

La piedra y el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en educación

Thomas Massao Fairchild¹

4.1 Introducción

En este trabajo problematizo algunas características de la escritura académica contemporánea que considero 'piedras en el zapato'. Me refiero especialmente a ciertos rasgos de estilo que llevan los investigadores, jóvenes o expertos, a favorecer la construcción de textos sostenidos en la paráfrasis solidaria a autores consagrados o proposiciones oficiales (políticas educativas) y en la disolución de las relaciones polémicas entre diferentes perspectivas epistemológicas. El resultado es lo que llamo de 'ecumenismo teórico': el entendimiento de que enfoques experimentados en la historia de la formación del campo, aunque se guíen en principios distintos, pueden ser reunidos en un único discurso dentro del cual ellos se volverían compatibles y recubrirían, por yuxtaposición pacífica, la totalidad de las cuestiones educativas.

El motivo por lo cual considero este 'ecumenismo teórico' una piedra en el zapato es que, en mi punto de vista, él nos impide *andar*. Entre otras cosas, él ha hecho que desaparezcan de los propios géneros académicos (mediante transformaciones en el estilo y en el *ethos* del investigador) recursos expresivos necesarios para el debate de ideas y la producción del conocimiento, tales como la controversia, la ironía, las formas polémicas de citación y referencia al discurso del otro, etc. Por lo tanto, lo que se llama 'investigación en educación' se ha vuelto gradualmente un discurso dócil, meramente persuasivo, que sirve más al propósito de propagar una forma de pensamiento, que para profundizar la comprensión de problemas específicos. Así, se vuelve cada vez

¹ Professor do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP/USP). É presidente da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL) e primeiro secretário da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Correo electrónico: tmfairch@yahoo.com.br.

más difícil encontrar espacios en los que el cuestionamiento de conceptos en boga o un análisis realista de los resultados de las propuestas basadas en ellos sean tomados en serio.

Buscaré ejemplificar este problema por medio del análisis de algunos fragmentos de textos escritos recientes en el área de educación de idiomas. Para llegar a este punto, comenzaré por revisar la noción de “obstáculo epistemológico” encontrada en Bachelard (1996), que parece representar un modo aceptado de encarar el proceso de formación intelectual del individuo. Confrontaré las ideas de este autor con los apuntamientos de Apple (1989; 1995), que, a partir de una perspectiva distinta, nos provoca a insertar el “espíritu científico” en el contexto de los procesos contradictorios de producción del conocimiento. En un segundo momento, utilizaré una noción reformulada de “obstáculo” para analizar elementos de estilo encontrados en los textos a que me referí; dos de ellos son fragmentos de disertaciones escritas por profesores que estudian la Maestría Profesional en Lenguas Modernas (ProfLetras, en su sigla en portugués) de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES, en su sigla en portugués), en Brasil, y el tercero es una parte extraída de un artículo publicado en un libro editado en México, que incluye autores de distintas nacionalidades². Utilizo estos datos meramente como ejemplos de lo que considero ser un estilo mucho más generalizado.

4.2 Poniendo los zapatos: ¿espíritu científico o conocimiento técnico?

Comencemos por revisitar el modo como Bachelard entiende la búsqueda por conocimiento en las ciencias. Primeramente, el autor afirma que el espíritu científico se forma “*contra la naturaleza*” (Bachelard, 1996, p. 29). *El mundo natural* es un libro opaco cuya apariencia puede llevar al engaño; los fenómenos físicos, los procesos químicos, las propiedades de la materia, etc., no se manifiestan como una ‘revelación’ —ellos se encuentran *implícitos* en la experiencia sensible y requieren un *desciframiento* por parte del intelecto. En uno de sus ejemplos, Bachelard nos cuenta que los estudiantes se fascinan con el crecimiento de la masa conformada por la mezcla de mercurio con amonio: el papel del profesor es hacerlos renunciar de la contemplación y llevarlos al tablero para exponer la reacción química que subyace al fenómeno (p. 68).

² Estos materiales conforman el banco de datos del proyecto A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (“La escritura sobre las prácticas educativas en licenciaturas de Brasil, Costa Rica y Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento”, en traducción libre) (CNPq 458449/2014-8).

El pensamiento científico se caracteriza, así, por la capacidad de resistir al encanto del mundo visible, de articular las evidencias pertinentes en su dispersión sutil, de intuir las relaciones implícitas en los procesos materiales. Para Bachelard, hay de hecho una "quintaesencia" (p. 13), un conjunto de leyes ocultas que forman una especie de discurso secreto de la naturaleza —este es el objeto de búsqueda del pensamiento científico³.

Pero no es solo esto. El espíritu científico también se forma *contra el propio individuo*. Él no surge para llenar un espacio anteriormente vacío, sino que nace del conflicto con las formas de conocimiento "vulgar" ya instaladas en el sujeto. Este es otro ejemplo del autor: la experiencia empírica de intentar sumergir una rama que flota en el agua lleva a creer que *la madera* resiste a la sumersión, cuando se trata, en realidad, de una resistencia *del agua* producida por el desplazamiento de parte de su volumen (p. 23). La formación del espíritu científico requiere no solamente una negación de la apariencia de los fenómenos (la aparente resistencia de la madera), sino también de una crítica del sujeto al propio movimiento por lo cual su espíritu *ha adherido* a esta impresión.

Sin el ajuste racional de la experiencia determinado por la formulación de un problema, sin el constante recurso a una construcción racional bien explícita, puede surgir una especie de *inconsciente del espíritu científico* que, más tarde, exigirá un lento y difícil psicoanálisis para ser exorcizado. [...] Es necesario entonces reavivar la crítica y poner el conocimiento en contacto con las condiciones que lo han originado, volver continuamente a este 'estado naciente' que es el estado de vigor psíquico, al momento en que la respuesta ha salido del problema. (Bachelard, 1996, p. 51)

Bachelard no se preocupa en dar muchos detalles acerca del modo como usa el término "psicoanálisis del conocimiento", pero, podemos inferir que se trata de un paralelo con Freud: en la formación del pensamiento científico, inevitablemente, se construye un conjunto de *falsas creencias*, como las memorias falsas que un paciente tiene sobre el origen de su síntoma (en Freud); hacer el "psicoanálisis del conocimiento" consiste en recuperar para

³ Es difícil no ver alguna analogía entre esta imagen del "espíritu científico" y el paradigma indiciario descrito por Ginzburg (1989). El "método Morelli", las deducciones de Sherlock Holmes, la clínica psicoanalítica e incluso el "saber venatorio" supuesto en los antiguos cazadores consisten, todos, en una capacidad de dar atención al detalle discreto (el lóbulo de la oreja, una hebra de cabello, la palabra dislocada, la rama partida) en detrimento de la formación de una imagen general (sintética) del fenómeno. Sin embargo, hay una diferencia fundamental: Bachelard se refiere a un tipo de ciencia basado en la experimentación, que cuenta con la posibilidad de reproducción de un fenómeno para confirmar las "propiedades ocultas" deducidas en él. El paradigma indiciario consiste en un tipo de deducción sobre fenómenos irreproducibles.

sí mismo la historia del origen de una convicción que aprisiona al sujeto en determinado *modus operandi* (por ejemplo, atenerse a la repetición de un experimento infructuoso) y, con ello, “ser curado” de ella —más o menos según el principio de la “cura por el habla”.

