



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
“ALFONSO VÉLEZ PLIEGO”

**EDUCACIÓN 2030: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA
AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**PRESENTA:
CRISTIAN ALEJANDRO DONOSO VERA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. M. ANDREA VÁZQUEZ AHUMADA**

**ASERORES:
MTRO. GERARDO DEL ROSAL VARGAS
DR. JORGE GÓMEZ IZQUIERDO**

PUEBLA, PUE., DICIEMBRE DE 2021

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	1
II. LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030 COMO ESTRATEGIA POLÍTICO-DISCURSIVA DE CONTROL SOCIAL	8
1. Presentación del tema	8
2. Formulación del problema.....	10
3. Antecedentes.....	11
4. Justificación y objetivos	16
5. Síntesis.....	19
III. HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE DISCURSO	21
1. Estudios Críticos del Discurso (ECD).....	21
1.1. Consideraciones generales.	22
1.2. Ideología y poder en el discurso.....	24
1.3. Los ECD y su vinculación lingüística.....	27
2. Lingüística Sistémico Funcional	29
2.1. Michael Halliday: El lenguaje como semiótica social	29
2.2. Organización estratificada del lenguaje y el contexto.....	31
2.3. Las tres metafunciones y la noción de registro	34
2.4. Las metafunciones y su realización en la cláusula.....	36
2.5. El sistema de valoración.....	41
2.6. Representación de actores sociales	44
3. Síntesis.....	47
IV. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030	49

1. Metodología: la propuesta de Norman Fairclough	49
2. Hoja de ruta y objetivos de análisis	53
3. Síntesis.....	55
V. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030.	56
1. Presentación y contextualización del corpus	56
2. El concepto de educación.	72
2.1. Los principios de la “nueva visión de la educación”.	72
2.1.1. La educación como derecho humano	85
2.1.2. Los valores de la educación.....	92
3. La representación de actores sociales	100
3.1. La construcción heteroglósica de los enunciantes.....	101
3.2. Tipos de participantes.....	107
3.3. El foco de las acciones políticas: los “grupos vulnerables”	110
4. Síntesis y aproximaciones a una crítica social de la Educación 2030.	115
4.1. El condicionamiento del marco institucional	115
4.2. Aumentar las desigualdades en nombre del derecho a la educación.....	118
4.3. Mostrar la desigualdad entre los participantes.	119
VI. CONCLUSIONES GENERALES: RESISTENCIAS A LA HEGEMONÍA EN LA EDUCACIÓN.....	122
1. ¿Qué es la educación?.....	122
2. El discurso político como intervención no forzada.	124
3. Una Agenda Mundial contradictoria	126
4. Desmitificar el Derecho a la Educación	126
VII. BIBLIOGRAFÍA	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	32
Figura 2	37
Figura 3	40
Figura 4	43
Figura 5	46
Figura 6	52
Figura 7.....	69
Figura 8	74
Figura 9	83
Figura 10	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	38
Tabla 2	54
Tabla 3	66

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1	59
Imagen 2	60

I. INTRODUCCIÓN

*El que todos tengan iguales oportunidades de educarse
es una meta deseable y factible,
pero identificar con ello la escolaridad obligatoria
es confundir la salvación con la iglesia.*

La sociedad desescolarizada

Ivan Illich 1971

Actualmente, los sistemas educativos están atravesando un periodo de profundas transformaciones. En todas partes del mundo, los Estados han desarrollado adaptaciones de sus políticas educativas nacionales y de sus estrategias pedagógicas con el propósito de cumplir una serie de acuerdos internacionales que año tras año cobran más fuerza en la estructura política global. Estos acuerdos están enmarcados en el Derecho Internacional y tienen una importancia fundamental desde la fundación de las Naciones Unidas en 1945. Sin ir más lejos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) es uno de los tratados internacionales más antiguos e importantes en la historia de la organización. Allí se establece que la educación es un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por los Estados en todas partes del mundo. Por ende, todos los países miembros de la ONU que han firmado y ratificado este acuerdo, han incorporado progresivamente los principios de la educación que allí se establecen, en sus respectivas políticas educativas nacionales.

Desde entonces, gran parte de las políticas educativas nacionales e internacionales se han desarrollado en conformidad con el derecho a la educación y manifiestan algunas similitudes discursivas que determinan qué es y cómo debe experimentarse la educación. Sin embargo, esto no significa que siempre se haya entendido de la misma manera, sino al contrario: el derecho a la educación ha experimentado una serie de desplazamientos de sentido que van desde una visión humanista integral hasta una visión mercantil y hegemónica (Santos y Martins 2020). Por lo tanto, si el derecho a la educación constituye la base de la mayoría de las políticas en el mundo resulta particularmente interesante cuestionar “¿a qué nos da derecho el derecho a la educación?”; o dicho de otra manera: “¿a qué se refieren

cuando dicen que la educación es un derecho humano?”. En fin “¿qué es la educación para quienes producen estas políticas en nombre de los derechos humanos?”

Hoy en día, los efectos de la globalización y las estrategias neoliberales de producción económica e intelectual han consolidado una “nueva visión de la educación” que es el resultado acumulativo de una serie de pactos y reuniones internacionales comandados por organizaciones intergubernamentales como la UNESCO, y por organizaciones de carácter neoliberal como el Banco Mundial y la OCDE. Esta concepción de la educación que proponen los organismos recién mencionados puede ser rastreada en su actuar político histórico y también en un conjunto de documentos institucionales inmersos en el amplio espectro de las políticas educativas internacionales vigentes hasta la fecha.

En particular, este trabajo aborda una macro política educativa coordinada por la UNESCO -como organismo especializado de las Naciones Unidas en educación y cultura- que ha sido titulada Educación 2030 y está siendo aplicada en todo el mundo. Esta “agenda mundial de educación” responde a una serie de otros instrumentos internacionales de mayor jerarquía en la escala jurídica (como la Declaración de Derechos Humanos, por ejemplo) y establece las bases teórico-prácticas de una “nueva visión de la educación” que insta a un conjunto de principios y objetivos que deben llevar a cabo los Estados Miembros de la ONU en respuesta a presiones supra nacionales. Por ende, se relaciona con una serie de organismos intergubernamentales cuyas acciones políticas y discursivas han tenido una incidencia fundamental en cómo funcionan los sistemas educativos en la actualidad. En otras palabras, la Educación 2030 es el resultado de un sistema coordinado de educación mundial cuyos principios y propósitos acerca de la educación están basados en la historia político-discursiva de las organizaciones que las promueven y de los textos que las expresan. El desafío de esta investigación radica, entonces, en evidenciar cuáles son esos principios y propósitos, y cómo se relacionan con los enunciados a partir de contextos específicos en que se producen los textos.

Ahora bien, no se puede reducir el concepto de educación a un derecho ni a las políticas educativas vigentes, puesto que ello nos remite permanentemente al carácter institucional e instrumental de la misma. En este sentido, la educación ha sido entendida de muchas maneras a lo largo de la historia y está lejos de encontrar su significado definitivo. El componente institucional, generalmente atribuido a la noción de “escuela”, es solo una

faceta, un tipo de educación, una forma de ponerla en práctica. Sin embargo, existen alternativas contemporáneas que se oponen a esa reducción conceptual y entienden la educación como un ejercicio político de la libertad y la resistencia a la hegemonía perpetuada por la institucionalidad.

De hecho, varios pensadores ya han advertido de las consecuencias perjudiciales que han tenido algunas implementaciones de políticas educativas guiadas por organismo internacionales. La pedagogía crítica con Henry Giroux (2004), por ejemplo, ha evidenciado de diversas formas y en diversos contextos cómo las organizaciones de financiamiento promueven el desarrollo del mercado a través del trabajo centrado en las escuelas y sus formas pedagógicas. Basil Bernstein (1988) hizo referencia a una sociedad totalmente pedagogizada mostrando cómo el discurso educativo se transmite a través del conocimiento implementado a la fuerza por las instituciones burocráticas y condiciona las relaciones sociales. Los movimientos de educación popular impulsados por Paulo Freire (2005) dan cuenta de una educación bancaria cuyos objetivos y estrategias contribuyen a la clase opresora a ejercer su dominación sobre los desposeídos del mundo. Ivan Illich (1971) propuso una sociedad desescolarizada, criticando fuertemente el proceso de escolarización por parte del Estado como factor común en las sociedades contemporáneas pues configura sujetos obedientes, calificados y depositarios de los conocimientos que sirven como pasaporte para el éxito en la vida social, para su salvación.

Se podrían plantear una serie de perspectivas adicionales a las recién citadas que proponen nuevos diagnósticos y alternativas para concebir la educación fuera de la escuela, pero es indudable que hoy en día la educación entendida en términos institucionales contribuye sistemáticamente a un conjunto de desigualdades sociales. La obligatoriedad de la escuela para una parte importante de la población, desde su niñez, se concibe como un derecho humano que debe ser garantizado por el Estado, pero ¿por qué un derecho humano obliga a las personas a educarse de una manera específica?, ¿quiénes son los interesados en que las personas se escolaricen?, ¿cuáles son sus propósitos?

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2020, 2017, 2014) ha propuesto recientemente el concepto de “Epistemologías del Sur”, que se refiere a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción

causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. De esta manera, propone una educación para otro mundo posible donde tanto las prácticas pedagógicas como los conocimientos asociados a ellas configuren nuevas formas de comprender el mundo y sean capaces de transformarlo.

Rita Segato (2018, 2002), en complemento, ha criticado el sistema patriarcal que permea las instituciones educativas y ejerce una “Pedagogía de la crueldad”, donde los sistemas de creencias y valores promueven formas autoritarias de educación que niegan las diversidades entre los seres humanos. De esta manera, propone el reconocimiento de las diversidades como una clave para el ejercicio de nuevas prácticas pedagógicas que inviten al libre del pensamiento y se desarraiguen de los patrones de comportamiento institucional.

Estos y otros referentes contemporáneos del Sur Global han desarrollado una serie de críticas a la educación globalizadora que pretenden las grandes instituciones mundiales como la ONU, la UNESCO y las instituciones de financiamiento. También han propuesto objetivos y estrategias que promueven alternativas diversas de transformación y autonomía en educación. Pero por sobre todas las cosas, sugieren la necesidad de comprender la educación más allá de los marcos institucionales que la sujetan y que permanentemente funcionan como mecanismos de dominación y desigualdad sobre las personas. En resumen: una educación para la liberación y la autonomía de los pueblos.

Es en esta correlación de fuerzas recién descrita donde se ubica la presente investigación: por una parte, analiza las directrices de la Educación 2030, evidenciando estrategias discursivas de organizaciones intergubernamentales para el ejercicio de su dominación en la esfera global; y por otra, reconoce la importancia de otras propuestas educativas que conciben la diversidad y la diferencia como factores fundamentales para que la educación sea un ejercicio liberador fuera de la institucionalidad escolar.

Por lo tanto, este trabajo realiza un análisis crítico a la Agenda Mundial de Educación impulsada por la ONU y la UNESCO a partir de herramientas discursivas provenientes del campo de Estudios Críticos del Discurso (ECD). Esto significa que las políticas educativas que componen la Educación 2030 serán analizadas como un discurso que se manifiesta en tres dimensiones: una textual donde se describen los usos lingüísticos, una discursiva donde se interpretan los significados y otra social donde se explican los resultados a partir del contexto en que están inscritos.

El contenido del texto se divide en seis capítulos que dan cuenta del trabajo investigativo en su totalidad. La presente introducción corresponde al primer capítulo, el segundo presenta las características generales de la investigación, ofreciendo un breve recorrido por el tema, formulando las características principales del problema en cuestión, describiendo los antecedentes que dan sustento al trabajo y estableciendo los objetivos que la enmarcan. De esta manera, se dan a conocer los aspectos generales de la Educación 2030 como objeto de estudio y de cómo esta puede ser estudiada a la luz de una perspectiva crítica de análisis discursivo. También se articula un grupo de investigaciones previas en torno a la educación como objeto principal de las políticas globalizadoras contemporáneas y se presentan los objetivos que permiten evidenciar patrones lingüísticos de significación autoritaria a través de los textos.

En el tercer capítulo se dan a conocer los aspectos teórico-metodológicos que sustentan la investigación. El más general de ellos corresponde a los Estudios Críticos del Discurso (ECD) como campo de investigación y su estrecha relación con la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como teoría social del lenguaje propuesta por Michael Halliday. A partir de esa relación se describen los conceptos más significativos que son de utilidad para el análisis del corpus. Así, por ejemplo, se dan a conocer las tres metafunciones del lenguaje que configuran los significados a través de la experiencia; se caracterizan algunos sistemas internos relacionados con esas metafunciones -como el sistema de transitividad o el sistema de tema-; y se presentan las categorías fundamentales para la concepción estratificada del lenguaje y el contexto. Finalmente, se describen brevemente dos propuestas teóricas inmersas en el campo de la LSF que contribuyen al análisis de los componentes interpersonales del discurso: la teoría de la valoración y la representación de actores sociales.

El cuarto capítulo describe la metodología de trabajo utilizada para el análisis aplicado a los textos que componen la Educación 2030 como una Agenda Mundial de Educación; es decir, como un discurso hegemónico que las Organizaciones Intergubernamentales (ONU, UNESCO) establecen como marco regulatorio de las políticas educativas en todo el mundo. Esta metodología es de carácter cualitativa e interdisciplinaria puesto que relaciona un conjunto de propuestas provenientes de varios campos: los ECD, la LSF, el Derecho Internacional Público, las Políticas Educativas Mundiales y algunas teorías sobre educación, para dar cuenta -mediante descripciones lingüísticas e interpretaciones

discursivas- de una serie de fenómenos sociales que ocurren a través de los textos seleccionados como objeto de investigación. El trabajo se basa principalmente en la conceptualización que Norman Fairclough hace del discurso como una práctica social manifiesta en tres dimensiones complementarias: una textual, una discursiva y otra sociocultural. Cada una de ellas contempla acciones específicas que son aplicadas sobre los textos del corpus mediante el análisis que se lleva a cabo.

El capítulo cinco establece una crítica general de la Agenda Mundial de Educación. Caracteriza el contexto mediante referencias expresadas tanto dentro como fuera de los textos, describe lingüísticamente algunas expresiones textuales mediante un análisis de forma-contenido, interpreta esas expresiones a partir de su relación con otros textos, y explica esas relaciones en tanto se inscriben en contextos institucionales específicos de producción discursiva que condicionan los significados. Este análisis converge en tres categorías centrales: la contextualización del corpus en términos históricos y de registro, el concepto de educación reducido a una visión sesgada por parte de los enunciantes, y la representación de actores sociales en términos de jerarquías significativas a través del discurso. De esta manera, se ponen en evidencia una serie de estrategias discursivas que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder y condicionan tanto a las personas como a los Estados a formar parte de un discurso político acerca de la educación que reproduce una serie de desigualdades sociales.

Por último, el capítulo seis corresponde a las conclusiones generales de la investigación y expone una serie de alternativas teórico prácticas que resisten a la hegemonía desde enfoques diversos y pluralistas. En particular, se presta atención a una serie de “epistemologías del sur” que defienden la educación como un proceso intrínseco al ser humano que se manifiesta en la interacción comunicativa, mediante el intercambio de emociones y conocimientos sin jerarquías. La educación entendida como un ejercicio liberador de los pueblos y las personas en sus contextos particulares de convivencia cultural, permite observar que la vía institucional propuesta por los textos no responde a las necesidades contextuales de los pueblos a los cuales pretende asistir.

Todo este recorrido tiene como propósito último contribuir al desarrollo de diagnósticos críticos acerca de la educación en la actualidad, evidenciando estrategias discursivas que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder a través de políticas

educativas mundiales. Con ello se brinda una serie de evidencias lingüísticas que dan cuenta de cómo es conceptualizada la educación y cómo están representados los actores sociales en relación con ella. De esta manera, interpreta las redes de significados que atraviesan el discurso y da cuenta de una visión sesgada de la educación y una jerarquía de los participantes que se involucran en ella.

Por lo tanto, este trabajo de investigación pretende ser un aporte a quienes se interesan por la investigación de políticas educativas mundiales y también para quienes se abocan al análisis de estrategias discursivas hegemónicas, puesto que propone categorías de análisis que evidencian cómo algunas instituciones condicionan los sistemas educativos de todo el mundo a partir de significaciones arbitrarias. Con ello, contribuye a una reflexión crítica acerca de la educación en la actualidad y promueve nuevas formas de pensar las relaciones sociales desde una perspectiva discursiva.

II. LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030 COMO ESTRATEGIA POLÍTICO-DISCURSIVA DE CONTROL SOCIAL

El siguiente apartado presenta las características generales de la investigación, ofreciendo un breve recorrido por el tema, formulando las características principales del problema en cuestión, describiendo los principales antecedentes que dan sustento al trabajo y estableciendo los objetivos que la enmarcan. De esta manera, se dan a conocer algunos aspectos de la Agenda Mundial de Educación (desde ahora *Educación 2030*) como objeto de estudio y de cómo esta puede ser estudiada a la luz de una perspectiva crítica de análisis discursivo. También se articula un grupo de investigaciones previas en torno a la educación como objeto principal de las políticas globalizadoras contemporáneas y se presentan los objetivos de análisis que apuntan hacia la evidencia de patrones discursivos de significación hegemónica a través de los textos.

1. Presentación del tema

La presente investigación se enmarca en el paradigma de los Estudios Críticos del Discurso en tanto desarrolla un análisis socio-semiótico de políticas educativas mundiales expresadas en textos publicados por organizaciones intergubernamentales como la ONU y la UNESCO. En este sentido, propone un juicio crítico respecto de los componentes discursivos acerca de la educación como estrategia mundial de escolarización y reproducción de relaciones jerárquicas, a partir de un conjunto de propuestas teóricas que sirven de sustento metodológico para el análisis.

Su objeto de estudio son las políticas educativas desarrolladas durante 2015 en el marco institucional del Sistema de Naciones Unidas y en colaboración con otros organismos de financiamiento como el Banco Mundial y la OCDE. Estas políticas están expresadas en tres documentos claves para la comprensión de los sistemas educativos en la actualidad pues condicionan el funcionamiento de los Estados y sus sistemas educativos a partir de normativas “mundialmente aceptadas”. Cronológicamente, en mayo de 2015 la UNESCO publicó la *Declaración de Incheon* que sostiene el compromiso de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Luego, en septiembre, la Asamblea General de la ONU publicó la Resolución *Transformar nuestro*

mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible cuyo *Objetivo #4* se acopla literalmente al compromiso de la Declaración recién mencionada y lo desglosa en 10 *metas* que funcionan como indicadores para el cumplimiento del criterio general. Por último, en diciembre del mismo año la UNESCO publicó el texto *Educación 2030. Marco de Acción*, que presenta un diagnóstico de la educación en el mundo, argumenta sus afirmaciones mediante estadísticas y desglosa en indicadores cada una de las *metas* mediante un conjunto de *estrategias indicativas* que contribuyen al monitoreo de su cumplimiento.

Estas tres políticas educativas mundiales, que serán abordadas discursivamente durante el transcurso de la investigación, dan lugar a un conjunto coherente de textos que tiene efectos significativos sobre los sistemas educativos nacionales en distintas partes del mundo (Canan 2017) y, en consecuencia, sobre las relaciones sociales entre quienes forman parte de esos sistemas. Hasta hoy, no existen análisis sistemáticos y críticos respecto de cómo han influido estas políticas sobre los sistemas educativos nacionales durante los últimos 5 años. Sin embargo, la misma UNESCO publica todos los años el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (GEM), una herramienta de seguimiento y rendición de cuentas para evaluar el progreso de las metas de educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la aplicación de estrategias nacionales e internacionales destinadas a contribuir particularmente al logro del ODS 4 sobre educación. Allí establecen procedimientos estadísticos y analíticos para demostrar cómo el ejercicio de reformas nacionales coherentes con las disposiciones globales emanadas de estos textos contribuye a una mejora significativa tanto en educación como en otros aspectos sociales, aunque nunca es suficiente (GEM 2015).

Siguiendo a Rizvi y Lingand (2013), esta investigación parte de una premisa fundamental: las políticas educativas globalizadas son determinantes para la construcción de políticas nacionales, puesto que “los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales. Esta premisa se justifica a partir de la globalización como construcción ideológica de algunas instituciones de gobernanza mundial y como imaginario social que determina los discursos de política educativa a través de construcciones semánticas” (p.32). Por ello, se cuestiona cómo el discurso que atraviesa los textos contribuye a instalar una visión sesgada acerca de la educación que tiene consecuencias a nivel mundial.

En resumen, las tres políticas educativas que son objeto de esta investigación están inscritas en un macro contexto político que incluye la intervención de Organizaciones Intergubernamentales y no gubernamentales reguladas por el Sistema de Naciones Unidas. Estas organizaciones influyen discursivamente sobre el contenido de los textos y configuran una “nueva visión de la educación” que ha sido acordada y debe ser implementada por todos sus Estados Miembros. Ahora bien, ¿en qué consiste esta “nueva visión”?, ¿cómo es entendida la educación?, ¿quiénes están implicados en la implementación de esta “visión”?, ¿cómo están configurados a través del discurso? son algunas de las preguntas que se intentan responder mediante el Análisis Crítico de la Agenda Mundial de Educación.

2. Formulación del problema

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema de esta investigación consiste en estudiar la Educación 2030 desde un punto de vista discursivo y político del contexto institucional en el que está inmersa. Esto significa evidenciar cuáles son las configuraciones semánticas recurrentes entre los textos, dónde y cómo están expresadas lingüísticamente, cuáles son los sistemas de ideas y valores que atraviesan sus significados, y qué influencia tiene sobre esos significados el marco institucional que los rodea. Para ello resulta fundamental adoptar una postura crítica como investigador respecto del fenómeno social investigado, una metodología interdisciplinaria que aborde el problema desde diversas áreas de investigación y una visión acerca del lenguaje que considere la construcción de significados en interrelación con los procesos sociales.

En otras palabras, esta investigación considera que las políticas educativas que operan a nivel mundial deben ser analizadas a la luz de teorías sociales que den cuenta de las relaciones entre los discursos institucionalizados y las prácticas sociales vigentes en un contexto de capitalismo globalizado. De acuerdo con Van Dijk:

Evito el término ACD porque sugiere una metodología de análisis del discurso y no una perspectiva o actitud crítica en el campo de los estudios del discurso (ED) que utiliza diferentes métodos de las humanidades y las ciencias sociales. El enfoque crítico de los ECD caracteriza a los académicos más que a sus métodos: los académicos de los ECD y su investigación están sociopolíticamente comprometidos con la igualdad y justicia sociales. Están particularmente interesados en la

(re)producción discursiva del abuso de poder y la resistencia a dicha dominación. Sus objetivos, teorías, métodos, datos y otras prácticas académicas son elegidos como contribuciones académicas a tal resistencia. Los ECD están más orientados a los problemas que a la disciplina, y requieren de un enfoque multidisciplinar. (Van Dijk 2016: 169).

Por ende, esta investigación aboga por una resistencia a la reproducción discursiva del abuso de poder expresada en los documentos institucionales que analiza. Esta “(re)producción” discursiva pretende ser demostrada en los textos seleccionados a través de un análisis interdisciplinario que combina el estudio de políticas educativas en un mundo globalizado (Rizvi y Lingard 2013; Canan 2017), la aplicación de propuestas teórico metodológicas de una semiótica social (Halliday 1998, 2004) y la interpretación de los significados mediante los Estudios Críticos del Discurso (Fairclough 1996, 2004, 2006). Estos tres conjuntos teórico-prácticos confluyen dialógicamente a través del análisis y contribuyen articuladamente al desarrollo de los objetivos planteados.

Finalmente, el problema abordado puede ser resumido en la siguiente **hipótesis de trabajo**: la “nueva visión de la educación” expresada en las políticas educativas contemporáneas coordinadas por la ONU y la UNESCO promueve un ejercicio hegemónico del poder a través de un conjunto de estrategias discursivas. Una de ellas consiste en entregar una visión sesgada sobre la educación como un concepto reducido al sistema institucional de escolarización y que además tiene la capacidad de erradicar gran parte de los conflictos en el mundo. Así, conceptos como “obligatoriedad”, “inclusión”, “equidad”, “calidad” y “eficacia” constituyen la raíz de sus principios y valores, configurando a la educación como un instrumento económico y político que reproduce las desigualdades sociales mediante un discurso basado en los derechos humanos.

3. Antecedentes

Uno de los puntos cruciales de esta investigación es la vigencia de su objeto de estudio: las políticas educativas seleccionadas están en pleno proceso de implementación. A la fecha, tanto la *Agenda 2030* como la *Educación 2030* están siendo aplicadas por los representantes de los Estados en toda la esfera global, mediante reformas en sus sistemas educativos nacionales y, principalmente, mediante el uso de expresiones propias de los discursos que

atraviesan estas políticas educativas. Así, expresiones como “educación de calidad”, “competencias”, “aprendizaje para toda la vida” y “derecho a la educación”, han traspasado las fronteras del discurso global y se han interiorizado en los discursos locales y regionales. Así, por ejemplo, Colella y Díaz-Salazar (2015, 2017) han abordado *El discurso de la calidad educativa* en diversos documentos de política educativa de finales del siglo XX, desde una perspectiva de análisis discursivo propuesta por Laclau y Mouffe (2011). En sus investigaciones exploran los conceptos de "esencia" y "eficacia" propios del discurso de la calidad de la educación, indagando los desplazamientos de sentido que tuvo el concepto de "calidad educativa" a través del desarrollo de políticas educativas. Todo ello con el propósito de identificar las propiedades que se le atribuyen al concepto de educación y dilucidar los sentidos sociales y políticos que sustentan determinada concepción. Así una de sus conclusiones plantea lo siguiente:

La mayoría de los documentos formulados a nivel regional, en el seno de organismos internacionales como la UNESCO, no hacen más que reproducir los lineamientos neoliberales que formulan las instituciones de crédito. En este sentido, que la mejora de la calidad se articule a políticas que abogan por la eficiencia en el manejo de los recursos económicos tiene como condición de posibilidad las enunciaciones que el Banco Mundial formula como opciones de políticas para los países latinoamericanos. (Colella y Díaz-Salazar. 2015: 296)

De este modo, proponen, el discurso de la calidad de la educación pasó a dominar todo el campo educativo, fijando un sentido que hasta hoy se sostiene como el modo pedagógico legítimo y normativo que tiene entre sus consecuencias político-sociales más evidentes el sostenimiento del orden neoliberal. En otras palabras, el discurso de la calidad de la educación ha inundado las políticas educativas que se ejercen tanto a nivel regional como nacional provocando cambios discursivos que afectan en las prácticas políticas y sociales.

Por su parte, Moreno (2016) aborda el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como una estrategia fundamental para analizar la semiosis inserta en las prácticas sociales que se desarrollan en el escenario educativo, tomando como base el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1996, 2006). De esta manera se pregunta: “¿por qué analizar las prácticas discursivas del ámbito educativo a la luz de ACD?”. La autora afirma que en cuanto

a las políticas y reformas educativas, el ACD ofrece un marco teórico para el análisis del modo en que estas se configuran e integran a las demandas de agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para evidenciarlo desarrolla un estudio de tres casos en los cuales se abordan situaciones educativas relacionadas con: 1) el racismo en el marco de un salón de clases de segundo grado, en una escuela pública de los Estados Unidos; 2) los discursos de empresas administradoras de educación (EAEs) que gestionan escuelas públicas a través de escuelas contratadas (*charter*) en Estados Unidos; y 3) los sentidos atribuidos al trabajo docente en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos “con altos y bajos niveles de bienestar” en distintos países. Así, una de sus conclusiones establece lo siguiente:

Como se señaló anteriormente, en un mundo global cambiante como el actual, se expresan, se naturalizan y se reproducen discursos en torno al escenario educativo, lo que plantea un desafío para la investigación social de comprenderlos en el marco de las lógicas políticas, económicas y culturales imperantes. Igualmente, rastrearlos en el marco de las relaciones jerárquicas que establecen profesores, estudiantes y directivos, a fin de entender los posicionamientos de los sujetos en los discursos. Pero habrá que considerarse que la teorización desde el ACD presupone el reconocimiento de la necesidad de una investigación interdisciplinaria, que dé cuenta de la compleja relación entre el discurso y la sociedad. (Moreno 2016: 146)

Ya de manera más sistemática y profunda Rizvi y Lingard (2013) han publicado el texto *Políticas educativas en un mundo globalizado*, donde abordan los conceptos de política pública y política educativa desde una perspectiva que trasciende las fronteras nacionales y argumentan sobre la necesidad de considerar nuevos enfoques de análisis que promuevan una reflexión crítica acerca de las nuevas formas del ejercicio de poder en un contexto transnacional y global. En este sentido sostienen que:

Estos cambios en los procesos de política pública son históricamente significativos. Han dado lugar a un concepto particular de educación que predomina en la actualidad. El llamado punto de vista neoliberal de la educación está fomentado sobremanera por la mayoría de las organizaciones intergubernamentales y muchas no gubernamentales, e integrada por los sistemas nacionales. Las organizaciones

internacionales como el Banco Mundial y la OCDE ahora se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales y en su evaluación. (Rizvi y Lingard 2013: 41)

En su análisis examinan el concepto de globalización a partir de un debate teórico respecto de su definición, orígenes y consecuencias en ámbito de la política educativa. Al respecto concluyen que lo que indica este debate es que “no existe un proceso único que haya dado lugar a que el neoliberalismo se convierta en el imaginario social dominante de la globalización, sino que esto ha ocurrido a través de una gran variedad de procesos históricamente específicos e interrelacionados que incluyen: la circulación global de ideas e ideologías; las convenciones y consensos internacionales que dirigen las políticas educativas en una dirección determinada; cooperación y competición inherentes, por ejemplo, en las prácticas del comercio internacional en la educación; y contratos formales bilaterales y multilaterales entre sistemas que a menudo involucran un alto grado de coerción” (Rizvi y Lingard 2013: 41). Sin embargo, plantean que estos procesos globales no afectan a todos los sistemas educativos de la misma forma, sino que más bien son filtrados a través de determinadas tradiciones culturales y políticas nacionales, así como por los modos específicos en que los políticos y movimientos sociales responden a las presiones globales.

De estos autores se extraen las principales ideas acerca del concepto “política educativa” que dan sustento al trabajo investigativo. La más relevante de ellas consiste en comprender las políticas educativas mundiales como “asignaciones autoritarias de valores” (Rizvi y Lingard 2013: 25) que pueden ser analizadas a partir de tres focos: 1) temas contextuales, que remiten al estudio de asuntos de origen histórico, político y burocrático; 2) asuntos políticos y textuales, que se relacionan con la formación discursiva de la política y el problema político; y 3) estrategias de implementación y resultados. Por lo tanto, el foco de esta investigación está puesto sobre los asuntos políticos y textuales de la *Educación 2030* como estrategia discursiva que opera a través de los documentos seleccionados para el corpus.

Finalmente, el texto de Canan (2017) *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* propone una reflexión aguda sobre los organismos internacionales como agentes fundamentales para el ejercicio de políticas mundiales de educación. Allí se expone, desde una perspectiva crítica

hacia el neoliberalismo como el eje central de las reformas sociales, desde cuándo y por qué los organismos internacionales han tenido tanta incidencia en las políticas públicas educativas regionales y locales. Así la autora desarrolla una mirada sobre los organismos internacionales y las políticas educacionales a través de las influencias que instituciones como la UNESCO, la CEPAL y el Banco Mundial ejercen en países de América Latina y el Caribe, imponiendo el cumplimiento de metas que implican la construcción de políticas públicas de atención a la educación a cambio de financiamientos de proyectos.

A través de su argumentación, la autora establece un panorama general de las relaciones entre los organismos internacionales y las políticas educativas que son aplicadas por los Estados en el marco de la globalización. Luego, ahonda en la importancia del Banco Mundial como institución encargada de ejercer presión mediante estrategias de financiamiento y en cómo las ideas económicas propias del ámbito bancario imbuyen el discurso educativo a través de conceptos fundamentales como “calidad”. Finalmente hace un análisis crítico de la CEPAL y de un texto que trata el protagonismo docente como eje central de los cambios educativos. De esta manera, una de las afirmaciones más significativas para el estudio de los discursos en política educativa actual radica en lo siguiente:

No podemos negar que las Políticas Educativas han sido definidas por un contexto socioeconómico que ocupa dimensiones mundiales teniendo en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, ocurrida en Jomtien, Tailandia, en 1990, un marco que representó el divisor de aguas en el planeamiento y ejecución de las políticas educacionales en Brasil y en el mundo. En ese sentido, es probable que nunca hayamos vivido un periodo en el que la educación fuera tan destacada en discursos políticos, en discursos de empresarios, por la fuerza de la legislación que asegura la posibilidad de construcción de proyectos pedagógicos, de gestión democrática, de acceso a las informaciones, en fin, **nunca se habló tanto en educación como en los tiempos que estamos viviendo.** (Canan 2017: 17)

Esta última afirmación resaltada sugiere cuestionamientos respecto de qué características tiene esa educación de la que tanto se habla: ¿qué dicen cuando hablan de educación?, ¿cómo la configuran discursivamente?, ¿quiénes forman parte de ella? La presente investigación intenta responder esas y otras preguntas apoyándose en los trabajos recién citados y en el desarrollo de un análisis discursivo aplicado a los documentos que

componen la Agenda Mundial de Educación, para así evidenciar cuáles son las estrategias textualmente observables que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder a través del lenguaje.

4. Justificación y objetivos

Una de las coincidencias entre los autores recién citados es la necesidad de construir paradigmas de investigación que opongan una resistencia a las epistemologías normativas y los discursos globalizadores. De esta manera ofrecen una serie de críticas a las certezas del conocimiento globalizado expresado en términos institucionales, una serie de dudas respecto de las estructuras políticas determinantes para la comprensión del mundo contemporáneo, y una serie de propuestas que contribuyen a la superación de esos paradigmas totalitarios a través del reconocimiento de subjetividades diversas que conviven en espacios culturales múltiples y generalmente fragmentados.

Escapar de las certezas normativas es un trabajo crítico de quien investiga, puesto que implica aferrarse a ciertas teorías con el propósito interpretar cómo funcionan fenómenos sociales y establecer una postura respecto de ellos. Esto implica, además, asumir un discurso específico para el tratamiento de ese fenómeno, basado en las teorías que lo sostienen. Ninguna investigación es neutral y tampoco los discursos que las atraviesan. Todo trabajo investigativo establece un conjunto de ideas que promueven la reflexión del fenómeno estudiado, desde un punto de vista específico, desde una postura particular. Es por ello que resulta imprescindible justificarla desde la subjetividad y a través de estrategias argumentativas que den cuenta de los caminos de interpretación.

