

## HACIA LA DIALÉCTICA DEL TEXTO, EL DISCURSO Y LA SOCIEDAD<sup>1</sup>

TO THE DIALECTIC OF THE TEXT, THE DISCOURSE  
AND THE SOCIETY

LUIS AJAGAN LESTER<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo analiza la relación existente entre discurso, texto y sociedad. En la discusión se contrastan, sobre la base de dos investigaciones pedagógicas longitudinales realizadas en el contexto escandinavo, dos maneras de abordar esta relación. La primera investigación analizada, influenciada por las concepciones foucaultianas sobre el discurso, presenta un análisis del discurso estatal sueco sobre la salud pública, tomando como base los informes oficiales sobre el tema. El período estudiado abarca siete décadas. El foco de este estudio se dirige exclusivamente al discurso, quedando fuera lo sucedido en el plano social, extratextual. La segunda investigación, influida por las concepciones bajtinianas, analiza el discurso racista genético que impregnó los textos escolares suecos utilizados durante cuatro décadas. En este estudio, siguiendo la tradición bajtiniana, se intenta captar la relación dialéctica existente entre texto y realidad extratextual, productores de discursos/textos y lo producido, y la relación sociedad/texto y texto/sociedad. Se plantea la necesidad de enriquecer las concepciones foucaultianas de discurso, incorporando al análisis estas relaciones dialécticas.

*Palabras clave:* Dialéctica, discurso, sociedad, texto.

<sup>1</sup> Artículo basado en la discusión de las tesis doctorales de Ulf Olsson (1997) *Folkhäl-  
sa som pedagogiskt projekt*. Uppsala universitet, Suecia (La salud pública como proyecto  
pedagógico, Universidad de Uppsala) y Luis Ajagán Lester (2000) *“De Andra”. Afrikaner  
i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stockholms universitet (“Los Otros”. Los Afri-  
canos en los textos pedagógicos suecos (1768-1965) Universidad de Estocolmo).

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía por la Universidad de Estocolmo, Suecia. Profesor Asociado e  
investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación  
de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. E-mail: luiajagan@udec.cl

## Abstract

This article examines the relationship between discourse, text and society. In order to answer these questions two kinds of strategies are contrasted on the basis of two pedagogical and longitudinal investigations from the Scandinavian context. The first one, influenced by the Foucault's conceptions about the discourse, examines the national Swedish discourse about the public health. The corpus chosen for analysis was the officials' investigations about the public health in Sweden under seven decades. The focus of this study is exclusively addressed to the discourse and excluded the social plane, the reality outside the textual plane. The second investigation, influenced by the conceptions of Bakhtin, analyzes the discourse racist genetically as impregnated the Swedish school texts for four decades. This study, according to the Bakhtinians' tradition, attempt to grasp the dialectical relationship as exist between the discourse/text and the reality outside the text, the writer of the discourse/text and the writing, and the relationship between society/text and text/society. The discussion indicated that the Foucaultians conceptions about the discourse need to be enriched by these dialectical notions.

*Keywords:* Dialectic, discourse, society, text.

## Introducción

EL TRABAJO ESCOLAR está directamente relacionado con el uso de textos pedagógicos; esos textos articulan, estructuran la enseñanza y crean los marcos de interpretación que guían la creación y la transmisión de conocimientos. A través de textos se filtran desde el campo científico ciertos saberes, en un proceso no libre de conflictos entre diversos paradigmas, y se los transforma en conocimientos oficiales aceptados por el conjunto de la sociedad.

Por intermedio de la producción y consumo de textos la sociedad ha reproducido, y reproduce, los valores y visiones de mundo que la unen y la constituyen. Esos textos pedagógicos en mayor o menor medida son penetrados por diversos discursos creados socialmente, por ejemplo, entre otros, el discurso del estado-nación (¿quiénes somos "nosotros"? ¿Quiénes son los miembros de la nación?), el discurso sobre la sexualidad (¿cuál es la sexualidad aceptable y cuál no?) o bien sobre la normalidad (¿quiénes son los normales y quiénes deben ser considerados como anormales?).

Los efectos prácticos que esos discursos tienen es un tema de interés central, tal como lo señala Martínez Bonafé (2002), para la discusión actual en el campo de las ciencias sociales en general y de la pedagogía en particular. La importancia que los discursos cobran por sus efectos, nos conducen a preguntas tales como: ¿Cómo deben ser analizados esos discursos? ¿Cómo deben ser interpretados? Preguntas relevantes por cuanto existen diversas perspectivas para comprender/interpretar los discursos.

Los discursos que han contribuido a formar la modernidad ¿deben ser estudiados sin tomar en cuenta, como nos recomienda Michel Foucault en su período de *L'Arquéologie du savoir* (1969), a los creadores del discurso? ¿Es deseable seguir la tradición de raigambre estructuralista que llama a desvincular el discurso de la realidad extradiscursiva, al texto de la sociedad? ¿Qué tipo de conocimientos se crean entonces? ¿Y qué alternativas, o complementos a este tipo de análisis podemos encontrar? ¿Debemos incorporar en las investigaciones sobre el discurso el papel de los actores sociales? Sobre este tipo de preguntas reflexionaremos en este artículo, presentando a modo de ejemplo dos investigaciones pedagógicas centradas en el análisis de discurso; las investigaciones analizadas han sido realizadas en el contexto escandinavo, y la primera de ellas que presentamos apuntó a analizar el discurso sobre «las políticas públicas de salud» en Suecia, desde una perspectiva inspirada en la obra de Michel Foucault (Olsson, 1997). El segundo ejemplo está basado en uno de los cuatro períodos discursivos de una investigación longitudinal, que tuvo como objeto de estudio la visión que de otras culturas, en especial la africana, proponían los textos escolares suecos; el período elegido para la discusión está constituido por el «discurso del racismo» en el campo pedagógico sueco, y la perspectiva está inspirada en nociones semióticas bajtinianas (Ajagan Lester, 2000).

