

Docentes politizados/as vs. docentes con vocación verdadera. Significados implícitos y estrategias para representar a los/as docentes en los discursos de la gestión de Cambiemos.

Political teachers vs. teachers with a true vocation. Implicit meanings and strategies to represent teachers in the discourses of the Cambiemos administration.

DOI: 10.32870/sincronia.axxviii.n86.33.24b

Alana Vanina Venturini

Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.
(ARGENTINA)

CE: alanavanina@hotmail.com / alanaventurini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3260-7950>

Recepción: 12/04/2024 Revisión: 08/05/2024 Aprobación: 29/05/2024

Resumen.

En el marco del Análisis Crítico del Discurso, el objetivo general de este artículo es analizar cómo aparecen representados/as los/as docentes en cinco discursos de funcionarios de la gestión de Cambiemos. Estudiamos cómo se orientan determinados recursos en relación con estrategias discursivas específicas que contribuyen a construir y reproducir representaciones sociales sobre los/as docentes. Para analizar discursos, cobra particular relevancia el estudio de los significados implícitos en tanto se relacionan con la generación de consenso y con la producción y reproducción de ideología. Abordaremos dos clases de significados implícitos: las presuposiciones y las implicaturas. Sostenemos que las representaciones sobre los/as docentes en estos discursos se construyen fundamentalmente mediante dos estrategias: a. responsabilización de la política/el sistema y b. deslegitimación de los/as docentes.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso. Significados implícitos. Estrategias discursivas. Cambiemos. Docentes.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Venturini, 2024, p. _).

En lista de referencias:
Venturini, A.V. (2024). Docentes politizados/as vs. docentes con vocación verdadera. Significados implícitos y estrategias para representar a los/as docentes en los discursos de la gestión de Cambiemos. *Revista Sincronía*. XXVIII(86). 607-640
DOI: 10.32870/sincronia.axxviii.n86.33.24b

Abstract:

Within the framework of Critical Discourse Analysis, the general objective of this article is to analyse how teachers are represented in five speeches made by officials of the Cambiemos administration. We study how certain resources are oriented in relation to specific discursive strategies that contribute to constructing and reproducing social representations of teachers. In order to analyse discourses, the study of implicit meanings is particularly relevant as these are related to the generation of consensus and the production and reproduction of ideology. We will address two kinds of implicit meanings: presuppositions and implicaturas. We argue that the representations of teachers in these discourses are fundamentally constructed through two strategies: a. responsabilisation of the policy/system and b. delegitimisation of teachers.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Implicit meanings. Discursive strategies. Cambiemos. Teachers.

Introducción

Desde el año 2015 en adelante se fue instalando en la agenda pública de la Argentina la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo, sobre todo, en el nivel medio/secundario¹. En este sentido, la coalición de Cambiemos² estableció una agenda educativa desde el inicio de su gestión a nivel nacional (2015-2019) a través de la cual se impulsaron transformaciones en el marco de lo que denominaron una “revolución educativa” (Feldfeber y Gluz, 2019). Desde los gobiernos del PRO y, luego, de Cambiemos (2015-2019) se presentaron reformas tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires —la Nueva Escuela Secundaria (NES) y su posterior actualización en la Secundaria del Futuro—, como a nivel nacional — como es el caso de la Secundaria Federal 2030—.

Este artículo se enmarca en una investigación a largo plazo que analiza distintos discursos sobre cambios educativos en la escuela media del período 2015-2019. Más específicamente, nos interesa estudiar a través de qué estrategias discursivas se configura el vínculo entre educación y trabajo; sobre todo, en los discursos del gobierno de Cambiemos sobre reformas educativas en la Argentina.

¹ El sistema educativo argentino está estructurado en 4 niveles: inicial, primario, secundario y superior. La escolaridad es obligatoria a partir de los cuatro años hasta la educación secundaria inclusive. El nivel secundario/medio se divide en dos ciclos: un ciclo básico (común a todas las orientaciones) y un ciclo orientado (de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento).

² Una coalición que reunió a varios partidos y agrupaciones políticas de centro derecha, de corte liberal: la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), y otras fuerzas políticas.

¿Por qué nos enfocamos en estudiar estos procesos desde una perspectiva discursiva? Sostenemos, al igual que Rigal (2004), que las reformas o transformaciones educativas deben ser entendidas como programas ideológicos, como discursos con pretensión hegemónica y como un campo de lucha por la producción de sentidos. Asimismo, consideramos que las disputas ideológicas más importantes son necesariamente sostenidas a través de discursos, materializadas en textos que circulan de distintas maneras (Hodge y Kress, 1993 [1979]) y que naturalizan y hacen “necesarias” esas reformas. Por lo tanto, entendemos que resulta central analizar, desde una perspectiva discursiva, cómo se argumenta a favor de distintos cambios educativos, qué “soluciones” se proponen para afrontar la supuesta crisis educativa y a través de qué recursos se les asigna responsabilidad de mejorar/cambiar la escuela a distintos actores sociales.

Entre las “soluciones” que se presentan desde los discursos de Cambiemos del período que estamos analizando podemos identificar que los discursos focalizan en modificar el perfil de los/as docentes, su papel en el sistema educativo y su formación.

Este trabajo tiene por objetivo dar cuenta de cómo aparecen representados/as (Raiter, 2016) los/as docentes en cinco discursos de funcionarios de la gestión de Cambiemos (período 2015-2019) que tematizan la necesidad de reformar o innovar en la escuela. Para ello, presentamos un análisis cualitativo que busca relevar los recursos lingüísticos que se combinan en estrategias discursivas (Menéndez, 2006, 2012) que permiten construir distintas representaciones sobre los/as docentes en nuestro corpus. Creemos que en estos discursos se construyen y reproducen representaciones sobre los/as docentes que, incluso, podrían considerarse contradictorias, pero que se orientan a confrontar dos modelos de docente: uno valorado positivamente y otro negativamente.

Inscribimos nuestra investigación en el marco teórico del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992), en adelante, ACD. En particular, nos enfocamos en el análisis de dos tipos de significados implícitos (Ventura, 2021): las presuposiciones (Levinson, 1989 [1983]) y las implicaturas (Sperber y Wilson 1994 [1986]; Wilson y Sperber, 2004)

Sostenemos que las representaciones sobre los/as docentes en estos discursos se construyen fundamentalmente a partir de dos estrategias: a. responsabilización de la política/el sistema y b. deslegitimación de los/as docentes.

Reformas educativas y tarea docente en la gestión de Cambiemos

La cuestión de cómo se construye discursivamente la “necesidad” de reformar la escuela (sobre todo, la escuela media) resulta central para nuestra investigación. Consideramos que los argumentos que permiten justificar los cambios educativos desde los discursos de la gestión de Cambiemos (período 2015-2019) podrían sintetizarse en dos tipos: los que focalizan en la idea de *crisis* del sistema educativo y los que se centran en su *desactualización* (respecto del contexto local y global; en particular, del contexto laboral y tecnológico).

Específicamente, para este artículo ponemos el foco en cómo se valora desde estos discursos la tarea docente. Para ello, recuperamos una serie de trabajos desde las Ciencias de la Educación que nos sirven de antecedente para abordar esta problemática. Estos trabajos ponen especial atención a la reconfiguración de la labor y el perfil de los/as docentes no solo en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional, sino también en el contexto de cambios más generales que se producen en una coyuntura latinoamericana específica a la que distintos/as autores/as denominan como de *restauración neoliberal o neoconservadora* (Feldfeber, Caridesouth y Duhalde, 2020), o de *neoliberalismo tardío* (Cambours de Donini y Pini, 2017). A nivel regional, Saforcada y Baichman (2020) destacan dos tendencias en Latinoamérica en los años recientes. Por un lado, las políticas e iniciativas que cuestionan el saber pedagógico docente y deslegitiman al sector. Por otro lado, nuevos mecanismos de control y dispositivos represivos sobre el profesorado y sus organizaciones.