Una metáfora muy ilustrativa del trabajo investigativo de Laclau y Mouffe en su texto *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (2011) da cuenta de cómo los paradigmas de investigación convergen, se distribuyen y desarrollan nuevas formas de interpretar aquello que nos rodea:

La superación de una gran tradición intelectual nunca tiene lugar bajo la forma súbita de un colapso, sino más bien como las aguas que, procedentes originariamente de un cauce único, se diversifican en una variedad de direcciones y se mezclan con corrientes procedentes de cauces distintos. (Laclau y Mouffe. 2011: 14)

En particular, su trabajo se ha centrado en desmitificar algunas estructuras del pensamiento marxista ortodoxo que ha invadido profundamente las investigaciones académicas a través de nociones como el *determinismo económico*, la división entre *estructura/superestructura* y la *lucha de clases* entendida como el *motor de la historia* que promueve el antagonismo crucial para el desarrollo de las sociedades y de la revolución como estrategia socialista.

Por ende, y en coincidencia con los planteamientos de los autores citados, esta investigación considera fundamental el ejercicio de una reflexión epistemológica crítica, que aborde interdisciplinariamente el fenómeno estudiado a través de la investigación, cuestione abiertamente las relaciones de poder que sustentan los discursos y los comportamientos sociales institucionales, y proponga (o al menos dé a conocer) otras formas de resistencia al poder hegemónico. Esto significa, en términos coyunturales, abordar el problema de investigación desde un conjunto de teorías sociales que consideren la importancia del lenguaje en la constitución de los saberes, que analicen las características discursivas de ese lenguaje a través de un ejercicio relacional entre las prácticas semióticas y otras prácticas sociales, y que tanto el proceso analítico como sus conclusiones desemboquen en alternativas para la construcción colectiva de nuevos espacios comunitarios. En palabras de Segato (2002), es preciso desarrollar “una crítica a las certezas del pluralismo global”.

Es por ello que las políticas educativas mundiales emergen como un fenómeno susceptible y necesario de ser analizado: además de estar plenamente vigentes en el ejercicio político-jurídico nacional y transnacional, responden a un sistema hegemónico de valores que configura una visión particular del mundo y de la educación a través del discurso:

Al trabajar con una definición ecuménica de la política como “asignación autoritaria de valores” hemos argumentado que tener conciencia de los procesos de globalización requiere prestar atención a los efectos de dichos procesos sobre la ubicación, la autoridad política, las prácticas de asignación mediante un Estado reconstituido a nivel nacional, y la estructuración de la política mediante discursos que, aunque su gestación tiene lugar en diversas redes globales, son negociados y rearticulados a escala regional, nacional, provincial y local. (Rizvi y Lingard. 2013: 94)

Esta dialéctica entre las políticas globales y nacionales también es útil para comprender las relaciones entre las prácticas sociales y las prácticas lingüísticas: ¿hasta qué

punto pueden estudiarse por separado?, ¿cuáles son las ventajas de realizar un estudio del discurso que vincule tanto lo nacional como lo global, lo lingüístico y lo político?

Por lo tanto, esta investigación no está exenta del debate. Al contrario; lo aborda, lo cuestiona y asume una postura al respecto: tanto las políticas educativas globales como las locales están relacionadas por un conjunto de procesos diversos y complejos que resultan de las nuevas redes de comunicación e interacción en un mundo globalizado. Esto implica reconocer que el Estado, como figura soberana para el ejercicio de poder nacional, se ha visto fragmentado, trastocado por redes transnacionales y multilaterales que promueven el ejercicio compartido del poder. Esto indica que la política en general y la política educativa en particular es multidimensional, multinivel y tiene lugar en múltiples lugares (Rizvi y Lingard 2013). Es en esta dinámica donde los discursos juegan un papel clave para el establecimiento de sistemas de creencias y valores puesto que las políticas a menudo tienen más que ver con el lenguaje que con cualquier otra cosa (Fairclough 1996) y con frecuencia se posicionan a través de un conjunto de conceptualizaciones que restringen las posibilidades de interpretación.

Por lo tanto, los elementos que justifican la necesidad y pertinencia de esta investigación se relacionan directamente con los objetivos que ella persigue:

- i. Por una parte, el propósito más ambicioso y general de este trabajo consiste en **evidenciar un conjunto de estrategias discursivas que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder a través de políticas mundiales que determinan una visión particular acerca de la educación y sus participantes**. En otras palabras, demostrar cómo las políticas mundiales de educación vigentes establecen una forma de comprender qué es la educación mediante construcciones lingüísticas que condicionan fuertemente las posibilidades de su interpretación. Así, por ejemplo, resulta fundamental preguntarse ¿qué es la educación en estos textos?, ¿cómo está configurada semánticamente a través de ellos?, ¿cuáles son las categorías discursivas que la definen? y a partir de las respuestas, identificar los sistemas de valores que configuran una visión particular acerca de la educación que debe ser implementada en todo el mundo.
- ii. Paralelamente, la pregunta sobre qué es la educación y cómo está siendo configurada implica el desafío de **identificar cuáles son los valores que se vinculan directamente con ella a través de una red de significados interdiscursivos**. Esto es, reconocer las

ideas y creencias acerca de la educación que están expresando los textos mediante configuraciones lingüísticas coherentes entre sí mediante diversos tipos de referencias. En este caso, preguntas como ¿qué tienen en común los textos cuando se habla de educación?, ¿cuáles son las cualidades y características que la identifican?, ¿cómo se relacionan entre sí esos elementos?, son claves para dar cuenta de las características ideológicas de la educación.

- iii. Por último, junto al sistema de valores que rodea el concepto de educación es importante **explorar cómo se configuran las relaciones sociales entre quienes participan del discurso**. Es decir, cuáles son los roles de los participantes al interior del discurso construido acerca de la educación. Por lo tanto, las preguntas que atraviesan este objetivo son: ¿de quiénes se habla en los textos?, ¿quiénes lo están diciendo?, ¿a quiénes se dirige? ¿cuáles son las características y relaciones entre cada uno de ellos? Estas interrogantes apuntan al reconocimiento de actores sociales que cumplen distintos roles de acuerdo a una jerarquía de participantes.

Los tres objetivos planteados responden, entonces, a la necesidad de mostrar en las políticas educativas seleccionadas un conjunto de estrategias discursivas que condicionan las formas de ver la educación y de quienes participan en ella. Por ende, esta investigación entrega las herramientas para comprender cómo la Educación 2030 constituye un espacio semántico fundamental para la comprensión los discursos acerca de la educación en la actualidad.

5. Síntesis

A través del capítulo se han señalado las rutas principales por donde transita la investigación. Al principio se expusieron las características generales del tema a través de una breve descripción contextual de los tres documentos que conforman el objeto de análisis. Luego se argumentó la necesidad de analizar este conjunto de textos como una Agenda Mundial de Educación; es decir, como un discurso hegemónico de las Organizaciones Intergubernamentales que condiciona las interpretaciones respecto de qué es la educación y quiénes están implicados ella. Para ello, se planteó el uso herramientas teórico-metodológicas de los ECD y estrategias interdisciplinarias de análisis cualitativo con el propósito de

evidenciar cuáles son esas estrategias que operan discursivamente a través de los textos mediante una serie de patrones lingüísticos de significación arbitraria.

También se presentaron algunos antecedentes claves para la comprensión del problema. Así, los textos y autores citados abordan una serie de problemáticas relacionadas con los discursos globales acerca de la educación en los últimos años y las influencias de los Organismos Intergubernamentales en el diseño e implementación de políticas nacionales y regionales. Particularmente, se ha citado el trabajo de Rizvi y Lingard (2013) que analiza cómo las políticas educativas nacionales deben ser analizadas a la luz de políticas mundiales globalizadoras puesto que cada vez más la educación representa un tema fundamental para el ejercicio hegemónico del poder a nivel mundial

El capítulo concluye estableciendo la necesidad de desarrollar una crítica a las certezas del pluralismo global inmersas en los discursos hegemónicos, con el propósito de evidenciar estrategias discursivas que contribuyen a la reproducción del abuso de poder a través de la Educación 2030. Por ende, los objetivos de investigación apuntan hacia la descripción de una forma particular de conceptualizar la educación y de cómo están configurados los actores sociales dentro de ella, articulando un discurso institucionalizado de carácter global.

III. HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE DISCURSO

El presente capítulo da a conocer los aspectos teórico-metodológicos que sustentan esta investigación. El más general de ellos corresponde a los Estudios Críticos del Discurso (ECD) como campo de investigación y su estrecha relación con la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como teoría social del lenguaje propuesta por Michael Halliday. A partir de esa relación se describen los aspectos más significativos que son de utilidad para el análisis del corpus seleccionado. Así, por ejemplo, se dan a conocer las características generales de cómo analizar un discurso, se explican las tres metafunciones del lenguaje que configuran los significados a través de la experiencia; se describen algunos sistemas internos relacionados con esas metafunciones -como el sistema de transitividad o el sistema de tema-; y se presentan las categorías fundamentales para comprender la concepción estratificada del lenguaje y el contexto en un análisis discursivo. Finalmente, se describen brevemente dos propuestas teóricas contemporáneas, inmersas en el campo de la LSF, que contribuyen al análisis de los componentes interpersonales del discurso: la Teoría de la Valoración y la Representación de Actores Sociales.

1. Estudios Críticos del Discurso (ECD)

Los Estudios Críticos del Discurso comprenden un amplio paradigma de investigación social que se manifiesta como un conjunto de estrategias analíticas comprometidas con la confrontación de los principios neoliberales presentes en la vida cotidiana tales como el racismo, el clasismo y otros tipos de abuso de poder. Su nombre ha sido heredado por la Lingüística Crítica (LC) que, desde los años '70, cuestiona los presupuestos teóricos subyacentes a diferentes campos de la lingüística aplicada y se interesa de modo particular por la relación entre lenguaje y poder. De modo más específico, el término Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha utilizado para hacer referencia al enfoque que considera la amplia unidad del texto discursivo como la unidad básica de la comunicación, por eso se tienen en cuenta los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos que dan testimonio de la existencia de relaciones de lucha y conflicto entre ciertos actores sociales. Por ende, estas tres corrientes de pensamiento han fluido en direcciones semejantes y han promovido un

campo prolífico de perspectivas teórico metodológicas en torno al discurso cuyas características generales son descritas a continuación.

1.1. Consideraciones generales.

LC, ACD y ECD están relacionados entre sí por investigadores, propuestas teóricas y estrategias metodológicas que funcionan de manera interdisciplinaria y manifiestan un compromiso social en sus investigaciones como un ejercicio de resistencia política hacia los mecanismos hegemónicos del poder. Por ello, Van Dijk es insistente en señalar en sus artículos que:

Un error común en relación al ACD es afirmar que este es un método especial de análisis discursivo. No existe tal método: en el ACD todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos, así como otros métodos relevantes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser utilizados. Para evitar este malentendido y enfatizar que muchos métodos y enfoques pueden ser aplicados en el estudio crítico del texto y el habla, preferimos actualmente el término más general de Estudios Críticos del Discurso (ECD) para referirnos a este campo de investigación. Sin embargo, debido a que en la mayoría de las investigaciones se continúa utilizando la conocida abreviación ACD, continuaremos llamándolo de esa forma en este artículo. (Van Dijk 2016: 1)

Esta última aclaración también vale para la presente investigación puesto que ACD y ECD se utilizan de manera indistinta. Además, se utiliza una metodología interdisciplinaria que combina el estudio de políticas mundiales de educación con un enfoque sociosemiótico del lenguaje aplicado a los textos de la Educación 2030.

Por su parte, en el reconocido texto *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (2016), Wodak y Meyer dan a conocer las diversas aproximaciones teóricas que integran los ECD. En esta antología, los autores inician el texto dando cuenta de algunos factores comunes entre las propuestas que integran el paradigma de investigación y lo diferencian de otras disciplinas. Uno de esos factores comunes corresponde al interés de los investigadores por denunciar las estructuras de poder que influyen determinantemente sobre los discursos contemporáneos como un ejercicio de resistencia a la hegemonía del poder:

El complejo enfoque que defienden los proponentes de la LC y el ACD permite analizar las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las **desiguales relaciones de poder** que aparecen en forma de **convenciones sociales**. Según este punto de vista, las estructuras dominantes estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir, los efectos del poder y de la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren **formas estables y naturales**: se los considera como algo ‘dado’. La resistencia es así considerada como una **ruptura** de las convenciones y de las **prácticas discursivas estables**, como un acto de ‘creatividad’. (Wodak y Meyer 2016: 20)

Del párrafo anterior también se puede deducir que el discurso es entendido como una actividad semiótica inserta en un contexto social que determina sus significados y produce “formas estables y naturales”. Por lo mismo, es una práctica humana que se inscribe en una sociedad donde existen desigualdades, abusos y explotaciones como evidencia de un sistema mundial de desarrollo económico donde las consecuencias han sido nefastas (Laclau y Mouffe 2011). Entre esas consecuencias, el discurso neoliberal se ha instalado en el vocabulario cotidiano de las personas e instituciones sociales, promoviendo un “imaginario neoliberal” (Rizvi y Lingard 2013) que establece estrategias propias del libre mercado en la lógica del progreso social como consecuencia del mérito y la productividad individual de las personas. Así, instituciones contemporáneas emblemáticas del neoliberalismo como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional funcionan como garantes del Consenso de Washington a través de un discurso desarrollista que concibe la desigualdad económica como un aspecto fundamental para el progreso de las sociedades (Anderson 2003). Por ende, estas premisas resultan imprescindibles para comprender el condicionamiento institucional e ideológico que promueven este tipo de organizaciones en su discurso.

En este sentido, los ECD asumen propuestas provenientes de otras teorías sociales que otorgan una importancia fundamental a las relaciones de poder entre personas e instituciones condicionadas por un sistema neoliberal globalizado. Esto significa que muchas de sus aproximaciones se basan en propuestas anteriores de reconocidos intelectuales como Marx, Gramsci, Habermas, Bourdieu, Bernstein, entre otros teóricos sociales -de la cultura occidental- que han formado parte de procesos políticos de izquierda y hasta hoy inspiran una serie de movimientos sociales subversivos. Estos pensadores han desarrollado

conceptualizaciones diversas acerca de la ideología y las relaciones de poder que son retomadas por los autores en sus respectivas aproximaciones metodológicas y funcionan como enclaves de la descripción contextual en que se inscriben las producciones discursivas.

1.2. Ideología y poder en el discurso.

Como se ha mostrado, el principio orientador en esta perspectiva es hacer explícito el rol que desempeña el discurso en la reproducción y resistencia frente a las distintas formas de **dominación social**. Esta última es entendida como el ejercicio del poder social realizado por las elites, instituciones u organizaciones, con el claro propósito de **generar y mantener desigualdad social**, ya sea de tipo político, económico, cultural, racial, étnico, de clase o de género. Por lo mismo, para Pardo (2013) la reproducción de las formas de dominación incluye diferentes **modos de relaciones de poder**, los cuales “se dan en el discurso de manera más o menos directa mediante formas de representación, fenómenos socioculturales de ocultamiento y naturalización y, en general, fenómenos sociopolíticos de **inclusión y exclusión**” (p. 69). En este sentido, el analista crítico del discurso se propone conocer el papel que juegan las estructuras, estrategias u otras propiedades del discurso, en los modos de reproducción de la dominación para crear formas discursivas de resistencia.

Ahora bien, tanto el concepto de dominación social como los de ideología y poder han sido tratados de diversas maneras en el campo de las ciencias sociales. Muchas de esas conceptualizaciones entran en conflicto y otras se complementan, generando un amplio espectro de definiciones cuya discusión está lejos de estar finalizada. En particular, respecto de la **ideología**, las conceptualizaciones más generales la conciben como un “sistema de creencias” fundamentales para un grupo social y sus miembros; otras la han entendido como una “falsa conciencia” que comporta la polarización entre “nosotros” y “ellos” (nosotros tenemos el conocimiento verdadero, ellos tienen ideologías); y también se ha conceptualizado como un conjunto de sistemas que sostienen y legitiman la oposición y la resistencia contra el dominio y la injusticia social. Por lo mismo, no es sencillo establecer una conceptualización generalizada y ampliamente consensuada respecto de la ideología, sino más bien es preciso adoptar una postura fundamentada que permita comprender cómo algunos aspectos discursivos planteados en los textos que analiza esta investigación llevan consigo algunas conceptualizaciones ideológicas. De esta manera, Van Dijk dedica un texto

exclusivamente a las relaciones entre discurso e ideología, donde plantea una revisión del concepto y propone que sea entendido en una dinámica ambivalente y no exclusivamente con propósitos de dominación:

Al igual que las ideologías no deben de ser por fuerza negativas, tampoco no han de ser dominantes por fuerza -también existen ideologías no dominantes que con frecuencia se consideran "negativas", como las de las sectas religiosas o las de los extremistas de derechas-. Es decir, una teoría general de la ideología permite una aplicación más amplia y flexible del concepto; hecho que no excluye una consideración crítica de las ideologías negativas o dominantes, justamente porque el análisis crítico va contra todos los tipos de abuso de poder y de dominio. Por lo tanto, se trata de una teoría que también se centra en la base ideológica del dominio. Igualmente, conviene tener una noción general del "poder" que no tiene por qué implicar una evaluación negativa, siempre que tengamos la capacidad de estudiar de manera crítica el abuso de poder o de dominio. (Van Dijk 2003: 6)

Por lo tanto, las ideologías no siempre funcionan en términos de negativos, sino que las resistencias también presentan ideologías compartidas por un conjunto de personas que actúan en coherencia con las convicciones manifiestas. Ahora bien, **el poder** actúa de manera similar: como una correlación de fuerzas que se desarrolla en diversos aspectos de la vida social, no solo con propósitos de dominación sino como una consecuencia de las relaciones interpersonales inscritas en diversos contextos que muchas veces determinan los roles de los participantes, pero no en todos los casos. El dinamismo y la capacidad creativa de los seres humanos no permite asir las relaciones de poder de forma permanente. En esta perspectiva, las relaciones de poder no son unidireccionales. El oprimido también puede oprimir: notorias son las evidencias de los hombres explotados laboralmente que ejercen violencia sistemática contra las mujeres en la actualidad (Segato 2018). El opresor pretende mantener su dominación pero no siempre con éxito: los movimientos de subversión popular ejercen presión sistemática sobre la institucionalidad burocrática y muchas veces la transforman o se desligan de ella. El poder, entonces, es entendido en términos de **asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos** y también como una capacidad desigual para controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos socioculturales particulares.

En consecuencia con lo anterior, Fairclough observa el poder desde una perspectiva foucaultiana, dándole características al discurso que revelan las relaciones de fuerzas allí presentes:

“por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso –el psicoanálisis no lo ha demostrado– no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también objeto del deseo; pues –la historia no deja de enseñarnoslo– el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.” (Foucault. 2005: 15).

Esta particular propuesta acerca de las relaciones entre discurso y poder da lugar al concepto “órdenes del discurso”, que rescata las principales reflexiones del autor francés sobre los condicionamientos del discurso en la sociedad, expresadas en su famosa lección inaugural de 1970 en el Collège de France. Allí, el autor plantea que la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función “conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault. 2005: 14). De allí que los **órdenes del discurso** sean entendidos por Fairclough como “un conjunto ordenado de prácticas discursivas asociadas con un particular dominio o institución que controla la variabilidad lingüística en áreas particulares de la vida social” (Fairclough 1996: 12). Es decir, son convenciones relativamente estables que subyacen a los eventos discursivos y revelan relaciones de poder entre quienes acceden a esos discursos.

Además, los órdenes del discurso representan los intentos generados en la lucha por la hegemonía, en el sentido gramsciano del término (Laclau y Mouffe 2011). En este sentido, **la hegemonía** es la habilidad de un grupo social para asegurar la adhesión “voluntaria” de las personas a los proyectos que propone y debe ser pensada desde las herramientas semióticas que se despliegan para orientar, encauzar y construir alianzas con las clases dominadas. En estrecha conexión con esta noción, la ideología genera e inspira, a través del lenguaje, las actitudes concretas y los marcos de acción que serán requeridos para mantener la estabilidad del sentido común promovido por las instituciones dominantes.

Por lo tanto, la hegemonía es una consecuencia de las relaciones de poder que promueve la dominación a partir de estrategias culturales que logran la participación de grupos sociales no necesariamente involucrados en la producción de esas estrategias. Así la define Fairclough:

La hegemonía es el poder sobre la sociedad como un todo de una de las clases económicamente definidas en alianza con otras fuerzas sociales. La hegemonía se trata de construir alianzas y de integrar en vez de dominar simplemente una clase subordinada a través de medios ideológicos. La hegemonía es el centro de constantes luchas alrededor de puntos de inestabilidad entre clases y grupos para construir, mantener o quebrar alianzas y relaciones de dominación/subordinación las cuales toman formas económicas, políticas e ideológicas (Fairclough 1996: 93).

En resumen, ideología, poder y hegemonía son elementos centrales en el campo de los ECD. Las relaciones de poder presentes en la vida sociales se ven condicionadas por ciertas ideologías que establecen los principios reguladores de los comportamientos de un grupo específico. Estas relaciones de poder pueden volverse hegemónicas cuando el discurso y la ideología funcionan de manera complementaria con el propósito de mantener una dominación sobre ciertos grupos sociales que no necesariamente comparten los principios establecidos. Así, el vínculo entre hegemonía y discurso se explica a través de la configuración particular de prácticas discursivas relativamente estables en un “orden del discurso”, que constituye un dominio hegemónico. En otras palabras, las prácticas discursivas muestran las luchas hegemónicas por un determinado orden del discurso y por determinadas relaciones de poder. Así, la estabilidad del orden discursivo puede ser tensionada desde posiciones discursivas específicas que promueven dinámicas de diferencia y resistencia a partir de discursos alternativos que disputan, en un esquema de batalla permanente, la hegemonía que ha de condicionar las relaciones sociales.

1.3. Los ECD y su vinculación lingüística.

La propuesta de Norman Fairclough utilizada para el análisis del corpus en esta investigación, representa una integración de elementos teóricos y metodológicos provenientes del Materialismo Dialéctico de Karl Marx, la Lingüística Sistémico Funcional de Michael Halliday, las elaboraciones de Michel Foucault y Antonio Gramsci sobre el poder y el

lenguaje en las sociedades contemporáneas, y la comprensión estratificada, relacional y transformacional del realismo crítico de Roy Bhaskar, entre otras influencias de pensamiento (Wodak y Meyer 2016). Del mismo modo, destaca su capacidad de construcción de propuestas metodológicas para examinar la estructuración semiótica de la realidad social a través de un “análisis textualmente orientado” así como también para profundizar en las estructuraciones argumentales del discurso político, campo especialmente relevante para la producción, distribución y consumo de recursos semióticos en las sociedades de lo que el autor denomina “Nuevo Capitalismo” (Fairclough, 2004).

Ahora bien, para llevar a cabo un análisis crítico del discurso es necesario contar con una teoría funcional del lenguaje que permita vincular los significados expresados tanto a nivel léxico-gramatical como semántico-discursivo y evidenciar las prácticas sociales que los atraviesan. Esto significa interpretar los textos como unidades de significación en permanente interacción con el contexto en que están inmersas. En este sentido, el propio Fairclough establece conexiones entre sus propuestas y las de Michael Halliday:

Los textos son **espacios sociales** donde **dos procesos sociales** fundamentales se producen simultáneamente: conocimiento y representación del mundo, e interacción social. Un enfoque multifuncional del texto es, en consecuencia, esencial. Sigo a la lingüística sistémica cuando considero 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** (e.g. a través de la deixis situacional). Esta multifuncionalidad textual del lenguaje puede ser usada para sistematizar las propuestas teóricas sobre las **propiedades socialmente constitutivas del discurso** y del texto. (Fairclough 1996: 6)

La cita evidencia una relación explícita entre ambos autores. En particular, Fairclough asume la visión que Halliday tiene respecto del lenguaje como un conjunto de opciones que se utilizan para construir significados, en una relación de mutua interdependencia con el ambiente social y cuyas funciones pueden ser abstraídas a cualquier sistema semiótico.

Por lo tanto, antes de describir la metodología que será utilizada para el análisis del corpus, es preciso explicar las nociones generales de la Lingüística Sistémico Funcional como base teórica para la interpretación de significados a través de los textos.

2. Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) es una teoría funcional acerca del lenguaje entendido como un potencial para construir significados sociales, como un recurso del que disponen los hablantes para configurar su experiencia en el mundo y como una estrategia para interactuar con otras personas. En este sentido, los conceptos y categorías abordan una organización estratificada del lenguaje y el contexto que permite comprender los significados sociales a partir de tres metafunciones intrínsecas a todas las lenguas: una ideacional que sirve para configurar la experiencia, una interpersonal que permite la relación con otros participantes y una textual que organiza las disposiciones y características de un texto. Esta teoría surge a mediados de los años '60 como consecuencia de las teorías formalistas en boga y tiene como principal exponente al británico Michael Halliday cuyas propuestas se han extendido hasta la actualidad principalmente gracias a los aportes de su compañero Christian Matthiessen y su esposa Ruqaiya Hasan. Hoy en día, la teoría se ha expandido a diversos lugares del mundo dando origen a múltiples discusiones acerca del lenguaje y el discurso que generalmente contribuyen a un análisis crítico de la sociedad contemporánea. De esta manera, la denominada “Escuela de Sydney” representa uno de los centros dedicados al estudio contemporáneo de la teoría con reconocidos exponentes como Martin, Rose y White que han entregado nuevas conceptualizaciones para nuevos estudios y temas abordados.

2.1. Michael Halliday: El lenguaje como semiótica social

Michael Halliday fue un académico reconocido en el marco de las teorías lingüísticas contemporáneas como el fundador de la Lingüística Sistémico Funcional, una propuesta teórica que surge como contraparte de las teorías formalistas que conciben al lenguaje como un conjunto abstracto de reglas, donde las formas de la estructura gramatical -que provienen de estructuras cerebrales comunes entre los seres humanos- determinan en última instancia los significados. La LSF, por el contrario, entiende que la gramática solo es un componente

de la significación y el lenguaje un sistema de comunicación humana que tiene un propósito funcional. En este sentido, Halliday propone que la gramática tradicional:

es formal, rígida, basada en la noción de ‘regla’, con el foco en la sintaxis, y orientada a la oración. Lo que se requiere es una gramática funcional, flexible, basada en la noción de ‘recurso’, de foco semántico, y orientada al texto. (Halliday, 1998: 33)

Esto significa que para comprender el significado lingüístico es necesario reconocer la función de los elementos en una estructura y sus significados en un contexto de uso, no de forma abstracta. Es decir, no existen formas estrictas, cerradas y unívocas para expresar lingüísticamente una idea o experiencia, sino un conjunto de opciones disponibles a partir de la estructura social en la que esté inmerso el evento comunicativo. Estas opciones son seleccionadas por las personas, quienes adecuan su lenguaje acorde a las condiciones de uso y elaboran textos compuestos por redes de significados.

En esta teoría, la **semiótica** constituye un recurso fundamental para el estudio de la sociedad a partir del lenguaje como uno de los sistemas que configuran la cultura entendida como un “edificio de significados”, donde otros sistemas de significación (como las formas artísticas o los intercambios económicos) utilizan el lenguaje para desarrollar sistemas de codificación (Halliday 1998). Esto es posible porque a través del lenguaje los significados se construyen socialmente, se activan biológicamente y se intercambian a través de canales físicos:

De todos los sistemas semióticos, el lenguaje es la principal fuente de poder. Su potencial es infinito. Podríamos caracterizarlo como un sistema cuyo alcance se corresponde con todos nuestros sistemas materiales, siempre capaz de mantenerse al tanto de los cambios en las condiciones materiales de nuestra existencia. Pero decirlo así otorga un privilegio demasiado grande a lo material: expresa una perspectiva tecnológica de la condición humana. **El lenguaje no es un reflejo pasivo de la realidad material; es un participante activo de la constitución de la realidad**, y todos los procesos humanos, ya sean manifiestos o meros fenómenos de conciencia, los marcos materiales o el mundo físico que nos rodea, todos son resultado de fuerzas que son al mismo tiempo materiales y semióticas. La energía semiótica es concomitante o complementaria de la energía material que produce cambios en el mundo. (Halliday 1998: 213)

Entonces, el lenguaje es entendido como un modo de construir significados motivados social y culturalmente. Esos significados son, al mismo tiempo, constituyentes activos de la cultura y la sociedad: la confirman y transforman en los intercambios comunicativos. Por ende, el componente social de la semiótica se entiende en dos sentidos complementarios:

Una cosa es ‘social’ en el sentido de sistema social, al que considero como sinónimo de cultura, de manera que, cuando digo ‘semiótica social’ me refiero, en primera instancia a la definición de un sistema social o de una cultura, como un sistema de significados. Pero también, quiero darle al término una interpretación más específica para indicar que nos ocupamos particularmente de las relaciones entre el lenguaje y la estructura social, considerando a esta última como un aspecto del sistema social (Halliday 1998: 46)

Por una parte, la sociedad es considerada como el aspecto más amplio de la experiencia en colectivo, como un sistema; por otra parte, hay aspectos más específicos de ese sistema social que están configurados lingüísticamente y pueden ser rastreados mediante un análisis de sus componentes funcionales. Es decir, la expresión “lenguaje como semiótica social” se emplea como concepto unificador entre la distinción saussureana de la lengua como sistema y la lengua como institución social (Ghio 2008). La LSF, entonces, es una teoría funcional del lenguaje entendida como una semiótica social que permite analizar los significados de los textos en relación con los contextos en los cuales están inmersos, dando cuenta de una relación recíproca entre las redes de significación y los comportamientos humanos.

2.2. Organización estratificada del lenguaje y el contexto

En relación con el contexto social, el lenguaje es un recurso, una red de subsistemas de opciones para la construcción e interpretación de significados. Un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o (sub)sistemas funcionales que tienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva, pues los estratos más bajos son componentes de los estratos más altos y establecen una relación de mutua necesidad (Halliday 1998).

Así, se presenta una estructura estratificada del contexto en comunión con el lenguaje (ver figura 1), que va desde lo más concreto (las producciones fonológicas que comprenden

los sistemas de sonido al interior de la lengua) hasta lo más abstracto (la ideología como estrato del contexto donde se establecen categorías de situación social). En medio se encuentran los estratos léxico-gramático (sistemas de expresión configurados ordenadamente en un texto) y el semántico-discursivo (que comprende sistemas significación y conecta el campo lingüístico con el contexto). En el plano del contexto, las nociones de registro y género determinan los tipos de prácticas sociales en las que están inmersas las prácticas lingüísticas de una situación específica y la ideología que sustenta (y es sustentada por) una serie de relaciones entre los participantes de una interacción (Oteiza y Pinuer 2019). Esta relación de mutua interdependencia entre el lenguaje y la sociedad es abordada en LSF desde una postura semióticamente estratificada del texto y su contexto:

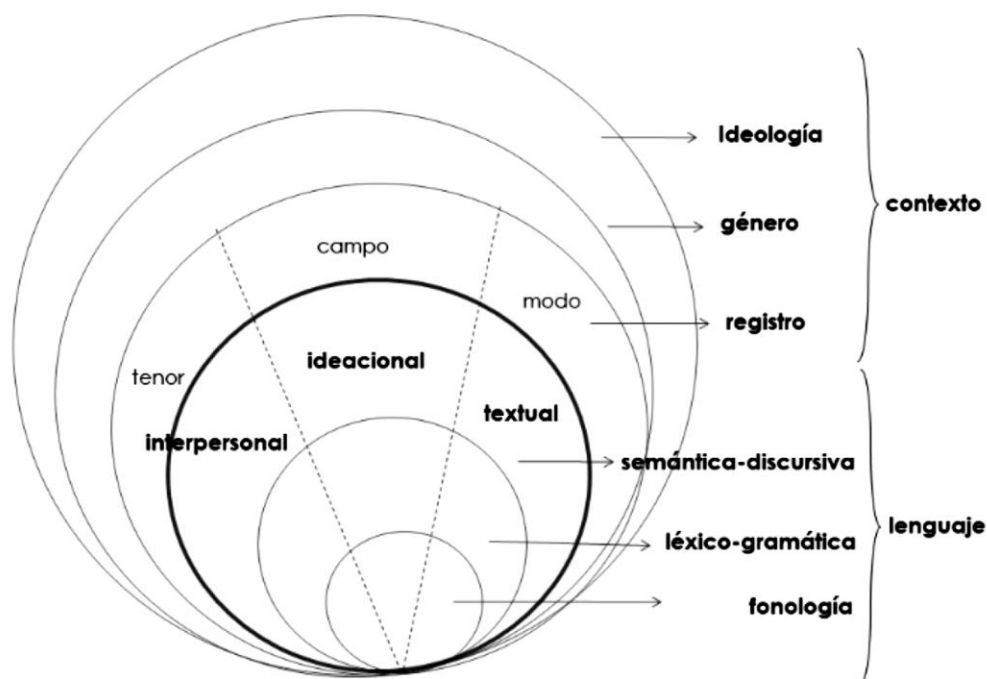


Figura 1. Contexto y lenguaje estratificados, extraído desde Oteiza y Pinuer (2019)

Cada una de las esferas de la figura 1 representa un estrato. La línea más gruesa en el centro marca el límite (abstracto, teórico) entre el lenguaje y el contexto a través de la esfera semántico-discursiva que se configura como un puente entre ambos. Allí se realizan los significados de acuerdo con las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal, textual) y en conformidad con las características del contexto (registro, género, ideología).

Su manifestación formal es expresada en los estratos inferiores: el léxico-gramatical que coordina los sistemas de expresión verbal y fonológico. Esta estratificación del lenguaje y el contexto como esferas complementarias de significación, permite identificar cómo los recursos textuales, instanciados en una oración, manifiestan explícita o implícitamente sus propósitos sociales e ideológicos, por ejemplo. Pero también sirve para analizarlo a la inversa: cómo las ideologías e instituciones sociales pueden ser configuradas de acuerdo a usos lingüísticos adecuados al contexto.

Los estratos del contexto, entonces, se relacionan con las prácticas sociales en una cultura específica que determinan el funcionamiento de ciertas prácticas lingüísticas. Así, por ejemplo, Fairclough sostiene en *Language and Power* (1996) que las convenciones que subyacen al funcionamiento de todo discurso se relacionan directamente con el modo en que las estructuras sociales determinan el discurso. Esas convenciones, que revelan aspectos ideológicos particulares, se agrupan en conjuntos o redes que denomina **órdenes del discurso**. Esto significa que los discursos están sometidos a restricciones inmersas en un orden social, donde los aspectos de clase, estatus y jerarquía en la organización general de la cultura restringen o posibilitan el acceso a ciertos tipos de discurso, entendidos como las normas, convenciones o códigos de prácticas que son implícitas o subyacen a un discurso.

