando la importancia de problematizar la dimensión histórica y dialógica de los textos. De esta manera, el análisis ha rebasado la descripción lingüística con el fin de develar las formas en que la ideología puede expresarse mediante prácticas textuales, discursivas y sociales interdependientes.

Fundamentalmente, este trabajo pretende haber contribuido a la comprensión de los procesos de representación mediática de la educación visibilizando los modos en que las prácticas textuales dialogan con procesos sociales y estrategias político-discursivas dominantes. En virtud de ello, se advierte la necesidad de ampliar esta línea de investigación permitiendo sopesar con mayores herramientas el impacto simbólico de estas construcciones e indagar críticamente a qué tipo de sociedad, de educación y de valores procuran favorecer.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political studies*, 56 (4), pp. 47-765.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.
- Baschetti, R. “El diario La Prensa”. Una interrelación entre periodismo e historia política argentina. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata, Provincia de Buenos Aires. II semestre 2000.
- Becerra, M. y Mastrini, G. (2009). *Los dueños de la palabra. Acceso, estructura y concentración de los medios en la América Latina del Siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bottinelli, L. (2013). *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Braginski, R. (2018). La Justicia habilitó el “protocolo antitomas” de escuelas del gobierno porteño. Clarín. Recuperado de [clar.in/2N1dE3A](http://clarin.com.ar/2018/05/24/la-justicia-habilito-el-protocolo-antitomas-de-escuelas-del-gobierno-porteno/)
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carli, S. (2000). *Comunicación, educación y cultura: una zona para explorar las transformaciones históricas recientes*. Instituto de Investigaciones Gino

Germani, FCS-UBA.

Carli, S. (2008). Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (pp. 39-55). Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Cebrián Herreros, M. (2004). *La información en televisión. Obsesión mercantil y política*. Barcelona: Gedisa.

Croissandeau, J. (2001). Lectura del diario, educación y democracia. *El Monitor de la Educación*, 2 (3), julio, pp. 12-17. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cytrynblum, A. (2010). *Niñez y adolescencia en la prensa argentina: educación*, 1ra ed. Buenos Aires: Periodismo Social Asociación Civil.

Desaparece un defensor de la libertad de prensa en América Latina. (28 de diciembre de 1977). El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1977/12/28/internacional/252111615_850215.html.

Di Napoli, P. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed) - FFyL-UBA. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de https://www.academia.edu/36591174/LA_SECUNDARIA_DEL_FUTURO_QUE_HACE_ESCUELA_DEL_PASADO

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

El País, el periódico digital en español más leído del mundo. (23 de noviembre de 2016). El Tiempo. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/11/22/actualidad/1479853627_478107.html

Espeche, C.A. (2009). Tensiones políticas y culturales en el surgimiento de la prensa moderna en Latinoamérica. El caso del diario La Nación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12 (64), pp. 682-693.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press Blackwell Publisher.

Fairclough, N. (1995). General introduction. In *Critical discourse analysis. The critical study of language* (pp. 1-20). London and New York: Longman.

Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En M. Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 107-127). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldfeber, M. (2011) ¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación. En R. Perazza (comp.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Fischman, G. E. & Haas, E. (2009). Marco conceptual para la educación superior: prototipos y categorías conceptuales para universidades en diarios influyentes

de los Estados Unidos. En M. Pini (comp.), *Discursos y educación: Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos* (pp. 365-400). Buenos Aires: UNSAM.

Gamallo, G. (2010). *Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y elección de escuelas privadas. Informe Final de Investigación*. Buenos Aires: Instituto Universitario ESEADE.

Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9 (1), pp. 43-74.

García Delgado, D. (2002). Organizaciones de la sociedad civil y política social. El problema de la articulación. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales *Estrategias de articulación de políticas, programas y proyectos sociales en Argentina*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Gluz, N. (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 231-256). Buenos Aires: Aique-UBA.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*, 2a ed. Londres: Arnold.

Iglesias, A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), 20 (64), enero-marzo, pp. 123-151.