Las falsas creencias y otros “síntomas” que dificultan la formación del espíritu científico son tipificados por Bachelard como “obstáculos epistemológicos” de distintas naturalezas —atenerse a las primeras impresiones acerca de un fenómeno, dejarse llevar por los efectos del uso de determinadas palabras en el discurso científico, transferir presuposiciones del estudio de un orden de fenómenos para el estudio de fenómenos de otro orden, etc. No sería difícil encontrar percances semejantes en las investigaciones en educación. Para quedarnos con un único ejemplo, podemos pensar en todas las consecuencias del uso, actualmente casi obligatorio, de la palabra “género” cuando hace referencia a una clase en la que los estudiantes han escrito algún tipo de texto⁴.

Me interesa mirar este problema de un modo un poco distinto. Sí, desde el punto de vista de un individuo que ingresa en el área, “obstáculos epistemológicos” como el uso impreciso de términos de origen teórico pueden reducir las posibilidades cognitivas y exigir un esfuerzo personal de desconstrucción, del punto de vista de la propia *dinámica del campo*, estos obstáculos son funcionales: ellos *organizan* modos de producción, circulación y consumo del conocimiento. Así es que, actualmente, se puede usar la palabra “género” para ejemplificar la dificultad de un estudiante con análisis sintáctico⁵. Al hacer esto, sin duda, se impone un obstáculo a la investigación sobre la enseñanza de la sintaxis, que tal vez pudiera llevarnos a hallazgos interesantes; pero, la exclusión de la sintaxis del campo de la enseñanza es un movimiento necesario para el avance de todas las investigaciones que defienden la enseñanza de “géneros” con base en premisas como las que una cierta consciencia lingüística desarrollaría a partir del uso espontáneo de la lengua (y no de un esfuerzo deliberado de abstracción). De este punto de vista, entonces, lo que es *obstáculo* al pensamiento de *un individuo* puede ser también, y al mismo tiempo, mecanismo que *hace un cuerpo social pensar* según cierta forma de distribución social de los “espíritus”.

⁴ Formulaciones como “los estudiantes han producido el género X”, por ejemplo, nos parecen hoy completamente incorporadas al estilo académico del área. ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas, en la formación del “espíritu” del investigador iniciante, de una frase que, se lida al pie de la letra, nos dice que los géneros son producidos por individuos por medio de actos *voluntarios y puntuales*?

⁵ Tengo en mente una explicación del tipo “el estudiante no percibe dónde está el problema de la frase porque no está acostumbrado a las construcciones típicas del género X”.

Para comprender mejor esta posición, es necesario considerar que la actividad de investigación no consiste solamente en una *forma de pensamiento*, sino también en una *forma de trabajo*. Esta perspectiva puede ser encontrada en algunos trabajos de Apple (1989; 1995), para quien cada proceso de producción de conocimiento está acoplado a un proceso de *distribución social* de sus productos. Nuevas tecnologías en la planta de la fábrica, nuevos modelos administrativos en las oficinas y nuevas metodologías en las escuelas son introducidos para transferir parte de los conocimientos y de las decisiones sobre el trabajo (ritmo, forma, división, etc.) de los trabajadores que *ejecutan* las tareas para una clase relativamente restringida de trabajadores responsables por *planear* las tareas que serán ejecutadas por otros. En el campo de la Educación, de forma más específica, Apple (1995) argumenta que este proceso se ha concretado por la transferencia de conocimientos y decisiones de los profesores para los "formadores" y "consultores" contratados por empresas privadas o instituciones gubernamentales, autores y editores de libros didácticos y, sin duda alguna, profesores e investigadores universitarios⁶. Así, se intensifica, también en la educación el proceso de separación *entre la concepción y la ejecución del trabajo* (cf. Apple, 1989, pp. 151-ss.).

Consideraciones de este orden no aparecen en los argumentos de Bachelard. Él no parece tener en cuenta que el pensamiento "abstracto" que caracteriza el modelo de Ciencia defendido por él no emergió en la Historia, solamente por el desarrollo intelectual de los propios científicos, sino también por su disposición en volver lucrativo el producto de su pensamiento, o por lo menos colaborar para ello —con lo que han patrocinado su transformación en una clase trabajadora de naturaleza "gerencial"⁷. Este punto de vista puede ayudar a explicar cómo el alquimista, acerca del cual Bachelard tiene tantas reservas, llega a transformarse en el químico moderno que él admira. Entre los siglos XVIII y XX, lo que ocurre no es solamente un avance general de los espíritus, sino una disminución de la dependencia directa de los científicos con respecto a los financiadores de sus estudios. Nuevas formas de organización del trabajo científico permiten el surgimiento del científico "desprendido", que no tiene que complacer a reyes y a otros mecenas en fiestas de salón porque, después de haber sido contratado por una universidad o por una empresa,

⁶ Aunque las dos obras de Apple a que hago referencia tengan fecha de los años 80 y consistían en análisis de lo que ocurría en aquella época en el sistema educacional de los Estados Unidos, principalmente bajo el signo de la teoría conductista, es interesante considerar como hoy, en Brasil, bajo una orientación teórica predominante que difiere e incluso rechaza la psicología comportamental, se encuentran movimientos absolutamente análogos.

⁷ Es particularmente interesante la lectura del capítulo 6 de *Trabalho docente e textos* (1996), en que Apple discute la formación histórica de la profesión del ingeniero como posición de naturaleza "gerencial".

cuenta con una estructura administrativa en la que otros profesionales se encargan de ello. El “espíritu científico”, en este sentido, no flota en el aire, entre ideas; es correlato de un *cuerpo*: cuerpo burocrático que ha tenido que emerger para sostener la actividad científica “pura”, en los laboratorios y universidades, y, seguramente, cuerpo muy concreto de un contingente de trabajadores responsables por la transubstanciación del conocimiento “abstracto” en productos materialmente lucrativos, en un nivel suficiente para garantizar la continuidad del patrocinio a las ciencias “abstractas”.