La concepción estratificada del contexto junto con la del lenguaje resulta particularmente útil para esta investigación, puesto que para interpretar los significados que atraviesan la Educación 2030 es preciso no perder de vista las situaciones en las cuales fueron producidos los textos y quiénes estuvieron a cargo del proceso. La UNESCO, por ejemplo, es una institución altamente legitimada en términos de educación en tanto representante máxima de sus Estados Miembros en la materia. Es un Organismo Especializado de la ONU y desde su fundación se ha ocupado de organizar foros y publicar estudios acerca de la educación en diversas partes del planeta, por lo que dispone de una inmensa base de datos. Actualmente es la principal promotora de la Educación 2030, ya que coordina los Foros Mundiales sobre la Educación en el Mundo, funciona como emisora de los textos institucionales y publica todos los años un Informe de Seguimiento (Informe GEM) que sirve de orientación a los países a partir de estadísticas comparadas. Por lo tanto, funciona como marco regulador del discurso: no solo es la emisora de los textos, sino que además configura el contexto institucional en que están inmersos y los condiciona discursivamente. Dicho de

otra manera, los significados de los textos seleccionados en el corpus de esta investigación deben ser interpretados como consecuencia de un trabajo institucional liderado por la UNESCO en el contexto del Sistema de Naciones Unidas, estableciendo relaciones entre las características de los textos que componen la Educación 2030 y los condicionamientos del contexto político institucional.

2.3. Las tres metafunciones y la noción de registro

De acuerdo con la noción estratificada recién descrita, el lenguaje tiende un puente que va desde los significados culturales del contexto social (las jerarquías, los roles, las actividades institucionales y la distribución del uso lingüístico) hasta el sonido o la escritura. Y lo hace moviéndose desde los estratos más abstractos hasta los menos abstractos o viceversa. Estos órdenes de abstracción se organizan en tres niveles: la semántica, la léxico-gramática y la fonología (o grafología). Al mismo tiempo, estos estratos están atravesados por **funciones intrínsecas al lenguaje** entendido como base de los significados sociales, ya que si bien puede cumplir múltiples y diversas funciones según las diferentes culturas en donde se desarrolle la práctica lingüística, existen **tres funciones comunes a todas las lenguas** que se articulan para producir significados:

El lenguaje es una parte natural del proceso de la vida. Usamos el lenguaje para interactuar con otros, para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas; y al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos; también se usa para ‘almacenar’ la experiencia personal y colectiva que se construye en ese proceso. Es (entre otras cosas) una **herramienta para representar el conocimiento** o, para considerarlo en términos del lenguaje mismo, para **construir significado**. (Halliday 1998: 146)

Según Halliday, estas tres metafunciones del lenguaje permiten a los usuarios interactuar con otros, representar e interpretar la experiencia del mundo (externo e interno) y organizar y construir textos significativos en los contextos en que se emplean. Así, en una interacción discursiva se activan simultáneamente, configurando significados que se adecuan a las necesidades de los participantes y del contexto en que están inmersos. Por ende, la preocupación del analista consiste en describir cómo se entrelazan las tres metafunciones en

la misma unidad lingüística, en distintos estratos, produciendo significados. A continuación, se describen las características de cada una de ellas:

- **Ideacional:** permite interpretar y representar nuestra experiencia del mundo físico y mental. Para ello reduce la infinita variedad de fenómenos posibles a un número manejable de clases o tipos de fenómenos, tipos de procesos, de acontecimientos, de objetos, de instituciones, etc. También implica expresar algunas relaciones lógicas elementales como “conjunción”, “disyunción” o “causalidad”, para organizar esa experiencia.
- **Interpersonal:** configura la participación de los actores sociales en una situación comunicativa específica. Esto es, pone en funcionamiento los roles que se imponen o adjudican a los participantes (padre/hijo, docente/estudiante, jefe/empleado, compañera, amiga, etc.), mediante expresiones de actitud, deseo, sentimiento, juicio, creencia, entre otros.
- **Textual:** realiza y organiza los recursos que ofrece el lenguaje en un texto coherente y cohesivo. Un discurso pertinente a la situación comunicativa en que ocurre.

Estas tres funciones comunes a todos los sistemas lingüísticos se manifiestan en los textos como **redes de significados** instanciados a través de **recursos léxico-gramaticales** y además están **condicionadas por el contexto** donde los usuarios **adaptan sus recursos lingüísticos** de acuerdo a la situación en la que se encuentran.

Esto último es una de las manifestaciones variables y abiertas del lenguaje y está conceptualizada en esta teoría como **Registro**: corresponde a la variación del lenguaje según su uso y se encuentra entre el potencial de significado general de una lengua (en su contexto de cultura) y su instanciación en un texto inmerso en un contexto de situación específico (Matthiessen 2015). Por ende, el análisis y descripción de los registros contribuye a interpretar **cómo ciertas situaciones sociales permean la construcción de significados** a través de un texto y cómo el texto funciona caracterizado por ciertos campos de actividad, tales como exponer, informar, regular, etc. En consecuencia, el registro entendido como variación lingüística de acuerdo al uso, también es activado por las funciones del lenguaje en una relación interactiva entre el **campo** de actividad en que están inmersos los participantes, el **tenor** que adoptan esos participantes de acuerdo a sus roles en la interacción y el **modo** en que se configuran esas interacciones en un texto.

Una descripción del registro en la Educación 2030, entonces, sirve para interpretar los significados que puedan estar atados al momento mismo de la producción textual. Por ello, esta investigación contempla no solo los aspectos institucionales en los que están inscritos los textos que analiza, sino que además considera el tipo de actividad que están llevando a cabo, las relaciones entre los participantes de esa interacción comunicativa y las formas textuales que adopta esa interacción. Algunos de esos aspectos pueden ser descritos como parte de la **historia de los textos** y otros como **elementos constitutivos dentro de las cláusulas**, como se observará en el capítulo cinco.

2.4. Las metafunciones y su realización en la cláusula

Como ya se ha mencionado, las metafunciones del lenguaje son comunes a todas las lenguas y constituyen las formas de comunicación discursiva propiamente humanas que se realizan en el estrato léxico-gramatical de la cláusula y dan lugar a configuraciones específicas del mundo. Así, por ejemplo, el **sistema de transitividad** es el componente ideacional en las cláusulas y construye gramaticalmente la experiencia a partir de diversos tipos de procesos (acciones). Alrededor de cada tipo de proceso se organizan diferentes combinaciones de participantes y circunstancias que permiten representar todo tipo de experiencias y con ello ordenar la diversidad de eventos que ocurren en el discurso.

Si bien no se ahondará en este aspecto, es preciso señalar que Halliday establece seis tipos de procesos (ver figura 2): en un primer grupo están los procesos **materiales**, que se ubican en el mundo físico del hacer; los procesos **mentales** que expresan el mundo de la consciencia y el sentir; y los **relacionales** que se asocian con el mundo de las abstracciones del ser. En un segundo grupo se encuentran los procesos intermedios tales como los **verbales** que se configuran como una simbiosis entre los mentales y los relacionales; los de **comportamiento** entre materiales y relacionales; y los **existenciales** entre los materiales y los relacionales (Halliday 2004).

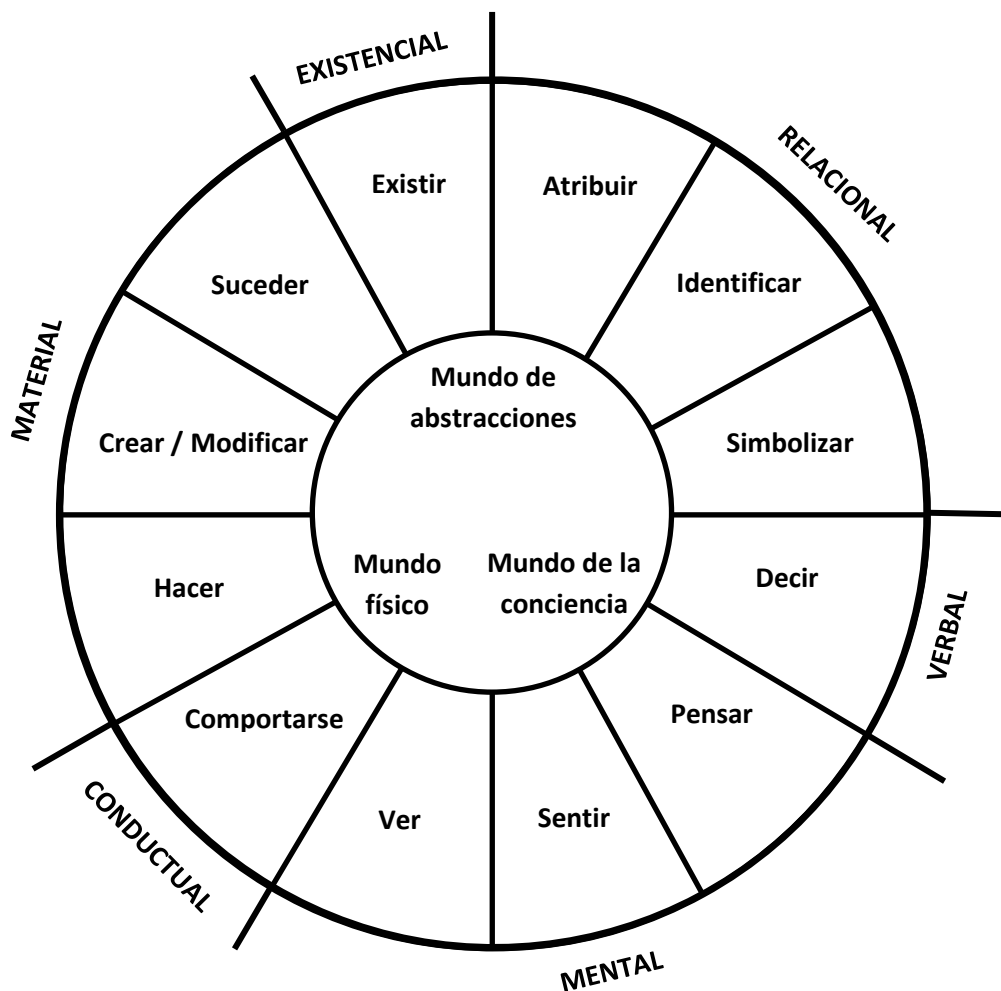


Figura 2. Gramática de la experiencia. Tipos de procesos con términos en español, adaptado desde de Halliday & Matthiessen, (2004)

Todos estos procesos pueden ser configurados a través de la cláusula y representan una parte importante de la experiencia compartida a través de la interacción comunicativa. Así, por ejemplo, en la expresión: “La educación es un derecho humano” observamos la presencia de un **participante** (“la educación”) que está siendo **identificado** con una **entidad** específica (“un derecho humano”) a través de un **proceso relacional** (“es”). Esta configuración de la experiencia nos remite necesariamente al **mundo de las abstracciones** donde es posible comprender que la educación es algo específico, según alguien específico en una situación específica. Es decir, si esta cláusula es emitida por la UNESCO en un acuerdo político internacional es preciso tener en cuenta que se está configurando una definición de la educación que motiva la pregunta: “¿qué significa que la educación sea un

derecho humano?”. La respuesta será una guía para comprender qué significa lo que está diciendo esta organización mundial respecto de la educación en un contexto institucional de carácter normativo.

Junto con el sistema de transitividad se encuentran el **sistema de tema** asociado a la función textual en la organización de las cláusulas y el **sistema de modo** que configura los aspectos interpersonales del lenguaje. El primero de ellos tiene que ver con la organización de la información dentro de las cláusulas individuales y a través de ellas en la organización del texto. Cada cláusula se organiza como un mensaje que se relaciona con el desarrollo del texto y el **tema** corresponde al **punto de partida** en relación a lo que se ha dicho antes, de manera que resulte claro identificar dónde se ubica en relación con la unidad textual. El resto del mensaje es hacia dónde se mueve luego del punto de partida y recibe el nombre de **rema**. De esta manera, tanto la cláusula como el texto se organizan a partir de esa relación ambivalente:

TEMA	REMA
Punto de partida de la cláusula como mensaje.	Hacia donde se mueve la información luego del punto de partida.
Contexto local de la cláusula como parte del texto.	Hacia donde se mueve lo presentado en el contexto local establecido por el tema.
Posición inicial en la cláusula	Posición siguiente a la posición inicial

Tabla 1: Estructura de tema y rema, adaptado desde Ghio y Fernández (2008).

Por ejemplo, en la *Agenda 2030* el uso del “nosotros” constituye el tema principal del texto, puesto que está configurado como el punto de partida en la mayoría de las cláusulas. Esto marca una referencia constante hacia quienes se identifican con ese “nosotros” enunciativo y establece una pauta de interpretación dentro de la organización textual, otorgando protagonismo a esta entidad que siempre hace cosas para los demás. Así, el rema está conformado por todas las cosas que hace el “nosotros”; por toda la información que entregan los textos después de indicar desde el principio quiénes son los enunciantes.

El segundo sistema que acompaña al de transitividad es el de **modo**, que consiste en representar en la cláusula los **roles y jerarquías** de los participantes en relación con los procesos y circunstancias en que participan. Halliday lo expone de la siguiente manera:

Simultáneamente con su organización como mensaje, la cláusula también se organiza como un **evento interactivo** que involucra un **hablante**, un **escritor** y una **audiencia**. El término ‘hablante’ se emplea de manera muy amplia para cubrir tanto al hablante como al escritor. En el acto de hablar, el hablante adopta para sí un determinado **rol discursivo** y, al hacerlo, asigna al oyente un papel complementario. Por ejemplo, al formular una pregunta, el hablante asume para sí el rol de alguien que busca información y requiere que asuma el rol de alguien que puede proporcionar la información requerida (Halliday, 1998: 68)

Esto significa que, al realizar selecciones en el sistema de **modo**, el hablante asume un rol discursivo y asigna un rol complementario al oyente:

- i. quien ofrece / quien acepta o rechaza un conocimiento;
- ii. quien ordena / quien cumple la orden;
- iii. quien pregunta / quien responde.

Desde la perspectiva del estrato semántico-discursivo, Halliday sostiene que todo movimiento interactivo organiza en el diálogo dos tipos de recursos muy generales: i) los **roles de habla** (*speech roles*) adoptados y asignados por los interlocutores, y ii) la **naturaleza de la mercancía** (*commodity*) que se intercambia en la interacción (Halliday y Matthiessen 2004). Estos recursos configuran tipos de opciones específicas en el sistema de función de habla que está compuesto por los subsistemas de roles y mercancía. El **rol** describe la opción entre dos funciones interactivas muy generales adoptadas por el hablante: dar o pedir. La adopción de cualquiera de estos roles implica, simultáneamente, la asignación de roles complementarios al (los) destinatario(s), quien(es) puede(n) aceptarlos o ponerlos en entredicho en movimientos subsiguientes de respuesta. La mercancía, por su parte, dice relación con aquello que se intercambia: **bienes y servicios** cuando el hablante requiere u ofrece un curso de acción no codificado lingüísticamente; o **información** si el hablante pide o da información que es necesariamente codificada lingüísticamente. De esta manera, la combinación de estas opciones define cuatro funciones de habla muy generales: **aserciones, preguntas, órdenes y ofrecimientos**, como se observa en la figura 3.

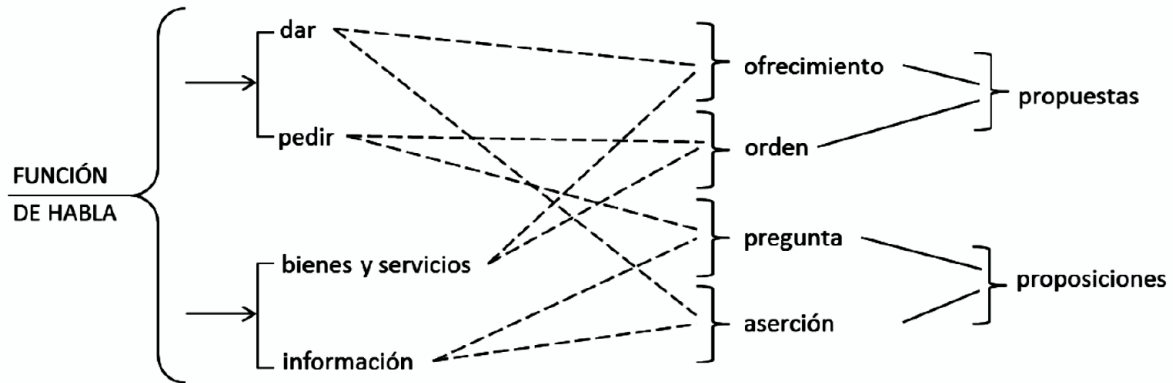


Figura 3. Principales funciones de habla. Propositiones y propuestas. Adaptado desde Quiroz (2015).

Por lo tanto, las **proposiciones** (intercambio de información) y las **propuestas** (intercambio de bienes y servicios) son realizadas por este sistema gramatical a partir de los roles entre quienes interactúan del proceso comunicativo. Así, las variantes en la construcción del proceso, la incorporación de aspectos modales y la configuración de una modulación epistémica (grado de probabilidad y de habitualidad) o **deóntica** (grado de obligación o inclinación) condicionan las características de los participantes tanto al interior de una cláusula como a través del texto.

En consecuencia, la LSF constituye un marco teórico y metodológico del estudio del lenguaje basado en su condición dialéctica con la sociedad. Esto significa que no estudia el lenguaje como sistema abstracto, formal, fuera de los procesos de interacción, sino más bien lo sitúa culturalmente al tiempo que estudia sus funciones gramaticales. Así, sus categorías y conceptos están desarrollados en un modelo estratificado que involucra tanto al lenguaje como al contexto en una estructura jerárquica donde el estrato inferior mínimo es la instanciación lingüística fono/grafológica, y el estrato superior máximo comprende al contexto ideológico que coordina el orden social. En este sentido, el lenguaje entendido como semiótica-social implica comprender los significados a través de los distintos estratos del mismo lenguaje y en relación con los estratos del contexto. El estrato semántico-discursivo es la interface entre ambos y el nivel donde se activan las tres funciones inherentes al lenguaje en cualquier situación comunicativa: la ideacional, la interpersonal y la textual. Allí es donde esta investigación pone su foco. Por último, estas tres funciones se relacionan con el contexto

en tanto que la variación del lenguaje utilizada por un hablante en una situación se encuentra entre su potencial de significación y su instanciación en un texto.

Todo este recorrido teórico contribuye a comprender cómo la propuesta metodológica de Normal Fairclough utiliza esta teoría funcional del lenguaje (LSF) como base estructural que vincula el análisis del contexto social con el análisis lingüístico a partir de tres funciones comunes a todos los sistemas semióticos. Por lo mismo, resulta particularmente importante en esta investigación observar cómo los textos que componen la Educación 2030 manifiestan una serie de comportamientos semióticos recurrentes que pueden ser rastreados en redes de significados que guían la interpretación discursiva.

Ahora bien, para lograr los propósitos específicos de esta investigación es importante tener en cuenta los conceptos propios de la LSF y luego focalizar el análisis en dos aspectos claves de la teoría que han sido desarrollados durante las últimas décadas como consecuencia de las propuestas de Halliday: la **Teoría de la Valoración** (*appraisal*) que permite abordar los aspectos axiológicos del discurso y la **Representación de Actores Sociales** que analiza las relaciones entre los participantes. Entendiendo que para un análisis crítico del discurso se exploran los recursos del lenguaje más utilizados y se identifican los patrones de realización de significados que puedan ser sistematizables en estrategias discursivas, es posible evidenciar cuáles son los posicionamientos ideológicos sobre la educación en la Educación 2030. Para ello es preciso desarrollar un análisis de cómo se están conjugando los valores en torno al concepto de educación y de cómo se configuran las relaciones entre los participantes de los discursos en donde se inscriben.

2.5. El sistema de valoración

La reflexión respecto de los sistemas de valoración en los textos y en los sistemas semióticos surge como el desarrollo de la función interpersonal del lenguaje descrita anteriormente. Esta reflexión ha desembocado en lo que hoy se denomina **Teoría de la Valoración** o **Evaluación** cuyos exponentes principales son J.R. Martin y Peter R.R. White (2005) a través de su texto *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. De acuerdo con los autores, el propósito de desarrollar un sistema de valoración fue expandir el estudio de los casos tradicionales relacionados con los fenómenos de evaluación entre hablante/lector para considerar también **cómo las voces textuales se posicionan con respecto a otras voces y otras posiciones en**

el discurso. Como resultado, esta orientación teórica conduce a un análisis de “significados en contexto y hacia los efectos retóricos más que a las formas gramaticales” (Martin y White, 2005, p.94), porque la gramática y el discurso son concebidos como conjuntos de recursos para hacer significados más que como reglas para organizar estructuras.

La teoría propone que el sistema de valoración se puede organizar en tres dominios que interactúan entre sí: la **actitud**, el **afecto** y la **graduación**. A partir de ellos es posible esquematizar un conjunto de **prosodias semánticas** que constituyen los recursos valorativos que se están poniendo en juego. Así, por ejemplo, Oteiza y Pinuer (2019) reconocen que, para la aplicación conceptual de la teoría fue preciso expandir el potencial metodológico del sistema de valoración con el propósito de explorar las construcciones ideológicas de los discursos. En sus palabras:

El modelo o sistema de valoración se propone entregar una reorganización sistemática y comprehensiva de los recursos lingüísticos empleados para valorar la experiencia social y así acceder a una comprensión más completa de los patrones de significación interpersonal más allá de la manifestación de emocionalidad en el discurso. Consecuentemente, este modelo plantea que la **intersubjetividad** es construida por escritores y lectores que tienen ciertos **roles sociales** y que actúan en **ámbitos sociales y culturales determinados**, en los cuales se **institucionaliza** la forma en que las emociones y las opiniones se codifican a través del lenguaje. En otras palabras, el modelo de valoración facilita el estudio de la realización inscrita y evocada de intersubjetividad en el discurso, considerando de manera conjunta la expresión de **significados epistémicos e interpersonales** (Oteiza y Pinuer 2016).

Ambos autores han abordado esta teoría desde el estudio de expresiones en español y en el ámbito de legitimación de memorias históricas en Chile. Su trabajo ha permitido aplicar el análisis de sistemas valorativos en textos con el propósito de vislumbrar recursos ideológicos que se transmiten a través del discurso pedagógico. Por ende, el propósito de llevar a cabo un análisis del sistema de valoración permite identificar como se relacionan los participantes dentro de un discurso, a partir de sus roles y funciones específicas. Esto significa que la valoración, como sistema inscrito en los textos, se relaciona con la **negociación de significados** entre interlocutores reales o potenciales.

La figura 4 muestra cómo se articulan los tres sub-sistemas de valoración y cuáles son las categorías que los componen:

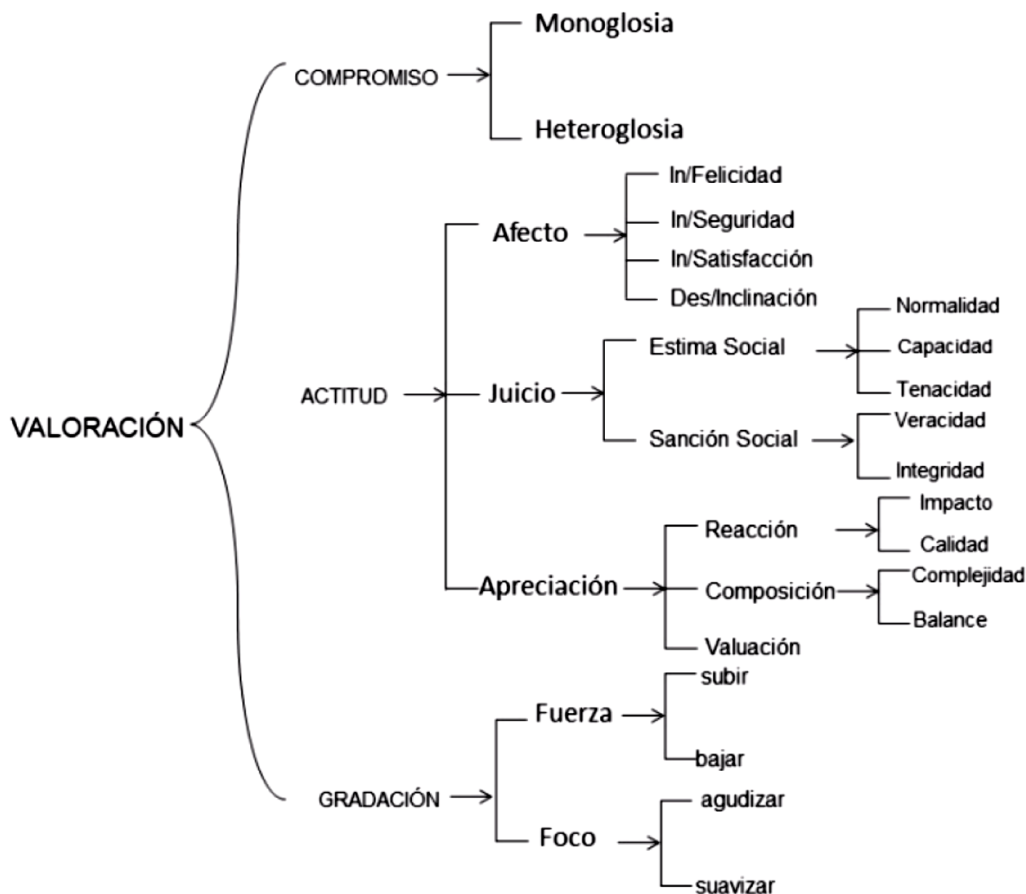


Figura 4. Esquema General del Sistema de Valoración con términos en español (Martin y White, 2005).
En Oteiza y Pinuer (2016).

- El sub sistema de **actitud** reúne categorías que dan cuenta de los tipos de valoraciones que se pueden atribuir a las entidades discursivas valoradas (personas y cosas). Aquí, las áreas semánticas de **juicio** (hacia el comportamiento de las personas), **afecto** (hacia personas y cosas) y **apreciación** (hacia objetos, procesos, situaciones, fenómenos) pueden tener una **carga positiva o negativa** según los criterios de quienes interactúan del evento discursivo.
- El sub sistema de **compromiso** establece la construcción intersubjetiva de quienes participan del discurso mediante la distinción de niveles de heteroglosia (significados

configurados colectivamente) y monoglosia (significados configurados subjetivamente) y permite reconocer la fuente de origen de las instancias valorativas a partir de manifestaciones más abiertas o cerradas de **intertextualidad**.

- El sub sistema de **gradación** da cuenta de la posibilidad de graduar las valoraciones en el discurso a través de una amplia variedad de recursos que pueden agruparse en tres modos: **aislado** (modificación de un término o frase), **fusión** (diferenciación de palabras en un mismo campo semántico), **repetición** (frecuencia de aparición en los textos).

Estos tres subsistemas pueden ser rastreados mediante la identificación de **prosodias valorativas** que se ubican a través de los discursos, estableciendo configuraciones semánticas más o menos estables que funcionan como aspectos ideológicos instanciados en los textos. Por lo tanto, para llevar a cabo un estudio social e ideológico del discurso es fundamental identificar cómo los sistemas valorativos están construyendo formas ideológicas de ver el mundo y, en particular, a las personas, sus comportamientos y los objetos con los que interactúan. Esta investigación acude a la Teoría de la Valoración recién descrita para analizar cómo se configuran las relaciones entre los participantes del discurso a partir de la “nueva visión de la educación” que entregan los textos. De esta manera, se evidencian los aspectos ampliamente heterogéneos de los hablantes y las caracterizaciones que hacen de ellos mismos y de otros participantes, configurando así una jerarquía de actores sociales que cumplen funciones claramente diferenciadas en virtud de sus roles dentro del discurso y la institucionalidad.

2.6. Representación de actores sociales

De acuerdo con el sistema de transitividad abordado desde la LSF, la experiencia es configurada semióticamente en la cláusula a través de las relaciones entre procesos, entidades y circunstancias, que cumplen diversas funciones dentro de ella. Generalmente, los procesos son acciones que se llevan a cabo por entidades en circunstancias específicas que pueden afectar a otras, pero esas entidades no necesariamente deben ser seres humanos. También pueden ser fenómenos de la naturaleza, animales, objetos inertes o abstracciones quienes se relacionen activa o pasivamente con los procesos de un texto.

Ahora bien, el estudio de cómo se representa específicamente a las personas a través del discurso ha sido abordado por Van Leeuwen a través del texto *La representación de*

actores sociales en el trabajo compilatorio de Caldas-Coulthard y Coulthard *Textos y prácticas. Lecturas en Análisis Crítico del Discurso* (1996). Esta investigación promueve la reflexión respecto de cómo los actores sociales pueden ser representados en el discurso; es decir, las opciones que la lengua ofrece para hacer referencia a las personas, poniendo especial interés en la manera como los participantes relevantes del discurso son configurados en contraposición con los no relevantes, expresando así algunos ejemplos de abuso de poder en la representación de sus relaciones.

De esta manera, establece que si bien el análisis de transitividad entrega pistas importantes de las relaciones entre los participantes del discurso, la identificación léxico-gramatical de esas relaciones es insuficiente para interpretar cómo se están configurando en función del contexto en que están inmersos. Por ende, propone desarrollar un **inventario sociosemántico** de las maneras en que los actores sociales son representados y establecer la **relevancia sociológica y crítica** de esas categorías, teniendo en cuenta que, por ejemplo, la categoría de agentividad sociológica no siempre es realizada a través de la agentividad lingüística por el rol gramatical de agente, sino que puede ser realizada de muchas maneras.

La figura 5 establece un esquema del inventario sociosemántico que Van Leeuwen (1996) ofrece para el inglés, el cual puede ser adaptado para otros sistemas lingüísticos como el español a partir de un análisis discursivo. Este inventario comienza con las categorías principales de **inclusión** y **exclusión** para describir con ejemplos textuales cómo opera cada una de las subcategorías, dependiendo de su nivel de participación y caracterización en relación con los procesos:

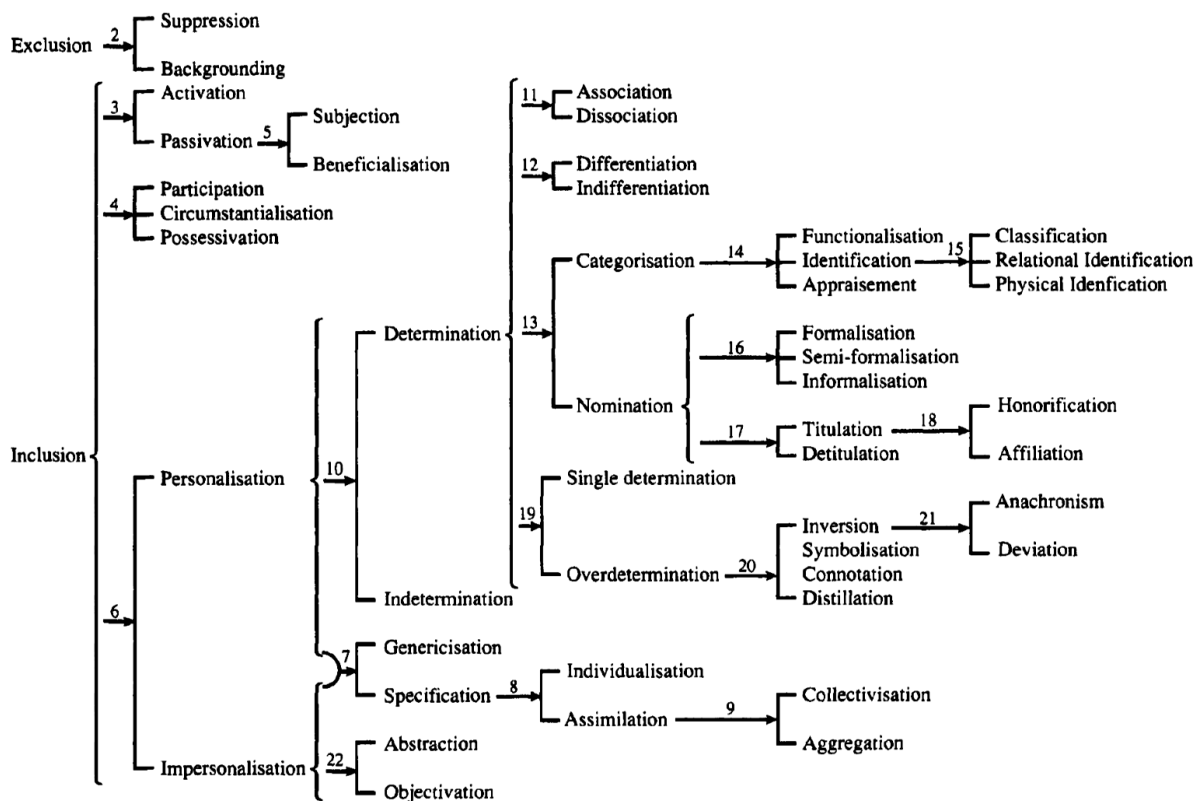


Figura 5: La representación de actores sociales: red de conceptos en inglés. (Leeuwen 1996)

De las categorías presentes en el esquema es importante, primero, identificar si un actor social está siendo **incluido** o **excluido** del discurso. En el caso de que esté excluido, las posibilidades de hacerlo son dos: mediante una **supresión** que no deja huellas léxico-gramaticales o mediante un **conocimiento común** que sí deja huellas de su proveniencia. En el caso de que esté incluido, es importante observar si su presencia es **activa** o **pasiva** y si su rol es **participativo**, **circunstancial** o **posesivo**. Una vez identificados estos factores, lo siguiente implica determinar si está incluido de forma **personalizada** o **impersonalizada**; es decir, si es o no configurado como un ser humano dentro del discurso.

Si no lo es, las posibilidades se reducen a una **abstracción** u **objetivación** de ese participante que, aunque incluido, resulta difícil determinar quién es. Aunque también puede ser incluido mediante una **generalización** o una **especificación** de sus comportamientos dentro de un grupo. Pero si el actor social es configurado como un ser humano, el abanico de posibilidades se amplía a partir del nivel de **determinación** o **indeterminación** con que es presentado: estableciendo **asociaciones** o **disociaciones** con otros actores; **diferenciaciones**

e **indiferenciaciones**; **categorizaciones** que van desde la **funcionalización** hasta la **identificación** de aspectos físicos; **nominalizaciones** que contemplan el nivel de **formalidad** y el **título honorífico**; y finalmente **sobredeterminaciones** o **determinaciones singulares** que están generalmente condicionadas por relaciones metafóricas.

Por ejemplo, en los textos que componen la Educación 2030 las “mujeres” son incluidas permanentemente como uno de los actores sociales que se ve más beneficiado con las propuestas de los enunciantes, ya que son configuradas como participantes pasivas o beneficiarias, mediante generalizaciones muy amplias que pretenden dar cuenta de “todas las mujeres del mundo” a quienes se dirigen los enunciantes o mediante especificaciones que resaltan la condición “vulnerable” en la que se encuentran la mayoría de ellas. Lo que muestra, a primera vista, un estatus inferior en la jerarquía de participantes que será revisada en el apartado de actores sociales.