Imen, P. (2008). Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la

emancipación. *Perspectiva* (Florianópolis), 26 (2), julio-diciembre, pp. 401-432.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Kress, G. & Hodge, B. (1993). *Language as Ideology*, 2nd edn. London: Routledge & Kegan Paul.

Lavandera, B. (1986). Decir y aludir: una propuesta metodológica. *Filología*, 20 (2), pp. 21-31. Buenos Aires: Instituto de Filología y Literatura Hispánica.

Lavandera, B. (1992). Argumentatividad y discurso. *Voz y Letra*, 3 (1), pp. 3-18. Madrid: Arco.

Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso, teoría y análisis*, 21/22, otoño 1996-primavera 1997, pp. 1-37.

Martín Rojo, L. y van Dijk, T. A. (1998). Había un problema y se ha solucionado. La expulsión de inmigrantes 'ilegales' en el discurso parlamentario español. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.) *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 169-234). Madrid: Arrecife.

Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.

Mezzadra, F. y Rivas, A. (2010). Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 51, CIPPEC. Buenos Aires.

Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Iconos. Revista de Ciencias*

Sociales, 32, septiembre, pp. 89-101. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica de Ecuador, Quito.

Mochkofsky, G. (2003). *Timerman. El periodista que quiso ser parte del poder (1923-1999)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Molina, L., Pérez, M., y de la Vega, M. L. (2014). Un análisis sobre la inseguridad en la prensa: representaciones discursivas sobre el delito en un caso periodístico. *Discurso y Sociedad*, 8, (2), pp. 234-298.

Morduchowicz, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2da ed. (pp. 27-44). Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (2001). Conciencia social y su historia. *Polis*, 99, pp. 17-40.

Ninnes, P. (2004). Critical discourse analysis and comparative education. En P. Ninnes and S. Mehta (eds.) *Re-imagining comparative education. Postfoundational ideas and applications for critical times* (pp. 43-62). New York: Routledge Falmer.

Núñez Sevilla, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa: de la realidad al mito social. *Comunicar* (España), 12 (1), marzo, pp. 47-54.

Pardo Abril, N. G. (2003). Análisis Crítico del Discurso y representaciones sociales: un acercamiento a la comprensión de la cultura. En L. Berardi (comp.), *Análisis Crítico del Discurso. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 43-64). Santiago de Chile: Frasis.

- Pardo, M.L. (2010). La teoría de la tonalización y la de valoración: dos visiones complementarias. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 11 (1), pp.113-127.
- Pardo, M. L. (2011). *Teoría y metodología de la investigación lingüística. Método sincrónico diacrónico de análisis lingüístico de textos*, 1ra ed. Buenos Aires: Tersites.
- Pini, M. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, diciembre, pp. 185-193. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Pini, M. y Panico, B. (2008). *La escuela pública que nos dejaron los noventa. Discursos y prácticas*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Rincón, O. (2006). La narración mediática. En *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento* (pp. 87-109). Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, L. (2017). “Cambiemos”: la política educativa del macrismo. *Question*, 1(53), pp. 89-108. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699>.
- Rogers, R. (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Rozanski, F. (25 de abril de 2018). UniCABA: el rechazo de los rectores. *Agencia de Noticias de Ciencias de la Comunicación (ANCCOM)*. Recuperado de <http://anccom.sociales.uba.ar/2018/04/25/unicaba-el-rechazo-de-los-rectores/>.
- Saez, V. (2014). Producciones de sentido en el discurso mediático. Las relaciones intergeneracionales en las situaciones de violencia en las escuelas. *Revista de*

Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina), 6 (1), enero-junio, pp. 3-18.

Saez, V. (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. *Revista Entramado (Colombia), 11 (1), enero-junio, pp. 136-155.*

Saez, V. (2017). Miradas sobre la escuela secundaria en situaciones de violencia: Un análisis desde la prensa argentina. *Revista mexicana de investigación educativa, 22 (73), pp. 565-583.* Recuperado el 29 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200565&lng=es&tlng=es.