En cuanto a las políticas y reformas dirigidas al sector docente desde la gestión de Cambiemos, existen estudios que destacan que se presenta una imagen del docente como “deficitario” (Cambours de Donini y Pini, 2017), las políticas de evaluación y control de los/as docentes (Feldfeber, 2016; Saforcada, 2019) y el clima persecutorio y represivo hacia

los/as trabajadores/as de la educación (Southwell, 2019). También, abordan el hecho de que dejan de ser interlocutores/as privilegiados/as para el Estado y pasan a serlo las fundaciones y ONGs sostenidas por empresarios/as y, en algunos casos, por el propio sector empresarial (Feldfeber y Gluz, 2019, Vassiliades, 2019) y que se los considera como los/as “responsables” de los problemas de la educación en Argentina (Vassiliades, 2019). En cuanto al perfil de docente ideal, las investigaciones señalan que se privilegia un docente líder e innovador, perfil que se basa en los principios del liderazgo empresarial (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020).

A partir de estos antecedentes, nuestra propuesta busca explicar desde el ACD a través de qué estrategias discursivas se construyen, refuerzan y difunden distintas representaciones sobre los/as docentes en cinco discursos de funcionarios de la gestión de Cambiemos.

Marco teórico

Esta investigación tiene como línea teórica y metodológica general el ACD (Fairclough, 1992; Chouliaraki y Fairclough, 1999). Desde esta perspectiva, consideramos que los discursos no solo reflejan o representan las entidades y relaciones sociales, sino que también las construyen. En tanto las prácticas sociales están sostenidas sobre todo por el lenguaje (Fairclough, 2000), afirmamos que no se pueden analizar las reformas para la escuela media y los nuevos sentidos que se les atribuyen a la educación y a los actores sociales que en ella participan sin analizar los discursos asociados a esas reformas.

Al analizar el lenguaje en uso, entonces, estamos estudiando al lenguaje no solo como un medio de comunicación, sino también como una herramienta que permite la formación, complejización y transmisión de *representaciones sociales*, entendidas como las imágenes del mundo y sus valoraciones presentes en una comunidad lingüística (Raiter, 2016). Asimismo, entendemos que uno de los modos de dar cuenta de los contenidos de estas representaciones sociales es a través del estudio de los significados implícitos.

En cuanto al marco teórico que nos permite trabajar con el nivel de los significados implícitos, consideramos relevantes las investigaciones que destacan su importancia en la producción y reproducción de ideología. En esta línea, Raiter (1999) señala que normalmente lo no dicho es considerado por el hablante como ya conocido por el oyente y como evidente, de modo que su inclusión en el mensaje propio comprendería una redundancia no necesaria para el momento de la interpretación. Así, lo no dicho constituye para este autor un lugar privilegiado para el análisis de la ideología. Por su parte, Wodak (2009) destaca que el contenido presupuesto suele ser aceptado sin mucha atención crítica por parte del oyente/lector y que las presuposiciones son un modo efectivo para construir consentimiento. Por último, en su investigación en torno al discurso político, Chilton (2004) afirma que la presuposición puede verse como una forma de información empaquetada: cierta información (la existencia de un referente o una proposición, por ejemplo) puede ser tratada como comúnmente conocida y aceptada, es decir, como información “vieja”. Al mismo tiempo, afirma que la presuposición es un micromecanismo en el uso del lenguaje que contribuye a la construcción de una realidad consensuada.

Para el presente trabajo, entonces, nos proponemos dar cuenta de dos tipos de significados implícitos (Ventura, 2021) a la hora de analizar nuestro corpus: las presuposiciones y las implicaturas.³

Las *presuposiciones* son un tipo de significados implícitos que, aunque son muy sensibles a factores contextuales, se detectan por la presencia de distintos *activadores presuposicionales*, que pueden ser definidos como elementos lingüísticos generadores de presuposición (Levinson, 1989[1983]). Levinson recopila los principales recursos que dan lugar a la producción de presupuestos y los sistematiza en la siguiente lista de activadores presuposicionales: 1. descripciones definidas; 2. verbos factivos; 3. verbos implicativos; 4. verbos de cambio de estado; 5. iterativos; 6. verbos de juicio; 7. cláusulas temporales; 8.

³ En este trabajo, Ventura también recupera otra clase de significado implícito que no fue abordada en nuestra investigación: los *silenciamientos* (Schröter, 2013). En contextos específicos, hay tópicos que son esperables para los/as destinatarios/as. Cuando el/la hablante no hace referencia a estos tópicos, lo que se genera son, entonces, efectos contextuales adicionales que suponen una actitud del/la hablante hacia esos tópicos.

oraciones escindidas; 9. escisiones implícitas con constituyentes enfatizados; 10. comparaciones y contrastes; 11. cláusulas de relativo no restrictivas; 12. condicionales contrafactuales; y 13. preguntas. A esta lista, y siguiendo a Givón (1982) y Ventura (2021), sumamos el análisis de la negación como un tipo de activador presuposicional.

Mientras tanto, las *implicaturas* son significados implícitos plenamente dependientes del contexto socio-cognitivo-cultural, es decir, del conjunto de premisas que el destinatario tiene sobre el mundo y que determinarán su interpretación del discurso (Ventura, 2021). Se accede a ellas mediante un proceso inferencial en el que se combinan los significados explícitos en el discurso, sus supuestos e información contextual (Sperber y Wilson 1994 [1986]). Wilson y Sperber (2004) diferencian dos clases de implicaturas: por un lado, las *premisas implicadas* (las hipótesis sobre los supuestos contextuales que se desea transmitir, las cuales pueden recuperarse directamente del contexto o construirse a partir de esquemas de supuestos recuperados de la memoria), por otro lado; las *conclusiones implicadas* (hipótesis apropiadas sobre las implicaciones contextuales que se desea transmitir, que se deducen de las explicaturas del enunciado y de las premisas implicadas del contexto). Ambos tipos de implicaturas pueden ser: a. *fuertemente manifiestas* (en las que es evidente que se debe recuperar la información implicada para que el discurso adquiera su máxima relevancia) y b. *débilmente manifiestas* (el destinatario tiene una gama amplia de significados implícitos entre los que puede optar y asume toda la responsabilidad ante los que elige, ya que no se lo orienta a seleccionar una premisa o conclusión en particular).

Para poder abordar el análisis de los significados implícitos y de las representaciones que se construyen sobre los/as docentes en estos discursos, incorporamos las categorías de *recurso lingüístico* y *estrategia discursiva* de Menéndez (2006, 2012). Partimos de considerar que una *gramática* está constituida por el conjunto de opciones utilizadas de manera efectiva. Esas opciones utilizadas conforman los *recursos* que los/as hablantes (por ser usuarios/as de una lengua) tienen para conformar textos. Vamos a entender, entonces, al *recurso* como la opción realizada de manera efectiva cuando un/a hablante produce un

discurso en una situación determinada. A su vez, los recursos de distinta naturaleza se combinan en estrategias (Menéndez, 2006, 2012). Una estrategia discursiva es una reconstrucción analítica de un plan de acción que el/la hablante o escritor/a en tanto sujeto discursivo pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y discursivos para obtener determinada finalidad (Menéndez, 2006).

Las estrategias pueden estar orientadas, por ejemplo, a promover algún tipo de acción en el destinatario⁴, pero, también, consideramos que contribuyen a construir, modificar y/o difundir representaciones específicas sobre determinados actores sociales. En este trabajo en particular, nos enfocamos en las representaciones asociadas a los/as docentes de las escuelas que se construyen en cinco discursos que tienen como enunciadores a funcionarios de Cambiemos (período 2015-2019).