La trayectoria del profesor de la educación básica no es exactamente la misma, ya que, en el conjunto de los procesos productivos del capitalismo moderno, el rol atribuido a su local de trabajo —la escuela— no es el de funcionar como centro productor de ideas. Cuando se convoca al profesor a participar de una “formación continuada”, la naturaleza del proceso que se inicia es ambigua: se trata de un recorrido individual de conocimiento (*à la* Bachelard), pero también de una forma de ‘recualificación’ de su trabajo, comandada por la “dirección” (secretarías de educación y otras instituciones similares), bajo la cual puede estar escondida la transferencia de parte de sus conocimientos y poderes decisorios.

Cuando leemos el texto de un profesor que investiga sus prácticas y encontramos rasgos de “conservadorismo” disimulados bajo una adhesión superficial a los discursos del gobierno, de esta manera, debemos entender que esto no resulta de una dificultad individual de comprensión de las “nuevas teorías”, sino también del hecho de que estas teorías llegan al profesor como *parte del proceso por lo cual él está teniendo sus condiciones de trabajo alternadas*. “Crear” en la importancia de la gramática normativa para los jóvenes, incluso contra las prescripciones del Estado o de la Universidad, no es solamente una cuestión cognitiva, un “no entender” los límites de una u otra teoría —es también, al menos para el profesor brasileiro, una respuesta a que con la crítica a la gramática escolar en los años 1980 y 1990, se ha amenazado quitar del profesor de portugués su más grande *índice social de sabiduría*⁸ y un *instrumento del cual dependía gran parte de su autonomía en el trabajo* (incluso, la posibilidad de *rechazo de libros didácticos*).

⁸ Se dice, con cierto desdén, entre los profesionales de Letras, que las personas suelen buscar los “profesores de portugués” apenas para preguntarles sobre cómo escribir o hablar “correctamente”. Las perspectivas contemporáneas nos instruyen a ofendernos con este tipo de consulta, ya que nuestro rol social sería otro. Asimismo, me parece que ser buscado para este tipo de esclarecimiento denota la percepción del profesor, en el sentido común, como titular de un conocimiento de valor social. No es de sorprender, entonces, que la crítica al normativismo gramatical pueda ser percibida, desde el lugar del profesor, como un ataque al prestigio de su función.

Correlativamente, al investigador universitario para quien parece tan “obvio” que las teorías actuales ofrezcan mejores soluciones para la escuela, comúnmente se olvida que él también es un trabajador para el cual el surgimiento de estas teorías, y sobre todo el que ellas sean distintas de las formas de conocimiento ya dominadas por otros grupos, representa posibilidades de aumento de su propia autonomía profesional y de su movilidad social (lo que posibilita su actuación como consultor, autor de libros, orador, —de lo que resulta, no por casualidad, la oportunidad de pasar *menos tiempo en clase* en la universidad).

Como el conocimiento teórico y la posibilidad de producir interpretaciones generales de los fenómenos de la Educación son factores que legitiman las decisiones tomadas por el poder público, la transferencia del poder decisorio del profesor para otros profesionales debe venir acompañada de restricciones de su acceso a los conocimientos teóricos que pasarán a conformar la base del trabajo de los “gerentes” a quien los profesores responderán. Este movimiento, de todos modos, no es —ni podría ser— realizado de forma explícita, como un proyecto de disminución de la calidad intelectual de la fuerza de trabajo en Educación. Al contrario, el ordenamiento ideológico obliga a presentar cualquier acción que tiene esta finalidad como si llevara, contradictoriamente, al resultado opuesto —vale decir, una retirada exitosa de los conocimientos fundamentales que orientan el trabajo educativo solamente puede tener la apariencia de un proyecto de formación de profesores. Dicho proyecto, como sostendré en el siguiente ítem, no debe ser pensado sencillamente como un conjunto de acciones racionalmente planeadas por un grupo e impuestas sobre otro. Aunque esta dimensión voluntaria del proceso no deba ser olvidada, el núcleo de la cuestión está, desde mi perspectiva, en los efectos que se producen al nivel de las acciones cotidianas de los agentes involucrados en el trabajo en Educación, —sobre todo, en la manera impersonal como el propio *estilo de la escritura académica* se ha modificado de forma a sostener una nueva relación de quien escribe con los saberes constituidos.

4.3 Lanzando piedra al suelo: el estilo y el pensamiento en el campo de la educación

La escritura académica abarca una diversidad bastante grande de estilos, que no corresponden solamente a elecciones de vocabulario o preferencias sintácticas, sino también a la manera como el enunciador se hace imaginar en un determinado “mundo ético” (más o menos como nos dice Maingeneau⁹) y,

⁹ Este autor enfatiza particularmente en que el “ethos discursivo” incluye no solamente elementos lingüísticos, sino también la sugerencia de rasgos psicológicos y una imagen corporal de lo que él llama de “fiador” de un discurso. El “mundo ético” es, en la misma línea,

asimismo, a la forma como el autor, como un sujeto empírico, actúa sobre la realidad empírica por medio de su escritura. Un defensor del generativismo difícilmente utiliza el mismo estilo que un analista de discurso o un semi-otista greimasiano; un intelectual alineado con los ideales del liberalismo probablemente no escribe de la misma manera que un marxista. Esta diversidad estilística, con todas sus implicaciones, suele ser negada a los estudiantes cuando se les enseña que hay solamente un 'estilo académico' y que este se limita a seguir un conjunto de normas técnicas.

Hay por lo menos tres razones por las cuales pienso que el estilo de la escritura puede ser considerado un punto de interés para comprender los procesos de producción del conocimiento:

- a) *El estilo de los discursos de un área es, a menudo, la primera cosa a que se adhiere cuando se inicia la investigación.* Además, el estilo es, quizás, una de las principales razones que motiva la elección de un área por el investigador iniciante. El estilo trae marcas de una *corporalidad* y de un *ethos* (Maingueneau, 2008) que producen expectativas sobre las formas de gozo¹⁰ posibilitadas por este discurso, así como sobre las perspectivas profesionales y económicas que él puede abrir. La afinidad "epistemológica" con una determinada teoría puede estar subordinada a identificaciones mucho menos racionales con indicadores de otras naturalezas, vinculadas a individuos o grupos que el investigador usa como parámetros para ubicarse a sí mismo en un complejo intersubjetivo y en una estructura (división) social del trabajo.
- b) *El estilo transmite conocimiento y no apenas apreciaciones o actitudes con respecto a los conocimientos.* Las proposiciones de una determinada teoría no son separables del modo como ellas son presentadas en el discurso

el mundo imaginario correlato a un determinado *ethos*: "El mundo ético de las estrellas de cinema, por ejemplo, incluye escenas como la subida de los escalones del palacio del Festival de Cannes, secciones de grabación, entrevistas a la prensa, secciones de maquillaje, etc. En el dominio de la música, vemos que la simple participación de un cantante en un video tiene como efecto insertar el fiador en un mundo ético peculiar" (Maingueneau, 2008, p. 18).