Saez, V. (2018). *El embate simbólico a la escuela secundaria en los medios de comunicación.* Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) - FFyL-UBA. Recuperado el 29 de mayo de 2019, de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/106.

Sidicaro, R. (2001). Consideraciones a propósito de las ideas del diario La Nación. En C. Wainerman, y R. Sautu (comp.), *La trastienda de la investigación* (pp. 79-96). Buenos Aires: Lumiere.

Starr, P. (1993). El significado de la privatización. En S. Kamerman y A. Kahn (comp.), *La privatización y el Estado benefactor* (pp. 27-52). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. (2005). *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIEP-UNESCO/MECyT. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/c-mo-superar-la-fragmentaci-n-y-la-desigualdad-del-sistema-educativoargentino>.

Tedesco, J. y Morduchowicz, R. (2003). *El papel de los medios de comunicación en*

la formación de la opinión pública en educación. París: IPE-UNESCO.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert. Disponible en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>.

Términos y condiciones. (2019). Infobae. Recuperado el 28 de febrero de 2019 de: <https://www.infobae.com/terminos-y-condiciones/>

The top 500 sites on the web. (2018). *Alexa*. Recuperado de: <https://www.alexa.com/topsites/countries/AR>.

Torres, G. (2014). La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo. *Debates do NER. Núcleo de Estudos da Religião* (Porto Alegre), 2 (26), pp. 165-192.

Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Bernal: UNQ.

Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html>.

Valdettaro, S. (2003). La 'puerta de entrada' a Página 12. Propuesta para un análisis del contrato de tapa. *La Trama de la Comunicación*, Anuario N° 8 del Dpto. de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencia Política y RR.II, pp. 15-18. Rosario: UNR Editora.

Van Dijk, T. A. (1985). Structures of news in the press. En *Discourse and*

Communication (pp. 69-93). Berlin: De Gruyter.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*, 1ra ed. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1998). Towards a theory of context and experience models in discourse processing. En H. van Oostendorp y S. Goldman (ed.), *The construction of mental models during reading* (pp. 123-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre: pp. 23-36.

Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología (Cristina Perales, trad.). *Discurso & Sociedad*, 2 (1), pp. 201-261.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Verger, A., C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (2016). “The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework”. In *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 3-24). New York: Routledge.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo

global. *Educ. Soc.* (Campinas), 36 (132), pp. 599-622.

Woodside-Jiron, H. (2004). Language, power, and participation: Using critical discourse analysis to make sense of public policy. In R. Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 173–206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Apéndice: Distribución de focos en las notas del corpus

1. Distribución de focos en las notas de Clarín

| Nota / Categoría | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|------------------------------|------------------------------------|--|
| C1: titular | | 2 | | | | 3 | | |
| C1: cuerpo | | 4 | | 1 | | 16 | 3 | |
| C2: titular | | 5 | | | | | | |
| C2: cuerpo | | 16 | 2 | 8 | | 1 | | 5 (Defensoría del Pueblo) |
| C3: titular | | | | | | | | 3 (Inseguridad escolar) |
| C3: cuerpo | | 1 | 3 | | | | 4 | 13 (Inseguridad escolar) 2 (Justicia) |
| C4: titular | 2 | | | | | 2 | | |
| C4: cuerpo | 31 | | | 10 | 4 | 24 | | 2 (singularidades de la Ciudad) |
| C5: titular | | | | | 2 | | | |
| C5: cuerpo | | | | | 20 | 1 | | |
| C6: titular | 2 | | | | | | | 1 (Opinión pública en educación) |
| C6: cuerpo | 18 | | 4 | 1 | 3 | 8 | | 6 (Opinión pública en educación) |
| C7: titular | 1 | | | 2 | | | | |
| C7: cuerpo | 8 | | | 8 | | | | |
| C8: titular | | 1 | | | | | | 2 (Justicia) |
| C8: cuerpo | | 3 | 2 | 1 | | 1 | | 1 (Interrupción Voluntaria del Embarazo) 6 (Justicia) |
| TOTAL | 62 | 32 | 11 | 31 | 29 | 56 | 7 | 41 |
| % | 23 | 12 | 4 | 11 | 11 | 21 | 3 | 15 |