En consecuencia, el rastreo de participantes permite observar cómo se están configurando los actores sociales en el discurso, qué roles cumplen dentro de este y cuáles son las relaciones que se están construyendo entre ellos. Relaciones que, al ser representativas y constituyentes de la estructura social, condicionan el comportamiento de quienes las practican. Por ello es importante para esta investigación llevar a cabo un rastreo de participantes: porque permite identificar más allá de la cláusula y el texto, cuál es la imagen que proyecta la Educación 2030 en torno a ciertas personas o grupos de personas y cómo esa imagen contribuye a una serie de desigualdades sociales visibles a través del discurso.

3. Síntesis

A través del capítulo se han abordado las principales referencias teórico-metodológicas que influyen directamente en el análisis crítico de la Agenda Mundial de Educación. Estas referencias se pueden agrupar en dos grandes campos teóricos: por una parte están los Estudios Críticos del Discurso con su amplio repertorio de enfoques y aproximaciones acerca del discurso como práctica social. En particular, se ha prestado atención a la propuesta tridimensional de Norman Fairclough en tanto reconoce explícitamente la influencia de la Lingüística Sistémico Funcional para el análisis del lenguaje en constante interacción con la sociedad. Y en concordancia, a la propuesta de Michael Halliday de una Semiótica social que propone una organización estratificada del lenguaje y el contexto a partir de tres

metafunciones comunes a todas las lenguas que se expresan de manera transversal en los intercambios comunicativos: la ideacional para configurar la experiencia, la interpersonal para determinar los roles de quienes participan y la textual para establecer el modo en que se producen los intercambios.

También se ha descrito cómo estas metafunciones se realizan en la cláusula dando lugar a evidencias léxico gramaticales que pueden ser rastreadas mediante un conjunto de sistemas funcionales tales como el de transitividad en procesos, participantes y circunstancias; el sistema modal, con su presencia en las variantes de algunos procesos o entidades; y el sistema de tema, con la organización general del texto. Todos estos sistemas pueden ser identificados mediante descripciones de sus características e interpretados a la luz de redes de significaciones que operan a través de ellos.

Finalmente, se ha dado cuenta de dos propuestas teóricas que contribuyen al análisis de la Agenda Mundial de Educación. Ambas surgen como desarrollo y profundización de la LSF en dos aspectos claves para interpretar los discursos y evidenciar estrategias de abuso de poder: la Teoría de la Valoración y la Representación de Actores Sociales. La primera de ellas comprende los trabajos de Martin y White en torno a las categorías valorativas del inglés junto con las adaptaciones al español y las profundizaciones que Oteíza y Pinuer han desarrollado en torno a sus análisis ideológicos de memorias históricas del pasado reciente en Chile. La segunda retoma el trabajo de Van Leeuwen en torno a las categorías que sirven para representar semióticamente a las personas a través del discurso, incluyendo o excluyendo su participación de acuerdo con la situación de interacción.

Todas estas referencias teóricas han sido aplicadas en la investigación y cobran sentido durante el análisis del corpus. Por eso, la metodología de trabajo se aborda desde una perspectiva interdisciplinaria que combina estas referencias y las aplica en los textos a partir de nociones claves que aporta Norman Fairclough para el análisis de discurso descritas en el siguiente apartado.

IV. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030

El capítulo que se presenta a continuación describe la metodología de trabajo utilizada para el Análisis Crítico del Discurso aplicado a los textos que componen la Educación 2030 como una Agenda Mundial de Educación; es decir, como un discurso hegemónico que las Organizaciones Intergubernamentales (ONU, UNESCO) establecen como marco regulatorio de las políticas educativas en todo el mundo. Esta metodología es de carácter cualitativa e interdisciplinaria puesto que relaciona un conjunto de teorías provenientes de varios campos: los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional y las Políticas Educativas Globalizadas, para dar cuenta -mediante descripciones lingüísticas e interpretaciones discursivas- de una serie de fenómenos sociales que ocurren a través de los textos seleccionados como objeto de investigación. El trabajo se basa principalmente en la conceptualización que Norman Fairclough (2008, 2006, 2004, 1996) hace del discurso como una práctica social que se manifiesta en tres dimensiones complementarias: una textual, una discursiva y otra sociocultural. Cada una de ellas contempla acciones específicas que son aplicadas sobre los textos del corpus mediante el análisis interpretativo que se lleva a cabo. Así, el capítulo finaliza estableciendo una hoja de ruta que, junto con los objetivos de análisis, configura el panorama teórico-metodológico aplicado a los textos del corpus.

1. Metodología: la propuesta de Norman Fairclough

Como ya se ha mencionado, esta investigación se ubica en el paradigma de los Estudios Críticos del Discurso, utiliza estrategias interdisciplinarias y ofrece un panorama de las relaciones semánticas en relación con las prácticas sociales presentes en la Educación 2030. Para ello, aborda un conjunto de propuestas teóricas que permiten analizar el objeto de estudio de una manera sistemática y basada en evidencias lingüísticas. Estas propuestas convergen en el **Enfoque Dialéctico-Relacional** que Norman Fairclough (2004), propone para el estudio de los discursos en la sociedad contemporánea. Su tesis central propone que no es posible comprender adecuadamente los procesos de reconfiguración social de las últimas décadas si no se atiende a las modificaciones en las prácticas discursivas en que dichos procesos de cambio se expresan, al mismo tiempo que se sostienen. A su vez, sugiere

que no será posible comprender los discursos que actualmente se producen en los distintos ámbitos de la vida social si no los analizamos desde la perspectiva y matriz más amplia del cambio sociocultural. En este enfoque retoma una serie de principios, propósitos y procedimientos analíticos que sintetizan su trabajo y pueden ser esquematizados a través del **Modelo Tridimensional** (Moreno 2016) utilizado para esta investigación. Esta propuesta concibe al discurso como:

- i. Un **texto** que se desarrolla de acuerdo a un sistema lingüístico entendido como un sistema funcional de opciones disponibles para los usuarios. Este se articula en las siguientes categorías:
 - El análisis de la combinación de los diferentes tipos de cláusulas y cómo las elecciones en el diseño y la estructuración de estas se correlacionan con los modos de construir identidades sociales, relaciones sociales y conocimientos y creencias.
 - En lo referido al léxico, su estudio se encuentra unido a los diferentes dominios, instituciones, prácticas, valores y perspectivas en que se inserta.
 - En relación con la cohesión, se observa como las cláusulas se vinculan a otras para formar unidades más grandes (textos). Estos vínculos se logran a través del uso de vocabulario de campos semánticos comunes, a través de herramientas de referencia y sustitución (pronombres, artículos definidos, demostrativos, elipsis o palabras repetidas).
 - En lo referente a la “estructura textual”, la cual se corresponde con “la arquitectura” de los textos y específicamente a los rasgos de diseño de alto nivel de diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo, descriptivo, explicativo)
- ii. Una **práctica discursiva** que se relaciona con el hecho de que cualquier evento discursivo es producido e interpretado en contextos específicos que dan cuenta de las posibilidades de significación de los textos escritos a partir de su relación con otros textos. Aquí cobra vital importancia el concepto “Orden del Discurso” acuñado por Michael Foucault (2005) y retomado a lo largo de la obra de Fairclough para dar cuenta de las relaciones históricas entre el discurso y otros aspectos de la vida social que condicionan los enunciados al punto de que es posible notar diferencias cualitativas entre distintos periodos históricos que dan lugar a un funcionamiento específico del discurso. Así, los órdenes del discurso son la faceta discursiva del orden social, sus componentes, sus límites, así como sus

relaciones internas (entre las distintas prácticas discursivas que lo componen) y externas (entre diferentes órdenes locales del discurso) se modifican al compás de los cambios a nivel de los procesos sociohistóricos en los que están insertos. De esta manera, la estructura y las relaciones sociales dominantes en un particular momento histórico, dan lugar a la estabilización de particulares órdenes del discurso, los que condicionan en los distintos dominios sociales los procesos de producción e interpretación de los textos por parte de los actores sociales. De esta manera, es posible dar cuenta del proceso de determinación de la estructura social sobre el uso del lenguaje a partir de los órdenes del discurso.

iii. Una **práctica sociocultural**, inserta en un conjunto de situaciones, instituciones y macrocontextos que condicionan fuertemente los usos del lenguaje. Dichas condicionantes deben considerarse en diferentes niveles de abstracción:

- el nivel concreto de la situación social en que el evento discursivo ocurre
- el nivel institucional del cual la situación social es parte
- y el nivel más amplio de la sociedad como un entramado de diversas estructuras políticas, económicas y culturales.

Esta tercera dimensión del discurso se corresponde, a nivel del análisis, con el desarrollo de un análisis social explicativo que busca dar cuenta de las **condicionantes sociocontextuales de los eventos discursivos** bajo estudio, y también del modo en que estos, a partir de la movilización de particulares formas de interacción, representaciones e identidades, participan de los procesos de producción y sostenimiento (o transformación) de las formas de dominación imperantes en un particular dominio social. Este nivel del análisis exige “ver al discurso como parte de procesos de lucha social, dentro de una matriz de relaciones de poder” (Fairclough, 1996: 197).

En síntesis, el discurso es entendido como una actividad humana que puede ser configurada en tres dimensiones complementarias: una textual, una discursiva y una sociocultural. Estas se pueden apreciar gráficamente en la siguiente figura:

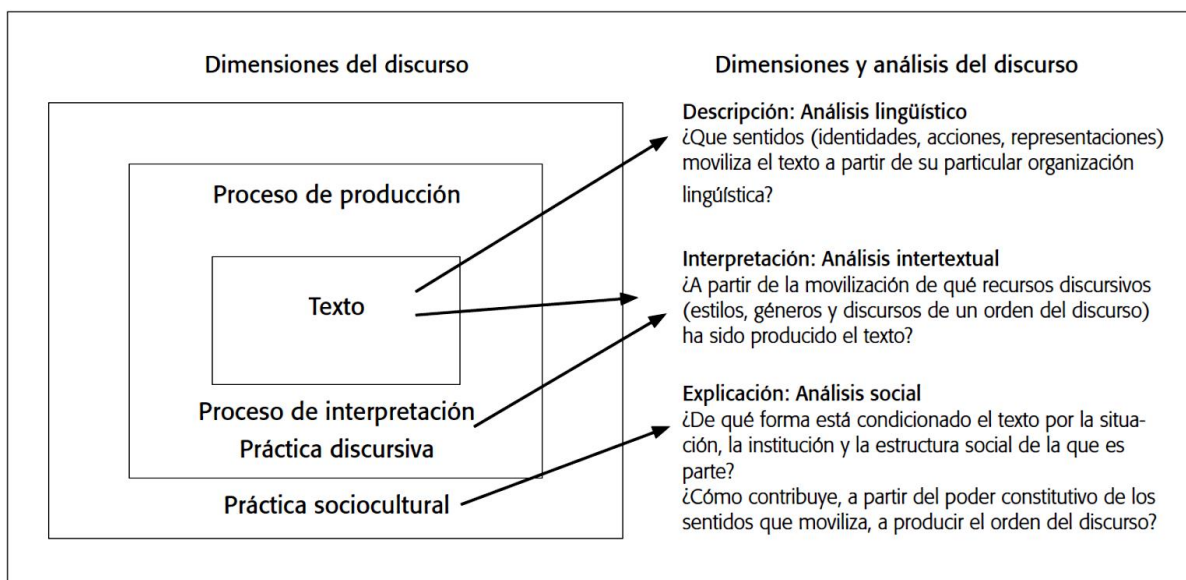


Figura 6. Modelo tridimensional del discurso. Extraído de Moreno (2016).

Por lo tanto, los textos que conforman la Agenda Mundial de Educación son observados en el marco del **Enfoque Dialéctico-Relacional** de Norman Fairclough; es decir, entendidos como un conjunto de textos que a su vez conforman prácticas discursivas que se manifiestan en la sociedad como actividades en contextos específicos. El desafío radica en evidenciar cómo se comporta el discurso en cada una de esas dimensiones a través de un análisis cualitativo con base en evidencias lingüísticas que establezcan redes de significados. En otras palabras, identificar expresiones textuales en la Educación 2030 que evidencien ideas y actitudes hegemónicas de los organismos intergubernamentales en materia de educación.

Para ello, el análisis del corpus se sostiene en el objetivo principal de esta investigación que consiste en evidenciar un conjunto de estrategias discursivas que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder a través de políticas educativas mundiales que determinan una visión particular acerca de la educación y sus participantes. La perspectiva teórico-metodológica se fundamenta en el los Estudios Críticos del Discurso y particularmente en la propuesta dialéctico-relacional de Norman Fairclough que incluye las estrategias de análisis gramatical propuesta por Halliday y la Lingüística Sistémico Funcional. Por ende, se enfoca en textos de política educativa en contextos globalizados y recupera, como referente empírico, un conjunto de documentos publicados por

Organizaciones Intergubernamentales en el marco del Derecho Internacional y las Políticas Mundiales de Educación. Las interrogantes del análisis versan sobre quiénes son los actores sociales involucrados en el discurso, cuáles son las relaciones entre ellos y cómo expresan valorativamente sus ideas respecto de la educación como estrategia política mundial. En consecuencia, el análisis está organizado a partir de tres ejes principales: 1) la caracterización contextual del corpus, 2) el concepto de educación a través del discurso, y 3) la representación de los actores sociales, de manera que la identificación de redes de significación permita establecer conclusiones interpretativas respecto de las relaciones entre todos ellos.

2. Hoja de ruta y objetivos de análisis

El trabajo se desarrolla mediante estrategias cualitativas de análisis discursivo. Esto es, una serie de descripciones lingüísticas expresadas en los textos que, al ser relacionadas entre sí y con el contexto, configuran una red de significados a través de ellos. Estas redes focalizan su atención en la educación como un concepto recurrente y en los participantes que se relacionan directa o indirectamente con ella, dando lugar a los **objetivos específicos** que lleva a cabo este análisis:

- i. **Reconocer** las características de “la educación” como eje transversal en el contenido de los textos, describiendo cuáles son sus identificaciones y atributos con respecto a la “nueva visión de la educación” que establecen los enunciantes.
- ii. **Comparar** los roles entre los actores sociales que están siendo representados a través de los textos, reconociendo estrategias de inclusión, exclusión y evaluación de participantes que dan cuenta de sus relaciones interpersonales en el discurso.

En consecuencia, las tres dimensiones del análisis discursivo propuestas por Fairclough se entrelazan a partir de dos categorías fundamentales:

- i. Por una parte, la conceptualización de la educación permite responder a la pregunta ¿qué es la educación según los textos? para llegar a la interpretación de ¿cuál es el tipo de educación que están promoviendo en el mundo?
- ii. Por otra parte, la representación de actores sociales permite responder a la pregunta ¿quiénes son los participantes en los textos? para llegar a la interpretación de ¿cuáles son los roles sociales que cumplen a través del discurso?

Ambas categorías son analizadas por separado, pero sus resultados confluyen en una instancia comparativa final que da lugar a las conclusiones generales y a una interpretación de los resultados. Por lo tanto, las categorías de análisis se corresponden con estrategias específicas de investigación a lo largo del proceso analítico que dan lugar la siguiente hoja de ruta:

	ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	HERRAM. TEÓRICAS
1	Presentación y contextualización del corpus	Descripción en términos político-jurídicos	Políticas Mundiales de Educación
		Descripción en términos de registro	Campo – Tenor - Modo
2	El concepto de educación	Descripción en términos léxico-gramaticales	- Sistemas de transitividad, tema y modo.
		Interpretación en términos semántico-discursivos	- Redes de significación intertextuales - Órdenes del discurso
3	La representación de actores sociales	Descripción en términos léxico-gramaticales	- Sistemas de transitividad, tema y modo.
		Interpretación en términos semántico-discursivos	- Teoría de la valoración - Categorías de actores sociales
4	Resultados y conclusiones	Síntesis en términos léxico-gramaticales	- Conceptualización de la educación - Jerarquía de participantes
		Síntesis en términos semántico-discursivos	- Formas hegemónicas de educación - Jerarquía de actores sociales

Tabla 2: Hoja de ruta del trabajo metodológico

En la tabla 2, las **actividades** llevan el mismo nombre que los apartados del próximo capítulo porque son las acciones que se llevan a cabo de forma más general durante el proceso analítico. La columna llamada **estrategias** muestra las prácticas de carácter cualitativo que se desarrollan en cada una de las actividades generales. Por último, las **herramientas teóricas** ubican algunos conceptos clave para el desarrollo de cada estrategia. Este recorrido se dirige al cumplimiento del objetivo más ambicioso de la investigación que consiste en evidenciar las estrategias lingüísticas que reproducen el ejercicio hegemónico del poder a través del discurso mundialmente institucionalizado acerca de la educación y sus participantes. En otras palabras, el análisis permite ver cuáles son las estrategias que tienen los textos para establecer mundialmente una visión sesgada acerca de la educación y de los distintos participantes que la conforman.

3. Síntesis

A través del capítulo se han expuesto las características fundamentales para comprender el ejercicio teórico metodológico aplicado en esta investigación. En primer lugar, se han descrito las nociones del enfoque dialéctico relacional de Norman Fairclough que concibe el análisis de los textos desde una perspectiva tridimensional: textual, discursiva y social. Este enfoque permite observar los fenómenos sociales realizados lingüísticamente como objetos de investigación que se adecuan a los contextos específicos en que son producidos e interpretados, ofreciendo descripciones lingüísticas e interpretaciones discursivas.

Luego, se han expresado los dos objetivos específicos aplicados al corpus en relación con las dos categorías de análisis: la conceptualización de la educación y la representación de actores sociales. Finalmente, se mostraron una serie de actividades, estrategias y herramientas teóricas que conforman la hoja de ruta y que a su vez conducen al logro del objetivo general de la investigación. Esto significa que cada una de las acciones del proceso analítico está pensada en conformidad con la obtención de información empírica de los textos que permita establecer conclusiones significativas respecto de cómo conciben la educación y cómo las personas se relacionan con ella. Con ello se pretende dar cuenta de cómo finalmente se condicionan las formas de comprender la educación en la actualidad a través de los textos.

V. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LA AGENDA MUNDIAL DE EDUCACIÓN 2030.

El presente capítulo pone en práctica las referencias teóricas y metodológicas desarrolladas con anterioridad sobre los textos seleccionados para el corpus. Esto significa que utiliza una serie de herramientas analíticas de los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional y las Políticas Mundiales de Educación para la consecución de los objetivos planteados. Para ello, caracteriza el contexto en términos históricos y de registro, describe en términos léxico-gramaticales el concepto de educación y algunas entidades discursivas que se manifiestan como actores sociales, interpreta esas descripciones a partir de su relación con otros textos, y explica esas relaciones en tanto se inscriben en contextos institucionales específicos de producción discursiva que condicionan los significados en la Educación 2030. Esta metodología de análisis promueve la reflexión sobre dos categorías centrales que guían la interpretación de los textos: el concepto de educación reducido a una visión sesgada por parte de los enunciantes; y la representación de actores sociales en términos de jerarquías significativas a través del discurso. De esta manera, se ponen en evidencia una serie de estrategias discursivas que contribuyen al ejercicio hegemónico del poder y condicionan tanto a las personas como a los Estados a formar parte de un discurso político acerca de la educación que reproduce una serie de desigualdades sociales.

1. Presentación y contextualización del corpus

La sección que se presenta a continuación corresponde a una descripción del contexto en relación con algunas secciones claves de los textos que permiten comprender el marco político-discursivo en el que se inscribe la Educación 2030. En este sentido, se desarrolla una caracterización cronológica de los textos haciendo alusión a los lugares y fechas en que fueron producidos. También se describen algunos componentes en términos de registro (campo, tenor y modo) para facilitar la tarea del análisis textual de acuerdo con la propuesta de la LSF. Finalmente, se presentan los rasgos comunes entre los textos que permiten comprender propósitos complementarios entre los discursos que los atraviesan.

Los textos seleccionados para la aplicación de la metodología son tres documentos político-jurídicos no vinculantes, enmarcados en el contexto del derecho internacional y las

políticas de educación. El hecho de que sean **no vinculantes** resulta particularmente importante para esta investigación puesto que son concebidos como textos de naturaleza eminentemente política en tanto externalizan la voluntad e intencionalidad de las instancias firmantes y no conllevan obligaciones jurídicas¹. Esto significa que quienes suscriben los acuerdos no están obligados por ninguna ley ni autoridad que sancione los incumplimientos, sino que apelan al compromiso explícito y recíproco entre las partes. A pesar de ello, los documentos seleccionados pertenecen al género regulatorio pues utilizan una serie de **estrategias discursivas que sí obligan** -o al menos condicionan- a ciertos actores sociales a realizar comportamientos específicos y a comprender la educación según parámetros determinados.

Los documentos que componen el corpus, entonces, son **acuerdos internacionales** inscritos en un **marco institucional** que los regula (el Sistema de Naciones Unidas, Política Educativa) pero que no tiene implicaciones jurídicas directas sobre quienes los suscriben. En otras palabras, **no existe un organismo que sancione el incumplimiento de acuerdos**, pero la ONU, como máximo representantes de las naciones en el mundo; la UNESCO, como órgano especializado de las Naciones Unidas en Educación; y otros organismos de asesoría y financiamiento como el Banco Mundial, tienen la responsabilidad de promover el logro de los objetivos mediante estrategias de asesoría y financiamiento estipuladas en los textos.

En orden cronológico, el primero de ellos es la **Declaración de Incheon**, publicada en mayo de 2015 por la UNESCO como consecuencia del Foro Mundial sobre la Educación desarrollado en Incheon, Corea del sur. Este texto reconoce un conjunto de acuerdos previos que han desembocado en lo que denominan una “nueva visión de la educación” que pretende solucionar los “desafíos pendientes” en materia de educación. Para llevar a cabo esta “visión transformadora y universal” de la educación se propone un objetivo principal: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, que se corresponde literalmente con el **Objetivo 4 (ODS4)** de la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. La Declaración de Incheon establece una

¹ Para más información acerca de los tipos de acuerdos internacionales, la Unión de Estados Americanos (OEA) ha publicado un documento en el que sintetiza una serie de conceptos y propone a los Estados un conjunto de interpretaciones respecto de los textos.

http://www.oas.org/es/sla/cji/docs/informes_culminados_recientemente_Acuerdos_Vinculantes_y_No_Vinculantes_DIRECTRICES.pdf

relación explícita entre los contenidos de ambos documentos y al mismo tiempo sostiene que se publicará posteriormente una versión definitiva que corresponde al tercer texto seleccionado:

Hemos debatido y acordado los elementos esenciales del **Marco de Acción de la Educación 2030**. Teniendo en cuenta la cumbre de las Naciones Unidas en que se aprobará la **Agenda para el Desarrollo después de 2015** (Nueva York, septiembre de 2015) y los resultados de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Addis Abeba, julio de 2015), se presentará una **versión definitiva** para su aprobación, que se hará pública en una reunión especial de alto nivel organizada de forma paralela a la 38.^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2015. (p.21)

Esta cita permite observar que los contextos en que se produjeron cada uno de los textos están relacionados entre sí. Son complementarios porque cada uno depende de la publicación del otro, estableciendo una relación de coherencia y dependencia que se ve reflejada en el contenido discursivo.

El segundo texto es la **Resolución 70/1** de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), titulada **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2030)** y publicada en septiembre del mismo año como consecuencia del 70° aniversario de la institución celebrado en Nueva York, EE.UU. Este documento desarrolla una breve descripción de la sociedad contemporánea, evidencia una serie de conflictos mundiales y establece un “plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” con el propósito de solucionar esos conflictos y “transformar nuestro mundo” mediante un conjunto de **17 Objetivos** para el Desarrollo Sostenible (ver imagen 1). Para propósitos del análisis, se han seleccionado exclusivamente dos secciones del documento:

- 1) la **Introducción**, donde se dan a conocer los enunciados del discurso, se configuran algunos participantes y se presentan algunas premisas del texto;
- 2) el **ODS4** que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad” a través de 9 sub objetivos, cada uno en relación con distintos ámbitos de la educación.

Si bien ambas secciones no constituyen una referencia representativa de todos los aspectos abordados en el texto a nivel general, sí contribuyen al desarrollo de los objetivos

del análisis en particular, puesto que apuntan a identificar las características de la educación y a comparar los roles entre los actores sociales representados a través del discurso.



Imagen 1: Objetivos de desarrollo sostenible. Fuente: página oficial ONU.

Por último, el tercer texto es el **Marco de Acción. Educación 2030** que fue publicado en diciembre de 2015 por la UNESCO en su sede principal de París, Francia. Este, como ya se había anticipado, surge como consecuencia de los dos anteriores puesto que establece un conjunto de “metas y estrategias indicativas” para el logro del Objetivo 4 de la Agenda 2030 (ODS4). Es decir, establece criterios e indicadores que describen las acciones necesarias que deben realizar los Estados y otros actores sociales para el logro del objetivo principal y sus diez sub-objetivos asociados (ver imagen 2).

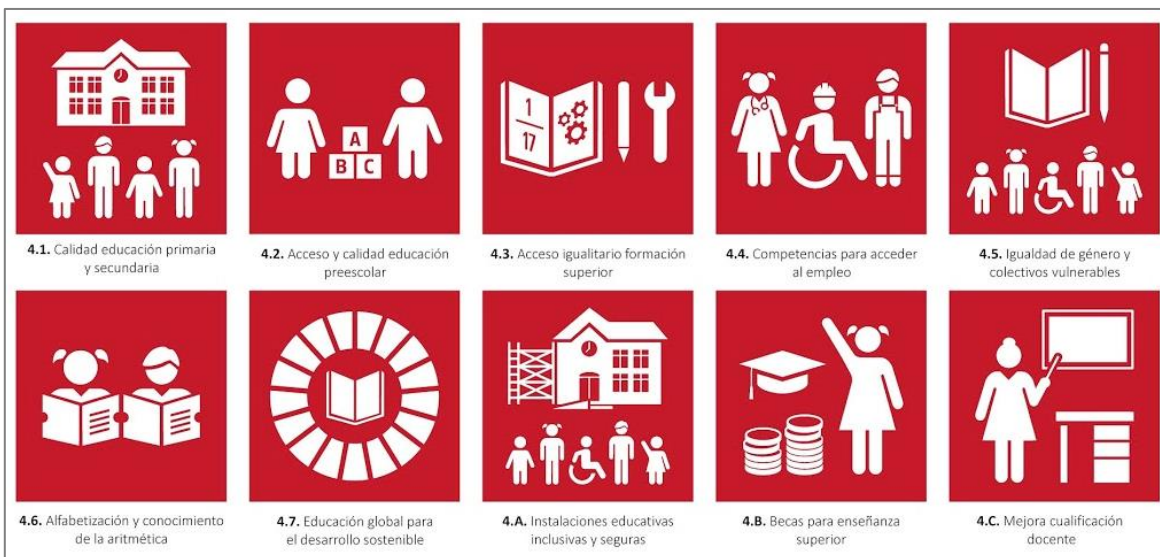


Imagen 2: Sub – objetivos del ODS4. Fuente: página oficial UNESCO.

Al igual que los dos anteriores, este documento reconoce explícitamente su relación con otras instancias institucionales que son causa y motivo de su creación, como se expresa en la siguiente cita:

La Educación 2030 es el resultado de un **amplio proceso de consultas** impulsado y liderado por los **Estados Miembros**, con el apoyo de la **UNESCO** y otros asociados y la orientación del **Comité de Dirección de la EPT**. La Educación 2030 toma como base las consultas temáticas de 2012 y 2013 sobre la educación después de 2015 dirigidas por la UNESCO y el UNICEF, la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Mascate (Omán) en mayo de 2014, consultas de organizaciones no gubernamentales (ONG), las cinco conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO en 2014 y 2015, y la reunión del Grupo E-9 que tuvo lugar en Islamabad en 2014. Un hito fundamental de su creación fue el Acuerdo de Mascate, que se aprobó en la Reunión Mundial sobre la EPT en mayo de 2014 y sirvió de base para el objetivo mundial en materia de educación y sus metas conexas y modalidades de aplicación, tal como propuso el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Asamblea General de las Naciones Unidas. (p.45)

Esta enumeración de instancias institucionales forma parte de la “Introducción” del documento con el propósito de evidenciar el recorrido histórico que han desarrollado los

enunciaciones hasta llegar a la concepción de una “nueva visión de la educación” expresada a través de la Educación 2030. De esta manera, los otros dos textos que forman parte del corpus también son mencionados explícitamente en este recorrido en una relación de causa-consecuencia:

Este proceso desembocó en la **Declaración de Incheon**, que fue aprobada el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación de ese año, celebrado en Incheon (República de Corea). La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo. **El Marco de Acción Educación 2030**, que brinda directrices para la aplicación de la Educación 2030, fue debatido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, y sus puntos principales se acordaron en la Declaración de Incheon. El Marco de Acción indica la manera de llevar a la práctica, en los niveles país/nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon. Tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación y sus metas conexas, y propone maneras de poner en marcha la Educación 2030 (p.46)

En este último texto del corpus se confirma un ciclo de actividades institucionales que tuvieron como consecuencia el mismo texto al cual se hace referencia. Así, entonces, el Marco de Acción Educación 2030 es **producto de una serie de instancias institucionales** inmersas en el Derecho Internacional y la Política Educativa que tiene como propósito establecer un sistema coordinado de educación en el mundo con base en una serie de principios, objetivos y estrategias estipulados en los textos que han sido seleccionados para este análisis. En otras palabras, los textos recién descritos componen la **Agenda Mundial de Educación** que actualmente está siendo aplicada en todas partes del mundo.

Esta Agenda Mundial de Educación constituye una parte de lo que Rizvi y Lingard (2013) han denominado “Políticas Educativas en un mundo globalizado”, cuyo propósito radica en **asignar autoritariamente un conjunto de valores** asociados a la educación desde un punto de vista hegemónico. En este sentido, los autores sugieren que el análisis de este tipo de políticas puede ser abordado desde enfoques que responden a cuestiones contextuales, cuestiones políticas y textuales o a cuestiones de implementación y resultados, con el

propósito de evidenciar, mediante el uso de herramientas sociales, cómo se transmiten los valores a través de normativas mundiales en educación.

Hasta ahora se ha puesto el foco sobre las cuestiones contextuales que rodean el corpus de la Educación 2030 pero el centro del análisis está puesto sobre **cuestiones políticas y textuales** de los documentos cuyas relaciones entre el contenido textual y las características contextuales se observan desde una perspectiva sociosemiótica y crítica del discurso. Esto significa asumir que los textos políticos, particularmente los de política educativa, son **formas institucionales de constituir saberes y subjetividades** a través del discurso que determinan las relaciones entre grupos sociales y se enmarcan en **discursos más amplios que condicionan las expresiones del texto**. Así, por ejemplo, según Stephen Ball (2006) generalmente las políticas se escriben en **primera persona plural** para reflejar y constituir consensos aparentemente legítimos sobre los intereses de la institución y grupos de personas a quienes representan. Estos textos políticos se basan en discursos más amplios porque tratan de lo que se puede decir y pensar, pero también indican quién puede hablar, cuándo, dónde y con qué autoridad:

“hemos de apreciar la forma en la que los grupos políticos y los conjuntos de políticas relacionadas, ejercitan poder mediante el desarrollo de la ‘verdad’ y el ‘conocimiento’ como discursos” (Ball, 2006:48)

Las políticas educativas y los participantes asociados a ellas, por tanto, se basan en discursos que es necesario conocer para comprender el sentido más profundo de los textos. Esto implica abordar la **intertextualidad** de los documentos que constituyen dicho grupo, haciendo referencia específica y explícita a otros textos políticos, aunque también referencia implícita en el uso repetido de las palabras, frases y conceptos. Las relaciones intertextuales de la Educación 2030 se producen al interior del propio marco discursivo institucional y constituyen un **proceso de auto legitimación** que permite a los enunciantes justificar sus afirmaciones con propuestas anteriores de su misma autoría o de organizaciones de alto impacto en la economía internacional como el Banco Mundial y la OCDE. Estas dos últimas organizaciones son citadas en los textos a partir de **referencias estadísticas** que funcionan como **argumento y justificación de sus normativas**, y de referencias implícitas que operan de manera ideológica en los textos mediante conceptos como “calidad”, “eficiencia” y “competencia”, propios de la Teoría del Capital Humano, tal como han demostrado varios de

los autores citados en el Capítulo II de este trabajo (Canan 2017, Rizvi y Lingard 2013, Colella y Zalazar 2015, 2017).

Por lo tanto, la Agenda Mundial de Educación entendida como una política educativa global, está conformada por tres textos situados históricamente y explícitamente relacionados entre sí que conforman un discurso acerca de la educación resumido en la etiqueta Educación 2030. Además, al estar inmersos en un **marco político institucional** reconocido explícitamente por los enunciantes, dan cuenta de un recorrido histórico que configura una **red discursiva intertextual** y con ello un **repertorio semántico** para la configuración de los textos del corpus. En otras palabras, la configuración de la Educación 2030 no es producto del azar en una circunstancia específica, sino **consecuencia** de una suma de textos y acciones políticas inmersas en el marco institucional de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales que, conjuntamente, han gestionado políticas mundiales de educación con una perspectiva neoliberal, globalizada y enfocada en la capacitación de los seres humanos como eje de la productividad y el desarrollo económico.

Estas relaciones intertextuales al interior del propio marco institucional son relevantes a la hora de contextualizar los textos porque entonces es posible notar algunas semejanzas discursivas en la estructura general de los documentos, conformando **clases estables de textos** con propósitos semejantes, **clasificados en una jerarquía** de acuerdo a su importancia en el contexto internacional y **regulados por un orden del discurso** institucionalizado (Fairclough 2004). En particular, los textos seleccionados tienen un carácter **regulatorio e instructivo** que establece un conjunto de **deberes y obligaciones** que los Estados deben cumplir como efecto de acuerdos generados voluntariamente por sus representantes en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este carácter normativo se instancia en los textos a través de **modalidades deónticas** del lenguaje que configuran las **relaciones interpersonales jerárquicas** entre los participantes a través de normativas que solo algunos participantes deben cumplir (como será demostrado más adelante). De esta manera, tanto los documentos que integran la Educación 2030 como la mayoría de los textos del marco institucional establecen **objetivos mundiales** que deben llevar a cabo los Estados como consecuencia de acuerdos internacionales y multilaterales que **no obligan legalmente**, pero **sí condicionan políticamente** a través del discurso.