¹⁰ Aludo aquí, muy libremente, al concepto de gozo de Lacan, que retomo por medio de Nasio: "Se usted admitió que el inconsciente es una cadena de significantes en acto, yo le pediría, ahora, que acepte la idea de que en esta cadena hace falta un elemento. Precisamente el que debería haber representado el gozo. En el inconsciente, el gozo no tiene representación significativa exacta, pero tiene un lugar, el del agujero. De un agujero en el seno del sistema significativo, siempre cubierto por el velo de las fantasías y de los síntomas" (Nasio, p. 33). Mi comentario va en el sentido de suponer que la "opción" por un determinado discurso teórico, en la vida de una persona para quien la investigación se vuelve una actividad significativa, pasa también por ese "agujero" —por lo que una teoría preserva sin representar en la actividad de quien la maneja "racionalmente".

de esta teoría. Si se trata de un pensamiento que valora la formación de imágenes metafóricas y analogías o si se trata de una teoría que prefiere las representaciones matemáticas y las relaciones lógicas, la construcción del concepto ocurre por un determinado camino que hace parte del propio concepto. Hay argumentos que un determinado *ethos* está prácticamente obligado a defender, controversias en que él necesita participar, ejemplos que deben ser reiterados —igualmente, ciertas respuestas no pueden ser dadas y ciertos argumentos no pueden ser presumidos sin amenazar el propio *ethos*.

- c) *Los conocimientos transmitidos por medio del estilo son los más difíciles de someter al análisis y, consecuentemente, los más difíciles de negar.* Parte de lo que se “sabe” por adoptarse un cierto estilo consiste en conocimiento no formulado de manera explícita. Expresarlo por medio de una cadena de proposiciones puede tener como primer efecto la sensación sobre como el conocimiento ha sido distorsionado o mal interpretado (“no es eso lo que yo quise decir”). Por tal razón, cambios en el estilo de escritura pueden estar entre las pistas más importantes de la madurez de un investigador. También, por esta razón es que me parece que el estilo de los textos académicos producidos en un determinado contexto histórico puede ser usado como índice para la interpretación de los propios procesos de producción de conocimiento que operan en esta época.

El estilo académico de la actualidad, como he anunciado antes, está marcado por una tendencia que llamé de “ecumenismo teórico”. Tal característica es bastante marcada en los trabajos en educación y enseñanza de idiomas; puede que esté completamente ausente en otras áreas o en la producción de determinados autores, o que en cualquier caso muestra, solamente, que el campo se constituye de forma contradictoria, por los cambios e interacciones entre distintos modelos de investigación y formación. Por el momento, me atengo apenas al modelo del cual quiero hacer la crítica. Pregunto lo que el desarrollo de este ‘ecumenismo’ indica con respecto a la “episteme” contemporánea y de cómo los procesos de formación, trabajo docente y producción de conocimiento sobre la enseñanza pueden estar en transformación.

Comencemos por observar la escritura de una profesora que cursa el Profletras, en una de las primeras versiones de su disertación (los destaques y los números entre paréntesis serán explicados a continuación):

Teniendo como enfoque la intervención requerida por la Maestría Profesional en Lenguas Modernas, *que es un proyecto político nacional* (1) que visa a la cualificación profesional de los docentes brasileños,

surge, *entonces*, la necesidad de proyectos que visen a mejorar la calidad educativa en la educación básica, que se pretende para los próximos años. *En ese contexto*, la escuela y sus actores ejercen función principal en la construcción de un saber lingüístico *democrático* (1), *que* vise a posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos *orales o escritos* (2), creando, *así*, condiciones para que ejerzan su *ciudadanía* (1), *así como* construyan una *identidad cultural* (4). *Así*, la estructura de este trabajo busca relacionar los conocimientos teóricos a los conocimientos didáctico-pedagógicos *para* enfatizar la relación intrínseca *que* hay entre la teoría y la práctica del profesor, *con la finalidad* de habilitar los estudiantes a producir textos usando como código su lengua materna, *como* forma de adquisición de un repertorio de *conocimiento cultural* (4) *de la sociedad en que se insertan* (3). *De ese modo*, vale resaltar aquí la importancia de propiciar al estudiante la oportunidad de rescatar sus *memorias y raíces* (4) *y, con base en ellas*, trabajar la lengua en su forma *oral y escrita* (2), perfeccionando las habilidades ya dominadas por ellos, *o incluso* aquellas que están en fase de construcción y solidificación, *así como* analizar, *sociológicamente* (3) el modo como este estudiante-ciudadano (1) *se ve insertado en la sociedad* (3).

Este párrafo se encuentra en la introducción de una versión en desarrollo de la disertación de Maestría de la autora. Su principal efecto no es transmitir informaciones objetivas acerca del contenido de la investigación (que todavía se encuentra en curso), sino el de insertar su locutor en un cierto "mundo ético". Hay una serie de términos que contribuyen para ajustar el tono de este discurso al de los discursos "oficiales" sobre la enseñanza de idiomas, especialmente al que se encuentra en los PCN¹¹ —estos términos, sin embargo, no reciben definiciones específicas, lo que equivale a decir: ellos no llegan a constituir objetos de pensamiento, problemas epistemológicos. Hay, por ejemplo, la serie (1) constituida por "proyecto político *nacional*", "saber lingüístico *democrático*", "ejercen su *ciudadanía*", "estudiante-*ciudadano*". No hay un concepto explícito de lo que sea "nación", "democracia" o "ciudadanía" en este párrafo, ni en lo restante de la disertación —los términos son asumidos como un elemento *de estilo* que trae consigo, en todo caso, conocimientos supuestos, como que hay una unidad nacional, y luego un modelo único de "ciudadanía" que sea adecuado a todos los "ciudadanos" de esta "nación".

¹¹ Parámetros Curriculares Nacionales: término con que me refiero a un conjunto de documentos publicados por el gobierno brasileño a partir de la década de los noventa con el intuito de orientar la enseñanza de las distintas materias en la Educación Básica. Hago alusión, en especial, a los pcn de Lengua Portuguesa para el 3º y el 4º ciclos, que discuten los principios teórico-epistemológicos para la enseñanza de portugués en los antiguos 5º a 8º grados (actualmente, 6º al 9º grado).