2. Distribución de focos en las notas de Infobae

| Nota / Categoría | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|------------------|----------|-------------|----------|----------|---------|------------------------------|------------------------------------|---|
| IB1: titular | | | | | 3 | | | |
| IB1: cuerpo | | | | 1 | 5 | | | |
| IB2: titular | | 2 | | | | 1 | | |
| IB2: cuerpo | | 3 | | | | 6 | | |
| IB3: titular | | | | | | 3 | | |
| IB3: cuerpo | | 6 | | 1 | | 43 | | 1 (Infraestructura) 1 (Opinión pública en educación) |
| IB4: titular | | | | | | | 2 | 1 (Educación y trabajo) |
| IB4: cuerpo | | | | | | 1 | 32 | 7 (Educación y trabajo) |
| IB5: titular | | | | 1 | | 1 | | 1 (Debate público en educación) |
| IB5: cuerpo | 11 | | 5 | 10 | 1 | 15 | 10 | 5 (Debate público en educación) |
| IB6: titular | | | | | | 2 | | |
| IB6: cuerpo | | | | 1 | | 10 | | |
| IB7: titular | 2 | | | | | 1 | | 1 (Evaluación de calidad) |
| IB7: cuerpo | 17 | | | 2 | | 11 | 6 | 7 (Evaluación de calidad) |
| IB8: titular | | | | | | | | 2 (Nuevos paradigmas en educación) |
| IB8: cuerpo | | | | | | 1 | | 22 (Nuevos paradigmas en educación) 17 (Educación y trabajo) |
| TOTAL | 20 | 11 | 5 | 16 | 9 | 95 | 50 | 65 |
| % | 7 | 4 | 2 | 6 | 3 | 35 | 19 | 24 |

3. Distribución de focos en las notas de La Nación

| Nota / Categoría | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|------------------|----------|-------------|----------|----------|---------|------------------------------|------------------------------------|--|
| LN1: titular | | 2 | | | | | | |
| LN1: cuerpo | | 6 | | | | 9 | | |
| LN2: titular | | | 1 | | | | | 2 (Inseguridad escolar) |
| LN2: cuerpo | 1 | 3 | 5 | | | | 1 | 5 (Inseguridad escolar) |
| LN3: titular | | | | 1 | | 1 | | |
| LN3: cuerpo | | | | 3 | | 8 | | 1 (Justicia) |
| LN4: titular | | | | | | 2 | | |
| LN4: cuerpo | 2 | 7 | 2 | 6 | | 26 | 5 | 8 (Educación y trabajo) 1 (Infraestructura) 1 (Militancia política) 1 (Paradigmas culturales) |
| LN5: titular | | | | | | 1 | | |
| LN5: cuerpo | | | | 17 | 1 | 4 | | 3 (Ciudadanía) 2 (Periodismo) 3 (Oposición política) |
| LN6: Titular | | | | | | 1 | | |
| LN6: cuerpo | | | 1 | 1 | | 6 | 1 | 1 (ONG: agente mediador) |
| LN7: titular | | | | 1 | | | | |
| LN7: cuerpo | 2 | | | 3 | 2 | | | |
| LN8: titular | | | | 1 | | | | 1 (Interrupción Voluntaria del Embarazo) |
| LN8: cuerpo | | | 1 | 2 | | | | 1 (Interrupción Voluntaria del Embarazo) 3 (Paradigmas culturales) |
| TOTAL | 5 | 18 | 10 | 35 | 3 | 58 | 7 | 33 |
| % | 3 | 11 | 6 | 21 | 2 | 34 | 4 | 19 |