Delimitación del corpus y metodología

Para este trabajo, seleccionamos del corpus general de nuestro proyecto de investigación una muestra que incluye cinco discursos de funcionarios de la gestión de Cambiemos (período 2015-2019) vinculados a los siguientes eventos y tópicos: a. reformas educativas; b. evaluaciones estandarizadas; c. formación docente; y d. paros y marchas docentes. Los cinco discursos que escogimos comparten el tópico “reformas educativas” en tanto este se relaciona con nuestro problema general de investigación. Si bien tienen diferentes formatos y soportes, se trata de discursos públicos, que tiene como enunciadores a funcionarios de Cambiemos y que tematizan con menor o mayor prominencia la tarea docente (**Ver Tabla 1**).

⁴ Es el caso de la tesis doctoral de Ventura (2020) donde la autora identifica a la estrategia “Incentivar el accionar de destinatarios” como una de las seis estrategias que articulan la práctica discursiva de la campaña a la presidencia argentina durante el 2015 de Mauricio Macri, Daniel Scioli y Sergio Massa en Twitter.

Tabla 1. Sistematización del corpus y de los tópicos que se abordan en cada uno de los materiales.

Corpus/Tópicos		Reformas educativas	Evaluaciones estandarizadas	Formación docente	Paros y marchas docentes
Bullrich-Educación 2050 (28/10/2016)		X	X		
Bullrich-Unión Industrial Argentina (22/11/2016)		X	X	X	
Macri-Resultados Aprender 1 (21/03/2017)		X	X	X	
Finocchiaro y Macri- Resultados Aprender 2 (21/03/2018)		X	X	X	
Finocchiaro sobre paro docente en TV Pública (13/09/2018)		X		X	X

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el cuadro 1, seleccionamos, en primer lugar, dos discursos del 2016 que tienen como enunciador a Esteban Bullrich⁵ y que fueron subidos al canal de YouTube del Ministerio de Educación: el primero⁶, ante Educar 2050⁷, y el segundo⁸, ante la Unión Industrial Argentina⁹. También incluimos en el análisis las dos presentaciones de resultados de las pruebas Aprender¹⁰, que fueron obtenidas del canal de YouTube de la Casa Rosada. En el primer discurso¹¹, se presentan los resultados de las pruebas realizadas en 2016. Tiene como enunciador al expresidente Mauricio Macri¹² y fue transmitido por cadena nacional. En el segundo video¹³, los enunciadores son Mauricio Macri y Alejandro

⁵ Esteban Bullrich asumió como Ministro de Educación Nacional, seguido por Alejandro Finocchiaro desde julio de 2017.

⁶ Disponible desde el 28 de octubre de 2016 en https://www.youtube.com/watch?v=oYW3Mkl_giM [última consulta el 01/06/2023].

⁷ Educar 2050 es una organización de la sociedad civil referente para el gobierno de Cambiemos que busca incidir en las políticas educativas en Argentina (Feldfeber, 2019). Sus socios y financiadores son grandes empresas nacionales y multinacionales bancarias, de medios, telefónicas, alimentos, turismo, entre otras (Saforcada, 2019). Asimismo, integra la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) —la cual fue creada con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)—. La página web de la organización se encuentra disponible en <https://www.educar2050.org.ar/> [última consulta el 01/06/2023].

⁸ Disponible desde el 22 de noviembre de 2016 en <https://www.youtube.com/watch?v=H3gcgEfcFzU&t=4s> [última consulta el 01/06/2023].

⁹ La Unión Industrial Argentina (UIA) es una organización fundada en 1887 que agrupa a las empresas y cámaras patronales sectoriales vinculadas a las actividades de la industria en Argentina. Sobre su actuación política durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019), Dossi y Panero (2022) destacan la existencia de una variedad de acciones y contraponen dos períodos. Por un lado, durante 2016 y 2017, una primera etapa caracterizada por la afinidad ideológica con el gobierno, acuerdos y pocas acciones de reclamo. Por otro lado, desde el año 2018, una segunda etapa que, con la economía en un proceso recesivo, falta de financiamiento internacional, endeudamiento e incremento de las tasas de interés, marcó el inicio de un progresivo distanciamiento entre el gobierno y la entidad. La página web de la Unión Industrial Argentina se encuentra disponible en <https://www.uia.org.ar/> [última consulta el 11/10//2023].

¹⁰ En 2016, se implementó en escuelas primarias y secundarias de todo el país el Operativo Aprender, el cual reemplazó al ONE (Operativo Nacional de Evaluación), que se venía realizando en Argentina desde 1993. En el caso del secundario, su objetivo era evaluar cuatro áreas de conocimiento (matemática, lengua, ciencias naturales y sociales).

¹¹ Disponible desde el 21 de marzo de 2017 en https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z_A3ZRU [última consulta el 03/05/2023].

¹² Luego de ejercer como Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde el 2007 al 2015 por el partido Propuesta Republicana (PRO), el 10 de diciembre de 2015 Mauricio Macri comenzó su mandato como presidente de la Argentina, como representante del frente político Cambiemos.

¹³ Disponible desde el 21 de marzo de 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=jqzMWJNDVXk> [última consulta el 03/05/2023].

Finocchiaro y se presentan los resultados del segundo Operativo Aprender, realizado durante el 2017. Por último, tomamos una entrevista¹⁴ que le realizan en la TV Pública al ex Ministro de Educación Nacional, Alejandro Finocchiaro, en el marco de paros y marchas docentes.

A partir de este corpus, seleccionamos los fragmentos referidos a los/as docentes y nos enfocamos, en esta oportunidad, en el análisis de las presuposiciones y las implicaturas asociadas a las dos estrategias que consideramos centrales a la hora de representar a los/as docentes en los discursos que integran nuestro corpus.

En cuanto a las presuposiciones, nos centramos en el rastreo de los activadores presuposicionales que mencionamos anteriormente en el marco teórico. En particular, en las descripciones definidas y en las negaciones como recursos que nos permiten activar presuposiciones sobre los/as docentes en estos discursos. Mientras tanto, para el análisis de las implicaturas, describimos las premisas y conclusiones relacionadas a la construcción y reproducción de representaciones sobre los/as docentes. Para dar cuenta de qué recursos nos permiten inferir determinadas premisas y/o conclusiones, vamos a recuperar, en algunos casos, el análisis por tipos procesos, participantes y transformaciones¹⁵ (Hodge y Kress, 1993 [1979]; Zullo, 2016), así como la información contextual necesaria para identificar estas implicaturas.

Dividimos la exposición del análisis en dos subapartados: uno por cada una de las estrategias. Por cuestiones de extensión, vamos a mostrar ejemplos que ilustran el análisis de las presuposiciones para el caso de la estrategia “Responsabilización de la política/el sistema”; mientras que nos vamos a enfocar en ejemplos del análisis de las implicaturas para la estrategia “Deslegitimación de los/as docentes”.

¹⁴ Disponible desde el 13 de septiembre de 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=3ar6onFjAgY> [última consulta el 13/09/2023].

¹⁵ Siguiendo a (Hodge y Kress, 1993 [1979]), entendemos por transformaciones a una serie de operaciones sobre los modelos básicos que tienen como efectos el borrado de participantes, el reordenamiento de las cláusulas, la ausencia de procesos, entre otros. Entre estas transformaciones se encuentran la impersonalización, la nominalización, la pasivización y la incorporación negativa.