Algo similar pasa con la repetición de términos como “oral y escrito” (2) o “la *sociedad* en que se *insertan*”, “analizar *sociológicamente*”, “*insertado* en la *sociedad*” (3), que son expresiones semejantes a las utilizadas en los documentos oficiales, cuyo uso contribuye para crear una imagen de como el autor de la investigación está de acuerdo con lo que estos documentos prescriben. Estas expresiones no delimitan el propio objeto de estudio, una vez que el enfoque del trabajo en cuestión está en la producción escrita: mencionar la “oralidad” nos hace entender, equivocadamente, que ambas modalidades serían discutidas en el trabajo; la noción de “inserción social”, a su vez, es utilizada más como predicado para agregar un valor genérico “positivo” a la investigación, que para especificar alguna perspectiva particular de análisis. Solamente, la serie (4) —“identidad cultural”, “conocimiento cultural”, “memorias y raíces”— presenta una caracterización un poco más precisa del objeto de estudio: —las historias de vida de los estudiantes. Sin embargo de la manera como se presentan los términos forman una especie de secuencia parafrástica que se intercala con expresiones más genéricas y diluye las pocas informaciones traídas por ello en una fraseología inespecífica. Juntamente con las series (1), (2) y (3), estas secuencias correferenciales dan al párrafo un efecto superficial de cohesión y, como los términos ocurren en contextos lingüísticos diferentes, tenemos la impresión que una misma idea está siendo reformulada y desarrollada; los beneficios informativos que se obtiene, sin embargo, son pequeños o nulos¹².

Este efecto puede ser percibido también en un análisis de los conectores argumentativos, conjunciones y expresiones similares, que ocurren abundantemente en el fragmento anterior (en cursiva). Usemos el segundo periodo como ejemplo:

(a) *En ese contexto*, la escuela y sus actores ejercen función principal en la construcción de un saber lingüístico democrático (b), *que* vise a posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos orales o escritos (c), creando, *así*, condiciones para que ejerzan su ciudadanía (d), *así como* construyan una identidad cultural.

¹² El fragmento es rico en ejemplos de lo que busco mostrar. Otros términos, como “competencia”, “proyectos”, “calidad”, “teoría y práctica” etc. son utilizados para imitar el tono de los discursos oficiales de forma ingenua, sin usar este propio discurso como objeto de un posible cuestionamiento. Observe que “competencia” y “proyecto” son términos que pertenecen al lenguaje común y, al mismo tiempo, componen el nombre de perspectivas pedagógicas (“teoría de las competencias”, “pedagogía por proyectos”). Se puede preguntar cuánto la construcción de este estilo se debe a una escucha basada en la transcripción, que se pauta por la sonoridad de las frases em boga.

En el inicio de este periodo, la expresión *En ese contexto* establece un vínculo referencial vago con el periodo anterior: puede referirse tanto a “intervención requerido por Profletras” como a “mejorar la calidad educativa en la educación básica” —lo que puede ser o no entendido como la misma cosa. A continuación, se presenta una definición de cuál sería la “función principal” de la “escuela y sus actores” en este “contexto”. Encontramos una serie de definiciones que supuestamente especificarían sus términos antecedentes, lo que crea una sensación de la idea inicial “saber lingüístico democrático” está siendo gradualmente definida. Los elementos que conectan los términos, sin embargo, no aclaran de forma precisa la relación entre ellos. La oración (b) es una relativa que podría ser interpretada como *restrictiva* “no es cualquier saber lingüístico democrático, sino uno que...” o *explicativa* “un saber lingüístico democrático, es decir, un saber que...”. La oración (c) parece ser una subordinada adverbial consecutiva reducida de gerundio, que introduce, por lo tanto, el *resultado* esperado de las “competencias” que componen el “saber lingüístico democrático”, pero cuyo contenido podría ser interpretado también como una *paráfrasis* de lo que ha sido dicho en (b). Por fin, la oración (d) es una coordinada que agrega un segundo efecto esperado para la misma causa, sin aclarar, no obstante, por qué “ciudadanía” e “identidad cultural” son considerados conceptos distintos (y no, por ejemplo, como condición o parte uno del otro). Se cierra, así, un círculo parafrástico: “construir un saber lingüísticamente democrático” > “posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos orales y escritos” > “crear condiciones para que ejerzan su ciudadanía” > “construir una identidad cultural” > “construir un saber lingüísticamente democrático” > etc.

Tenemos aquí algo muy cercano a lo que Pêcheux (1996) infiere sobre el funcionamiento de las formaciones discursivas al compararlas con los versos sobre La Palice o la historia del Barón de Munchhausen, que se levanta en el aire halándose por sus propios cabellos: para este discurso, ser “ciudadano” corresponde a participar del régimen a que se atribuye el término “democrático”, que a su vez propone un modelo de educación pautado en la racionalización técnica (de ahí el concepto de “competencia”) y en la compartimentación de la actividad lingüística (de ahí su presentación como conformada de “partes” destacadas —leer es diferente de comprender, que es diferente de producir, etc.). Dada esta formación ideológica, hay la posibilidad de utilizar estos términos como paráfrasis unos de los otros —lo que vuelve posible la construcción del segundo periodo del fragmento analizado. Lo interesante, en cualquier caso, es que él consiste más en una *demonstración* del funcionamiento parafrástico del propio discurso que en un *ejercicio* por lo cual este discurso sea llevado a avanzar sobre nuevos temas o realidades.

Pasemos ahora a un segundo ejemplo:

De acuerdo con Britto (2015), *la lectura comprende dos acciones distintas: una de ellas, el desciframiento, corresponde a la acción de decodificar los elementos lingüísticos, la otra, la intelección, se refiere a la comprensión de lo que se descifra [...]. Estudios apuntan el acto de comprender como la acción de mayor complejidad, pues cada lector tiene su historia de lectura y “el conjunto de lecturas hechas configuran, en parte la comprensibilidad [sic] de cada lector específico” (Orlandi, 2000, p. 43) [...]*

Para Leffa (1996), *“la verdadera lectura solamente es posible cuando se tiene un conocimiento previo del mundo”* (p. 10). Kleiman (2016) corrobora [sic] de este pensamiento y afirma que *el proceso de comprensión de un texto se realiza por la utilización del conocimiento previo, un saber adquirido a lo largo de la vida. [...]*

En este proceso interactivo, el lector procesa informaciones que van desde los elementos constituyentes de una frase hasta los referentes para la estructura y peculiaridades de determinado género. Los aspectos extralingüísticos, también relevantes para la comprensión textual, son recuperados, cuando necesario, por medio del conocimiento de mundo, y contribuyen en la construcción del significado global del texto. Este juego interaccional permite al lector percibir no solamente lo que está explícito, sino también lo que se manifiesta solamente en las entrelíneas; así, la activación de lo que está guardado en la memoria es esencial para la comprensión, pues permite al lector realizar inferencias necesarias al entendimiento de partes discretas de un texto.

El fragmento anterior también ha sido extraído de una disertación en desarrollo en el Programa Maestría Profesional en Lengua Modernas. Se puede observar que la investigadora está construyendo una definición de lo que sería la lectura con base en las ideas de cuatro autores diferentes. Vamos a comenzar por observar apenas los dos primeros párrafos, en que las formas de referencia a estos teóricos están destacadas en negrilla y los fragmentos atribuidos a ellos, en cursiva.