Por ejemplo, la *Agenda 2030* ocupa el primer lugar en la jerarquía del corpus seleccionado, ya que es tipificada como una “Resolución” de la Asamblea General de las Naciones Unidas cuyos signatarios son, de manera habitual en este tipo de textos, los representantes máximos de los Estados Miembros. Todas las resoluciones tienen una numeración específica, son archivadas en la biblioteca digital de la ONU por categoría² y suelen mantener una **estructura discursiva reguladora** desde un “nosotros” hacia un “otros” que generalmente “debe” llevar a cabo una serie acciones políticas. Por su parte, la *Declaración de Incheon* se ubica un poco más abajo en la jerarquía diplomática puesto que no depende directamente de la ONU, sino de la UNESCO y los organismos coordinadores de la EPT entre los cuales se encuentran el Banco Mundial y la OCDE³. En este caso, los signatarios ya no son los representantes máximos de los Estados, sino los “ministros” y otros “representantes y funcionarios” de diversas organizaciones no gubernamentales que se manifiestan nuevamente como un “nosotros” que **establece compromisos** hacia un “otros” a quienes “apelan” o “instan” a llevar a cabo sus propuestas. Al igual que otras “declaraciones”, este documento puede ser rastreado en la Biblioteca Digital de la UNESCO⁴ a partir de la categoría “documento de programa o de reunión”. Por último, el *Marco de Acción Educación 2030* tiene el mismo estatus y categoría que el anterior, pero surge como consecuencia de los acuerdos establecidos en ambos textos, argumentando y especificando cada uno de los objetivos y metas de la Agenda Mundial de Educación. Por ende, se trata un texto **eminente instructivo** publicado por la UNESCO donde no hay signatarios, sino dos organismos encargados de su producción: el Comité de Dirección de la EPT y el Grupo de Redacción del Marco de Acción Educación 2030, autodenominados en el texto como

² La Biblioteca Digital de las Naciones Unidas contiene un vasto expediente de documentos internacionales separados por categorías que coinciden con las categorías de búsqueda. La mayoría de los textos pueden ser descargados de forma gratuita y están disponibles en varios de los idiomas oficiales de la organización, entre ellos en español. <https://digitallibrary.un.org/>

³ De acuerdo con el propio Marco de Acción Educación 2030, el comité directivo de la EPT está formado por los Estados Miembros que representan a los seis grupos regionales de la UNESCO, la Iniciativa E-9 y el país anfitrión del Foro Mundial sobre la Educación 2015; los cinco organismos coordinadores de la EPT (la UNESCO, el UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], el Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] y el Banco Mundial); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); la Alianza Mundial para la Educación; la sociedad civil; la profesión docente; y el sector privado.

⁴ La Biblioteca Digital de la UNESCO reúne una base de datos muy amplia de textos que también pueden ser descargados gratuitamente desde la página oficial. Al igual que en el caso anterior, el “tipo de texto” coincide con la categoría de búsqueda. <https://unesdoc.unesco.org/>

“comunidad internacional de la educación” pero ausentes en términos discursivos. Por ende, la configuración textual es distinta porque ya no hay un “nosotros” que declare principios ni regule acciones, sino un **enunciador impersonal** que determina **qué “deben hacer” los Estados** y otros participantes según criterios e indicadores específicos.

Ahora bien, para evidenciar los elementos recién descritos en términos de la semiótica social que lo sustenta, se aborda la categoría de **registro** desde la Lingüística Sistémico Funcional que permite describir el **tipo de situación** a la que se adaptan los textos con base en las nociones de **campo, tenor y modo**, buscando **formas recurrentes de enunciaciones**. Ahora bien, como esta propuesta teórica considera que el contexto está en constante relación con los elementos textuales, las descripciones de la tabla 3 serán desarrolladas más profundamente en relación con las categorías de análisis que siguen a este apartado, donde se muestran algunas evidencias lingüísticas que contribuyen a comprender cómo conciben la educación y qué diferencias y semejanzas establecen entre los diversos actores sociales representados.

A continuación, se presentan algunas de las características contextuales de los documentos seleccionados en términos de registro que son relevantes para un análisis discursivo:

		CORPUS		
		DECLARACIÓN DE INCHEON (mayo de 2015)	AGENDA 2030 (septiembre de 2015)	MARCO DE ACCIÓN EDUCACIÓN 2030 (noviembre de 2015)
REGISTRO	TIPO DE SITUACIÓN (qué está pasando)	Manifestación política de acuerdos entre los representantes del Foro Mundial sobre la Educación coordinado por la UNESCO en Incheon, Corea.	- Manifestación política de acuerdos y - Establecimiento de normativas necesarias para cumplirlos, entre los representantes de los Estados Miembros y los Altos mandos de la ONU en la 70ª Asamblea General de la Naciones Unidas en Nueva York, EE.UU.	Establecimiento de normativas para cumplir el ODS4 por parte de los representantes de la 38ª Conferencia General de la UNESCO en París, Francia.
	CAMPO (qué se está haciendo, de qué se está hablando)	Inmediato: el texto hace referencia a la instancia en que fue producido. “En esta histórica ocasión” Actividad: El texto está promoviendo una serie de valores y experiencias acerca de cómo conciben la educación en el mundo y quiénes deben ponerla en práctica.	Inmediato: el texto hace referencia a la instancia en que fue producido. “En esta histórica ocasión” Actividad: El texto está regulando el comportamiento de un grupo de actores sociales a través de una “Agenda mundial para el Desarrollo Sostenible”. Tópico:	Desplazado: el texto hace referencia a otras instancias posibles en su discurso. Actividad: El texto está regulando el comportamiento de un grupo de actores sociales a través de una “Agenda mundial de Educación”. Tópico:

	Tópico: El texto se trata de la “nueva visión de la educación” que presentan los enunciantes.	El texto se trata de cómo transformar el mundo mediante el cumplimiento de 17 objetivos. Uno de ellos sobre educación.	El texto se trata de cómo llevar a cabo la “nueva visión de la educación” propuesta en los dos textos anteriores mediante indicadores de logro.
TENOR (relaciones sociales entre los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> - “Nosotros”, los enunciantes, representados por títulos honoríficos en el texto. - “Otros” a quienes se dirigen sus palabras acciones. - “Otros” beneficiarios de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Nosotros”, los enunciantes, representados por títulos honoríficos en el texto. - “Otros” a quienes se dirigen sus palabras y acciones. - “Otros” beneficiarios de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Alguien impersonal”, que funciona como enunciante del texto. - “Otros” a quienes se dirigen sus palabras y acciones. - “Otros” beneficiarios de sus acciones - “Nosotros”, “la comunidad internacional de educación” que concluye el texto.
MODO (manejo semiótico de la interacción)	<p>Medio de comunicación: documento escrito en español, publicado en el marco del Derecho Internacional (Documento de reunión)</p> <p>Canal de comunicación: disponible para descarga gratuita en la Biblioteca Digital de la UNESCO</p>	<p>Medio de comunicación: documento escrito en español, publicado en el marco del Derecho Internacional (Resolución no vinculante)</p> <p>Canal de comunicación: publicado en la página oficial de la ONU en internet.</p>	<p>Medio de comunicación: documento escrito en español, en el marco del Derecho Internacional (Documento de reunión)</p> <p>Canal de comunicación: publicado en la página oficial de la UNESCO en internet.</p>

Tabla 3: el corpus a través de las nociones de registro.

Como se muestra en la tabla 3, cada texto se adapta a un tipo de situación específica de acuerdo al contexto en que fue producido. Así, tanto la *Declaración de Incheon* como la *Agenda 2030* surgen como consecuencia de una manifestación política de acuerdos entre muchos participantes de instancias institucionales con carácter mundial. Por ende, expresan un conjunto de ideas comunes en torno a la educación, utilizando estrategias discursivas que configuran un aparente consenso respecto de ellas e instan a varios actores sociales a llevarlas a cabo. Ahora bien, a diferencia de la primera, la *Agenda 2030* no solo insta a otros participantes y promueve una serie de valores acerca de cómo conciben la educación en el mundo, sino que además establece una serie de normativas estratégicas que deben cumplir los Estados y otros actores sociales para lograr el desarrollo sostenible en un plazo de 15 años. Esto significa, entre otras cosas, llevar a cabo el cumplimiento de objetivos y metas internacionales coordinados por la UNESCO, financiados por el Banco Mundial y asesorados por la OCDE y otros organismos intergubernamentales. Esto la convierte en un **tipo de texto** diferente, puesto que **regula el comportamiento** de los actores sociales implicados en el discurso mediante condicionamientos en términos de aplicación, financiamiento y evaluación de los consensos aprobados. Del mismo modo, el Marco de Acción Educación 2030 se asemeja más al segundo texto que al primero puesto que si bien no presenta una declaración de principios, **sí regula el comportamiento** de los actores sociales implicados en el acuerdo a través de estrategias indicativas para llevar a cabo la “nueva visión de la educación”, en consonancia con los principios establecidos en la *Declaración de Incheon* y la *Agenda 2030*.

En este análisis del contexto, los tres documentos manifiestan políticamente, a través de un medio escrito y publicado en internet, en instancias institucionales del Sistema de Naciones Unidas y otros organismos internacionales, una serie de acuerdos y normativas políticas internacionales. Estas normativas conforman una Agenda Mundial de Educación contemporánea que está basada en una visión institucional de la educación, cuyos objetivos y metas deben ser aplicadas por los Estados en todos los países del mundo al mismo tiempo que son supervisadas por organismos intergubernamentales. Por ende, como ya se ha mencionado, los tres textos están inscritos en un marco institucional que condiciona sus significados al mismo tiempo que les otorga la autoridad política necesaria para que funcionen como una **estrategia legitimada mundialmente y reguladora de los sistemas de educación en todo el planeta**.

Una gráfica del marco discursivo institucional evidencia un campo de relaciones discursivas donde interactúan textos con diversa jerarquía: por una parte los acuerdos, tratados y pactos internacionales que conforman al Sistema de Naciones Unidas y su correspondiente sistema jurídico internacional llamado Derecho Internacional Público; por otra, los textos de organizaciones multilaterales, principalmente intergubernamentales y de financiamiento que son reconocidos en la Educación 2030 pero no necesariamente forman parte del Sistema de Naciones Unidas.

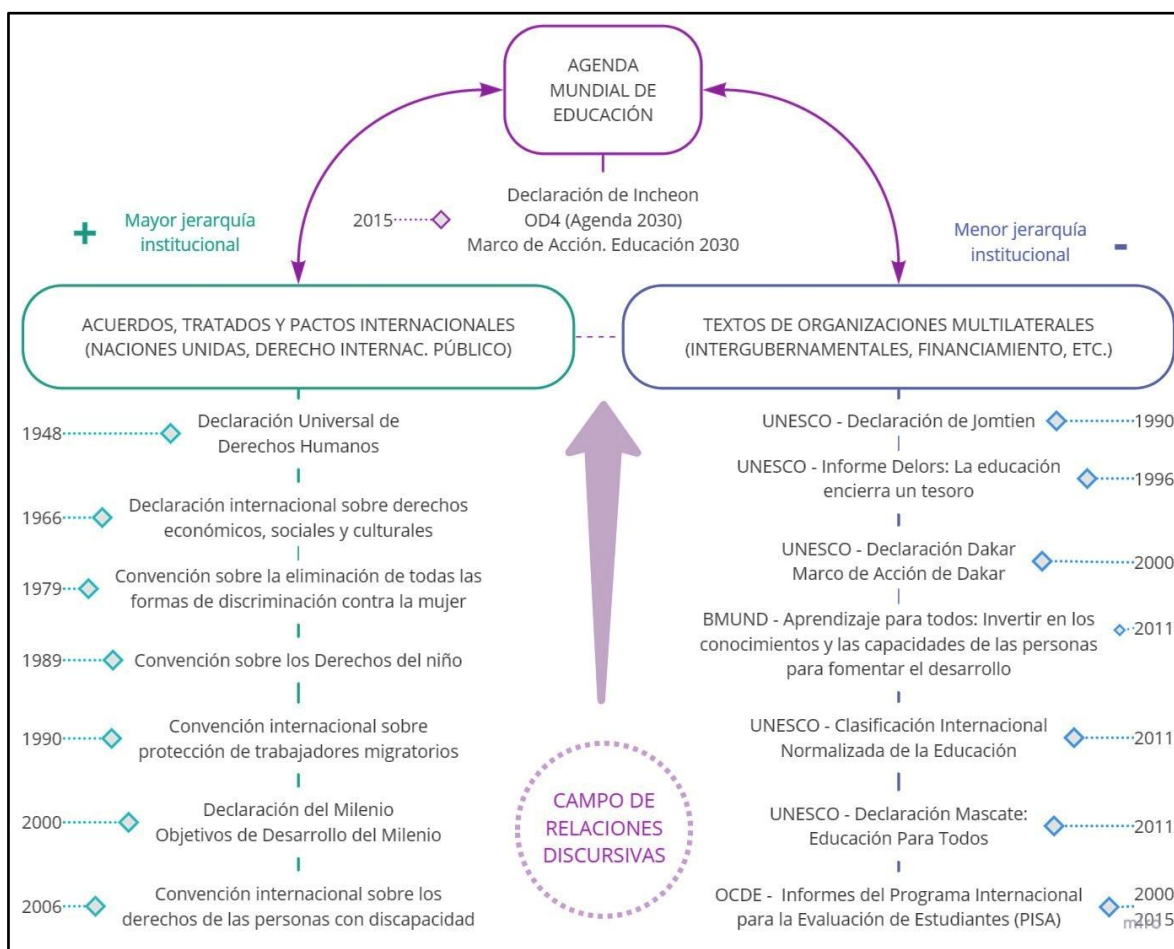


Figura 7: Marco discursivo institucional: red intertextual (educación)

En la figura 7 se observa cómo la red interconectada de textos da origen a la Agenda Mundial de Educación 2030 y cómo algunos textos, como la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, tienen mayor relevancia en la jerarquía institucional por ser **tratados vinculantes** de la ONU. Otros, como la *Agenda 2030*, tienen una importancia menor que los

tratados vinculantes, pero mayor que el *Informe Delors* que funciona como sustento argumentativo de algunas afirmaciones. No obstante, todos tienen una importancia significativa en términos discursivos ya que, aunque no obligan legalmente a quienes suscriben, sí utilizan estrategias discursivas para llevar a cabo condiciones de desigualdad social, como se mostrará más adelante.

En síntesis, una descripción contextual del corpus, tanto en términos generales como en términos de registro, muestra una serie de **evidencias situacionales e institucionales** que influyen sobre la constitución y el carácter de los textos seleccionados. Estos aspectos contextuales hacen referencia a un marco político institucional que funciona a través de redes intertextuales explícitas e implícitas en los documentos, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por tratados e informes sobre el derecho a la educación, hasta los tres textos que componen la Agenda Mundial de Educación 2030. Por supuesto, esta red se puede ampliar a cada uno de los textos políticos nacionales donde se han implementado (al menos discursivamente) estas normativas, pero hacerlo supone una nueva investigación que supera los propósitos del presente análisis.

Finalmente, la descripción del corpus realizada hasta ahora permite observar una serie de **semejanzas discursivas entre los textos** que pueden ser sintetizadas como se presenta a continuación:

- Son **instrumentos internacionales no vinculantes**, inmersos en la jerarquía institucional del Sistema de Naciones Unidas, que si bien no obligan mediante coerciones legales sí condicionan mediante el cumplimiento de acuerdos a través del discurso. Esto significa que los Estados no están obligados legalmente a cumplir sus acuerdos, pero sí condicionados políticamente a través de mecanismos de asesoría financiamiento y rendición de cuentas.
- Funcionan como **políticas mundiales de educación** que han sido acordadas por diversos representantes de la sociedad a través de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales de alto prestigio como la ONU, la UNESCO y el Banco Mundial. Estas políticas regulan el comportamiento de las personas mediante una visión de la educación institucional y globalizada que deben poner en práctica los Estados a través de estrategias nacionales (Rizvi y Lingard 2013)

- Forman parte de una **amplia red discursiva intertextual** que relaciona explícitamente a los textos entre sí y se extiende a otros documentos de carácter político, económico y social inscritos en otros contextos de significación anteriores. Esta red funciona como estrategia de auto legitimación que permite validar sus propuestas con base en otros documentos dentro del mismo marco institucional.
- Hacen referencia a un **tópico en común**: una “nueva visión de la educación” cuyos principios y valores se basan en la red discursiva intertextual condicionada por mecanismos institucionales que tienen como base ideológica la Teoría del Capital Humano, donde la educación es entendida como el eje de la productividad y las personas como mano de obra que debe ser capacitada mediante estrategias de escolarización (Canan 2017).
- Configuran discursivamente un **“nosotros” enunciativo que regula el comportamiento** de “otros” participantes mediante un “deber hacer” centrado en criterios de aplicación de objetivos y metas para la solución de conflictos a nivel mundial.

Por lo tanto, el contexto del corpus seleccionado entrega una serie de **pistas para el análisis lingüístico**. Así, por ejemplo, el concepto de educación desarrollado en los textos tiene su propia historia intertextual ligada al Sistema de Naciones Unidas y particularmente a la UNESCO y el Banco Mundial como organismos especializados en educación. De esta manera, la conceptualización que hacen de la educación puede ser analizada a partir de las referencias explícitas entre los textos y las relaciones implícitas que surgen como consecuencia de la relación con los elementos contextuales recién descritos. Complementariamente, los participantes de las situaciones comunicativas en las que se inscriben los textos suelen ser representantes de instituciones internacionales, de instituciones estatales o de organizaciones de la sociedad civil que asisten a instancias de deliberación política internacional y producen estos documentos. Ello los convierte en un amplio grupo de **enunciantes del discurso**, pero en medidas diferenciadas según el **rol político-discursivo** que cumplen en el contexto institucional, generando así una jerarquía de participantes que influye sobre otros actores sociales que son receptores y beneficiarios de sus acciones.

2. El concepto de educación.

Esta sección del análisis presenta una crítica al concepto de “educación” desarrollado en los textos que componen la Agenda Mundial de Educación 2030. Por ende, resulta imprescindible cuestionarse de qué se trata esta “nueva visión de la educación” de la que hablan los enunciantes, que representa a un sector tan aparentemente masivo de la población y regula los comportamientos de las personas e instituciones en todo el mundo. Para ello, se muestran algunas **descripciones lingüísticas** de los textos cuando hacen referencia a la educación, que permiten avanzar hacia la **interpretación discursiva** en comunión con los aspectos del contexto institucional en que se encuentra y finalizar con una **explicación crítica** acerca de cómo esta agenda mundial promueve un conjunto de desigualdades sociales en nombre del “derecho a la educación” como sustento de sus principios.

En otras palabras, el análisis que se presenta a continuación pretende responder las siguientes preguntas: “¿qué es la educación?”, “¿qué significa que conciban la educación de esa manera?”, y “¿qué consecuencias supone este tipo de educación en la esfera de la política educativa?”. Para ello, analiza el “**derecho a la educación**” como una estrategia para obligar a las personas y hacerlas parte de un sistema escolarizado que promueve un conjunto de valores institucionales como la meritocracia y la rendición de cuentas. También se analizan los **tres valores** fundamentales asociados a la educación que se han instalado como parte del imaginario neoliberal en la Educación 2030: inclusión, equidad y calidad, los cuales funcionan como estrategia de legitimación de su particular visión acerca de la educación en todo el mundo.

2.1. Los principios de la “nueva visión de la educación”.

El análisis del contexto permitió observar que el **campo de actividad** en que se mueven los textos implica la manifestación institucional de acuerdos políticos acerca de la educación en el mundo y el establecimiento de normativas comunes que **regulan** los procedimientos para llevarlos a cabo. Si bien los tres textos seleccionados fueron publicados en contextos separados temporalmente, tienen en común el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” con base en una “Nueva visión de la educación” que “se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo”. La perspectiva propuesta por los textos se

sustenta en algunas características fundamentales respecto de la educación que son expresadas de manera semejante entre los textos, formando **regularidades discursivas en torno al concepto “educación”**. Estas regularidades se pueden observar gráficamente en la figura 8 que resume las características de la **educación como entidad a través del sistema de transitividad** en los textos del corpus. Ello permite observar los significados ideacionales que están configurando los enunciados a través de los textos; es decir, cómo están proyectando una serie de ideas y creencias acerca de la educación a través de las cláusulas.

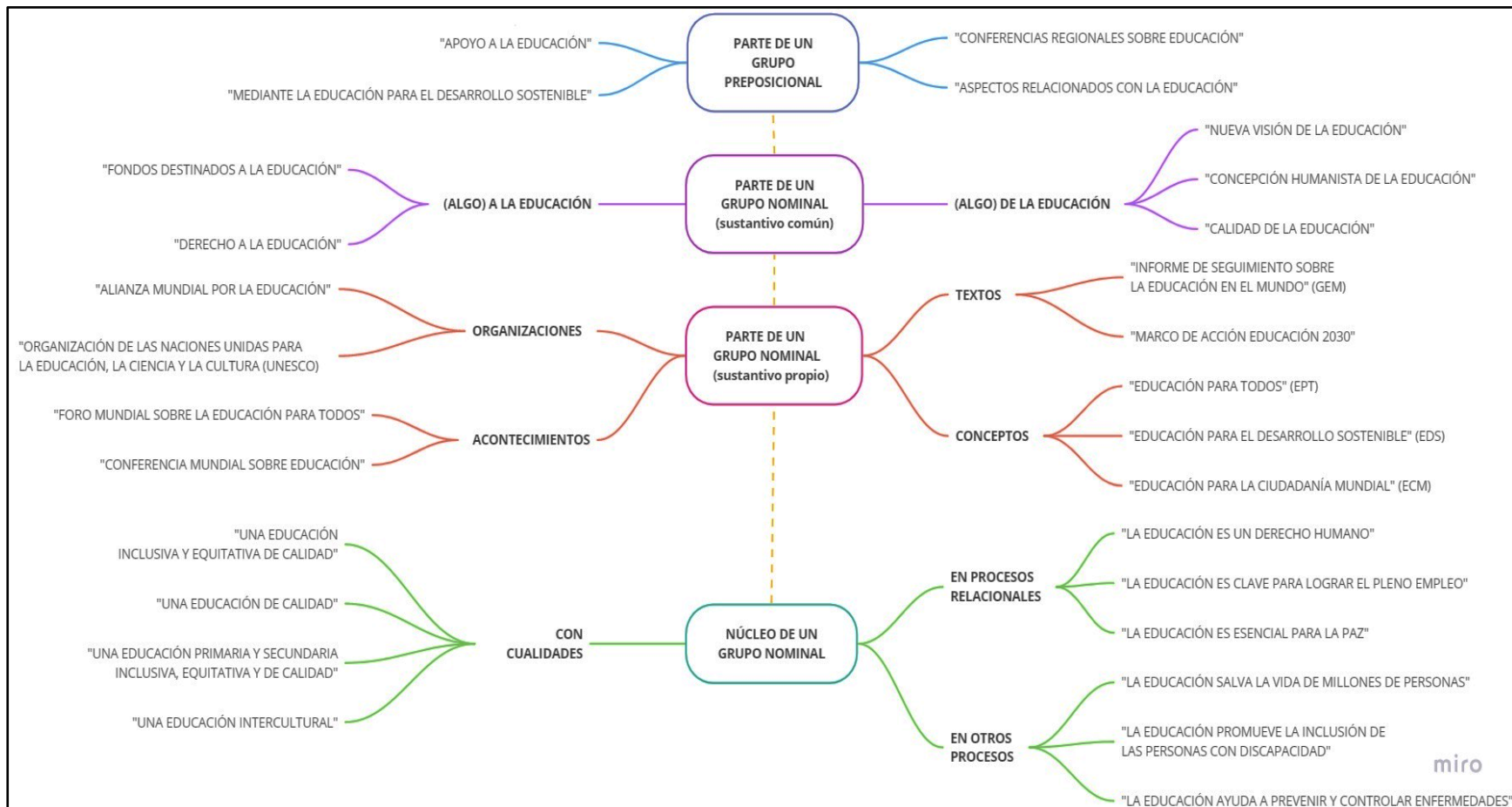


Figura 8: Categorías discursivas de la educación en la Educación 2030

Si bien el gráfico expone una serie de categorías respecto del concepto “educación” como entidad discursiva, se ha seleccionado la categoría de más abajo como el centro del análisis léxico-gramatical, puesto que es allí donde se puede responder más cercanamente a la pregunta **¿qué es la educación?** y establecer redes de significación más precisas en torno al concepto, pues **los enunciantes están respondiendo explícitamente a la pregunta**. Por ejemplo, cuando la *Declaración de Incheon* está describiendo las características de la “nueva visión de la educación” establece lo siguiente:

1. Reafirmamos que
 - 1.1. la educación **es un bien público**, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos.
 - 1.2. (la educación) **Es esencial** para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible.
2. (nosotros) Reconocemos que
 - 2.1. la educación **es** clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza.

Declaración Incheon (p.16)

En este caso, podemos observar que la palabra “educación” se encuentra en **tres cláusulas hipotácticas** como un agente de los procesos relacionales que la identifican (“la educación es” + identificador/atributo). El hecho de que su presencia esté en una cláusula hipotáctica no es menor, puesto que su significación está ligada necesariamente a las dos cláusulas principales, las cuales presentan un sujeto omitido común (“nosotros”, los enunciantes) en relación con dos procesos léxicamente similares (“reafirmamos”, “reconocemos”). Esto genera una estructura de **proyección lógico-semántica** que se repite a lo largo de todo el documento como una forma estable de configuración textual (agente + proceso + nexos retóricos + cl. hipotáctica), donde el “nosotros” constituye el núcleo del sistema de tema⁵. La palabra “educación”, por lo tanto, es configurada como una entidad que depende de las acciones anteriores de un enunciante en el sentido de que **“la educación es algo porque ‘nosotros’ lo reconocemos y reafirmamos”**. Las características de este

⁵ Esta configuración textual también se observa en muchos documentos del marco discursivo institucional descrito anteriormente. La presencia de un “nosotros” aparentemente amplio y representativo suele ser una estrategia discursiva recurrente en la política internacional donde el uso de procesos como “reafirmamos” conlleva una carga heteroglósica importante que se sustenta en discursos anteriores. Para mayor información, consultar los textos de la *figura 7* que conforman la red discursiva institucional, disponibles en las respectivas bibliotecas ya citadas.

“nosotros” serán revisadas con mayor profundidad en el apartado sobre la representación de actores sociales en este mismo capítulo; sin embargo, por ahora resulta útil mencionar que el “nosotros” funciona como **tema interpersonal** en los textos y generalmente se encuentra **al inicio de las cláusulas**. Esto permite interpretar que **la educación generalmente está configurada desde la perspectiva de los enunciantes**, que aparentan discursivamente ser muchos, diversos y representantes de la totalidad del mundo, legitimando así su propia “visión”.

Siguiendo el análisis, los representantes del Foro Mundial de Educación -que también son los enunciantes del discurso y permanentemente se nombran a sí mismos en primer lugar- “reafirman” que la educación **se identifica** con tres elementos primordiales: “un bien público”, “un derecho humano fundamental” y “la base para garantizar la realización de otros derechos”. Luego, bajo la misma condición de **hipotaxis**, los enunciantes “reafirman” que la educación tiene un **atributo** asociado a ciertos valores específicos. En este caso “la educación” está elidida pero el proceso relacional atributivo está inscrito: “**es esencial para** la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible”, dando lugar a una evaluación subjetiva de los enunciantes, una **actitud positiva de alto impacto** respecto de la educación configurada como una entidad cuyas cualidades están léxicamente orientadas al beneficio de otras entidades (“esencial para” + entidad beneficiada).

Finalmente, las cláusulas principales donde el “nosotros” está elidido (p.ej. Cl. 2, cita anterior) presentan entre sí una **relación expansiva de parataxis** con el propósito de dar más información acerca de la educación de manera progresiva en cada una de ellas. En este caso, los enunciantes **reconocen**, nuevamente mediante **hipotaxis**, que la educación es “clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza”.

En los tres casos descritos, los enunciantes utilizan la hipotaxis como un **elemento regulador** para expresar, según su propia visión, qué es la educación, haciendo identificaciones y atribuyendo cualidades que no manifiestan una significación clara a primera vista, sino más bien difusa porque los enunciantes asumen una serie de conocimientos previos respecto de su propia red discursiva institucional que los legitima. Asumen, por ejemplo, que si conciben la educación como un derecho humano, el lector debe comprender a qué se refieren, puesto que no existe ninguna explicación adjunta de su significado, sino referencias a los textos donde se habla sobre el derecho a la educación. Por

ende, es preciso cuestionar “¿qué significa que la educación sea un derecho humano?”, “¿qué relación tiene el desarrollo sostenible con la educación?”, “¿a qué se refieren con pleno empleo?” para **orientar las redes de significación** y comprender **qué están diciendo** acerca de la educación en estos casos.

Por su parte, *El Marco de Acción Educación 2030* reconoce explícitamente el recorrido histórico y discursivo que desarrollaron los enunciantes para la publicación del texto. Este recorrido contempla una gran cantidad de referencias textuales y contextuales que dieron origen a su “nueva visión de la educación”. Sin embargo, a diferencia de la *Declaración de Incheon*, en este texto los enunciantes no se dan a conocer sino hasta el último apartado con el nombre de “comunidad internacional de la educación”. Es por ello que durante todo el documento el “nosotros” permanece ausente, está **excluido del texto** y quien emite el discurso es una **voz impersonal** que utiliza a **diversos participantes como tema de las cláusulas** y del documento en general. En otras palabras, como el “nosotros” ya no es prioridad en el discurso, ese lugar lo ocupan diversos participantes entre los cuales se encuentra la “educación”. Por ejemplo, en el fragmento que se presenta a continuación “la educación” por sí misma es agente de sus propias identificaciones y además está regida por una **modalidad deóntica**, propia de la voz impersonal, que le asigna un “deber ser”:

1. La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador.
2. Para hacer realidad este derecho, los países **deben garantizar** un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad,
 - 2.1.1. que **deberán ser** gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado.
3. La educación **deberá tener por finalidad** el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz.
4. La educación es un bien público,
 - 4.1. cuyo principal garante es el Estado.
5. La educación es una causa común de la sociedad,
 - 5.1. que **conlleva** un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas.
6. La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños cumplen todas funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

7. La participación del Estado es esencial para establecer y regular estándares y normas.

Marco de Acción educación 2030 (p.50)

Esta forma de organización textual impersonal suele ser utilizada para dar una aparente objetividad al discurso, **cerrando el espacio subjetivo** en tanto la educación **es algo por sí misma** sin depender del criterio de los enunciantes en cláusulas hipotéticas, pero al mismo tiempo **condicionada por un deber ser** que le asigna una voz impersonal. Por ende, en el fragmento citado podemos observar que la entidad “educación” es **tema** en varias cláusulas principales y también funciona como **agente** de sus propios procesos, dando cuenta de los **principios** en los que se sustenta esta “nueva visión” mediante construcciones discursivas que responden a las preguntas **qué es y cómo debe ser** la educación. En este sentido, la mayoría de esas cláusulas están en una relación **paratáctica** que expande los significados a partir de información nueva y más específica que nos permite acercarnos hacia la construcción discursiva del **ser** y el **deber ser** de la educación según los enunciantes.

En la primera cláusula del fragmento se plantea que la educación es un **derecho humano fundamental** y además un **derecho habilitador** (de otros derechos humanos). En consecuencia, como buen marco de acción, en las cláusulas siguientes da cuenta de cómo es posible “hacer realidad este derecho” a través de apelaciones a los países respecto de lo que “deben hacer” (p.ej. cl.2, cita anterior), configurando así una lista de **normativas** tanto para ellos como para el tipo de educación que garantizan. Entre esas normativas, está, en primer lugar, la de “garantizar un acceso universal e igualitario a una educación” que promueva una triada de valores usada como recurso léxico-gramatical recurrente a través de los textos: **inclusión, equidad y calidad**. De esta manera, la segunda cláusula presenta información más detallada a través de una cláusula hipotética que especifica cómo **debe ser** ese tipo de educación que los países deben garantizar: **gratuita y obligatoria, sin dejar a nadie rezagado**⁶.

En la cláusula 3 se asigna un **deber ser** directamente a la “educación”, haciendo alusión a su finalidad intrínseca como Derecho Humano: “el desarrollo pleno de la personalidad humana, la promoción del entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz”, todos ellos valores ya enunciados en la *Declaración de Incheon*, la *Declaración*

⁶ La expresión “sin dejar a nadie atrás” es una forma discursiva que aparece de forma recurrente en textos políticos internacionales. Su uso suele estar asociado a esos valores y, particularmente, al concepto de obligatoriedad que emana desde los Derechos Humanos.

Universal de los Derechos Humanos y la mayor parte de los tratados internacionales que sustentan ambos textos.

La cláusula 4 plantea de la misma manera que el texto anterior, que “la educación es un **bien público**”. Pero esta vez incluye más información que nos permite hacer una conexión semántica con la responsabilidad del “**Estado**” como “**principal garante**”. Es importante aquí destacar la valoración “principal”, ya que establece explícitamente que el Estado no es la única entidad responsable sino un conjunto de entidades adicionales, pero en menor medida. Por eso, las cláusulas siguientes presentan una nueva identificación: “la educación es una **causa común de la sociedad**” que se relaciona con el proceso de políticas públicas nacionales. Esta nueva afirmación implica un pequeño cambio en el discurso porque el tema deja de ser la “educación”: ahora diversos participantes del discurso (“la sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños”) forman parte de esta “causa común” y también son configurados como **responsables** esta Agenda Mundial, como acompañantes de sus decisiones. Sin embargo, la cláusula 7 establece una relación atributiva entre “la participación del Estado” y sus responsabilidades, dando cuenta de un **juicio de estima social**, que destaca la función “esencial” para “establecer y regular **estándares y normas**” más allá de quienes participen.

Por último, el mismo *Marco de Acción Educación 2030* establece otras características asociadas a la educación en tanto agente activo de los procesos en las cláusulas donde está presente. En este caso, la “educación” no solo **es**, sino además **hace** cosas: realiza acciones con una carga valorativa positiva y léxicamente orientada al beneficio de otras entidades:

1. La educación **desempeña un papel clave** para erradicar la pobreza, ya que
 - 1.1. **ayuda** a las personas a conseguir trabajo decente,
 - 1.2. **incrementa** sus ingresos
 - 1.3. y **genera** una mayor productividad
 - 1.3.1. que sirve de motor para el desarrollo económico.
2. La educación **es el medio más eficaz** de
 - 2.1. **lograr** la igualdad entre hombres y mujeres,
 - 2.2. **propiciar** la plena participación social y política de las niñas y las mujeres
 - 2.2.1. y **empoderarlas** económicamente.
3. Por otra parte, (la educación) **es una de las maneras más poderosas** de

- 3.1.1. **mejorar** la salud de las personas
- 3.1.2. y **garantizar** que los beneficios
 - 3.1.2.1. se transmitan a las generaciones futuras.
- 4. La educación **salva** la vida de millones de madres y niños,
- 5. (la educación) **ayuda** a prevenir y controlar enfermedades,
- 6. y (la educación) **es un elemento esencial** de los esfuerzos orientados a reducir la malnutrición.
- 7. Además, (la educación) **promueve** la inclusión de las personas con discapacidad.
- 8. **Intrínsecamente**, la educación **constituye** también una protección para los niños, jóvenes y adultos cuyas vidas han sido destruidas por crisis y conflictos,
- 9. y les **proporciona** las herramientas necesarias para reconstruir sus vidas y comunidades.