4. Distribución de focos en las notas de La Prensa

| Nota / Categoría | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|------------------------------|------------------------------------|--|
| LP1: titular | | | | | 3 | | | |
| LP1: cuerpo | 3 | | | 1 | 6 | | | |
| LP2: titular | | 2 | | | | 1 | | |
| LP2: cuerpo | | 2 | | | | 1 | | |
| LP3: titular | 1 | | | | | 1 | | 1 (Debate público en educación) |
| LP3: cuerpo | 4 | 11 | 2 | | | 20 | 15 | 2 (Debate público en educación) 1 (Agenda social en educación) 2 (Evaluación de calidad) 4 (Nuevos paradigmas en educación) |
| LP4: titular | 1 | | | | | 1 | | |
| LP4: cuerpo | 6 | | | 3 | | 4 | | 1 (Debate público en educación) |
| LP5: titular | 1 | | | 1 | 1 | | | |
| LP5: cuerpo | 2 | | | 9 | 4 | | | |
| LP6: Titular | | | | 2 | | | | |
| LP6: cuerpo | | | | 6 | 2 | | | |
| LP7: titular | 1 | | | | | 4 | | |
| LP7: cuerpo | 18 | 4 | 2 | 11 | | 46 | 4 | |
| LP8: titular | 2 | | | | | | 1 | 1 (Debate público en educación) |
| LP8: cuerpo | 38 | 7 | 10 | | | 91 | 12 | 3 (Debate público en educación) 3 (Evaluación de calidad) |
| TOTAL | 77 | 26 | 14 | 33 | 16 | 169 | 32 | 18 |
| % | 20 | 7 | 4 | 8 | 4 | 44 | 8 | 5 |

5. Distribución de focos en las notas de Página/12

| Nota / Categoría | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|------------------|-----------|-------------|----------|-----------|-----------|------------------------------|------------------------------------|---|
| P1: titular | | | | | | | | 1 (Educación y trabajo) 1 (Debate público en educación) |
| P1: cuerpo | | | | 4 | | | | 1 (Educación y trabajo) 2 (Debate público en educación) 3 (Precariedad laboral) |
| P2: titular | | | | | | 1 | | 2 (Justicia) |
| P2: cuerpo | | 11 | | | | 1 | | 1 (Debate público en educación) 11 (Justicia) |
| P3: titular | | | 1 | | | | | 3 (Infraestructura) |
| P3: cuerpo | 1 | | | 3 | | 4 | | 1 (Inseguridad escolar) 6 (Infraestructura) |
| P4: titular | | | | 2 | | 2 | | |
| P4: cuerpo | | | | 1 | | 5 | | |
| P5: titular | | | | | | | | 1 (Infraestructura) |
| P5: cuerpo | | | 1 | | | 1 | | 4 (Infraestructura) |
| P6: titular | | | | 2 | | 2 | | |
| P6: cuerpo | 1 | 6 | 2 | 6 | 3 | 5 | | |
| P7: titular | 2 | | | | 1 | | | |
| P7: cuerpo | 11 | | | 5 | 6 | 1 | | |
| P8: titular | 1 | | | | | | | 3 (Infraestructura) |
| P8: cuerpo | | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 28 (Infraestructura) |
| TOTAL | 16 | 19 | 4 | 25 | 12 | 22 | 1 | 68 |
| % | 10 | 11 | 2 | 15 | 7 | 13 | 1 | 41 |

6. Distribución general de focos en las notas del corpus

| | Docentes | Estudiantes | Familias | Gobierno | Gremios | Política y gestión educativa | Situaciones áulicas y vida escolar | Otros actores/ hechos |
|----------------|----------|-------------|----------|----------|---------|------------------------------|------------------------------------|---|
| TOTALES | 180 | 106 | 44 | 140 | 69 | 391 | 97 | 13 (Evaluación de calidad) 22 (Justicia) 23 (Inseguridad escolar) 27 (Debate público en educación) 28 (Nuevos paradigmas en educación) 35 (Educación y trabajo) 46 (Infraestructura) Otros: 31 |
| % | 14 | 8 | 3 | 11 | 6 | 31 | 8 | 1 (Evaluación de calidad) 2 (Justicia) 2 (Inseguridad escolar) 2 (Debate público en educación) 2 (Nuevos paradigmas en educación) 3 (Educación y trabajo) 4 (Infraestructura) Otros: 3 |