El primer aspecto que nos llama la atención es el modo como el texto está construido a partir de citas muy breves: no hay un cuidado de exponer el pensamiento de cada teórico de forma completa, ni cualquier señalización que de a entender se trate de formas de pensamiento autónomas unas con respecto a las otras. Las citas son tan cortas, de hecho, que no es posible saber si los textos han sido leídos por completo —aunque hayan sido, solamente fueran utilizadas afirmaciones muy puntuales, que no consisten en síntesis del posicionamiento de los autores, pero en fragmentos de sus exposiciones

retiradas del contexto y reproducidas de forma independiente. En algunos casos, se trata de afirmaciones que pasan a sonar banales o genéricas por estar aisladas de otros argumentos (véase, por ejemplo, la 'definición' de lectura atribuida a Leffa); en otros casos, la propia estructura sintáctica del fragmento citado parece estar incompleta o haber sido mal introducida en el co-texto citante (es el caso de la cita a Orlandi, en el primer párrafo).

Segundo punto: los fragmentos citados parecen haber sido elegidos para formar relaciones de complementariedad entre sí, como si no fuera necesario un trabajo ulterior de quien los cita para aclarar la forma en que ellos se articulan. Casi no hemos encontrado, por ejemplo, expresiones que denoten que la investigadora da a los enunciados de otros autores un tratamiento metalingüístico. El único ejemplo de ello parece ser la expresión "corroba de este pensamiento" [*sic*], en el segundo párrafo, que consiste en una especie de comentario metalingüístico sobre el "acto de lenguaje" realizado por Kleiman con relación a Leffa. Aun cuando lo hace, sin embargo, la autora parece estar solamente creando una solución textual para yuxtaponer citas a las cuales confiere estatuto equivalente y no realiza una reflexión más seria sobre la relación entre ellas. Así, por ejemplo, el hecho de citar dos obras separadas por un intervalo de veinte años para hacer afirmaciones idénticas acerca de un mismo concepto no parece levantar, para la autora, ninguna cuestión sobre cuál sería la fuente primaria y cuál la secundaria; cual sería el origen de estos conceptos y cómo ellos han sido apropiados a lo largo de algunas décadas; o incluso sobre si habría reformulaciones, contestaciones o nuevos hallazgos entre 1996 y 2016. Si este cuestionamiento puede parecer exagerado, es porque busco llamar la atención para un rasgo de estilo que favorece la presuposición de una *permanencia* de conceptos, percibidos como elementos atemporales, engranajes de una totalidad estática.

El último punto por destacar es quizás el más evidente: la autora de la disertación no da ninguna señal de percibir que los autores citados por ella definen la lectura a partir de por lo menos dos disciplinas bastante distintas, el Análisis del Discurso (Britto y Orlandi) y la Psicolingüística (Leffa y Kleiman). Aunque alguien pueda argumentar que, acercando estos puntos de vista, se trabaja de forma "interdisciplinar", el que el texto no se refiera explícitamente a la diferencia entre ellos, ni introduzca cualquier tipo de modalización en las propias formas de dar la palabra a los autores (la única señal de ello sería la quiebra de párrafo que agrupa los autores en dos conjuntos) sugiere que estas perspectivas ya son percibidas por el investigador como indistintas, parte de un único gran discurso sobre la enseñanza de la lectura.

Esto es reforzado por lo que se lee en el tercer párrafo, que presenta una síntesis del concepto de lectura adoptado en el estudio. Los subrayados destacan los términos de naturaleza conectiva que expresan las relaciones establecidas por la autora de la disertación entre las ideas contenidas en los autores que ha consultado. Podemos ver que estos términos son, básicamente, de dos naturalezas: ellos denotan relaciones de adición (*desde x hasta y; no solamente x, sino también y*) o de complementariedad (*x, y cuando necesario, y*). No me parece que la relación entre el Análisis del Discurso y la Psicolingüística, en el plano de epistemología de estas disciplinas, pueda ser expresada en estos términos (pensemos, por ejemplo, en el modo como cada una trata el tema de la exterioridad lingüística); pero, es posible percibir que los fragmentos de Britto y Orlandi elegidos para citar favorecen este tipo de paralelismo. En consonancia con este movimiento, también se puede observar que, a pesar de hacer que teóricos de estas dos perspectivas “hablen” en su discurso, lo que da la impresión de una cierta diversidad epistemológica, la autora de la disertación presenta una síntesis mucho más solidaria a los preceptos de la Psicolingüística de que a los del Análisis del Discurso. El único elemento que quizás pudiera ser reputado a esta segunda disciplina, y aun así de forma extremadamente genérica, es la mención a “lo que se manifiesta en las entrelíneas” —y difícilmente lograríamos encontrar respaldo en Britto o Orlandi para tal definición de la teoría¹³. Así, entonces, se puede hacer un último comentario sobre que, en las síntesis “ecuménicas” de diferentes teorías, aunque los conceptos tiendan a reducirse a un mínimo denominador común, algunos prevalecen sobre los otros de manera tal que el “ecumenismo teórico” puede terminar funcionando como un modo de desalojar una perspectiva en favor de otra.

Pasemos al último ejemplo, que usaré apenas para reforzar los argumentos que expuse anteriormente. El fragmento a continuación ha sido publicado en un libro editado en México que reúne autores de distintas nacionalidades (Brasil, Colombia, Francia, Inglaterra, Escocia, Corea). Encontraremos en él un estilo similar al que vimos en los ejemplos anteriores, lo que indica que este patrón se encuentra también donde puede ser considerado modelo de “buena escritura”:

Siguiendo a Van Dijk (2003) *las ideologías tienen con frecuencia una dimensión evaluadora, hacen referencia a temas relevantes para*

¹³ Limitándome inevitablemente al lado de la cuestión que es más familiar para mí, hay un texto interesante en que Possenti (2009) discute la interpretación del concepto de discurso, por otros ramos de la lingüística, como un “nivel de análisis”.

un grupo y no tienen que ver con aspectos triviales de la vida cotidiana. Sobre todo, se asocian a nociones de identidad y posición en la sociedad.

Otro rasgo importante de la aplicación del término ideológico es que *no todo es ideológico, ni todo es político* (Eagleton, 1997). En este punto también coincide Van Dijk (2003) al señalar que *no todo el conocimiento o todas las creencias son de índole ideológica*; según este autor, *las creencias del "fundamento común", en otras palabras, las creencias que generalmente no se cuestionan dentro de una cultura, no son creencias ideológicas, ya que no son conflictivas y no generan oposición o resistencia. [...]*

Van Dijk (1999) menciona que *cuando ciertos actores sociales mantienen ciertas creencias piensan que éstas son verdaderas. Asimismo, nadie afirmaría que su pensamiento es ideológico, pues la naturaleza de una ideología es la de disimular su naturaleza de ideología* (Reboul, 1986).