Marco de Acción Educación 2030 (p.49)

En este caso, lejos de hacer una descripción exhaustiva de los elementos léxico-gramaticales que constituyen el fragmento, se han destacado cada uno de los procesos y valoraciones de la entidad “educación” en el las cláusulas. Estos son procesos configurados en tiempo presente del indicativo con el propósito de establecer un **estado agentivo** de la entidad: “desempeña”, “ayuda”, “incrementa”, “genera”, “salva”, “ayuda”, “promueve”, “constituye”, “proporciona”. Todas estas acciones están léxicamente orientadas hacia **entidades beneficiadas** cuyo rol discursivo está condicionado a la estructura (“la educación” + proceso activo + valoración + entidad beneficiada), donde esta última suele ser “las personas” u otras entidades humanas ubicadas dentro de la jerarquía de participantes. Esta forma recurrente de configurar a la educación a través de los textos constituye una muestra de la **relación asistencial** que mantienen los enunciantes respecto de algunos de esos participantes, ya que la “nueva visión de la educación” manifiesta a través del discurso presenta una serie de evaluaciones que evidencian una **actitud positiva de apreciación y alto impacto** (“un papel clave”, “el medio más eficaz”, “una de las maneras más poderosas”, “un elemento esencial”) respecto de las acciones que lleva a cabo la educación tal y como los enunciantes la conciben. En este sentido, **el ser de la educación** está funcionando como una **entidad dotada de un poder que ejerce acciones en beneficio de otras entidades**: las mejora, las empodera, las salva. Tanto es así, que el texto introductorio al fragmento recién

citado expresa lo siguiente: “Las pruebas del **poder inigualable que encierra la educación para mejorar las vidas**, en especial las de las niñas y las mujeres, siguen acumulándose” (p.49). En esta cláusula, los enunciantes configuran nuevamente una **valoración positiva** de la educación, evidenciando su “poder inigualable” para las personas y en particular para “las niñas y las mujeres”. Esta configuración textual recién descrita da cuenta de la **función interpersonal del lenguaje**, ya que expresa cómo la voz enunciativa -incluso la voz impersonal- atribuye explícitamente una importancia significativa a su propia perspectiva acerca de la educación que solo puede generar beneficios, cerrando el espacio dialógico a otras posibilidades de entender el concepto. Además, desde esta perspectiva, los beneficios de la educación siempre se dirigen hacia una gran diversidad de entidades discursivas que van desde las personas (“niños”, “personas con discapacidad”, “madres”, “hombres y mujeres”) hasta diversos ámbitos de la vida social como el “desarrollo económico” y la “productividad”.

Hasta ahora, el análisis textual nos entrega algunas pautas de interpretación acerca de qué es la educación en esta Agenda Mundial a partir del análisis de sus principios. Estas pautas de interpretación se pueden observar distributivamente en las figuras 9 y 10, y se pueden describir de la siguiente manera:

- **La Educación es configurada como una entidad que se identifica directamente con otras dos entidades:** “un derecho humano” y “un bien público” (ver figura 9), ambas construcciones nominales que **dependen significativamente** de los textos que les preceden en la red discursiva institucional (ver figura 7), ya que su significado no es explícito como un atributo, sino que es preciso acudir a las referencias intertextuales para comprender sus significados. Por ejemplo, ¿qué significa que la educación sea un derecho humano?, ¿qué son los derechos humanos?, ¿qué es el derecho a la educación? son algunas de las preguntas que dirigen las redes de significación hacia a la *Declaración Universal de DD.HH.* y otros textos donde se aborda la educación en este mismo sentido.
- **La educación es configurada como una entidad con atributos siempre positivos:** “la base”, “un elemento esencial”, “una de las maneras más poderosas”, “el medio más eficaz”. Todos estos atributos forman parte de un **sistema de valores** asociado al **contexto institucional** que se manifiesta a través de los textos mediante **evaluaciones comunes acerca de la educación** por parte de los enunciantes. Esto último configura un

espacio dialógico cerrado donde la educación es presentada como la “salvación” de casi todos los problemas en el mundo, incluyendo la pobreza, la igualdad de género e incluso la salud de las personas (ver figura 9). Allí radica el foco de interés por parte de las organizaciones internacionales: en que la educación sea entendida desde su “visión”, como el paso inevitable y siempre positivo para el desarrollo de las personas y los países en todo el mundo.

- **La educación es configurada como una entidad agentiva en una serie de procesos léxicamente orientados** a establecer sus beneficios “intrínsecos” para otras entidades discursivas, mediante el uso de procesos como “ayuda” o “salva” (ver figura 10) que tienen una **connotación claramente asistencialista**. Esta agentividad permite configurar un discurso acerca de la educación como una entidad animada, autónoma, casi como una supraentidad discursiva capaz de lograr una serie de beneficios para toda la humanidad. Con esta estrategia, los enunciantes se desligan parcialmente de cualquier juicio en tanto la educación tiene sus propias potencialidades, aun cuando esas características sean explícitamente reconocidas por los mismos enunciantes a través de **modalidades deónticas** que expresan su “deber ser”.

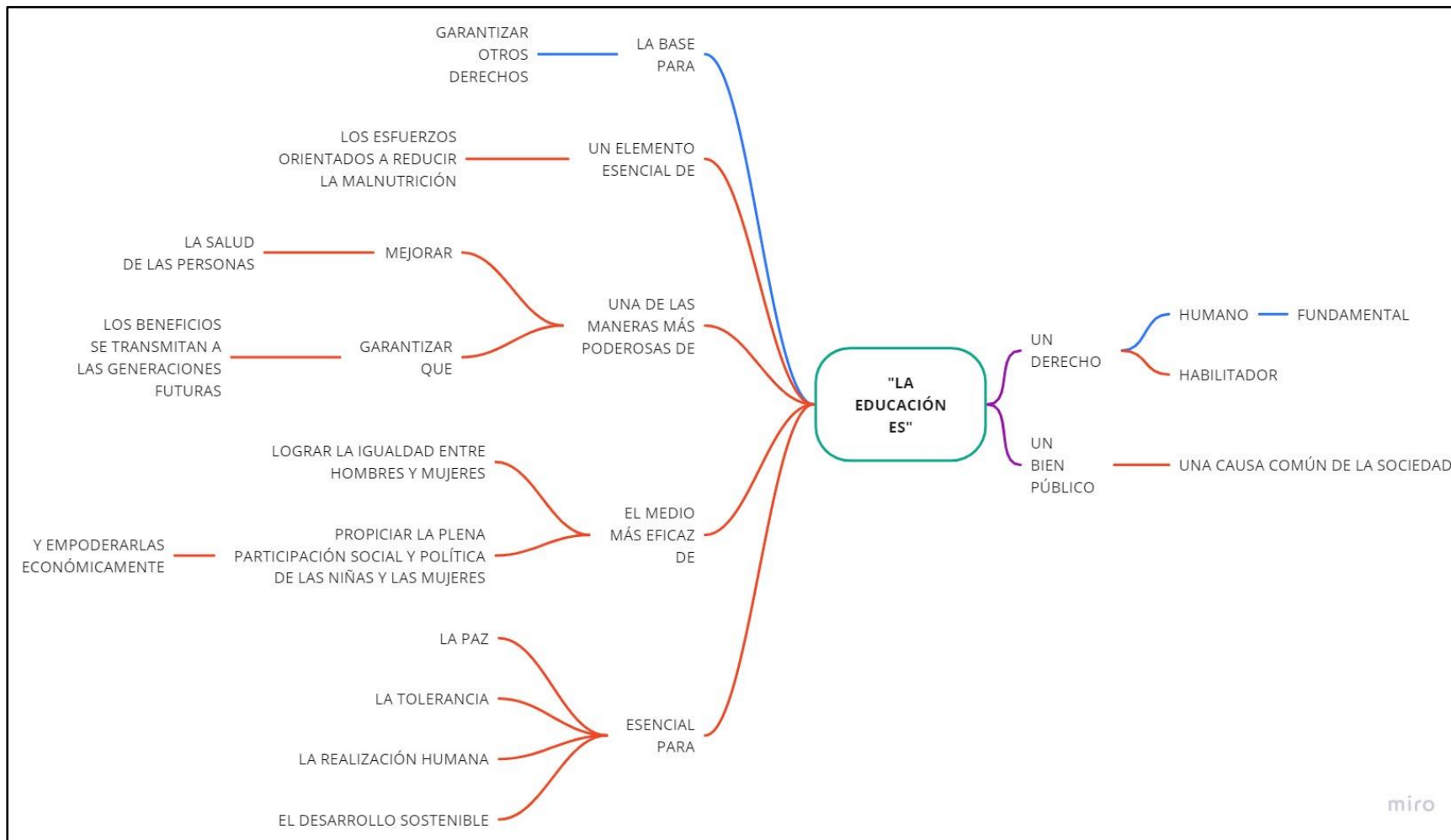


Figura 9: identificaciones y atribuciones de “la educación” en la Educación 2030

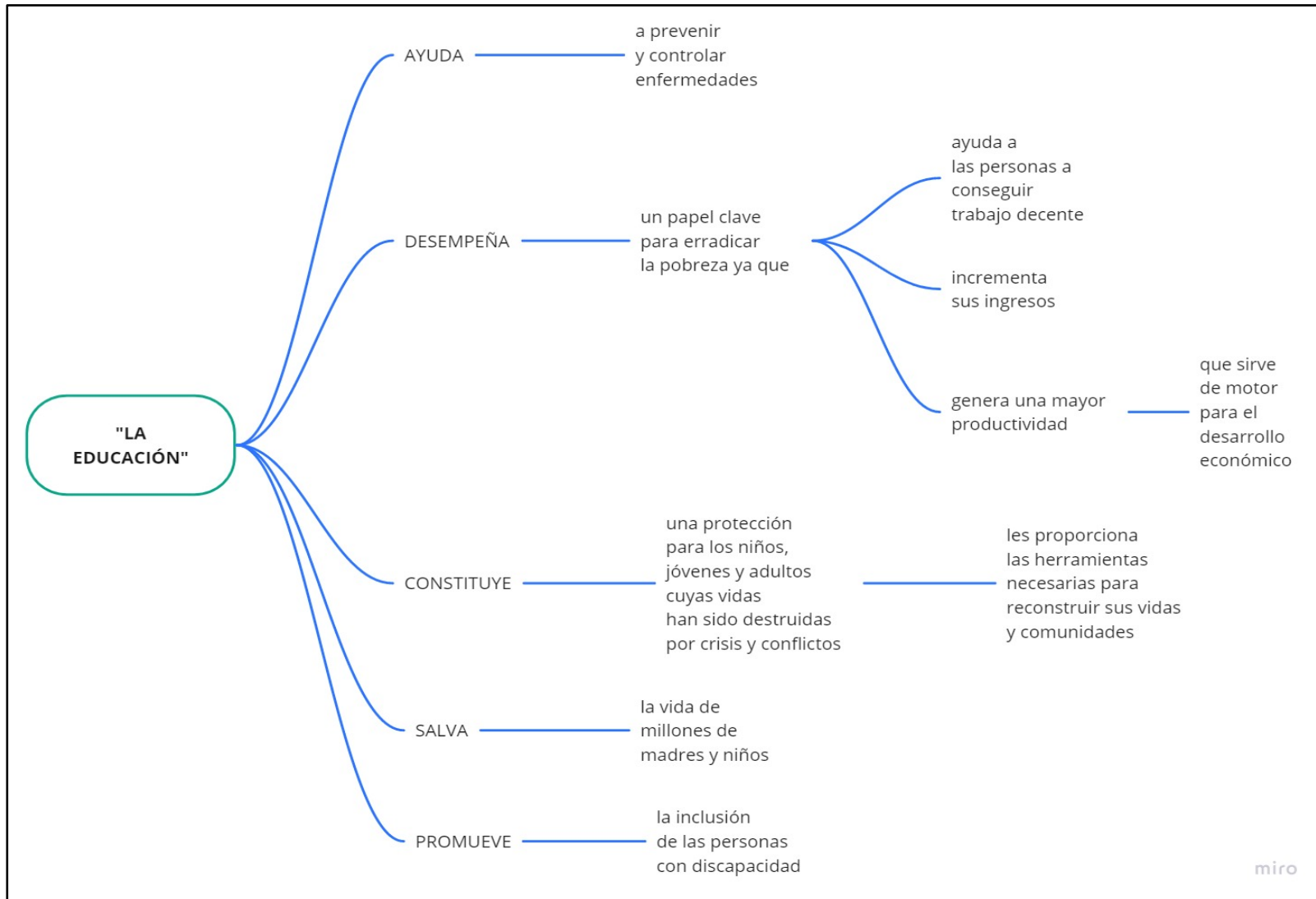


Figura 10: otros procesos donde “la educación” es una entidad agentiva.

Ahora bien, como los textos de la Educación 2030 son consecuencia de muchos documentos y acontecimientos previos, los principios recién descritos también lo son. Es decir, las identificaciones, las atribuciones y otras acciones de la educación hacen referencia (explícita e implícita) a otros textos inmersos en la red discursiva institucional. Por eso, las relaciones intertextuales condicionan las redes de significación, generando un patrón auto referencial que legitima sus propias propuestas acerca de la educación mediante una serie de referencias al marco institucional constituido por las mismas organizaciones y enunciantes. Este es el caso de la educación como derecho humano pues para completar las relaciones de significación expresadas en los textos, es preciso hacer un recorrido discursivo por algunos de los que componen red intertextual (ver figura 7) e identificar cuál es la **base semántica** de la educación como derecho humano y cómo se relaciona con los principios de la Educación 2030.

2.1.1. La educación como derecho humano

Para entender la relación de identificación entre “educación” y “derechos humanos” es preciso establecer un recorrido discursivo que permita rastrear los significados que se relacionan entre sí. Para ello, se plantea la pregunta: ¿qué son los derechos humanos? con el propósito de identificar sus características y establecer vínculos con los principios que sustentan la Educación 2030. En este sentido, la Unión Interparlamentaria en conjunto con las Naciones Unidas en su *Manual para Parlamentarios N° 26* (2016) establece una respuesta a la pregunta:

Los derechos humanos son **derechos inherentes a todas las personas. Definen las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder**, especialmente el Estado. Delimitan el poder del **Estado** y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte **medidas positivas** que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos. (p.20)

Siguiendo este criterio institucional, los derechos humanos, son **normativas mundiales** que regulan el comportamiento de las personas y de los Estados en tanto se basan en **valores compartidos** universalmente. Ahora bien, el texto también expresa que, desde un punto de vista jurídico, los derechos humanos pueden definirse como “la suma de derechos individuales y colectivos reconocidos por los Estados soberanos y consagrados en su

legislación nacional y en las normas internacionales de derechos humanos” (p.20), dando una importancia fundamental a la legislación de políticas nacionales como una forma efectiva de poner en práctica estas normativas. Los derechos humanos, entonces, también forman parte de una **amplia red discursiva institucional** que comienza con la *Declaración Universal de los Derechos humanos* en 1948 y se extiende hacia una serie de acuerdos internacionales donde se han ratificado sus premisas fundamentales. En particular, respecto de los documentos institucionales donde se hace referencia al “derecho a la educación”⁷, la Educación 2030 constituye uno de los acuerdos más recientes en la materia.

Ahora bien, como ya se mencionó, el rastreo discursivo de la educación como un derecho humano se remonta a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Este tratado firmado por todos los países del Sistema de Naciones Unidas constituye una de las convenciones internacionales de mayor jerarquía institucional y establece un “**sistema de valores universalmente reconocido**” que debe ser garantizado por todos los Estados y representantes de gobierno mediante el desarrollo sus políticas públicas nacionales. En este documento se configura una lista de derechos que constituyen el “ideal común” para todas las personas, “considerando que **la libertad, la justicia y la paz** en el mundo tienen por base el reconocimiento de la **dignidad intrínseca** y de los **derechos iguales e inalienables** de todos los miembros de la familia humana” (p.1). Entre esos valores convenidos mundialmente se encuentra *el artículo 26* sobre el “derecho a la educación” que establece lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los **méritos** respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades

⁷ Según el Marco de Acción Educación 2030 los textos que componen esta lista son: el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, y la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. (p.50)

fundamentales; (la educación) favorecerá la **comprensión**, la **tolerancia** y la **amistad** entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y (la educación) promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la **paz**.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (p.6)

En este fragmento ya no se observa un **ser** de la educación, sino un **deber ser** y diversos **haceres** como entidad agentiva en las cláusulas. Esto la configura como un elemento relevante del discurso que ya no es relacionado identificativa ni atributivamente con otras entidades sino asociado con **modalidades deónticas** (“debe ser”, “tendrá por objeto”) de los procesos en los que participa, generando una conexión entre los valores propios de los derechos humanos y la educación que debe cumplir ciertas características. Además, los procesos donde participa como una entidad agentiva (“favorecerá”, “promoverá”) están formulados en **tiempo futuro del indicativo**, promoviendo una significación que ahonda en el **deber ser de la educación** en tanto beneficia a otras nuevas entidades en una proyección temporal.

Siguiendo la dinámica del contexto institucional y teniendo en cuenta la posición que ocupa este documento en la jerarquía discursiva, el *Artículo 26* sobre el derecho a la educación constituye una de las bases significativas de la Educación 2030, estableciendo las características normativas de cómo debe ser la educación a la cual se comprometieron los Estados signatarios de la *Declaración*. Esta educación **debe ser gratuita y obligatoria** durante el proceso de “instrucción elemental”, **generalizada** en “la instrucción técnica y profesional” y **en función de los méritos** respecto del “acceso a los estudios superiores”. Esto significa que existen instancias o etapas progresivas durante el ejercicio del derecho a la educación que deben funcionar en coherencia con las disposiciones generales del tratado como dispositivos de instrucción diferenciados⁸ y a los cuales se puede acceder en

⁸ Estos dispositivos de instrucción han sido desarrollados en conformidad con la Agenda Mundial de Educación y conforman un “marco de referencia estándar” acerca de los niveles de la educación que deben garantizar todos los Estados en conformidad con el derecho a la educación. Estos niveles pueden ser consultados en el documento *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (2011) publicado por la UNESCO y disponible en su plataforma digital:

condiciones diferentes, cada vez más complejas que incluso mencionan los **méritos** de las personas como condición de acceso a los “estudios superiores”.

Finalmente, esta *Declaración* genera una **estrategia discursiva relevante** para el contenido del texto y toda la red posterior, puesto que cambia de tema en la última cláusula del *Artículo 26*, haciendo alusión a “los padres” como una entidad agentiva que “tiene derecho preferente a escoger el **tipo de educación**” para sus hijos más allá de las disposiciones del Estado. De esta manera, el texto deja abierta una serie de posibilidades de significación respecto de cuáles son, entonces, los “tipos de educación” que existen y cuáles de ellos deben ser garantizados por el Estado. Sin embargo, establece de forma explícita cuáles son los valores que deben estar asociados a la educación, entre los cuales destaca la **gratuidad y obligatoriedad de la instrucción elemental** pues transitan discursivamente hasta los textos del corpus seleccionado.

Por lo tanto, si los principios de la Educación 2030 están basados en los derechos humanos y particularmente en el derecho a la educación, los Estados están obligados política y discursivamente a establecer las condiciones necesarias para que se cumpla ese derecho en cada uno de sus sistemas educativos nacionales. Estas condiciones pasan por **brindar “tipos de educación”** que los padres puedan elegir, por **establecer “tipos de instrucción”** de acuerdo a los niveles en que se pone en práctica y por **garantizar el sistema de valores** constituidos por el derecho a la educación como paradigma universal inserto en el imaginario institucional globalizado.

Sin embargo, este derecho a la educación presenta algunas relaciones de significación incompletas ya que no entrega mayor información respecto de los tipos de educación ni de las formas de instrucción que se deben implementar. Por esta razón, el concepto de “derecho a la educación” ha ido evolucionando semánticamente en otros textos de publicación más recientes que profundizan y describen en qué consiste y cómo debe ponerse en práctica. Así, el *Marco de Acción Educación 2030* hace referencia explícita al *Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales* (1966) para legitimar sus principios. Este, en su *Artículo 13*, contribuye notoriamente a especificar gran parte de la información ya descrita y a dilucidar algunas relaciones de significación entre los textos:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser **obligatoria** y asequible a todos **gratuitamente**;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser **generalizada** y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la **capacidad de cada uno**, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) **Debe fomentarse o intensificarse**, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de **becas**, y mejorar continuamente las **condiciones materiales del cuerpo docente**.

Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales (p.16)

En este texto, el tema es “Los Estados Partes en el presente pacto”; es decir, nuevamente los enunciantes del discurso que “reconocen”, mediante cláusulas hipotéticas, una serie de normativas aplicables al derecho a la educación. Por eso, ya no hay una conceptualización de la educación como una entidad independiente que es o hace cosas, sino que está siendo referenciada mediante el recurso léxico-gramatical “este derecho” (a la educación). Esta ausencia da lugar a la presencia de otros aspectos relacionados con la **modalidad deóntica** del discurso en torno al **deber ser** y el **deber hacer** de los “ciclos de enseñanza” que permiten llevar a cabo sus propuestas. Se establece así, una **relación de semejanza** entre los “tipos de **instrucción**” señalados en el ejemplo anterior y los “ciclos de **enseñanza**” especificados en este fragmento, dando a conocer algunas de sus características entre las que se observan nuevamente la **gratuidad**, la **obligatoriedad** y la **meritocracia**. Cabe destacar que cada uno de estos “ciclos” tiene su propio deber ser en el texto, estableciendo diferencias cualitativas entre ellos que marcan la pauta para caracterizar un sistema escolar progresivo que a medida que avanza resulta más complejo acceder. A tal

punto que el derecho a la educación superior está construido “sobre la base de la capacidad de cada uno”, desglosando a qué se referían los DD.HH con el concepto de **mérito**.

En términos léxico-gramaticales, “Educación”, “instrucción” y “enseñanza”, están configuradas en una **relación semántica hiponímica**, donde la primera es constituida por las dos posteriores; es decir, “instrucción” y “enseñanza” son **sinónimos** que forman parte de la educación, en tanto formas de aplicación del deber ser de la “educación” estipulado por los enunciantes en los textos. Esta relación cobra sentido cuando se incluye en la última cláusula “el desarrollo del **sistema escolar** en todos los ciclos de la enseñanza” que además debe incluir un sistema de becas y un programa de formación docente. Aquí los enunciantes dan a conocer en su discurso uno de los factores fundamentales para la comprensión de redes de significación en torno a la educación: **la escolarización**. Desde este *Pacto* en adelante, entonces, **los tres conceptos son utilizados casi de manera indistinta**, generando pequeñas diferencias léxico-gramaticales que desembocan finalmente en la idea de educación configurada como un sistema escolarizado que debe ser garantizado por el Estado. Así lo evidencia una de las *estrategias indicativas* de la *Meta 1* en el *Marco de Acción Educación 2030*:

Adoptar **políticas y leyes** que garanticen 12 años de educación primaria y secundaria gratuita, financiada con fondos públicos, **inclusiva, equitativa y de calidad**, de los cuales no menos de nueve serán **obligatorios** para todos los niños, y que conduzcan a resultados de aprendizaje **pertinentes**. Los países deberán aumentar el número de años de educación gratuita y obligatoria para ajustarse a los indicadores mundiales, teniendo en cuenta las distintas realidades, capacidades y niveles de desarrollo de los países y respetando las políticas y prioridades nacionales. (p.57)

En este fragmento ya se observa cómo los conceptos que antes habían sido mencionados como “instrucción elemental” y “enseñanza primaria” ahora son configurados como “educación primaria”, en una **relación sinonímica**, cuyas cualidades están asociadas nuevamente a los valores de “gratuidad” y “obligatoriedad”. Esto permite observar cómo la educación pasó de ser una entidad agentiva, coordinadora de los procesos en la cláusula en términos del ser y el hacer que daban cuenta de su identidad, a una entidad dependiente que se relacionan con los años de escolarización gratuita y obligatoria.

Por lo tanto, el concepto de educación como derecho humano está ligado a ciertas premisas interdiscursivas que guían su interpretación. Estas pueden ser esbozadas de la siguiente manera:

- **Toda persona tiene derecho a la educación.** Esto significa que todos los seres humanos, de manera intrínseca y en igualdad de condiciones, deben tener acceso a un tipo de educación cuyos valores son aparentemente compartidos en todo el mundo. Por ende, el Estado debe garantizar un **sistema de leyes que obliguen** a las personas a asistir durante al menos 12 años a instituciones educativas, al mismo tiempo que les da la opción de elegir qué tipo de educación quieren para sus hijos.
- **La educación es un fin y un medio.** Si bien la educación es presentada como un fin en sí mismo en los textos, también es conceptualizada como un medio para lograr otros propósitos. Entre ellos se encuentran la realización de los demás derechos humanos y la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en pos de “transformar las vidas” y salvarlas de la “tiranía de la pobreza”. Por eso, además de ser un derecho humano es un “derecho habilitador” de otros derechos que, según los enunciantes, siempre desarrolla acciones en beneficio de las personas y otros aspectos sociales.
- **La educación se experimenta en un sistema escolar.** Los “tipos de instrucción” o “ciclos de enseñanza” se relacionan con los “tipos de educación” que debe garantizar el Estado. Esto significa que debe adoptar políticas y leyes en pos de constituir a nivel nacional un sistema escolar financiado con fondos públicos donde se promuevan los valores institucionales de los Derechos Humanos que conciben la educación como un proceso meramente instructivo e institucionalizado.
- **La educación engloba un conjunto de valores.** La dignidad, el valor de la persona humana, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, el progreso social y la libertad son los valores que sostienen la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Sin embargo, el derecho a la educación contempla sus propios valores asociados a la obligatoriedad, la gratuidad y la meritocracia que difícilmente se complementan en un contexto específicamente escolar.

En síntesis, el derecho a la educación abordado desde un recorrido discursivo por algunos de los textos que constituyen su base semántica, es uno de los principios fundamentales de la Educación 2030. Sus características están inmersas en un sistema de

valores ampliamente consensuado que **reduce** el significado del concepto “educación” a un **proceso instruccional que debe ser llevado a cabo por el Estado mediante la implementación de políticas públicas y leyes nacionales en colaboración con otros participantes sociales**. De esta manera, está asociado a ciertas características que determinan su constitución identitaria a partir de cualidades como “gratuita” y “obligatoria”. Estas características, sumadas a los valores que se analizan a continuación, conforman la estructura base de un sistema escolar con características semejantes en todo el mundo.

2.1.2. Los valores de la educación

Como ya se ha evidenciado, el concepto de educación como derecho humano engloba un conjunto de valores aparentemente consensuados mundialmente a través de diversos acuerdos internacionales. Estos valores se confirman dentro de una amplia red discursiva en torno a la educación que la constituye como concepto y le da sentido a partir de relaciones atributivas y cualitativas que establecen los textos. Por ende, análisis que se presenta a continuación permite observar cómo algunas de esas estrategias discursivas configuran una **conceptualización de la educación sesgada y hegemónica** que se sostiene en los valores propios del neoliberalismo globalizado. Así, se muestra que conceptos como “pertinencia”, “eficiencia” y “rendición de cuentas” propios de la Teoría del Capital Humano difundida por el Banco Mundial funcionan como características de una educación que a su vez promueve otros valores tales como la “equidad” y la “inclusión”, aparentemente incompatibles.

Comenzando por la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, es imprescindible recordar el objetivo referido a educación (*ODS4*): “Garantizar una educación **inclusiva y equitativa de calidad** y promover oportunidades de **aprendizaje permanente para todos**.”

Este objetivo constituye el núcleo conceptual de todas las referencias acerca de la educación en los otros textos: en él desembocan todos los principios reconocidos anteriormente en el discurso institucional y al mismo tiempo es fuente de otros documentos que surgen como consecuencia de la consolidación de una “nueva visión de la educación” compartida universalmente. Esto es posible porque el documento constituye uno de los acuerdos intergubernamentales más importantes de la última década, donde se establecieron los principios, propósitos y estrategias para conseguir el desarrollo sostenible en 2030 y “transformar nuestro mundo”. Por lo tanto, como ya se ha planteado, el *ODS4* constituye una

obligación para los Estados signatarios del acuerdo con el propósito de “**transformar las vidas mediante la educación**, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos” (D. Incheon p.16). Para llevarlo a cabo, el *Marco de Acción Educación 2030* establece un panorama fundamental que debe ser considerado en la implementación de cualquier acción del Estado:

La Educación 2030 **debe enmarcarse en el contexto más amplio del desarrollo actual. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales** en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad. (p. 48)

Como se observa en la cita, ya no se habla de “la educación”, sino de “La Educación 2030” como una etiqueta que funciona en su reemplazo y contiene todos los principios ya descritos en el apartado anterior respecto de su visión particular. Por eso, un sistema educativo **pertinente**, entonces, es aquel que se **adapta** a un contexto de desarrollo bastante complejo y volátil, donde los “mercados laborales en rápida evolución” constituyen el primer factor mencionado de la lista. Esa es la “nueva visión de la educación” que proyectan los textos para todo el mundo. Por ello no es casual que la *Meta 1* del *ODS4* haga referencia a la necesidad de “producir resultados de aprendizaje pertinente y efectivo” desde el nivel de educación primaria, promoviendo el discurso de la productividad desde la niñez. Sin embargo, esta adaptación al mercado laboral se desarrolla más profundamente en la *Meta 4* del *ODS4* que plantea “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las **competencias** necesarias, en particular técnicas y profesionales, para **acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento**”, donde la primera Estrategia Indicativa determina que el Estado debe:

Reunir y utilizar datos sobre la evolución de las aptitudes requeridas, a fin de orientar el desarrollo de aptitudes, reducir la disparidad y **adaptarse a las necesidades y contextos cambiantes del mercado de trabajo** y la sociedad, así como a las necesidades de la «economía informal» y el desarrollo rural. (p. 65)

Queda claro entonces que de acuerdo con la Educación 2030 los sistemas educativos deben ser flexibles y adaptarse a los “contextos cambiantes del mercado laboral” como uno de los focos centrales de esa flexibilidad, que tiene como consecuencia la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estos tres valores son repetidos constantemente a través de los textos y de manera conjunta, como un grupo de cualidades interdependientes que se pueden reconocer mediante la **estructura léxico-gramatical** “una educación inclusiva y equitativa de calidad” expresada de forma recurrente entre los textos. Por ende, cabe preguntarse: ¿qué significan estos aspectos asociados a la educación?

Respecto de la equidad e inclusión, el *Marco de Acción Educación 2030* establece que para lograr el derecho a la educación es preciso revertir algunos conflictos propios de los sistemas escolares en el mundo tales como la **exclusión, marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad** en el acceso, participación, continuidad y finalización de la educación. Es por ello que especifica cómo debe ser la educación que permita revertir esos conflictos:

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la **diversidad** y las **necesidades de los alumnos** y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación. Habida cuenta de que la **igualdad de género** es otro aspecto clave de la *Educación 2030*, en esta agenda se presta especial atención a la discriminación por motivos de género y a los **grupos vulnerables**, y se procura velar por que nadie quede rezagado. Una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por **todos**. (p.51)

Tanto la inclusión como la equidad apuntan discursivamente a solucionar los conflictos de la educación entendida en términos de un sistema escolar inmerso en una realidad compleja donde hay **discriminación**. Por eso promueven la atención a “la diversidad y las necesidades de los alumnos”, concibiendo a estos últimos como un objeto específico al cual apuntan estas características de la educación y reforzando el proceso escolarización pues la palabra “alumno” está relacionada semánticamente con el imaginario escolar. También se incluye el concepto de “igualdad de género” como un aspecto relevante al que apuntan y que

da pie a la participación de nuevos actores sociales focalizados en el discurso: “los grupos vulnerables”, donde las “mujeres” están incluidas solapadamente en el fragmento anterior.

El concepto de “grupos vulnerables” resulta fundamental para la comprensión de la inclusión y la equidad, puesto que constituye el foco principal de las metas establecidas por la Educación 2030. Es decir, existe un grupo de personas a quienes apuntan repetidamente los enunciadores y suelen ser representados como entidades beneficiarias de la Educación 2030 ya que se encuentran en condiciones de exclusión social y por eso deben ser incluidas en esta Agenda Mundial mediante estrategias de acceso a instituciones educativas. Por ejemplo, la *Meta 5 del ODS4* pretende “eliminar las **disparidades de género en la educación** y asegurar el **acceso igualitario** a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, **incluidas** las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”, estableciendo indicadores que deben tomar en cuenta los Estados para “eliminar” las formas de **exclusión** asociadas a estos participantes.

“Inclusión” no puede significar aisladamente, sino que está en una relación simbiótica con “exclusión”, tal y como la “equidad” se relaciona con “desigualdad”. Por eso, para que exista un sistema educativo inclusivo deben existir personas excluidas a quienes incorporar. De la misma manera, para que la educación sea equitativa deben existir personas en condiciones desiguales. Estas personas son configuradas en el discurso como parte importante de los conflictos que atañen a la educación contemporánea y pueden ser rastreadas en los textos mediante el concepto de “grupos vulnerables”. Ello refleja nuevamente la **función interpersonal del lenguaje** a través del discurso, dando a conocer el **rol pasivo** de esta entidad focalizada explícitamente por la voz enunciativa, pero siempre al final de la cláusula. Así lo plantea el Marco de Acción Educación 2030:

Para lograr una educación inclusiva *es indispensable* que las políticas tengan por finalidad transformar los sistemas educativos, de tal forma que puedan responder más adecuadamente a la **diversidad y las necesidades de los alumnos**. *Esto es clave* para hacer realidad el derecho a una educación equitativa, y se refiere no solo al acceso, sino también a la **participación y el éxito de todos** los estudiantes, *especialmente* los que se encuentran en situación de **exclusión o vulnerabilidad** o *corren el riesgo* de ser **marginados** (p.66)

La inclusión, entonces, está en directa relación con los “grupos vulnerables”. A ellos pretende incluir de manera focalizada (“especialmente”) en su discurso, a través de valoraciones que nuevamente cierran el espacio dialógico pues la inclusión ya forma parte constitutiva de la educación mediante la nominalización “educación inclusiva”, que le da un carácter léxico gramatical autónomo al interior de la cláusula. Por ello “es indispensable” y “es clave” lograrla, porque ahora las **apreciaciones de impacto** que antes eran atribuidas a “la educación” y sus procesos, ahora forman parte de “la educación inclusiva”. Nuevamente, los enunciantes están marcando una diferencia entre los roles de los participantes que podría expresarse de la siguiente manera: “nosotros, los representantes del mundo, los incluimos a ellos, los marginados del mundo, a través de una educación obligatoria”.