Análisis

Responsabilización de la política/el sistema. Análisis de las presuposiciones vinculadas a la representación de los/as docentes

Un aspecto a considerar cuando analizamos cómo se representa a los/as docentes en los discursos de funcionarios/as de la gestión de Cambiemos se vincula a la estrategia que denominamos “Responsabilización de la política/el sistema”. Esta estrategia parece orientarse, al menos, en dos sentidos (los cuales podrían considerarse, incluso, contradictorios): por un lado, mejorar la imagen de los/as docentes; por otro lado, responsabilizarlos/as en tanto sujetos “politizados” e “ideológicos” que no quieren que la escuela mejore.

Mejorar la imagen de los/as docentes. Veamos un fragmento del discurso de Esteban Bullrich ante Educar 2050 que nos permitirá abordar a qué nos referimos en este primer caso:

(1) “Queremos que nos midan. A nosotros. Es culpa nuestra *el problema de la educación en la Argentina*. No es de los docentes. No es de los docentes. No es de la escuela. Lo que *no sirve* es el sistema. *La estructura*. *La política no sirve*.” (Esteban Bullrich, 28/10/2016).

En el fragmento que transcribimos podemos identificar diferentes activadores presuposicionales. En primer lugar, distintas descripciones definidas (“el problema de la educación en la Argentina”, “los docentes”, “la escuela”, “el sistema”, “la estructura” y “la política”) encabezadas por artículos definidos que activan presuposiciones de existencia y conocimiento del destinatario de aquello que se nombra. En segundo lugar, una construcción escindida “lo que no sirve” que, como recurso sintáctico de focalización, presupone: algo no sirve en la educación de Argentina. Vinculado a esto, resulta significativo resaltar que este, al igual que otros discursos de esta gestión, construyen la necesidad de reformar o innovar en educación. En este sentido, la descripción definida “el problema de

la educación en la Argentina” y la construcción escindida mencionada, se orientan en el mismo sentido: establecer un conocimiento compartido (que la educación en Argentina tiene problemas o que no sirve) que se asume como cierto y, entonces, se presenta como necesario cambiar la educación. Por último, tenemos el uso de la negación que presupone la existencia de discursos previos con los que el sujeto discursivo polemiza (o lo hace, al menos, parcialmente). En este discurso, las negaciones resultan claves, porque permiten sacar el foco de los/as docentes y trasladarlo a “la política” y a “la estructura”, que son descripciones definidas que se asumen como compartidas.¹⁶ Lo que también se asume como “cierto” es que el problema educativo puede asignarse a esas abstracciones. Así, con las negaciones, se activan las siguientes presuposiciones: hay discursos previos que sostienen que la culpa del problema de la educación en la Argentina es de los/as docentes, hay discursos previos que sostienen que la culpa del problema de la educación en la Argentina es de la escuela, hay discursos previos que consideran que la política (específicamente, la educativa) sirve.

Si bien, y como mencionamos anteriormente, no presentamos en esta ocasión el análisis de las implicaturas para este ejemplo, podemos proponer la siguiente síntesis:

- a. Se plantea que existe un problema en educación.
- b. La responsabilidad se atribuye a la política/los políticos (específicamente, a otros gobiernos) y a los sindicatos.
- c. Se destaca que los problemas en educación no son responsabilidad de los/as docentes, sino de “la política”.
- d. Se presenta a la gestión de Cambiemos como aquella que busca mejorar la imagen de los/as docentes con su “cambio educativo”, supuestamente alejado de la política y sin perjudicarlos/as.

¹⁶ No obstante, podríamos señalar también que recuperar una voz (aunque sea para negarla) que le atribuye la responsabilidad principal de los problemas educativos a los/as docentes permite reforzar ese conocimiento que se construye como compartido.

Consideramos, entonces, que este ejemplo nos permite dar cuenta de cómo en este caso la estrategia “Responsabilización de la política/el sistema” contribuye, de manera aparente, a mejorar la imagen de los/as docentes al trasladar la responsabilidad de los problemas educativos de estos actores y asignársela a dos entidades abstractas: la política y el sistema.

Algunos de los activadores presuposicionales que mencionamos para este primer ejemplo son comunes en los distintos discursos que analizamos. A continuación, presentamos la **Tabla 2** que sistematiza cómo se relacionan los activadores con esta estrategia en particular en los distintos discursos del corpus.

Tabla 2. *Sistematización de los principales activadores presuposicionales vinculados a la estrategia “Responsabilización de la política/el sistema”*

Corpus	Problemas en educación	Política	Mejorar la imagen de los/as docentes	Docentes como sujetos “politizados” o “ideológicos”
Bullrich-Educar 2050 (28/10/2016)	Descripciones definidas: “el problema de la educación en la Argentina”.	Descripciones definidas: “las estructuras conservadoras que nos están trabando el crecimiento educativo”, “el sistema”, “la estructura” y “la política”. Negaciones: “Lo que no sirve es el sistema. La estructura. La política no sirve”. Cláusulas de relativo no restrictivas: “que nos están	Construcción escindida: “Lo que no sirve es el sistema” Negaciones: “No es de los docentes. No es de los docentes. No es de la escuela”.	

		trabando el conocimiento educativo”.		
Bullrich-Unión Industrial Argentina (22/11/2016)	<p>Descripción definida y comparación: “la educación sea otra cosa”.</p> <p>Negaciones: “un sistema que no le sirve a ustedes, porque no les da el recurso humano necesario”.</p>	<p>Descripciones definidas: “la política” y “los buenos ministros de educación”.</p> <p>Negaciones: “los buenos ministros de educación son aquellos que no tienen problemas con los gremios donde no hay costo político” y “no hacemos cambios porque eso puede alterar”.</p>		<p>Descripción definida: “los gremios”.</p>
Macri-Resultados Aprender 1 (21/03/2017)	<p>Descripciones definidas y comparaciones: “la realidad que nos desafía”, “la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública” y “el bajísimo nivel de matemática”.</p> <p>Pregunta: “en qué estamos fallando”.</p> <p>Negaciones: “no tienen conocimientos básicos de matemática”, “no</p>	<p>Descripciones definidas: “los discursos, los atajos, las mentiras”.</p>	<p>Descripciones definidas: “los docentes”; “el coraje” y “toda la comunidad educativa”.</p>	<p>Descripciones definidas: “los sindicatos”, “la verdad” y “la honestidad”.</p>

	comprenden textos” y “no va a terminar”.			
Finocchiaro y Macri-Resultados Aprender 2 (21/03/2018)	Descripción definida: “la brecha”. Pregunta: “en qué estábamos mal”. Negaciones: “no comprendían textos al terminar su formación”, “no leían de corrido muy bien” y “las tablas no las lograban aprender”.	Descripción definida: “el debate”.	Descripciones definidas: “los maestros”. Negación: “no éramos solamente los que gobernábamos”.	Negación y descripción definida: “no pasó nada de aquello que el miedo había engendrado”. Escisiones implícitas con constituyentes enfatizados: “fue una oposición tremenda la que se nos planteó para hacerlo aquí en la Provincia de Buenos Aires”.
Finocchiaro sobre paro docente en TV Pública (13/09/2018)	Descripción definida: “la educación que siempre fue” Negaciones: “7 de cada 3 personas que terminan la escuela media no comprende matemática, no comprenden operaciones sencillas”.	Descripción definida: “el gobierno anterior”; Negación: “un pasado que no se quiere terminar de irse”.		Descripciones definidas: “las consignas del día”, “las consignas” y “los slogans”. Negaciones: “no existe la paritaria nacional docente”, “nunca existió”, “no existía porque cuando no hay quien pague salarios, no hay paritaria”, “no hay paritarias, no existen”, “no a la eliminación del FONIT”, “no al recorte de las jubilaciones”, “no he escuchado a ningún funcionario ni en el orden nacional ni en los provinciales que ni

				<p>siquiera haya hablado de jubilación docente”, “No para construir la educación que queremos todos que sea la educación que haga que Argentina deje de ser la promesa que fue siempre para que sea la realidad que todos queremos” y “No como un campo de batalla ni como una lucha”.</p> <p>Pregunta: “qué es para cada uno de nosotros una mejor educación”.</p>
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos la tabla, si bien podríamos señalar que, en algunos casos, los discursos de Cambiemos le atribuyen la responsabilidad a la gestión de gobierno anterior o bien al sistema educativo, como entidad abstracta, también en la estrategia “Responsabilización de la política/el sistema” podemos identificar que se construye o refuerza otro sentido que podríamos sintetizar como: “Responsabilizar a los/as docentes como sujetos politizados e ideológicos que no quieren que la escuela mejore”. Destinaremos el apartado siguiente a la descripción de esta estrategia.