De igual manera, Eagleton (1997) y Gramsci señalan que *las ideologías no son homogéneas, pues suelen ser formaciones internamente complejas y diferenciadas [...]*. (p. 246)

El artículo de donde proviene este fragmento tiene 13 páginas de extensión en total, de las cuales dos son completamente ocupadas por las referencias bibliográficas, donde se listan un total de 42 ítems. Si hacemos un promedio, al considerar solamente las 11 páginas de texto en sí mismo, son casi cuatro autores *diferentes* por página de texto (sin considerar la posibilidad de que un único ítem sea citado más de una vez). Se trata de una cantidad impresionante de menciones a textos ajenos comparado al volumen del propio texto que los cita.

Observemos ahora el tipo de redacción que produce esta alta "tasa" de citas. He destacado en cursiva los fragmentos que corresponden a paráfrasis de otros autores: podemos visualizar rápidamente que, en cuatro párrafos, prácticamente nada de lo que está escrito puede ser acreditado al autor del artículo. Los pocos fragmentos que podemos atribuir a este autor consisten en las propias expresiones que introducen el discurso de otros ("*siguiendo a Fulano*", "*Fulano menciona...*") o expresiones de conexión textual o argumentativa ("*otro rasgo importante...*", "*en este punto coincide...*" etc.).

Podemos resaltar que, aunque el autor acredite las paráfrasis que hace, es cuestionable en qué medida dichas paráfrasis hacen justicia al pensamiento de los autores citados. En una misma página se citan Eagleton, para quien "*no todo es ideológico, ni todo es político*"; Van Dijk, para quien "*no todo el conocimiento o todas las creencias son de índole ideológica*"; pero también Reboul, para quien "*la naturaleza de una ideología es la de disimular su naturaleza de ideología*" —lo que podría consistir en una refutación del punto

de vista de los dos primeros autores. Asimismo, hay una mención a Gramsci, curiosamente distinta de las demás por no tener la indicación de un texto específico —lo que sugiere que él está siendo referido no como un “autor” en sí mismo, sino como una especie de “fundador de discursividad”¹⁴, es decir, como un nombre al cual se pueden asociar algunas ideas disponibles en el sentido común. Como en el fragmento anterior, que hemos extraído de una disertación en desarrollo, nada aquí indica que el escritor esté consciente de estar acercando teóricos que se basan en concepciones distintas o que esté dispuesto a discutir estas diferencias: los autores son listados como si sus ideas se complementaran sin la necesidad de cualquier trabajo subsecuente. Las propias expresiones utilizadas para conectar los argumentos, como ya hemos visto, no bastan para instaurar entre las palabras de los autores cualquier profundidad polifónica —se trata de expresiones formulaicas que varían solamente en un plano lexical, sin llegar a introducir modos distintos de incorporación de sus enunciados al estudio.

4.4 Consideraciones finales

Los tres fragmentos analizados anteriormente revelan una tendencia que puede ser llamada de reunión “ecuménica” de discursos teóricos. Como vimos, se trata de un efecto perceptible en el estilo de escritura, pero esto no significa que sea un fenómeno de superficie —la piedra está muy profunda en el zapato! Con esto quiero decir que el “ecumenismo teórico” tiene despliegues en la misma construcción de la investigación y no solamente en la manera de recontarla, ya que está relacionado a la forma como el sujeto se presenta frente a los enunciados a partir de los cuales construye su trabajo— las palabras que lee en la obra de sus antecesores (o en los corredores de la universidad) y a las cuales ‘responde’, en el sentido bakhtiniano, construyendo su ‘propia’ palabra.

Elegí el término “ecumenismo” para denominar el tipo de efecto que apunto en los discursos sin ninguna pretensión de profundizar los paralelos con el campo religioso; lo elegí según lo conozco por el sentido común, como referencia a un movimiento que busca la ‘superación de las diferencias’, la ‘buena convivencia’ y un ‘consenso’ más allá de las contradicciones interpretativas y/o éticas que diferencian denominaciones religiosas. Ahora tengo que explicar mejor por qué hago este paralelo y por qué, desafortunadamente, el término adquiere para mí una connotación negativa cuando lo remito a las investigaciones en la enseñanza de idiomas.

¹⁴ Hago referencia aquí a la distinción que Foucault hace en “¿Qué es un autor?” (2001).

Primer punto: el “ecumenismo teórico”, tal vez diferentemente del religioso, no se asume completamente como una búsqueda por puntos de contacto que mantenga también las *diferencias* entre los sistemas de pensamiento reunidos; al contrario, él parece causar la sensación de la inexistencia de una diferencia entre las partes, o incluso que ellas continúan siendo diferentes solamente por estar en una relación de distribución complementaria. Fragmentos de teorías o lecturas simplificadas de una teoría pasan a circular como si la simple repetición garantizara acceso al propio campo de producción de la teoría. Así, por ejemplo, se usa un cierto concepto de “cohesión” para evaluar el texto escrito por el estudiante y un cierto concepto de “estrategia” para orientar su lectura sin que signifique que hubo una elección por la manera como la Lingüística de Texto o la Psicolingüística proponen que se piense el lenguaje. O tal vez sea más exacto decir: elementos dispersos, tanto de la Lingüística de Texto como de la Psicolingüística, llegan al profesor como conceptos *prêt-à-porter*, listos para el uso —el único terreno en que se admite alguna falta, algún trabajo pendiente, es el de los *modos de utilizar* un determinado concepto o modelo teórico en la educación. Por ese motivo, los conceptos en sí mismos aparecen como grandezas permanentes, siempre iguales a sí mismos, como si emanaran de un discurso terminado, fuera de la historia.

Se olvida que “conocer” un objeto implica elecciones —al contrario, se vende la idea de conocer entendida como una forma de acumulación. Presupone que bajo el campo de la Educación existe una estructura de ligaciones implícitas que abarca, conecta y jerarquiza todas las cosas: para cada problema, un remedio. Así, hacer un recorrido teórico consiste en pasar de un actor a otro, hasta que se cierre una especie de rosario de citas —el pensamiento describe un círculo. Como hay una relación orgánica entre todos los ítems de este conjunto y caminos determinados que llevan de un ítem a otro, se vuelve difícil establecer un enfoque específico sobre el cual detener la mirada. Cada elemento tiene conexiones, pero no tiene profundidad. El pensamiento evita entrar en relaciones polémicas: el campo no es constituido por elecciones dialécticas, pero por un único movimiento de inclusión (supuestamente) universal. Nociones vagas como las de “ciudadanía”, “lectura” o “ideología”, como vimos en los datos, no se presentan como nódulo alrededor de lo cual se concentran y debaten voces distintas —concepciones teóricas y formas de pensamiento en competencia y exclusión— sino solamente como un punto de pasaje en un circuito de términos y conceptos interconectados. La definición de estos conceptos consiste en la explicación de sus conexiones en esta estructura.