El caso de la equidad, para Rizvi y Lingard (2013), se puede contemplar como un factor que implica el acceso oficial a las provisiones del Estado sin ninguna exploración de las condiciones sociales y económicas que permiten dicho acceso. De allí su relación con la inclusión, que apareció primero en función de las políticas educativas para **estudiantes con necesidades especiales** y luego se reformuló hacia la noción de que todo el mundo debe tener la oportunidad de aprender y beneficiarse de la educación, no como un azar de circunstancias ni como un privilegio, sino como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Por ende, cuando se habla de equidad se hace referencia, necesariamente, a personas o grupos de personas que no forman parte del sistema educativo (no cuentan con acceso) o han sido marginadas socialmente por sus cualidades intrínsecamente humanas (disparidad de género, discriminación física, entre otras), puesto que son aquellas quienes deben ser integradas en el proceso de implementación de la Educación 2030, propiciando una **relación jerárquica** de benefactor/beneficiado que puede ser expresada como “nosotros les damos porque ustedes necesitan”.

Por su parte, el discurso sobre la calidad de la educación está relacionado estrechamente con la inclusión y la equidad. Tanto léxico-gramatical como semánticamente, la calidad es un componente constitutivo de las otras dos y viceversa pues generalmente están unidas en la expresión “educación inclusiva y equitativa de calidad”. Sin embargo, la “calidad” es un factor independiente de la educación que también se observa en la *Agenda 2030* junto a otros elementos no educativos tan diversos como la “atención médica”, la

“infraestructura”, el “agua” o los “suelos”. Por ello, sus características específicas en relación con la educación son descritas de la siguiente manera en la *Declaración de Incheon*:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de **aptitudes analíticas**, de solución de problemas y **otras habilidades** cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales (p.17-18)

Este fragmento permite observar nuevamente una nominalización (“educación de calidad”) que revela algunas características importantes de la calidad, ahora como un componente léxico-gramaticalmente ligado a la educación. Ello le permite ser una entidad agente de procesos léxicamente orientados al beneficio de otras entidades (“fomenta”, “garantiza”, “propicia”) y dar cuenta de los aspectos positivos de esta “nueva visión” que entregan los propios enunciadores. Además, en la cita se observa que las entidades beneficiadas por una “educación de calidad” son componentes no animados como “las competencias”, “las aptitudes”, “las habilidades”, “los valores” y “las actitudes” que se relacionan directamente con “las personas” (en este caso excluidas de la cita) a quienes se dirigen y constituyen los ejes fundamentales del **quehacer pedagógico institucional de la UNESCO**⁹. Si bien un análisis de todos esos elementos excede los propósitos de esta investigación, resulta interesante resaltar cómo son utilizados en los textos, puesto que “lectura, escritura y cálculo” (también nombrados como “alfabetización” y “aritmética” de forma sinónima en el discurso) son los componentes mínimos que deben promover los sistemas educativos para consolidar una educación de calidad. Otros aspectos del conocimiento como las humanidades o el arte quedan completamente excluidos en el discurso o reducidos a aspectos tecnológicos como en el caso de las ciencias.

⁹ Uno de los textos claves dentro de la red intertextual es el conocido Informe Delors, titulado *La educación esconde un tesoro* (UNESCO 1996). Allí se establecen una serie de principios teóricos y metodológicos que aún orientan gran parte de las acciones de la UNESCO en materia de educación, entre los cuales se encuentran los “Cuatro pilares de la educación” donde se establecen conceptos fundamentales como “competencias”, “educación a lo largo de la vida” y los conceptos destacados en la cita anterior.

Siguiendo el análisis, el *Marco de Acción Educación 2030* establece en su apartado de “Supervisión” que un elemento fundamental para llevar a cabo el derecho a la educación a través de su “nueva visión” consiste en garantizar que **la calidad de los sistemas educativos** permita obtener **resultados de aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces** en todos los niveles y entornos:

Resulta indispensable una **cultura de investigación y evaluación** en los planos nacional e internacional para extraer enseñanzas de la aplicación de estrategias y políticas y aprovecharlas en la práctica. En el plano nacional, **los países deberán evaluar los efectos de sus políticas educativas** en el logro de las metas de la Educación 2030. **Tendrán que aplicar** las conclusiones del seguimiento y la investigación para obtener **decisiones eficaces** de base empírica y programas orientados a la **obtención de resultados**. (p 88)

La cita comienza con una valoración de los enunciados que funciona como tema interpersonal de la cláusula y expresa una **gradación intensificadora** respecto de la “cultura de investigación y evaluación” que deben adoptar los Estados. Esta es una constante entre los textos del corpus que menciona recurrentemente el ejercicio político de “**rendir cuentas**” en todos los niveles: desde los alumnos que rinden exámenes para demostrar sus niveles de aprendizaje mediante pruebas estandarizadas como PISA, pasando por los docentes que son evaluados mediante estrategias descontextualizadas como TALIS, hasta los Estados que deben comunicar mediante informes dirigidos a organizaciones internacionales los resultados de sus políticas educativas. De esta manera, si en un principio la **pertinencia** era sinónimo de adaptación al mercado laboral, la **eficacia** se relaciona con la toma de decisiones medibles a través de sus resultados en todos los niveles.

Por lo tanto, la calidad de la educación no se satisface con el acceso a las instituciones educativas, sino que además todos los participantes implicados en la Educación 2030 deben producir “resultados pertinentes” que puedan ser medidos a través de instrumentos (generalmente estandarizados) gestionados y administrados por el Estado u otras organizaciones fiscalizadoras como la OCDE y la UNESCO. En ello radica la eficacia: en la capacidad de los participantes y los procesos de producir al máximo con los recursos que tienen a disposición.

Finalmente, la tríada inclusión, equidad y calidad en la educación funciona como un conjunto de cualidades específicas de la educación que pueden ser analizadas bajo la óptica de los mismos textos en tanto hacen referencia intertextual a sus características. Así, tanto la inclusión como la equidad hacen referencia al acceso y participación de todas las personas en espacios educativos institucionales, pretendiendo generar condiciones que no discriminen, aunque desde su configuración discursiva ya estén caracterizados de una manera desigual a partir de una carencia o necesidad conflictiva representada por los “grupos vulnerables”. Por su parte, la calidad es un factor que funciona en complemento con las dos anteriores, en tanto guarda relación con las competencias, aptitudes, habilidades, valores y actitudes que debe promover el Estado a través de sus políticas públicas en beneficio de la capacitación. Entre las más importantes se encuentra el desarrollo de una alfabetización funcional¹⁰ que contempla el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y cálculo para la promoción de actividades productivas en el ámbito social y laboral. Estos y otros rasgos de la educación deben ser medibles con instrumentos que promuevan la rendición de cuentas en todos los niveles y permitan evaluar si las condiciones de un sistema educativo pertinente y eficaz se están llevando a cabo. En consecuencia, el tipo de educación que deben implementar los Estados mediante la incorporación de esta Agenda Mundial, está ligada a una serie de condiciones que, de no cumplirse, contrae una serie de presiones supranacionales que, de una u otra manera, dirigen el proceso de implementación.

En resumen, la conceptualización de la educación puede ser resumida en los siguientes puntos:

- **El derecho a la educación es reducido al proceso de institucionalización escolar.** Los textos que sustentan el derecho a la educación en el discurso desarrollan una coherencia semántica entre los conceptos “instrucción”, “enseñanza” y “educación”, asociando sus significados a oportunidades que debe garantizar el Estado como entidad reguladora. Por eso los objetivos y las metas de la Educación 2030 están enfocados en la promoción de políticas públicas que aumenten los años de obligatoriedad y gratuidad: para que aumente

¹⁰ Según el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La alfabetización: un factor vital*, “está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad» (UNESCO, 2006, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>)

el número de personas en el sistema escolarizado y obtengan una capacitación pertinente para adaptarse eficazmente a las condiciones del mercado laboral.

- **Los valores de la educación se asocian a discursos de mercado.** Las características de la educación que plantean los textos son reducidas a las características de su “nueva visión de la educación”, proveniente de una estructura institucional significativa que condiciona la interpretación de los textos. Esto significa que conceptos como “inclusión”, “equidad” y “calidad” se relacionan con aquellas condiciones que el Estado debe promover a través de sus políticas institucionales, donde la “obligatoriedad”, la “eficiencia” y la “rendición de cuentas” forman parte del deber ser de una educación cada vez más conectada con los aspectos productivos del mercado laboral. Además, en la medida que el discurso pretende una educación inclusiva y equitativa que concibe a todas las personas por igual, configura contradictoriamente una jerarquía en torno a una serie de actores sociales cuyo eslabón más marginado son los “grupos vulnerables”.

Este último punto, da pie al análisis de los actores sociales a través del discurso, puesto que la función interpersonal del lenguaje permite observar en los textos cómo los enunciadores configuran una jerarquía de participantes que se expresa a partir de la relación benefactor/beneficiado ya descrita. Esta configuración permite observar cuáles son los roles de los participantes y qué lugar ocupan en su discurso acerca de la educación.

3. La representación de actores sociales

Esta sección presenta una crítica a la estructura jerárquica de los participantes en la Educación 2030. En este sentido considera que, lejos de promover una “equidad” y una “inclusión” en su discurso, acentúa las diferencias entre personas, instituciones y países, configurando relaciones de dependencia entre un “nosotros” y otros participantes cuyo rol está condicionado por el estatus asignado en el marco institucional o en el propio discurso. Por ende, resulta imprescindible cuestionarse ¿quiénes son los participantes del discurso?, ¿cómo están configurados?, ¿cómo se relacionan entre sí a partir de sus roles? y a partir de ello mostrar algunas **descripciones lingüísticas** de las **entidades** que cumplen diversos roles en las cláusulas. De todas esas entidades se ha puesto atención sobre aquellas que conforman el grupo semántico “nosotros” y también sobre algunas entidades focalizadas por el propio discurso como los “Estados” y los “grupos vulnerables”.

Luego, se establecen categorías semánticas de entidades que evidencian formas discursivas recurrentes y configuran una **jerarquía de participantes** que comienza con el uso del “nosotros” siempre activo y termina en los “grupos vulnerables” siempre beneficiarios. Esta jerarquía cobra sentido a partir de los procesos que atraviesan las relaciones entre los participantes, dando cuenta de cómo se configura una **dependencia** entre quienes dan, quienes ayudan y quienes reciben y son beneficiados por las propuestas políticas establecidas en los textos, que en este caso guardan relación con un tipo de educación escolarizada basada en los derechos humanos. En otras palabras, el análisis que se presenta a continuación pretende mostrar cómo los textos que componen la Agenda Mundial de Educación promueven una serie de desigualdades sociales a partir de su discurso, donde la **posición del participante en la jerarquía** determina fuertemente sus características y condiciones sociales.

3.1. La construcción heteroglósica de los enunciantes.

La contextualización del corpus evidenció que los textos que lo constituyen están inscritos en un marco discursivo institucional que funciona como condicionante de las relaciones semánticas a través de conexiones intertextuales. Al formar parte de una jerarquía de textos, su posición en la estructura se relaciona también con la posición de los enunciantes que producen los textos. Por ejemplo, la UNESCO es un organismo dependiente de la ONU. En consecuencia, los textos enunciados en el marco del Foro Mundial de Educación como la *Declaración de Incheon* o el *Marco de Acción* (publicados por la UNESCO) tienen una **influencia político-jurídica menor** que la *Agenda 2030* (publicada por la ONU), enunciada en el marco de la Asamblea General de Naciones Unidas.

Esta condición repercute en los textos de formas semióticas que pueden ser rastreadas mediante la presencia de entidades que **se configuran a sí mismas como enunciantes** del discurso. Así, la *Agenda 2030* ha sido publicada por la ONU (particularmente por la Asamblea General como instancia deliberativa) y establece, desde la introducción del texto, quiénes son los **protagonistas** del acuerdo:

Los **Jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes**, reunidos en la **Sede de las Naciones Unidas en Nueva York del 25 al 27 de septiembre de 2015**, coincidiendo con el septuagésimo aniversario de la Organización, **hemos acordado**

en el día de hoy los nuevos **Objetivos de Desarrollo Sostenible** de alcance mundial.
(p.1)

Teniendo en cuenta la relevancia jerárquica de este documento, entonces, los enunciadores del texto se configuran a sí mismos mediante la inclusión de sus **cargos representativos** que precisamente entregan una significación léxica de su estatus: son “Jefes” y “Altos representantes” quienes conforman el tema de la cláusula y del texto en general. Esta identificación guarda relación con la situación contextual de quienes toman las decisiones en la Asamblea General ya que son precisamente diversos tipos de **protagonistas políticos de los 193 países miembros** donde no necesariamente coincide la figura de gobierno con la del Estado, como es el caso del “primer ministro”. No obstante estas diferencias, los enunciadores se identifican de manera colectiva mediante el uso del “nosotros” a lo largo de todo el texto, expresándolo en términos textuales o mediante elipsis que dan lugar a la presencia de un proceso al inicio de la cláusula. De esta manera, los enunciadores establecen permanentemente evaluaciones positivas de sí mismos o de sus acciones que suelen ser **tema** en la cláusula:

En nombre de los pueblos a los que servimos, hemos adoptado una decisión histórica sobre un amplio conjunto de Objetivos y metas universales y transformativos, de gran alcance y centrados en las personas. **Nos comprometemos** a trabajar sin descanso a fin de conseguir la plena implementación de la presente Agenda de aquí a 2030. (p.1)

En este caso, observamos un tema interpersonal marcado por una modulación que funciona como una característica evaluativa del proceso, puesto que da cuenta del nivel de representatividad que tienen sus acciones avaladas por “los pueblos” en una relación de servidumbre con ellos. Ahora bien, el proceso está configurado en primera persona del plural donde se observa la elipsis del “nosotros” ya identificado en el fragmento anterior y establece una **apreciación de impacto** respecto de sus propias acciones (“una decisión histórica”), dando cuenta de la importancia que radica para sí mismos y -al menos discursivamente- para los “pueblos” a los que sirven, permitiendo nuevamente legitimar su discurso como consecuencia de sus auto adulaciones. Por ello, el segundo proceso (“nos comprometemos”) implica un acto de habla promisorio evaluado con un **alto nivel de gradación** (“a trabajar sin descanso”) que otorga **fuerza e intensidad** a la “decisión” que están comunicando.

Este fenómeno se repite a lo largo de todo el texto y se extiende a la *Declaración de Incheon*, donde tanto el contexto como los enunciantes tienen un nivel más bajo en la jerarquía, pero también se identifican a sí mismo mediante sus funciones y cargos representativos hacia el inicio del texto:

Nosotros, ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, nos hemos reunido en mayo de 2015 por invitación de la Directora General de la UNESCO en Incheon (República de Corea) con motivo del Foro Mundial sobre la Educación 2015.

Declaración de Incheon (p.15)

Como se observa, esta configuración discursiva es semejante a la anterior pero la identificación de los enunciantes es distinta. Esta vez el marco institucional ya no es la Asamblea General de la ONU, sino el Foro Mundial sobre la Educación coordinado por la UNESCO, así que los participantes del contexto y enunciantes del discurso ya no son los representantes de los Estados, sino **otros participantes de menor rango en la jerarquía política** y que además son listados en **orden decreciente** desde los “ministros” hasta los “representantes” de diversos sectores de la sociedad. Todos ellos son precedidos por el uso del “nosotros” explícito y agente de los procesos principales en las cláusulas que además evalúa sus propias acciones siempre de manera positiva:

En esta histórica ocasión, **reafirmamos** la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. (p.15)

La cita comienza con una modulación de la cláusula donde el tema interpersonal (“en esta histórica ocasión”) refleja la actitud con la cual observan el contexto que ellos mismos han propiciado para generar sus acuerdos. Esta **apreciación de integridad** funciona como una **evaluación ética del evento discursivo** que coordinaron los propios enunciantes y no impide al “nosotros” ser un protagonista, pues funciona como tema principal en ambos textos y como agente de los procesos configurados a lo largo de todo el discurso que incluso cuando

está omitido expresa evaluaciones positivas de sus propias acciones (“compromiso más importante”, “progresos significativos”) En este sentido, un elemento relevante que también permite comprender quiénes conforman este “nosotros” está expresado en un pequeño apartado al inicio del texto que funciona como una descripción general del contexto en que fue producido. Este apartado establece que quienes organizaron y coordinaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 fueron un grupo limitado de entidades: “la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR”. Todos los participantes mencionados son organismos dependientes de la ONU salvo el Banco Mundial, cuya presencia cobra sentido discursivo en los apartados de financiamiento y fiscalización, donde la palabra “educación” ligada a conceptos como “eficiencia” y “rendición de cuentas”, propias del repertorio semántico de mercado (Canan 2017). Además, todos estos organismos suelen ser mencionados en conjunto pues conforman una parte representativa del Movimiento Mundial de Educación para Todos (EPT)¹¹ cuya labor ha sido llevar a cabo el Foro Mundial sobre la Educación desde Jomtien en 1990 y orientar las prácticas institucionales en la materia.

Por su parte, *El Marco de Acción Educación 2030* está inscrito en el contexto de la 38ª Conferencia General de la UNESCO y no presenta a un “nosotros” sino a un enunciante impersonal que configura sus procesos en tercera persona del plural. Esta estrategia permite a los participantes de la situación generar condiciones aparentes de neutralidad y objetividad en el discurso puesto que las entidades configuradas realizan acciones por sí mismas o como consecuencia de otras. Así, por ejemplo, el análisis de registro mostró anteriormente que el tópico central del texto es la implementación de la “nueva visión de la educación” propuesta en los textos previos por los enunciantes. En consecuencia, este grupo nominal y sus múltiples referencias (como “la educación”, “esta agenda”, “la Educación 2030”, etc.) suelen ser tema en la cláusula y configurar procesos y entidades que sí son evaluados positivamente:

¹¹ Según el Marco de Acción Educación 2030, el Comité de Dirección de la EPT, convocado por la UNESCO, está formado por Estados Miembros que representan a los seis grupos regionales de la UNESCO, la Iniciativa E-9 y el país anfitrión del Foro Mundial sobre la Educación 2015; los cinco organismos coordinadores de la EPT (la UNESCO, el UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], el Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] y el Banco Mundial); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); la Alianza Mundial para la Educación; la sociedad civil; la profesión docente; y el sector privado

La educación ocupa un lugar primordial en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es esencial para el logro de todos los ODS. Reconociendo el importante papel que desempeña, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se pone de relieve la educación como un objetivo en sí mismo (**ODS 4**); además, se integran **metas sobre educación** en varios ODS más, en especial los que se refieren a la salud; el crecimiento y el empleo; el consumo y la producción sostenibles; y el cambio climático.

En este caso, las evaluaciones se concentran en la educación y su relación con la *Agenda 2030*, estableciendo una **apreciación de alto impacto** al determinar el “importante papel” que cumple la educación en la implementación de esta política internacional. Por ende, las evaluaciones generalmente están dirigidas a esas instancias institucionales donde ya se ha demostrado quiénes son sus protagonistas, cuya inclusión en el texto se observa únicamente hacia el final del texto, donde se identifican como “nosotros, la comunidad internacional de la educación” sin entregar mayor información al respecto. En consecuencia, aun cuando los enunciadores están elididos textualmente, sus acciones, sus contextos o su propia visión de la educación están siempre evaluadas positivamente con el propósito de legitimar su propio discurso institucional en todo el mundo mediante esta Agenda Mundial que funciona como un discurso mundial acerca de la educación.

Finalmente, como ya se revisó en la contextualización del corpus, los tres textos forman parte de una red discursiva intertextual inmersa en un contexto institucional que reconoce explícitamente la influencia de otros textos e instancias en el contenido y la forma de su discurso. Este factor común tiene como consecuencia la ampliación de la voz enunciativa a todas esas instancias anteriores donde las características de los contextos y los participantes, a veces, son radicalmente distintas. Por ende, además de promover la idea de un amplio consenso mundial realizado en contextos específicos, los enunciadores “reconocen” y “reafirman” decisiones políticas anteriores que son causa y motivo de los documentos analizados, promoviendo también la idea de un consenso intergeneracional con el cual “se comprometen” y que trasciende el contexto inmediato en que se inscribe.

Todo este recorrido permite observar una serie de recurrencias discursivas entre los textos que pueden plantearse como un resumen del análisis recién elaborado:

- **Los enunciantes están inmersos en un marco institucional que los condiciona jerárquicamente.** Ello se refleja en los textos mediante la presencia del “nosotros” como tema de los procesos en las cláusulas y mediante la inclusión explícita de quienes componen esa entidad. Estos participantes están representados a través de nominalizaciones que especifican su rol mediante la inclusión del cargo representativo que ostentan.
- **Los enunciantes se evalúan siempre positivamente a sí mismos y a sus acciones.** Los textos promueven una relación de admiración consigo mismos en tanto representan la instancia máxima de deliberación en políticas de educación. Por eso, tanto los participantes implicados en la situación comunicativa como las entidades temáticas del discurso y sus acciones, generan la impresión de un acuerdo amplio, representativo y en beneficio de la humanidad que no da lugar a otras conceptualizaciones acerca de la educación.
- **Los enunciantes no son personas específicas, sino colectividades.** El hecho de que la ONU y la UNESCO sean las instituciones encargadas de coordinar las instancias en que son producidos los textos, también las convierte en enunciantes del discurso. Por eso, no hay personas específicas quienes atribuir la autoría de los textos, sino a una institución intergubernamental que está configurada mediante personificaciones colectivas a las cuales agradecen permanentemente los enunciantes.

Por lo tanto, los textos configuran una noción múltiple y diversa de los enunciantes que funciona de manera jerárquica en los textos de acuerdo al contexto institucional en que están inmersos. Esto significa que quienes producen los textos están representados en ellos a través de un “nosotros” cuyos integrantes están relacionados según su orden de aparición en el discurso y son siempre evaluados positivamente mediante estrategias discursivas que van desde la mención de sus cargos representativos hasta las acciones que desarrollan durante el discurso. Todo ello promueve la configuración discursiva de un amplio consenso mundial e intergeneracional de autoría colectiva que sirve como **estrategia retórica para llevar a cabo sus propósitos regulatorios**; es decir, funciona como una **construcción heteroglósica de los enunciantes** que representa a todo el mundo y, por ende, solo puede ser evaluada positivamente. Con ello, la visión acerca de la educación que presentan los textos se constituye como la única opción posible para solucionar los conflictos del mundo: porque la

expresan los propios enunciados autoconfigurados discursivamente como los representantes máximos del planeta que estuvieron de acuerdo en instancias institucionales autolegitimadas a través del discurso.

3.2. Tipos de participantes.

Ahora bien, la configuración del “nosotros” a través de los textos está relacionada intrínsecamente con un “otros” a quienes se dirige y a quienes beneficia este discurso acerca de la educación. Este “otros”, que no es mencionado literalmente en los textos, corresponde a una categoría muy amplia de participantes que pueden ser clasificados de la siguiente manera según su posición en el análisis de transitividad a través de los textos:

- Grupos nominales animados que funcionan de forma relativamente autónoma, puesto que constituyen nombres propios marcados mediante el uso de mayúsculas. Entre ellos es posible apreciar:
 - **Nombres de organizaciones institucionales:** “Naciones Unidas”, “Estado”, “Gobierno”.
 - Expresadas en siglas: “ONU”, “UNESCO”, “UNICEF”, “Grupo E-9”
 - **Nombres de documentos e iniciativas institucionales:** “Educación para Todos”, “Declaración de Incheon”, “Objetivos de Desarrollo Sostenible”
 - Expresados en siglas: “EPT”, “ODS”, “ECM”, “EFTP”
 - **Nombres de cargos representativos:** “Jefes de Estado y de Gobierno”, “Secretario General de las Naciones Unidas”, “Directora General de la UNESCO”.
 - **Nombres de países:** “República de Corea”
 - **Nombres de actividades institucionales:** “Foro Mundial sobre la Educación 2015”
- Grupos nominales animados que expresan categorías generales para conjuntos de personas. Aquí es posible establecer una gradación semántica a partir de su nivel de generalidad o especificidad:
 - **Más general:** “el mundo”, “los países”, “todos”, “nadie”, “las personas”, “la humanidad”

- **Más específico:** “grupos vulnerables”, “personas marginadas”, “personas con discapacidad”, “los migrantes”, “los pueblos indígenas” “los niños”, “pueblo de Corea”, “países de ingresos medianos”
- Grupos nominales no animados que, producto del uso metafórico del lenguaje, obtienen propiedades animadas características del uso impersonal:
 - “La educación”, “los principios”, “la igualdad de género”, “esta nueva visión”

Esta clasificación de entidades comprende una síntesis común de los textos seleccionados en el corpus y establece una configuración parcial de la totalidad observada que sirve de referencia para dar cuenta de las relaciones de significación. De esta manera, las categorías semánticas recién expuestas coinciden con los **tipos de participantes** en el discurso a quienes se dirigen las acciones del “nosotros” antes descrito. Así, por ejemplo, la Agenda 2030 incluye desde el “Preámbulo” quiénes son los encargados de implementar las normativas y a quiénes apuntan sus objetivos:

1. Este plan será implementado por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración.
2. **Estamos resueltos a liberar** a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta.
3. **Estamos decididos** a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia.
4. Al emprender juntos este viaje, **prometemos** que nadie se quedará atrás. (p.1)

En la primera cláusula se observa que “los países” (cuyas referencias catafóricas son “los estados” o “los gobiernos”) no son los únicos responsables de implementar los ODS sino que también hay otras “partes interesadas” en hacerlo también. Aquí cobra sentido la responsabilidad del Estado en materia de implementación puesto que constantemente los enunciadores utilizan la **modalidad deóntica** durante el discurso con el fin de indicar **qué deben hacer** para llevar a cabo sus normativas. Pero también se incluye a este otro **grupo indefinido de participantes** (“otras partes interesadas”) cuyos integrantes no son descritos en el discurso de forma explícita, sino que se asocian semánticamente con entidades de financiamiento y fiscalización de las políticas como el “sector privado” y las “organizaciones regionales”.

Luego, en la segunda cláusula, mediante el uso de un **proceso léxicamente orientado a una evaluación positiva** (“estamos resuelto a liberar/sanar”), los enunciantes mencionan sus primeros destinatarios: “la humanidad” y “nuestro planeta”, dos grupos nominales muy generales que hacen referencia a todas las personas del mundo y también a sus espacios geográficos a quienes traerán beneficios. Por eso, la última cláusula del fragmento anterior relaciona metafóricamente la implementación de la Agenda con un “viaje” que se emprende de manera conjunta entre benefactores y beneficiados. En otras palabras, la *Agenda 2030* parece estar enunciada por todos y para todos.

Ahora bien, además de esta generalización los enunciantes de la *Agenda 2030* están enfocados en dos grupos particulares: en los “Estados” que deben cumplir cada una de las normativas y los “grupos vulnerables” que tienen una posición prioritaria como beneficiados de esas normativas, aunque algunas veces los focos convergen:

Cada país enfrenta desafíos específicos en su búsqueda del desarrollo sostenible, pero **merecen especial atención** los países más vulnerables y, en particular, los países africanos, los países menos adelantados, los países en desarrollo sin litoral y los pequeños Estados insulares en desarrollo, al igual que los países que se encuentran en situaciones de conflicto y posteriores a un conflicto. Muchos países de ingresos medianos también están atravesando graves dificultades. (p.7)

En este caso se presentan **tipos de países** como sinónimos de **tipos de estados**. Esto genera un desdoblamiento, puesto que en tanto los Estados deben implementar los objetivos, también son el foco de atención de los mismos. Pero no todos los Estados, sino aquellos cuyas características dan a conocer una condición de vulnerabilidad específica: ser africano, no estar adelantado, no tener litoral, ser una isla en desarrollo, estar en situación de conflicto o tener ingresos medianos. Estas diferencias entre los Estados acentúan su posición en la jerarquía de participantes, estableciendo una relación asistencialista entre los países desarrollados y aquellos que no lo están, tal como lo muestra la *Declaración de Incheon* respecto de las estrategias de financiamiento:

Reconocemos que el cumplimiento de todos los compromisos relacionados con la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) es crucial, incluidos los compromisos de muchos países desarrollados de alcanzar la meta de **destinar el 0,7 % de su producto nacional bruto (PNB) a AOD** para los países en desarrollo. De conformidad con los

compromisos que han asumido, instamos a los países desarrollados que aún no lo hayan hecho a que hagan más esfuerzos concretos con el fin de alcanzar la meta de destinar el 0,7 % del PNB a AOD para los países en desarrollo. (p.19)

En este fragmento se observa, entonces, que no todos los países tienen el mismo estatus ya que ello depende del nivel de desarrollo contemplado en sus registros. Así, los “países desarrollados” deben **asistir económicamente** a los “países en desarrollo” con el propósito de contribuir al cumplimiento de la Educación 2030, generando nuevamente una relación de asistencia entre benefactores y beneficiados.

Finalmente, esta forma de clasificar a los países también se observa en la clasificación de las personas, dando a conocer quiénes son las “personas vulnerables” sobre quienes se deben aplicar las metas y estrategias indicativas del Marco de Acción Educación 2030:

Los contextos y causas fundamentales de la marginación, discriminación y exclusión son muy variados. Entre los grupos vulnerables que requieren una **atención particular y estrategias específicas** figuran las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y los pobres. (p.67)

Estos “grupos vulnerables” constituyen el foco de las normativas en la Agenda Mundial de Educación y en consecuencia son caracterizados mediante descripciones mucho más profundas que las de cualquier otro participante, dejando ver cómo son y cómo deberían ser desde su perspectiva denominada “nueva visión de la educación”. En el caso recién ejemplificado, la vulnerabilidad pasa por ser discapacitado, indígena o pobre, independientemente del contexto que se encuentre la persona. Por ende, resulta imprescindible evidenciar cuáles son las características de esos grupos vulnerables y establecer relaciones semánticas con el uso del “nosotros” ya descrito anteriormente.

3.3. El foco de las acciones políticas: los “grupos vulnerables”

Teniendo en cuenta que los enunciantes del discurso son participantes evaluados siempre positivamente y en función de sus cargos políticos representativos de casi toda la humanidad, los participantes en calidad de “vulnerables” siempre están evaluados negativamente y como consecuencia de su ser intrínseco. Esto significa que las acciones políticas manifiestas en el discurso van siempre en su beneficio, pues carecen de algo (desarrollo, riqueza, acceso a la escuela, etc.) que los discrimina o margina socialmente y por eso es necesario ayudarlos.

Tanto es así que, consecuentemente, el *ODS4* incluye explícitamente a este grupo en su *Meta 5*:

Eliminar las **disparidades de género en la educación** y asegurar el **acceso igualitario** a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (p.19)

Estos participantes del discurso, agrupados en una categoría específica en la cual se concentran los enunciantes (“vulnerables”), son asociados a diversas condiciones de **discriminación y marginalidad** a partir de **estadísticas** elaboradas por sus propios instrumentos de medición institucionales que no necesariamente responden a las diversidades contextuales en las que se aplican. Sin embargo, han sido clasificados según **semejanzas cuantitativas** que se argumentan en el *Marco de Acción 2030*:

A pesar del progreso global en cuanto al aumento de la matriculación de niñas y niños en la escuela primaria, no se ha prestado la atención suficiente a **eliminar la desigualdad en la educación** en todos los niveles. Por ejemplo, los niños del 20 % de los hogares más pobres de los países de ingresos bajos y medianos tenían una probabilidad cinco veces superior de **no terminar los estudios primarios** que los niños del 20 % más rico en torno al año 2009. Por otra parte, la pobreza tiende a agravar otros factores de **exclusión**, entre otras cosas incrementando las **desigualdades de género**. (p.66)

En este ejemplo se observa que la pobreza es el mal principal. La pobreza impide a las personas terminar los estudios primarios y además agrava las desigualdades de género. Por eso proponen en su discurso que es necesario erradicarla mediante la educación como “uno de los motores principales para el desarrollo económico y social”. Este tipo de aseveraciones están basadas en **estadísticas elaboradas por las propias instituciones** del marco, ampliando aún más la red discursiva intertextual hacia informes cuya información es generalmente cuantitativa y se obtiene mediante la aplicación de instrumentos estandarizados de medición que no consideran los elementos contextuales donde son aplicados¹². Estas

¹² “Puesto que la educación se ha reconstituido como un elemento central para la competitividad económica de las naciones en el contexto de una economía global, muchos sistemas educativos han instituido pruebas estandarizadas difíciles para aumentar la media educativa.” (Rizvi y Lingard 2013). Algunos ejemplos son el

estadísticas sirven de argumento y justificación de las propuestas políticas enunciadas en los textos. Funcionan como evidencia cuantitativa de los diagnósticos mundiales sobre la educación en el mundo¹³ y sostienen discursivamente cada uno de los conflictos que pretenden ser resueltos mediante normativas internacionales. El fragmento anterior, por ejemplo, presenta una comparación porcentual entre “los niños del 20% de los hogares más pobres de los países de ingresos bajos y medianos” y “los niños del 20% más rico” con el propósito de evidenciar un conflicto que debe solucionar la educación mediante la aplicación de sus políticas educativas: hay niños pobres en hogares pobres de países pobres. ¿Cómo salvar sus vidas mediante la educación? Obligándolos a asistir a la escuela, pero de forma gratuita y sin discriminación, aunque desde el principio sean reconocidos como personas distintas.

Además, este grupo de participantes “vulnerables” comprende un amplio abanico de actores sociales cuyas diferencias consisten en el tipo de marginación o discriminación que los caracteriza. Por ejemplo, “las niñas y mujeres” también forman parte de este grupo ya que son objeto de “desigualdades” o “disparidades de género” que se acentúan con la pobreza. Sin embargo, para los enunciantes del *Marco de Acción Educación 2030*, la educación siempre tiene una solución a esos problemas:

Las pruebas del **poder inigualable que encierra la educación** para mejorar las vidas, en especial las de las niñas y las mujeres, siguen acumulándose. **La educación** desempeña un papel clave para erradicar la pobreza, ya que **ayuda a las personas** a conseguir trabajo decente, **incrementa** sus ingresos y **genera** una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico. **La educación** es el medio más eficaz de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlas económicamente. (p.49)

Su visión de la educación pretende discursivamente la igualdad entre hombres y mujeres a partir de una **apreciación de alto impacto** (“poder inigualable que encierra la

examen PISA para estudiantes escolarizados o el TALIS para docentes en ejercicio, ambos implementados por la OCDE tanto en países miembros como en aquellos que no lo son.