Responsabilizar a los/as docentes en tanto sujetos “politizados” e “ideológicos” que no quieren que la escuela mejore ¿Cómo se construye esta representación de los/as docentes como sujetos “politizados” e “ideológicos”? Consideramos que, en los discursos analizados, esta representación se construye sobre todo a partir de la presencia de distintas descripciones definidas (“los gremios”; “los sindicatos”; “el miedo”; “las consignas del día”;

“las consignas”; “los slogans”) que se asumen como conocimiento compartido y a las cuales se les asigna una carga negativa. Asimismo, a través de distintas negaciones que recuperan los discursos de los/as docentes organizados y/o politizados que supuestamente se oponen a las políticas de la gestión de Cambiemos para discutirlos y rechazarlos. Como se puede ver en el cuadro que expusimos, este uso de las negaciones está presente en particular en la entrevista que le realizan a Finocchiaro en la TV Pública donde utiliza la negación como recurso en más de una ocasión para rechazar los reclamos de los/as docentes. Veamos dos ejemplos de esta entrevista para ver cómo aparece este segundo sentido:

(2) “No a la eliminación del FONIT, del Fondo Nacional de Incentivo Docente era otra de las consignas del día.” (Alejandro Finocchiaro, 13/09/2018)

(3) “Los slogans sirven para hacer una marcha. No para construir la educación que queremos todos que sea la educación que haga que Argentina deje de ser la promesa que fue siempre para que sea la realidad que todos queremos.” (Alejandro Finocchiaro, 13/09/2018)

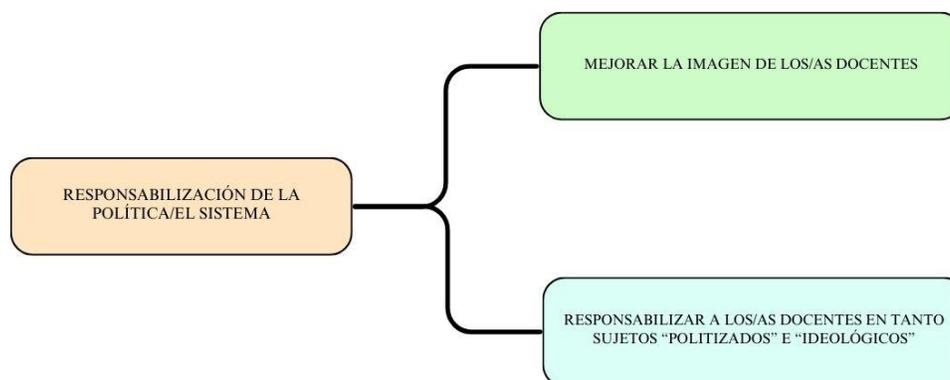
En ambos ejemplos, podemos identificar distintas descripciones definidas encabezadas por un artículo definido (“las consignas del día” y “los slogans”) que permiten que se asuma como evidente la existencia de aquello que se nombra: los reclamos docentes en el marco de paros y marchas pueden ser nombrados como consignas y/o slogans. También, podemos destacar como relevantes las descripciones definidas (“la promesa que fue siempre” y “la realidad que todos queremos”) que permiten contraponer dos afirmaciones que se asumen como parte de un conocimiento evidente, compartido y consensuado con el/la destinatario/a: que históricamente en la Argentina la educación fue una promesa, pero que existe una realidad (como ideal y compartida) a la cual se puede aspirar si se construye una educación distinta.

Asimismo, debemos destacar el uso de la negación para recuperar esos otros discursos que se rechazan. A partir de las negaciones que destacamos en los ejemplos, se activan las siguientes presuposiciones: mediante la negación del ejemplo (2), que hay discursos previos que sostienen que el FONIT será eliminado. De la negación en el ejemplo

(3), que hay discursos previos que sostienen que los slogans sirven para construir la educación. Como vimos en el cuadro, la negación en tanto recurso en el discurso de Finocchiaro aparece en más de una oportunidad para poder destacar que lo que señalan los/as docentes (sobre todo, estos/as docentes organizados/as, politizados/as) puede ser discutido por ser un discurso falaz que legitima acciones (paros y marchas que llevan a la interrupción de las clases) que contribuyen a los problemas educativos que tiene el país.

En síntesis, nos encontramos con una estrategia que creemos que se orienta en dos sentidos aparentemente contradictorios: por un lado, busca mejorar la imagen de los/as docentes y responsabilizar, en su lugar, al sistema/la política, como entidad abstracta que debe ser modificada con los cambios educativos. Por otro lado, se les atribuye la responsabilidad de los problemas educativos a aquellos/as docentes organizados/as (que desde los discursos de Cambiemos se caracterizan como ideológicos/as, politizados/as, adoctrinadores¹⁷) que reclaman y sostienen discursos¹⁷ opuestos a los de la gestión (**Ver Figura 1**).

Figura 1. Síntesis de los sentidos identificados para la estrategia
 “Responsabilización de la política/el sistema”



Fuente: Elaboración propia

¹⁷ Para un estudio de la relación entre prácticas políticas y prácticas educativas enfocado en el análisis comparativo de cuentos infantiles, ver el trabajo de Raiter y Zullo (2023).

Deslegitimación de los/as docentes. Implicaturas y representaciones sobre los/as docentes en los discursos de Cambiemos

Como mencionamos en el apartado de metodología, para abordar esta segunda estrategia focalizaremos en el análisis de implicaturas.¹⁸ Consideramos que la deslegitimación de los/as docentes es un elemento significativo de los discursos de Cambiemos y que se relaciona con la construcción y reproducción de distintas representaciones en torno a los/as docentes en estos discursos. Entre estas representaciones, se encuentran:

Los/as docentes no representan a los mejores recursos humanos con los que cuenta el país. Para ejemplificar, veamos un fragmento del discurso de Bullrich ante la Unión Industrial Argentina:

(4) *“Tenemos que invertir en los mejores recursos humanos. Este año con la Evaluación Aprender nos comprometimos. Dijimos que los mejores promedios van a recibir una beca para que estudien la carrera docente. Queremos que, como en los países más avanzados, los mejores recursos humanos sean maestros y maestras.”* (Esteban Bullrich, 22/11/2016)

A partir de este ejemplo, consideramos que pueden inferirse las premisas y conclusiones que siguen:

Premisas implicadas fuertemente manifiestas:

- a. Los docentes son recursos humanos para el Estado.
- b. Dar becas es una forma de invertir en formación docente.
- c. Quien otorgará becas para los/as futuros/as docentes será el gobierno de Cambiemos.¹⁹

¹⁸ No pretendemos con este trabajo dar cuenta de todas las implicaturas posibles que podrían inferirse de los ejemplos presentados, sino que focalizamos en aquellas asociadas a la construcción de representaciones sobre los/as docentes en estos discursos. Asimismo, nos interesa destacar que reservamos el análisis por cláusulas de procesos, participantes y transformaciones (Hodge y Kress, 1993 [1979]; Zullo, 2016); para las notas al pie, en tanto que, para este artículo en particular, nuestro foco está en dar cuenta de las premisas y conclusiones.