Una segunda razón por la cual la noción de “ecumenismo teórico” asume una connotación negativa en los análisis que hago es que, al presentarse

como movimiento de inclusión universal, él sigue promoviendo tensiones y exclusiones dialécticas. Como vimos, al yuxtaponer dos teorías, una de ellas prevalece sobre la otra, de modo que el "ecumenismo" nunca promueve una síntesis neutra o desinteresada —es más, una forma de pensamiento puede ser efectivamente empujada fuera del campo bajo un aparente movimiento de inclusión de esa naturaleza. Esto lleva a creer que el "ecumenismo" del que hablamos no es un movimiento puramente "espiritual" (o epistemológico), para lembrarnos de Bachelard, pero ante una configuración particular de la manera como los discursos de la investigación en educación representan su relación con los procesos productivos de las disciplinas teóricas de base. De una manera más sencilla, entonces, tal vez debiéramos hablar en una "retórica ecuménica" que surge como dispositivo conveniente para legitimar, bajo una perspectiva benigna, el ejercicio de control (siempre relativo) del campo de investigación en educación por aquellos que lo conforman —lo que incluye la selección de las perspectivas teóricas percibidas como más adecuadas para proveer una justificativa intelectual para los modelos de Educación deseados.

Un último comentario importante. Es obvio que la emergencia de este "ecumenismo teórico" puede ser situada en las particularidades de la historia del campo de la enseñanza en Brasil, especialmente en los últimos 30 años. En un texto de la década de 1990, por lo tanto, en el inicio del largo proceso de racionalización técnica de la Educación que todavía vivimos, Rodolfo Ilari (1995) hace las siguientes consideraciones acerca de la aplicación de la Lingüística a la enseñanza de portugués:

Lo que pudiera parecer a primera vista una rápida sucesión de escuelas, una espectacular superación de paradigmas, queda más adecuadamente caracterizado como un proceso de absorción superficial de métodos y cuestiones teóricas originarios de centros de investigación extranjeros. Dicha absorción de informaciones se hizo atropelladamente. En poco más de quince años, nuestra Universidad se vio expuesta a informaciones que representan la experiencia de investigación acumulada por varias generaciones. (p. 95).

Las palabras de Ilari ayudan a comprender cómo el estilo de escritura que problematizo aquí puede ser resultante del propio modo como la Universidad brasileña se ha incorporado a los grandes procesos productivos de la Lingüística moderna —"atropelladamente". Es también verdad, sin embargo, que desde el momento en que Ilari ha escrito dichas palabras y hasta hoy, la búsqueda por un "gran discurso" que unificara los variados y contradictorios experimentos de las primeras décadas de la "Lingüística aplicada" ha evolucionado bastante. Es necesario pensar cómo el surgimiento de directrices

y orientaciones curriculares emanadas del gobierno, la consolidación de exámenes en gran escala (nacionales, estatales, municipales), la política de evaluación e indicación de libros didácticos para la escuela pública, la creación de programas de formación continuada soportados en el *know-how* universitario, entre otras acciones que caracterizan el escenario más reciente de la educación, han influenciado las propias formas de hacer estudios en la universidad, de enseñar las teorías lingüísticas a los futuros profesores, de describir y comentar en textos académicos situaciones típicamente encontradas en nuestras clases y, seguramente, a evaluar un texto como apto para publicación o a un proyecto como el que hace justicia a la financiación o un libro como el que tiene potencial para ser publicado.

En este sentido, es que quise decir que practicar un estilo de escritura "ecuménico" puede conducir el "espíritu" a una serie de obstáculos epistemológicos, lo que evita su avance por mantenerlo preso a las imágenes formadas por una fraseología estereotipada o por la simple denegación de informaciones más precisas acerca del conocimiento efectivamente ya producido. Ahí están algunas piedras en nuestros zapatos —tendríamos que descalzarlos, los discursos, sacudirlos al piso y ver lo que saldría de ellos. Pero, el punto fundamental de mi argumentación es que el obstáculo que impide un camino hace que aparezcan otros. Escribir de la forma como he mostrado aquí, entonces, no es algo que encierra el pensamiento, sino que hace *pensar de determinada manera* —y esa manera puede ser productiva bajo algunos puntos de vista. El "ecumenismo teórico" favorece la ampliación de la circulación de un cuerpo de enunciados teóricos, especialmente aquellos que se pudo reducir a *slogans*¹⁵ de apariencia benigna (como el de "ajustar la lengua a la situación de uso", entre otros...) —esto puede ser "productivo" desde el punto de vista de aquellos que detienen los medios de producción y reproducción de dichos enunciados, sea en el sentido económico (por ejemplo, editores), sea en el sentido intelectual o simbólico (por ejemplo, autores que han logrado acoplar su nombre al origen de un concepto, sea por haberlo, de hecho, formulado, sea por haberlo introducido en el país o sencillamente por haber tenido éxito editorial al utilizarlo). Incluso, la relativa homogeneización del estilo, de la jerga y (por qué no) del pensamiento en el campo son favorables al desarrollo y éxito de formas de gestión basadas en *standards* y otras medidas técnicas, en un movimiento que parece orientado por lo que Foucault ha llamado de "gubernamentalidad".

¹⁵ Viene de Apple esta percepción de que los discursos educacionales más exitosos, en términos de su entrada en el sentido común, generalmente son aquellos que logran propagarse por medio de frases de efecto y pequeñas fórmulas de carácter publicista. Sobre ello, ver el capítulo 5 de *Trabalho docente e textos* (Apple, 1995).

Tal condición en el surgimiento de un “espíritu científico” puede significar muy poco si para él no hay espacio en la cadena del trabajo educativo. Un espíritu distinto ha ocupado la escritura y sigue entusiasmando nuestros estudios.

Referencias

- Apple, M. (1989). *Educação e poder* (M. C. Monteiro, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (T. T. da Silva, T. Amado y V. M. Moreira, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bachelard, G. (1986). *A formação do espírito científico* (E dos Santos, Trans.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Foucault, M. (2001). O que é um autor? En Foucault, M. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III, p. 264-298). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. En C. Ginzburg, *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história* (pp. 143-179). (F. Carotti, Trans.) (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ilari, R. (1997). Linguística e ensino de língua. En RA, Ilari. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 93-109) (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Maineuneau, D. (2008). A propósito do *ethos*. En A.R., Motta, y L. Salgado. (Orgs.) *Ethos discursivo* (pp. 11-29). São Paulo: Contexto.
- Nasio, J.D. (1983). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan* (V. Ribeiro, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pêcheux, M. (1995). Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio (Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Trans.) (2ª ed.). Unicamp.
- Possenti, S. (2009). O discurso não é uma camada. En S. Possenti. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito* (pp. 13-22). São Paulo: Parábola.