¹³ Estas estadísticas pueden ser consultadas en el Informe de Seguimiento educación en el mundo (Informe GEM, por sus siglas en inglés) publicado anualmente por la UNESCO en su página oficial disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/publications>

educación”) que nuevamente cierra el espacio dialógico ya que, desde su visión, ninguna otra entidad tiene más relevancia. Sin embargo, reduce esta igualdad a una mirada mercantil que pretende a empoderar económicamente a las niñas y mujeres, volverlas más productivas e incluirlas en el proceso de desarrollo económico. Allí radica el aparente “poder inigualable” de la educación: en hacerlas parte del proceso productivo asociado a la educación como motor del desarrollo. Allí cobra aparente importancia la inclusión y la equidad: en darles acceso a los espacios escolarizados donde sean instruidas con competencias adaptadas al “contexto cambiante del mercado laboral” que les permita aportar al proceso productivo. A eso se reduce la igualdad de género en la Educación 2030: al acceso escolar de las mujeres que pretende su inclusión en el mercado laboral. En este sentido, es importante resaltar la configuración que desarrolla el texto en torno a la sexualidad de la mujer, puesto que gran parte de su condición vulnerable radica en “la llegada de la pubertad” como un factor causal:

Asegurar que las niñas y mujeres se sientan seguras en sus entornos de aprendizaje es clave para que su educación no se detenga. **La llegada de la pubertad hace a las niñas más vulnerables a la violencia, acoso, coerción y abuso sexuales.** La violencia por razón de género en la escuela es un obstáculo considerable a la educación de las niñas. (p.73)

La configuración que hace de las niñas y mujeres como personas vulnerables radica en una condición intrínseca del ser humano que es su desarrollo biológico. Pero ello no implica un conflicto para los hombres ni los vulnera socialmente. “La violencia, el acoso, la coerción y abuso sexuales” son consecuencia de la propia mujer en condiciones biológicas de pubertad. En otras palabras, la mujer es vulnerable por ser mujer y más aún por ser adolescente.

Ahora bien, otros participantes que también forman parte de la categoría “vulnerables” también son juzgados por su condición intrínseca de ser humanos. En el caso de “los discapacitados” su condición radica en el tipo de discapacidad y su nivel de gravedad. En el caso de los “pueblos indígenas” en su identidad cultural, y en “los países africanos” por formar parte de un continente históricamente saqueado y altamente colonizado. Así, la lista se amplía a otras entidades vulnerables cuyas características comunes se pueden establecer de la siguiente manera:

- **Los grupos vulnerables están siempre en una relación de dependencia.** El “nosotros” enunciativo es quien les otorga todas sus características. Los incluye en los textos mediante generalizaciones y los focaliza de manera explícita como los principales beneficiarios de sus propuestas.
- **Los grupos vulnerables componen categorías de participantes.** “Personas con discapacidad”, “migrantes”, “pueblos indígenas”, “niños y jóvenes”, “niñas y mujeres” son **tipos de personas** vulnerables, tal y como “países menos adelantados”, “países africanos” y “pequeños estados insulares en desarrollo” son **tipos de países** vulnerables.
- **Las personas son vulnerables por su condición intrínseca de ser humano.** El ejemplo más representativo es el de las niñas y mujeres, sobre quienes se argumenta que su vulnerabilidad es consecuencia mayoritaria de su adolescencia pues conlleva estadísticas de violencia sexual.

Finalmente, las descripciones interpretativas acerca de los participantes en este apartado dieron lugar a la presencia de dos núcleos de significación: el “nosotros” enunciativo y un “otros” configurado de manera diversa por los propios enunciantes. El primero está inmerso en un marco institucional, tanto textual como contextualmente, que configura una voz heteroglosica integrada por una gran cantidad de participantes del discurso siempre evaluados positivamente y cuya presencia se observa desde el principio hasta el final de los textos. El segundo, por su parte, está inmerso en el propio discurso del “nosotros” mediante la inclusión de diversos tipos de participantes, entre los cuales destacan los “grupos vulnerables” como foco explícito de sus acciones. Ambos núcleos de significación interactúan de maneras diversas entre los textos y al mismo tiempo constituyen redes de significación a partir de recurrencias discursivas que permiten la interpretación de la Educación 2030 como una Agenda Mundial de Educación. Una de estas recurrencias consiste en una **relación asistencialista** desde el “nosotros” hacia los “otros”, y particularmente hacia esos “otros más otros” que se encuentran en condiciones de marginalidad. En este sentido, la conceptualización de la “educación” cobra una importancia fundamental como estrategia institucional para solucionar los conflictos humanos emanados de esta marginalidad, en tanto contribuye a los propósitos económicos y sociales establecidos por los mismo enunciantes a través de los textos.

4. Síntesis y aproximaciones a una crítica social de la Educación 2030.

Para cerrar las interpretaciones del análisis recién descrito con explicaciones provenientes del ámbito social, es preciso formular una síntesis de las principales estrategias discursivas utilizadas por los textos que conforman el corpus. Esto significa **poner en evidencia**, finalmente, cuál es la conceptualización que hacen de la educación y de sus participantes a lo largo del discurso. También implica observar esas evidencias a la luz de algunas teorías sociales que contribuyen a la comprensión crítica de esas estrategias discursivas y políticas.

En consecuencia, los tres apartados que se presentan a continuación presentan los resultados finales del análisis y contribuyen a desarrollar una explicación crítica sobre los principios que sustentan Agenda Mundial de Educación como estrategia hegemónica de concebir la educación en la actualidad.

4.1. El condicionamiento del marco institucional

Como ya se ha revisado, el contexto en el que se producen los textos analizados influye determinadamente sobre gran parte de las dimensiones del discurso. Desde los lugares donde se establecen los acuerdos hasta los principales beneficiarios de las políticas, las configuraciones discursivas remiten permanentemente al contexto que les da origen y continuidad en los textos. De esta manera, proyectan una voz colectiva y diversa que se relaciona con la aparente representatividad que tienen los enunciantes en cada una de las situaciones comunicativas. Esta estrategia ya ha sido analizada en otro tipo de textos por algunos autores reconocidos. Entre ellos, Stephen Ball (2006) afirma que generalmente los textos políticos y particularmente las políticas sobre educación se enmarcan dentro de otros discursos más amplios que condicionan el uso de un lenguaje específico para expresar determinadas acepciones. Por eso, a menudo se escribe la política en primera persona del plural, con un uso constante de “nosotros” y “nuestro”: para procurar reflejar y constituir un **consenso putativo** sobre los intereses de la política y darle la dirección recomendada para el cambio. Esta estrategia discursiva sirve a los enunciantes de la Educación 2030 para legitimar sus propias normativas, ya que funciona como entidad representativa de todo el mundo, en tanto los actores sociales que integran el “nosotros” enunciativo son configurados como los representantes máximos de todos los países del mundo e incluso de otras organizaciones intergubernamentales, privadas y civiles.

Esta consideración permite concluir que el uso del “nosotros” no es exclusivo en estos documentos, sino que representa una práctica habitual en los textos políticos que promueven grandes consensos. Gran parte las Resoluciones de la ONU y las Declaraciones de la UNESCO están configuradas por un “nosotros” enunciante y heteroglósico que reconoce acuerdos previos y formula otros nuevos a partir del motivo que los reúne. Sin embargo, los actores sociales que forman parte de ese “nosotros” no siempre gozan del mismo estatus, ya que las situaciones contextuales en que están inmersos se relacionan jerárquicamente. Así, por ejemplo, los acuerdos entre los representantes de los Estados como los tratados, acuerdos y convenciones en el marco de las Naciones Unidas tienen una posición mayor en la jerarquía institucional. Los acuerdos entre los miembros de la UNESCO están más abajo puesto que la institución comprende una relación de dependencia con la ONU. Los acuerdos entre organizaciones no gubernamentales (ONG) o entre empresarios del sector privado ni siquiera entran en la jerarquía institucional a menos que sean citados por su influencia estadística o su capacidad técnica.

Ahora bien, este marco institucional también está condicionado por la historia de las Naciones Unidas cuyo origen nos remite al contexto occidental de su creación, con propósitos de paz, en épocas de guerras entre países colonizadores en Europa. Los acuerdos fueron firmados inicialmente por los únicos miembros permanentes del Consejo de Seguridad en la actualidad: Reino Unido, Francia, la Unión Soviética, los Estados Unidos y China, los mismos países que formaron parte de los acuerdos formulados en la Conferencia de Breton Woods para construir un nuevo orden mundial que impidiese nuevos cataclismos económicos. Es decir, tanto la ONU como el Banco Mundial son organizaciones que surgen como consecuencia de los países “ganadores” de la guerra que establecieron los lineamientos económicos y sociales a nivel mundial, dando origen al neoliberalismo como estrategia de producción hacia para desarrollo (Rizvi y Lingard 2013). En esta misma línea surge la UNESCO, en 1946, como organismo especializado de la ONU en educación y cultura cuyos miembros fueron incorporándose progresivamente a a los lineamientos conjuntos entre las tres organizaciones. De esta manera, establecen una relación de colaboración recíproca, **creando documentos e instancias deliberativas** como el Foro Mundial sobre Educación que se lleva a cabo desde 1990 hasta hoy y es fuente de la Educación 2030.

Siguiendo a Canan (2017), esta relación tiene como tronco común una serie de premisas ideológicas que confluyen en la Teoría del Capital Humano, articulada sobre dos perspectivas:

(...) la primera de ellas es la que señala la capacitación del trabajador como factor de **aumento de productividad**. En esa línea, la **calidad de la mano de obra** que es obtenida gracias a la **formación escolar y profesional** es la que eleva la capacidad productiva, permitiendo que tanto la empresa como los trabajadores tengan ganancias mayores. La segunda se refiere a la organización del **capital personal**. Para ello, las estrategias individuales relacionadas con medios y fines son el punto principal. Cada trabajador calcula el costo-beneficio para la constitución de su capital personal, debiendo evaluar si la inversión y el esfuerzo empleados en la formación serían compensados, en términos de **mejor remuneración**, por el mercado de trabajo en el futuro. (p.59)

Esta perspectiva promueve un discurso sobre la calidad y la eficacia en la educación que se vislumbra en los textos que constituyen la Educación 2030, partiendo de la suposición de que toda persona, en la producción, es la combinación de trabajo físico y educación, concibiéndola como gestora de sus propias capacidades de producción en un mercado laboral fluctuante. De esta manera, se establecen relaciones estrechas entre el sistema educativo y el sistema productivo de un país, cuyos propósitos educativos apuntan directamente a la conformación de sujetos eficientes y adaptables a un mercado laboral donde funcionan como propulsores del desarrollo.

Por lo mismo, es interesante observar la atención excesiva que ponen sobre la educación como la solución a casi todos los conflictos en el mundo: la educación es el motor del desarrollo, es el medio más eficaz para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, es esencial para la paz, la base para garantizar otros derechos, entre otras cualidades siempre positivas de la educación. Esta perspectiva institucional, basada en los ideales de la Teoría del Capital Humano en el seno del neoliberalismo globalizado, entrega un protagonismo a la educación como un proceso transformador de las vidas de las personas y, particularmente, la de las personas vulnerables.

De esta manera, los acuerdos entre los Estados que dan lugar a la *Agenda 2030* y posteriormente a la Educación 2030 no son situaciones acaecidas por el azar de un grupo de

gobernadores que se reunieron un día cualquiera en pos de establecer sus acuerdos respecto de la educación en todo el mundo, sino que responde a toda una burocracia institucional fundada en principios neoliberales que conciben la mundialización de los sistemas educativos como estrategia de control de las personas hacia una mayor productividad en la sociedad.

4.2. Aumentar las desigualdades en nombre del derecho a la educación

Plantear que la educación es un derecho humano constituye una aseveración casi incuestionable hoy en día. Sin embargo, ¿a qué nos da derecho el derecho a la educación?, es una pregunta compleja si se tiene en cuenta que las estadísticas de las mismas organizaciones internacionales que se han mencionado hasta ahora establecen que gran parte de la población, sobre todo en los “países menos adelantados” no tienen garantizado ese derecho.

¿Qué significa, entonces, que todas las personas tengan derecho a la educación? El análisis mostró que “instrucción”, “enseñanza” y “educación” son utilizadas de manera indistinta en el marco discursivo, haciendo alusión al proceso institucionalizado de escolarización dentro de un sistema nacional. Garantizar una educación basada en los derechos humanos significa que los Estados deben implementar una escolarización obligatoria para todos los niños por al menos 12 años de su vida. Es decir, los padres de esos niños tienen la obligación de escolarizarlos (aunque no sea en la escuela sino mediante certificaciones) pero también la libertad de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, siempre y cuando se apeguen a los requisitos mínimos que establece el Estado mediante sus políticas públicas coherentes con los estándares internacionales. Sea privada o pública la educación del niño, esta constituye un deber indiscutible que debe cumplir toda persona por el hecho de ser considerada “humana”.

Ahora bien, para Santos (2020), actualmente la concepción hegemónica de los derechos humanos se encuentra en una encrucijada puesto que la estrechez y la selectividad de sus propósitos se muestran incapaces de confrontar las sistemáticas injusticias y opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Para el autor, los Derechos Humanos del marco institucional recién descrito son depositarios de una conquista civilizadora nortecéntrica:

Los derechos humanos hegemónicos o convencionales lo son, en nuestra opinión, por ser el resultado de su origen monocultural occidental, sin que eso ponga en tela de juicio su ambición universal, por haber estado al servicio de los dobles criterios y las justificaciones imperialistas en la arena geopolítica y por constituirse hoy día en los denominadores mínimos de derecho congruentes con el orden global individualista, neoliberal, colonial y nortecéntrico. Asimismo, lo son porque se basan en una concepción de la naturaleza humana que es individual y cualitativamente diferente de la naturaleza no humana, por basarse en la idea de que lo que cuenta como violación de derechos humanos está definido en las declaraciones internacionales, instituciones multilaterales y organizaciones no gubernamentales. (p.10)

Esta concepción hegemónica de los derechos humanos proviene desde una perspectiva “monocultural occidental” donde no caben las diversidades presentes en otros contextos del planeta, generando así una conceptualización del “ser humano” como un sujeto en igualdad de condiciones. Así, la configuración discursiva de que “toda persona tiene derecho a la educación” se basa exclusivamente en la perspectiva institucional de que todas las personas deberían asistir a una institución escolar administrada por el Estado, desconociendo cualquier otro sistema de educación posible en otros contextos que no se organizan bajo esa estructura institucional o manifiestan una resistencia a la misma.

4.3. Mostrar la desigualdad entre los participantes.

Contradictoriamente, esta igualdad de condiciones en términos de derecho a la educación, se ve afectada por el propio discurso. No todas las personas tienen las mismas condiciones, sino que es preciso marcar y hacer notar las diferencias entre ellas para que quede claro que, **aunque todas son iguales, son diferentes**. Esta contradicción permite acentuar la relación de dependencia que se establece entre “países desarrollados” y “países no desarrollados” o entre el “Estado” y las “personas”, particularmente si están dentro de sus condiciones de “vulnerabilidad”.

Los textos se empeñan en mostrar en primer lugar y siempre mediante estrictos protocolos de agradecimiento, reconocimiento y admiración, a quienes son los protagonistas activos de las políticas acordadas y al mismo tiempo sus enunciantes. Los cargos representativos son los que guían la interpretación de la jerarquía entre ellos y promueven la

impresión de un amplio consenso llevado a cabo como consecuencia de un largo trabajo inter institucional basado en acuerdos internacionales.

Por el contrario, los “grupos vulnerables” nunca están en primer lugar y nunca realizan acciones para sí mismos ni para otros actores sociales. Son beneficiarios primordiales de todas las metas de educación, pero al mismo tiempo son la piedra de tope para el desarrollo sostenible. Por ello es necesario hacer ver su condición marginal y demostrar que las iniciativas de educación centradas en ellos contribuyen al desarrollo y la productividad mediante la rendición de cuentas en todos los niveles.

Entre quienes componen discursivamente los grupos vulnerables se establecen algunas categorías discursivas que homogenizan y abarcan a gran parte de la humanidad. Con el solo hecho de plantear que “las niñas y mujeres” son vulnerables ya se abarca más de la mitad del mundo. Si a ese grupo se incluyen solo “los pueblos indígenas” y “las personas discapacitadas” el número aumenta de manera impresionante. Esto significa que más de la mitad del mundo está en condiciones de vulnerabilidad. Los textos lo plantean de esa manera y les permite configurar una jerarquía de actores sociales que contribuye a los propósitos globalizadores del capitalismo neoliberal.

Rita Segato (2002) defiende la relevancia del marco de la nación para comprender los procesos de construcción de la identidad en contra de la globalización neoliberal e intenta demostrar que cada nación constituye una formación de diversidad singular a lo largo de su historia. Desde esta perspectiva, la categoría habitual de identidad puede ser desdoblada en dos tipos: las **alteridades históricas**, es decir, aquellas que se constituyen en el campo de la nación a lo largo de su historia, y las **identidades políticas**, que surgen y se difunden con gran rapidez en el contexto global:

Estas consideraciones nos permiten concebir una primera frontera, trazar la primera Línea divisoria: la línea entre ellos y nosotros. Los que, por su tuerza económica, tecnológica y bélica, tienen mayor poder de conducción sobre el curso de los flujos propios del proceso de globalización, y los que simplemente acompañan este proceso. Los países modernos y los países ansiosos de modernidad. (p.247)

La visión de la autora resulta fundamental a la hora de comprender que no todos los “pueblos indígenas”, por ejemplo, viven las mismas condiciones de marginalidad en el mundo, sino que sus identidades varían de acuerdo a los contextos particulares en los que

están inmersos, configurando alteridades. Así, por ejemplo, los pueblos indígenas de Bolivia lograron concretar un movimiento que llevó a Evo Morales a la presidencia en 2006, mientras que los pueblos indígenas son reprimidos militar y cívicamente por el Estado chileno. Mientras los zapatistas resisten militar y políticamente los embistes del Estado mexicano, los Inuit son objeto de políticas públicas del Estado canadiense. Sin embargo, en todos los casos se presentan relaciones de poder que permiten identificar esa “primera frontera” común a la que hace alusión Segato. Esa frontera que trazan las instituciones globales de gobernanza comandadas por principios coloniales y patriarcales que se dirigen particularmente hacia los “grupos vulnerables”, entendidos estos como colectividades homogéneas que presentan las mismas condiciones de exclusión y marginalidad en todo el mundo sin reconocer las alteridades históricas propias de un contexto local específico.

La Carta de las Naciones Unidas en 1945 hace referencia a la “autodeterminación de los pueblos” como un principio fundamental que rige la organización. Sin embargo, tres años después, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* omite deliberadamente su mención a pesar de que la mitad del mundo estaba bajo el yugo colonial, ya que sus criterios de humanidad se fundamentan en un régimen de valores originalmente mercantiles a la hora de establecer jerarquías y formas de sub-humanidad. De esta manera, para De Sousa (2020) es importante hacer una lectura crítica de los derechos humanos y no aceptarlos como si fueran la tentativa máxima para alcanzar la dignidad:

La hegemonía global de los derechos humanos como lenguaje de dignidad humana convive con la perturbadora constatación de que la mayoría de la población mundial no es sujeto de derechos humanos, sino objeto de sus discursos. (p.13)

Esto es precisamente lo que ocurre en la Educación 2030: el derecho a la educación se ha convertido en un discurso aparentemente inclusivo y respetuoso de la dignidad humana, pero que finalmente promueve relaciones jerárquicas a partir de la condición intrínseca de ser mujer, indígena, discapacitado o peor aún: tener alguna de esas características y además ser pobre. Todo ello pasa por un discurso de segregación cuyos elementos de discriminación quedan a la vista aun cuando sus objetivos establezcan recurrentemente principios humanistas y equitativos.

VI. CONCLUSIONES GENERALES: RESISTENCIAS A LA HEGEMONÍA EN LA EDUCACIÓN.

A continuación, se presentan las principales reflexiones que surgen como consecuencia de la actividad analítica e interpretativa de los textos seleccionados como objeto de estudio para esta investigación. Esto significa explicar el discurso de la Educación 2030 desde una perspectiva crítica, como una práctica social institucionalizada que reduce el significado del concepto educación a un proceso de instrucción institucionalizada que debe ser garantizado por el Estado. Este discurso acerca de la educación permite que organizaciones intergubernamentales como la UNESCO o el Banco Mundial intervengan en los países y sus sistemas educativos nacionales mediante la aplicación de “acuerdos voluntarios” que no obligan, pero sí condicionan qué es y cómo debe ser puesta en práctica mediante políticas públicas por los Estados. En este sentido, la “nueva visión de la educación” que presentan los textos establece un sistema de valores que se contradice permanentemente, ya que promueve una visión hegemónica de la educación y reproduce desigualdades sociales a través del discurso, condicionando las relaciones entre un grupo de actores sociales activos, desarrollados, benefactores y otros pasivos, vulnerables y beneficiarios de sus acciones. Finalmente, esta investigación sugiere una revisión más profunda a las relaciones semánticas que establece el derecho a la educación, entendido como un principio incuestionable que atraviesa el discurso de la Educación 2030 e incluso sostiene algunas resistencias contemporáneas.

1. ¿Qué es la educación?

La Agenda Mundial de Educación 2030 establece un discurso institucionalizado acerca de la educación que reduce su significación al proceso de escolarización obligatoria cuyo garante debe ser el Estado. Esto significa que de todos los significados posibles acerca de la educación, los textos han seleccionado una ruta discursiva que proviene desde su propio marco institucional y establece una equivalencia entre la instrucción, la enseñanza y la educación. En este sentido, los textos dan cuenta de que aquello que ellos definen como educación “es”, en definitiva, “La Educación”: un derecho humano de todas las personas, un bien público que debe garantizar el Estado y el medio más eficaz para lograr una serie de otros propósitos institucionales. Eso es todo. Las reflexiones más profundas acerca de las

educación llevadas a cabo en diversas áreas del pensamiento como la filosofía, la sociología, la pedagogía, la psicología son reducidas a una mirada institucional que se difunde en todo el mundo a través de políticas estandarizadas. Una visión hegemónica de la educación que se basa en principios neoliberales y globalizadores que sostienen el sistema escolar como el foco principal para la productividad y el desarrollo en el mundo.

La educación entendida como un proceso intrínseco al ser humano que permite la interacción y transformación social ha sido excluida del discurso a tal punto que ni siquiera menciona el proceso “educar” en ninguno de los textos. Omite deliberadamente la acción de educar y reduce todas sus posibilidades de significación a una entidad que parece tener vida propia: “una educación inclusiva y equitativa de calidad”. Además, esta educación “debe” ser de una manera específica y siempre dentro de los parámetros institucionales. No tiene escapatoria. Cualquier atisbo de rebeldía, sobre todo si es en un país no desarrollado, es castigado con una serie de intervenciones supra nacionales que van desde la publicación comparativa de resultados en evaluaciones internacionales, hasta el diseño y financiamiento de políticas públicas que generalmente son aplicadas de manera descontextualizada y basadas en estándares que no responden a las necesidades e intereses de la sociedad.

Hace algunos años atrás, Humberto Maturana planteó que “el educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven” (2002: 14). Esta visión sugiere reconocer al “otro” como un legítimo otro en la convivencia. Sin jerarquías, sin condicionamientos, espontáneamente en la relación comunitaria. Pero ello resulta imposible en una Agenda Mundial que pretende homogeneizar los procesos propios del educar: reduciendo su significado exclusivamente a un tratamiento institucional de esa convivencia espontánea mediante la obligatoriedad de la escuela y también regulando quién hace, desde cuándo, hasta dónde, quién recibe y sobre quiénes hay que fijar la atención.

Diversos autores y activistas contemporáneos han propuesto reflexiones acerca de la educación como una actividad humana insumisa (Medina 2015) que nunca podrá ser

sometida por completo a los parámetros institucionales y hegemónicos. Ejemplos como el Movimiento Zapatista y su educación para la autonomía constituyen un paradigma contemporáneo respecto de cómo resistir los embistes de la institucionalidad política hacia los territorios indígenas en conflicto con el Estado Mexicano. La pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del Pacífico sur colombiano también se sostiene como una resistencia a la opresión histórica de las comunidades afro mediante estrategias coloniales de poder, recuperando la noción de aprendizaje como una experiencia comunitaria que permite reconocer la sabiduría ancestral de los pueblos fuera de los parámetros coloniales impuestos por el Estado colombiano.

Estas referencias y muchos otros movimientos sociales que componen las nuevas resistencias se constituyen como un referente educativo fuera de la institucionalidad, ajeno a los parámetros del Estado y ausente en el discurso globalizador, pues no caben en sus parámetros normativos y ni siquiera lo pretenden. Las luchas contemporáneas en contra del capitalismo, el colonialismo, y el patriarcado han marcado una tendencia durante las últimas décadas tanto en espacios académicos como en espacios cotidianos. Ello ha permitido una proliferación de ideas y acciones en torno a un giro decolonial y feminista de la educación que no pretende la homogeneización, sino la proliferación de las alteridades históricamente oprimidas que alzan su voz en medio de impulsos globalizadores.

Por lo tanto, ¿qué es la educación sino un proceso intrínsecamente humano que no puede ser reducido a ninguna visión institucional?, ¿qué es la educación sino una estrategia para transformar permanentemente las relaciones humanas?, ¿qué es la educación sino un vaivén de la vida social que promueve el aprendizaje siempre colectivo? La educación, como concepto irreductible a las formas del capitalismo global, se resiste. Igual que nosotros.

2. El discurso político como intervención no forzada.

El discurso institucionalizado acerca de la educación también es un discurso político que promueve la intervención “no forzada” de las organizaciones intergubernamentales en países no desarrollados mediante “acuerdos voluntarios” entre los representantes de los Estados. Esto significa que la Educación 2030 es, en sí misma, un discurso político que sirve para condicionar las acciones de los Estados en materia de políticas públicas.

Como ya se mencionó, ninguno de los textos que componen la Agenda Mundial de Educación tiene implicaciones jurídicas (vinculantes) para ningún país, puesto que los representantes de los Estados Miembros de la ONU pactaron voluntariamente, mediante la firma de acuerdos internacionales, aplicar una serie de normativas respecto de cómo llevar a cabo un sistema mundialmente coordinado de educación. Ello implica adoptar en todos los países una visión homogénea de la educación que no reconoce las diversidades culturales de cada territorio. También implica asumir la intervención de organizaciones intergubernamentales que contribuyen a implementar y supervisar el ejercicio político de las normativas globales mediante estándares expresados en la Educación 2030. Estos dos propósitos están configurados discursivamente a través de una construcción heteroglósica de los enunciados que se manifiesta como un “nosotros” representativo del mundo entero cuyas acciones siempre funcionan en beneficio de la humanidad y el planeta. Aquí radica la fuerza del discurso institucional: en la estrategia de condicionar sin obligar. De hacer y no reprimir. De incluir y no marginar. De igualar y no reconocer las diversidades. De establecer el deber de manera colectiva y no de forma autoritaria.

Sin embargo, este aparente consenso representativo en realidad no puede dejar de decir que quienes se pusieron de acuerdo se basan en principios indiscutibles que toda la humanidad reconoce. Este es el caso de los derechos humanos, donde el derecho a la educación parece ser un baluarte inamovible e incuestionable cuya historia se remonta a los procesos coloniales de los países del Norte.

En consecuencia, la Educación 2030 es una política mundial de educación que funciona como un discurso globalizado a través del cual se establecen verdades aparentemente irrefutables acerca de la educación que permiten la intervención de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE principalmente en los “países no desarrollados” a través de parámetros estandarizados de aplicación y evaluación de estrategias políticas.

Parece interesante, en este sentido, proyectar esta investigación y observar cómo ha influido discursivamente la Educación 2030 en las reformas actuales de los sistemas educativos nacionales, con el propósito de evidenciar qué estrategias discursivas han permeado los escenarios nacionales e incluso el currículo y las estrategias metodológicas de los establecimientos educacionales. El desafío queda pendiente.

3. Una Agenda Mundial contradictoria

El sistema de valores propuesto por la Educación 2030 establece una serie de contradicciones entre sus principios, promoviendo una inclusión que obliga y un proceso equitativo que marca diferencias entre los actores sociales a partir de una jerarquía arbitraria basada en criterios neoliberales, coloniales y patriarcales. Así, el ODA pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad” a través de un sistema educativo que exige a los niños, desde sus primeros años de vida, asistir a la escuela por obligación y rendir de manera efectiva ante las exigencias de la sociedad contemporánea altamente jerarquizada.

Esta forma de ver la inclusión, la equidad y la calidad en la educación proyecta un acceso homogéneo de todas las personas, pero cuyo foco radica en reconocer que existen tipos de personas cuya condición implica una atención principal. Estas personas son etiquetadas con el nombre de “grupos vulnerables” y quienes integran estos grupos son personas cuya exclusión social no depende del contexto que los margina, sino de sus características intrínsecas de ser humano.

Responsabilizar a las adolescentes de su propia vulnerabilidad por ser mujeres, omite la violencia sistemática a la que se encuentran sometidas muchas mujeres como consecuencia de la cultura patriarcal impregnada en la globalización, la institucionalidad del Estado e incluso en los discursos cotidianos (Segato 2018). Ningún juicio similar hacen de los hombres. Es más, los hombres como actores sociales parecen estar casi ausentes en todo el discurso y solo aparecen para justificar su presencia a partir de la falsa ilusión de una igualdad de género.

Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿quién vulnera a los vulnerables? La respuesta a esta pregunta podría guiar la interpretación hacia otros caminos que darán cuenta de cuáles son las redes de significación en torno a la vulnerabilidad y cómo esta se aborda a través de los textos. Por ahora basta con evidenciar que se ubican en el último eslabón de la jerarquía institucional, siempre son vistos como entidades pasivas que, al ser invocadas por el discurso, sirven para justificar sus acciones en nombre de la inclusión, la equidad y la calidad que promueven las normativas.

4. Desmitificar el Derecho a la Educación

El derecho a la educación es el principio incuestionable en todo el sistema de valores de la Educación 2030 y constituye la base semántica de toda la red institucional de textos políticos acerca de la educación, estableciendo una visión hegemónica acerca del ser humano y la educación que ha influido en gran parte de los discursos contemporáneos. Esto significa que los DD.HH funcionan como elementos ideológicos que se proyectan a través de los textos institucionales e influyen de manera significativa sobre los discursos contemporáneos sobre educación.

En particular, el derecho a la educación entendido en términos de acceso al sistema escolar, ni siquiera se ha materializado en todo el mundo. Suele ser objeto de los discursos sobre educación, pero difícilmente todos los países garantizan un acceso masivo a las instituciones educativas (Rizvi y Lingard 2013). Esto ocurre porque los discursos como el de la Educación 2030 tienen como principio fundamental una noción del derecho universal basada en una noción hegemónica de qué significa ser persona (Santos 2020). Por ello, la premisa aparentemente universal de que “toda persona tiene derecho a la educación” se basa en una noción eurocentrista de los años ‘50: “el sujeto masculino, blanco, propietario, letrado y pater-familias que deberá gestionar su inscripción en la ley y en la política, y tendrá que hacerlo en el lenguaje de aquél, imitando su gestualidad y sus modos, adoptando sus rituales” (Segato 2018: 66).

Por lo tanto, resulta imprescindible derrumbar el mito del derecho a la educación como el principio que sostiene las creencias sociales e institucionales respecto de lo que significa educar. Es preciso considerar nuevas formas de entender el derecho a la educación que no sean coactivas, sino promotoras de la libertad y la transformación de todas las personas, teniendo en cuenta sus condiciones materiales, culturales, históricas, físicas, emocionales e intelectuales.

La educación no cabe en el discurso institucional. Cualquier intento será motivo de nuevas resistencias que no solo critican cómo se dicen y hacen las cosas, sino que funcionan como colectividades capaces de transformar el curso de su propia historia sin sometimientos ni ataduras.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, P. (2003). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: Centro de investigación y Desarrollo de la Educación.
- Canan, S. R. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales. ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires: CLACSO.
- Colella, L y Díaz-Salazar R. (2017). *Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal*. Educar 2017, vol. 53/2. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342151828011.pdf>
- Colella, L y Díaz-Salazar R. (2015). *El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico*. Educ., 18 (2), 287-303. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.6. Recuperado desde: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/61922>
- Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades*. Discurso & Sociedad, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and social change*. Cambridge. Polity Press.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Fairclough, N. (1996). *Language and power*. New York: Longman Group UK Limited.
- Foucault, M. (2005). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Fundación Santillana (2017). *La Nueva Agenda Educativa para América Latina: los objetivos para 2030*. Coordinación general: Mario Martín Brisby Mariano Jabonero Blanco. Universidad de Alcalá.
- Giroux, H (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold
- Illich, I. (1971) *La sociedad desescolarizada*. Biblioteca anarquista Anti-Copyright. Versión editada en México y recuperada desde <https://es.theanarchistlibrary.org/special/index>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mathiessen, C. (2015). *Register in the round: registerial cartography*. *Functional Linguistics*. 2:9 DOI 10.1186/s40554-015-0015-8. Recuperado desde: <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/s40554-015-0015-8>
- Maturana, H. (2002). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen ediciones.
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Juan pablos editor. México, 2015
- Moreno, E. (2016). *El análisis crítico del discurso en el escenario educativo*. Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 25. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416753>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado desde: <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Organización de Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado desde: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDESCyPF.pdf
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado desde: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado desde: https://unesco.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030_DeclaracionIncheonCAT.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Informe de Seguimiento educación en el mundo*. Recuperado desde: <https://es.unesco.org/gem-report/publications>
- Oteíza, T. y Pinuer, C. (2019). *El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso*. En *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229. DOI: 10.15443/RL2918. Recuperado desde: <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/1201/1265>
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Quiroz, B. *La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español*. Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Segato, R. (2002). *Identidades políticas / Alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralism global*. Trabajo presentado en el Simposio Central del VIII Congreso de Antropología de Bogotá, Universidad de Nacional de Colombia, noviembre 1997. Recuperado desde <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1304/1257>
- Santos, B. de Sousa (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur en contra del epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, B. de Sousa y Martins, B. S. (2020). *El Pluriverso de los Derechos Humanos*. Ciudad de México. Ediciones Akal.
- Santos, B. de Sousa y Meneses (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Ediciones Akal.

- Unión Interparlamentaria (2016). *Derechos Humanos. Manual para Parlamentarios N° 26*. Recuperado desde https://acnudh.org/load/2018/05/HandbookParliamentarians_SP.compressed.pdf
- Van Dijk, T. (1999). *El Análisis Crítico del Discurso*. En *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Recuperado desde : <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona. Ariel Ediciones.
- Van Dijk, T. (2016). *Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo*. En *Discurso y Sociedad*, Vol. 10(1), 2016, 167-193. Recuperado desde [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Van%20Dijk.pdf)
- Van Leeuwen, T (1996). *The representation of social actors*. En Caldas-Coulthard y Coulthard: *Textos y prácticas. Lecturas en Análisis Crítico del Discurso* (1996). Recuperado desde: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/486263/mod_resource/content/1/van-Leeuwen-The%20representation%20of%20social%20actors.pdf
- Wodak, R. y Meyer. M. (2016). *Methods of critical discourse studies. 3° edition*. Londres / NY: Sage.
- Wodak, R. (2006). *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*, en *Handbook of Pragmatics* 2006. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co.