¹⁹ Esta premisa podemos identificarla a partir de la frase verbal de obligación “tenemos (que invertir)” y de los dos procesos pseudotransactivos (Hodge y Kress, 1993 [1979]) “comprometimos” y “dijimos” en primera persona del plural que refieren a la gestión de Cambiemos.

d. Las personas con mejor promedio son los mejores recursos humanos.

e. Es bueno poder compararse con los países más avanzados.

Conclusiones implicadas fuertemente manifiestas:

(a y b)²⁰. La educación puede ser entendida como una forma de inversión.

(c). Quien se interesa por la educación es el gobierno de Cambiemos.

(a, b, d y e). Es necesario dar becas para que los mejores promedios sean los que estudien la carrera docente.

Premisas implicadas débilmente manifiestas:

a. En la Argentina las personas que estudian la docencia no son las que tienen mejor promedio.²¹

b. Tener un buen promedio es un mérito.²²

c. Los/as egresados/as de la escuela media no eligen la carrera docente.

d. Es necesario un incentivo económico para seguir la carrera docente.

Conclusiones implicadas débilmente manifiestas:

(a y b). El mérito individual es un elemento central a la hora de definir el perfil docente.

(a, b y el resto del discurso). El gobierno propone un cambio de perfil docente para solucionar los problemas educativos.

(a, c y d). Para seguir la carrera docente, no hay otra motivación para los buenos promedios más que el incentivo económico.

²⁰ Entre paréntesis, indicamos a partir de qué premisa(s) puede ser inferida la conclusión en cada caso.

²¹ Para esta premisa, resulta clave el uso del presente del modo subjuntivo en los procesos “estudien” (pseudotransactivo) y “sean” (relacional).

²² Para implicar esta premisa, el/la destinatario/a debe recuperar de su memoria la importancia que tiene la noción del mérito en los discursos de Cambiemos. Debemos destacar, sin embargo, que la valoración del mérito individual no es exclusiva de este gobierno, sino que se enmarca en cambios más generales en el sentido común (Canelo, 2019) que ponen el foco en el esfuerzo personal y en el desarrollo de habilidades y talentos individuales.

Los/as docentes como sujetos que tienen miedo a ser evaluados/as. A continuación, presentamos un ejemplo del discurso de Finocchiaro en la presentación de resultados de las segundas pruebas Aprender:

(5) “Y ese miedo fue tan potente que yo cuando tuve el inmenso honor de acompañar a la Gobernadora como su Ministro de Educación fue una oposición tremenda la que se nos planteó para hacerlo aquí en la Provincia de Buenos Aires, pero también tuvimos la satisfacción de saber que *había un equipo, que no éramos solamente los que gobernábamos. Era un equipo compuesto por inspectores, directivos, docentes, que le metieron garra* y el Operativo se hizo y conocimos y tuvimos resultados y supimos cómo estábamos.” (Alejandro Finocchiaro, 21/03/2018)

Premisas implicadas fuertemente manifiestas:

- a. La evaluación recibe oposición en distintas jurisdicciones.
- b. Esa oposición se debe al miedo.
- c. Los/as que gobiernan (Cambiamos) quieren “meterle garra” a la evaluación”.
- d. Hay otros actores de la comunidad educativa que también están de acuerdo con la evaluación “y con meterle garra”.
- e. Quienes colaboran con los cambios educativos forman un equipo.²³
- f. Las evaluaciones permiten conocer y tener resultados sobre cómo está un país en materia educativa.
- g. Es bueno saber/conocer cómo está un país en materia educativa.
- h. Antes de las pruebas no se sabía cómo estaba la Argentina en materia educativa.

²³ Para las premisas d. y e., debemos tener en cuenta en particular los procesos relacionales “había (un equipo)” y “era (un equipo)”. Además, aunque no estamos analizando en este caso los activadores presuposicionales, podemos destacar que el uso de la negación permite recuperar discursos previos que señalan que la evaluación no es apoyada más que por el propio gobierno, para refutar esta afirmación resaltando “no éramos solo los que gobernábamos”.

Conclusiones implicadas fuertemente manifiestas:

(a y b). Sin miedo las evaluaciones no recibirían oposición.

(c, d, e, f, g y h). Hay que continuar con las evaluaciones educativas.

Premisas implicadas débilmente manifiestas:

a. Hay sectores de la comunidad educativa (docentes y otros) que no le “meten garra” a la evaluación.²⁴

b. Los/as docentes (y directivos) tienen miedo de que los resultados de las pruebas los/as perjudiquen.

c. Contar con los resultados de las evaluaciones puede permitir que la educación argentina mejore.

d. El gobierno de Cambiemos no le tiene miedo a las resistencias y a la oposición ante las evaluaciones.

Conclusiones implicadas débilmente manifiestas:

(a y b). Hay sectores de la comunidad educativa (docentes y otros) que no quieren que la educación en la Argentina mejore.

(c y d). El gobierno de Cambiemos propone cambios para que la educación argentina mejore centrados en la importancia de la evaluación.

Docentes con vocación verdadera vs. docentes sin vocación verdadera. Tal vez como en ningún otro trabajo, a los/as docentes en Argentina se los/as ha evaluado en virtud de su vocación. Si bien, siguiendo Kaplan (2016) consideramos que esto puede relacionarse con lo que la autora llama una *doxa meritocrática*²⁵, también entendemos a la vocación

²⁴ Sobre todo, podría implicarse a partir de la presencia de la relativa “que le metieron garra” relacionada a “un equipo compuesto por inspectores, directivos, docentes” que lo que hace es diferenciar dos tipos de docentes (y de actores en general de la comunidad educativa): los que sí le “meten garra” a la educación, de los que no.

²⁵ De hecho, entendemos que efectivamente la noción de mérito no solo influye en la forma de entender el perfil de los/as estudiantes, sino también de los/as docentes y que se relaciona con la noción de vocación.

como uno de los rasgos fundantes del trabajo docente en Argentina (Birgin, 1999; Vezub, 2005).

Ahora bien, ¿cómo aparece la idea de vocación en nuestro corpus? En el fragmento analizado de la presentación de las pruebas Aprender, se recupera esta representación que podemos señalar que, además, forma parte del sentido común de los/as argentinos/as que asocia a los/as docentes (y al proceso de enseñanza) con la vocación para proponer dos modelos de docentes (los/as que tienen vocación verdadera vs. los/as que no):

(6) “Y lo segundo fue el efecto que trajo el primer Operativo Aprender. ¿Por qué? Porque hubo una *reacción* absolutamente *sana, saludable* del sistema educativo, porque con los reportes que se le *hizo* a cada escuela, los directivos y docentes *con vocación verdadera trabajaron para que esto cambiase y esto cambió.*” (Alejandro Finocchiaro, 21/03/2018)

Premisas implicadas fuertemente manifiestas:

- a. Quien hizo reportes a las escuelas sobre los resultados de las primeras pruebas Aprender fue el gobierno de Cambiemos.²⁶
- b. Las evaluaciones pueden modificar/mejorar el funcionamiento del sistema educativo.
- c. El sistema educativo funciona de manera “sana” cuando cambia a partir de los reportes.
- d. Hay docentes con vocación verdadera y docentes sin vocación verdadera.²⁷
- e. Los/as docentes con vocación verdadera son los/as que trabajan con los resultados de las pruebas.

²⁶ Esta premisa puede ser implicada a partir de la presencia del se impersonal y del proceso transactivo “hizo”: si bien está invisibilizado el agente del proceso mediante la impersonalización (Hodge y Kress, 1993 [1979]), podríamos señalar que se trata de la gestión de Cambiemos.

²⁷ Podemos inferir esta premisa a partir del proceso relacional posesivo implícito (“con vocación verdadera”). El hecho de que se haga explícito que existen docentes y directivos con vocación verdadera permite implicar que otros/as no tienen ese tipo de vocación.

Conclusiones implicadas fuertemente manifiestas:

(a, b y c). El gobierno de Cambiemos quiere que mejore la educación en Argentina a partir del uso de evaluaciones.

(d y e). Los/as docentes y directivos con vocación verdadera son los/as que van a mejorar el sistema educativo.²⁸

Premisas implicadas débilmente manifiestas:

a. Los/as docentes y directivos que no trabajan en relación con los reportes que les presenta la gestión de Cambiemos no tienen vocación verdadera.

b. Algunos/as docentes se opusieron a la realización de las pruebas Aprender.

c. Aquello que no es “sano” se busca eliminar.

Conclusiones implicadas débilmente manifiestas:

(a y b). La educación en la Argentina no “mejora” por culpa de los docentes y directivos sin vocación verdadera que se oponen a las evaluaciones.

(a, b y c). Los/as docentes sin “vocación verdadera” (o sea, que no mantienen sano el sistema educativo) no deberían ser docentes/deberían ser eliminados/as.

Los/as docentes se toman licencias injustificadas. La falta de vocación también se asocia en estos discursos a la representación de los/as docentes como trabajadores/as que se toman licencias injustificadas:

(7) “Cuando hablamos de discusiones salariales que todavía se están dando en algunas provincias, la verdad no es que estamos hablando de un punto más o menos de paritarias. La verdad es que estamos hablando de cómo se estructura el sistema

²⁸ Destacamos en particular la circunstancia de finalidad “para que esto cambiase” que incluye el proceso “cambiar” que, aunque luego le quita agentividad a los/as docentes al presentar el proceso de cambio como si ocurriera por sí solo (“esto cambió”), sí se encuentra asociada al proceso transactivo “trabajar” vinculado a los/as directivos y docentes.

educativo. Porque cuando uno ve, como en la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, que de una masa salarial que debe ser alrededor de 100.000 millones de pesos, ¿sí? que 20.000 *se gastan* en licencias, ¿sí?, de las cuales una parte son las licencias de los docentes que están enfermos, de los docentes que tienen que cuidar a un familiar enfermo o cualquier otra causa realmente justificada, pero *hay mucho dinero* en base a *una cultura de la licencia* que ahora que está informatizado el pedido de la licencia *hemos descubierto* que se piden licencia *por enfermedades de Cancún* o que un médico otorgó *30 licencias psiquiátricas*, o que en la provincia de Catamarca, por ejemplo, creo que 8, 9 o 10 docentes se habían pedido licencias psiquiátricas, que les habían sido otorgadas, *para ir a ver el Mundial de Rusia*. Bueno, esos que son minoría *perjudican* a la gran mayoría de nuestros docentes *que educan*. Porque si, por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires se pudieran reducir a la mitad, lo cual no es una locura, eso daría un mayor aumento docente.” (Alejandro Finocchiaro, 13/09/2018)

Premisas implicadas fuertemente manifiestas:

- a. Existen docentes que piden licencias de forma justificada.
- b. Existe un número menor de docentes que piden licencias de manera injustificada.
- c. Existe una cultura de la licencia en educación.
- d. Los/as docentes que piden licencias perjudican la imagen de los/as que no lo hacen.
- e. Las licencias representan un porcentaje alto del presupuesto educativo.²⁹
- f. Es posible reducir la cantidad de licencias que se toman los/as docentes.
- g. La discusión por las paritarias no se relaciona al aumento de salarios.
- h. La discusión por las paritarias tiene que ver con cómo se estructura el sistema educativo.

²⁹ Podemos identificarla a partir del proceso no transactivo existencial “hay (mucho dinero)” relacionado a lo que Finocchiaro denomina como “una cultura de la licencia”. Asimismo, nos interesa destacar el uso de la pasiva con *se* en el proceso transactivo “gastar” que pone el foco justamente en la cantidad de presupuesto supuestamente destinado a pagar las licencias que piden los/as docentes.

Conclusiones implicadas fuertemente manifiestas:

(a, b, c y d). La mala imagen de los/as docentes es culpa de los/as docentes que piden licencias.

(e y f). Habría más presupuesto si se redujeran las licencias que se toman los/as docentes.

(g y h y conclusiones anteriores). Los reclamos por paritarias están injustificados cuando hay problemas de presupuesto por los pedidos de licencia.

Premisas implicadas débilmente manifiestas:

a. Los/as docentes que piden licencias por causas injustificadas no quieren trabajar.

b. Los/as docentes que piden licencias por causas injustificadas no educan.

c. Los/as docentes que tienen vocación son aquellos/as que trabajan y que educan.³⁰

d. Los reclamos por paritarias (paros y marchas, sobre todo) no tienen en cuenta los problemas de presupuesto que son resultado del pedido de licencias.

e. Hay problemas en educación.

f. Quien busca resolver los problemas educativos es la gestión de Cambiemos.

g. Lo que contribuye a controlar a los/as docentes que no quieren trabajar es el control informatizado de las licencias.

Conclusiones implicadas débilmente manifiestas:

(a, b y c). Los/as docentes que piden licencias no tienen vocación.

(a, b y e). Los responsables de los problemas educativos son los/as docentes que no quieren trabajar ni educar (porque se piden licencias).

³⁰ Para esta premisa, y la d. de las premisas implicadas fuertemente manifiestas, consideramos relevante destacar el contraste que se establece entre el proceso transactivo “perjudicar” (relacionado a la minoría de docentes que se toman licencias injustificadas y que, además, tiene como afectados/as a los/as docentes que, para este discurso, no se piden licencias) frente al proceso también transactivo “educar” (incluido en la cláusula de relativo “que educan”) que refuerza que existen docentes que educan (pero que no son los/as que se piden licencias).

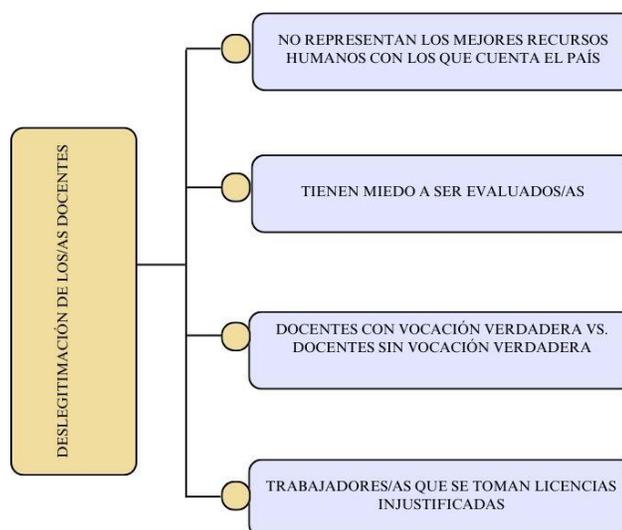
(a, e y f y conclusión anterior). La gestión de Cambiemos debe controlar a los/as docentes que piden licencias para poder resolver los problemas educativos.

(a, b y d). Los paros y marchas están injustificados si se tiene en cuenta que una parte de los/as docentes no quiere trabajar y perjudica al resto.

Esta representación de los/as docentes como trabajadores/as que piden licencias injustificadas refuerza la representación que mencionamos anteriormente (“Los/as docentes no tienen vocación”), porque, justamente, para la gestión de Cambiemos, este tipo de docentes podría clasificarse dentro de los/as docentes que no tienen vocación verdadera.

En síntesis, hasta el momento encontramos las siguientes representaciones vinculadas a la estrategia “Deslegitimación de los/as docentes”:

Figura 2. Síntesis de las representaciones encontradas para la estrategia “Deslegitimación de los/as docentes”



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Comenzamos este trabajo señalando que una de las “soluciones” que se plantean desde los discursos que argumentan a favor de realizar cambios en la educación argentina propone modificaciones relacionadas a la tarea docente. Teniendo este punto de partida en mente, nos preguntamos: ¿de qué formas se representa a los/as docentes en los discursos de funcionarios/as de la gestión de Cambiemos? ¿A través de qué estrategias se construyen estas representaciones? ¿Qué importancia tienen los significados implícitos a la hora de construir estas representaciones?

El análisis de los cinco discursos en los que nos enfocamos en este trabajo nos permitió comprobar la existencia de dos estrategias centrales a la hora de representar a los/as docentes desde los discursos de funcionarios/as de la gestión de Cambiemos:

1. Responsabilización de la política/el sistema.
2. Deslegitimación de los/as docentes.

Para la primera estrategia, nos enfocamos en presentar un análisis de los activadores presuposicionales fundamentales de nuestro corpus, en tanto recursos que permiten activar presuposiciones. Consideramos particularmente relevantes las construcciones definidas, las escindidas y las negaciones, como recursos que permiten activar presuposiciones asociadas a los/as docentes en nuestro corpus. El análisis nos permitió identificar dos sentidos aparentemente contradictorios que se relacionan con esta estrategia: a. mejorar la imagen de los/as docentes; y b. responsabilizar a los/as docentes en tanto sujetos “politizados/as” e “ideológicos” que no quieren que la escuela mejore.

En el caso de la segunda estrategia, abordamos la exposición del análisis centrándonos en las principales premisas y conclusiones que pueden ser implicadas en relación con los/as docentes. Presentamos ejemplos en los que se representa a los/as docentes del siguiente modo: a. como aquellos/as que no representan a los mejores

recursos humanos con los que cuenta el país; b. que tienen miedo a ser evaluados/as; c. sin vocación; y d. como trabajadores que se toman licencias injustificadas.

Sostenemos, entonces, que en los discursos de funcionarios/as de la gestión de Cambiemos (2015-2019) se construyen dos modelos de docentes: los/as que participan de las reformas, que quieren ser evaluados/as, que colaboran con las evaluaciones, que no se toman licencias “injustificadas”, que tienen “vocación verdadera” y que no están “politizados/as” vs. los/as que sí se oponen a las reformas y/o evaluaciones, los/as que se toman licencias “injustificadas”, que no tienen “vocación verdadera”, que están politizados/as, que realizan reclamos a través de paros y marchas y que no quieren que la escuela mejore.

Entre los aspectos que no pudimos desarrollar en este trabajo, pero que nos interesaría abordar a futuro se encuentran: la representación de los/as docentes como aquellos/as que necesitan ayuda o que están poco capacitados/as y/o actualizados/as, las presuposiciones e implicaturas vinculadas al sueldo docente que se activan en estos discursos³¹ y profundizar el análisis de la relación entre las dos estrategias estudiadas y los cambios planteados desde las reformas para la escuela media para los/as docentes (su formación, perfil, formas de enseñanza, evaluación, etc.).

El análisis que presentamos en este artículo nos permitió abordar dos de los objetivos de nuestra investigación (analizar cómo se argumentan las reformas educativas y qué perfil de docente se construye como ideal) desde una perspectiva distinta a la que veníamos implementando hasta el momento. El estudio de los significados implícitos nos resultó fructífero para analizar de qué formas se construyen representaciones negativas de los/as docentes como si fueran evidentes (Raiter, 1999) y consensuadas (Chilton, 2004; Wodak, 2009). De este modo, lo interesante es que, incluso cuando parece que estos discursos intentan mejorar la imagen de los/as docentes, lo que hacen es reforzar estas representaciones al construirlas como incuestionables.

³¹ En el discurso de Bullrich ante la Unión Industrial Argentina, por ejemplo, se compara el sueldo docente con el de otras industrias y el ex ministro señala que el de los docentes recibió más aumentos.

Referencias

- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Cambours de Donini, A. & Pini, M. (2017). Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina. En D. García Delgado & A. Gradin (Comps.), *Documento de Trabajo No. 5. El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis* (pp.125-132). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/07/El-Neoliberalismo-tardio-Teoria-y-Praxis.pdf>.
- Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse*. Londres: Routledge.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edimburgo: University Press.
- Dossi, M. V. & Panero, M. (2022). Acción política del gran empresariado argentino durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019). *Anuario IEHS*, 37(2), 199-214. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/1482/1347>.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2000). *New Labour, new language?* Londres: Routledge.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación". En G. Brener, & G. Galli (Eds.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.
- Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada & M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.17-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20regulacio%CC%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%CC%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina_interactivo.pdf.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/15843/RFLACSO-EPP13-2-%20Feldfeber-Gluz.pdf?sequence=1&isAllowed>.

- Feldfeber, M., Caride, L. & Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>.
- Givón, T. (1982). Logic vs. pragmatics, with human language as the referee: Toward an empirically viable epistemology. *Journal of Pragmatics*, 6 (2), 81-133. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(82\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0378-2166(82)90026-1).
- Hodge, G. & Kress, G. (1993 [1979]). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- Kaplan, C. V. (2016). La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo. En G. Brener & G. Galli (Eds.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 217-238). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Levinson, S. C. (1989 [1983]). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Menéndez, S. M. (2006). ¿Qué es una estrategia discursiva? En S. Santos & J. Panesi (Comps.), *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 12(1), 57-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959013>.
- Raiter, A. (1999). Mensaje, presuposición e ideología. En A. Raiter et. al., *Discurso y Ciencia Social* (pp.39-47). Buenos Aires: EUDEBA.
- Raiter, A. (2016). Representaciones sociales. A. Raiter & J. Zullo (Eds.), *Al filo de la Lengua. Medios, publicidad y política* (pp.15-35). San Fernando: La Bicicleta.
- Raiter, A. & Zullo, J. (2023). La culpa no es del castor ni del gorila. Acerca de la (no) neutralidad de la educación. En *Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso, Heteróclito y multiforme* (pp. 221-247). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. En F. Saforcada & M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.67-93). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20regulacio%CC%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%CC%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina_interactivo.pdf.
- Saforcada, F. & Baichman, A. (2020): *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. San Pablo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Schröter, M. (2013). *Silence and Concealment in Political Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Southwell, M. (2019, marzo). El mérito como excusa. *Le Monde Diplomatique*.
<https://www.eldiplo.org/237-la-destruccion-de-la-educacion-publica/el-merito-como-excusa/?fbclid=IwAR1dQtqwMifaAhli7jApdVuoTMSGWHHn1MibhMsnmB6VhroQdcEKSfKeMMc>.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994 [1986]). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Vassiliades, A. (2019). La “nueva campaña del desierto”: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo. En F. Saforcada & M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.187-201). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ventura, A. (2020): *El poder de lo implícito: Análisis estratégico discursivo de la campaña presidencial argentina 2015 en Twitter* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/11868>.
- Ventura, A. (2021). Los grados de suposicionalidad discursiva: aportes para el análisis estratégico del discurso. *Signo y Seña*, (39), 122-149. <https://doi.org/10.34096/sys.n39.9993>.
- Ve Zub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?”. *Didac*, (46), 4-9.
<https://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/16/pdf/46.pdf>.

Wilson, D. & Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*, 7, 237-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130129>.

Wodak, R. (2009). *The Discourse of Politics in Action. Politics as Usual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Zullo, J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. En A. Raiter & J. Zullo (Comps.), *Al filo de la Lengua. Medios, publicidad y política* (pp. 37-59). Buenos Aires: La Bicicleta