## **Discursos sin sujetos**

La lectura del capítulo de método de *Historia de la sexualidad* de Michel Foucault (1989) pareciera confirmar la crítica en contra de su

forma de hacer/contar la historia formulada, entre otros tantos, por el historiador británico Perry Anderson (1983); en el relato histórico foucaultiano el rol fundamental lo ocupan discursos de los cuales no sabemos quiénes son sus productores, puesto que el desinterés de Foucault por los agentes, o los actores de la historia, es total. A modo de ejemplo podemos mencionar el “discurso psiquiátrico”, que aparece como una entidad independiente y con vida propia. Recordemos, para los fines de nuestra discusión, que para Foucault los discursos son “[...] prácticas que crean sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 1985: 81).

En la visión que de la historia ofrece el filósofo francés pareciese haber una lucha entre distintos discursos, y lo de lucha no es en modo alguno producto de la distorsión provocada por nuestra lectura. Discutiendo el tema del poder, Foucault parafrasea, con su brillante estilo, la célebre sentencia de Clausewitz:

¿Cabe entonces invertir la fórmula y decir que la política es la continuación de la guerra por otros medios? (Foucault, 1989: 113).

Y, al parecer, sí hay una guerra entre discursos y en ella hay “táctica”, “estrategia”, “relaciones de fuerza”, “bloques tácticos”, “eficacia táctica”, “integración estratégica”, etc. La pregunta nos resulta lógica y necesaria: ¿y quién/quienes son los creadores de las “tácticas” de los discursos? ¿Y de sus “estrategias”? ¿A quién se quiere vencer? Se nos dirá que se trata tan sólo de metáforas, y esto resulta claro e indesmentible, pero ¿qué lucha, qué guerra quieren ilustrar esas metáforas y quiénes son los soldados de esa guerra? ¿Quiénes son los agentes sociales de esta guerra? ¿Quién/quienes *hacen* la historia en el relato foucaultiano?

Anderson (1983) —en su análisis de la relación entre estructura y sujeto— afirma, con justicia a nuestro entender, que la proclamación de Foucault del “fin del hombre” (Foucault 1966: 396) acarreó consecuencias lamentables para la investigación en el campo de las ciencias sociales. ¿Y cuáles serían esas lamentables consecuencias? Un ejemplo concreto de una investigación inspirada en las concepciones foucaultianas, podría ilustrar las dificultades que ofrece un análisis que, a

nuestro juicio, sobredimensiona el rol de los discursos en la lectura de los hechos del pasado.

### **El discurso sobre la salud pública en Suecia y la ausencia de sujetos sociales**

El pedagogo sueco Ulf Olsson (1997), en un interesante estudio longitudinal inspirado en las concepciones de Foucault, centró el foco de su investigación en los cambios discursivos en el campo de la salud pública en Suecia; el período estudiado abarca desde los años 30 hasta el 1990. El autor dividió su material —compuesto por los textos de investigaciones oficiales que sirvieron de base a las reformas de la salud pública sueca— en tres discursos sobre la salud pública: (i) el discurso de la “presencia pasiva”, que caracteriza el período de los años 30; (ii) el discurso de la “ausencia pasiva”, que se extendió desde 1950 a 1970; (iii) el discurso de la “presencia activa”, que caracterizó el período que va desde fines de los años 70 hasta el 1990. El que un pedagogo dirija su atención al campo discursivo de la salud pública, tiene su explicación en que los textos analizados eran la fuente de inspiración de acciones pedagógicas dirigidas al conjunto de la población de Suecia: campañas orientadas a controlar ciertos hábitos nocivos para la salud, etc.

Durante el primer período mencionado, el término “presencia” indica la activa participación del Estado sueco en las condiciones de vida de sus ciudadanos, y su intervención directa en las relaciones personales. Esta intervención se originó en la gran preocupación que existía entre las autoridades por la disminución de la natalidad y se intentaba, con información y educación, poner fin a esta tendencia. Al mismo tiempo, el análisis revela que los receptores de esas informaciones, de esas acciones pedagógicas, eran considerados como seres fundamentalmente pasivos que debían ser guiados e ilustrados “desde arriba” por las autoridades. Un concepto central en el discurso de este período es el de “crecimiento de la población”, tanto en términos de cantidad como de calidad. La investigación citada demuestra que el discurso oficial expresa una clara dimensión de poder, la que se manifiesta fun-

damentalmente en distintas formas de disciplinamiento de los ciudadanos suecos.

En el segundo período, el de la “ausencia pasiva”, surgió un cambio en la orientación del discurso; se dejó de intervenir con tanta profundidad en la vida de los ciudadanos, aunque aún existía preocupación por la baja natalidad (Olsson, 1997). La salud terminó de ser vista desde la perspectiva de las ciencias de la conducta, para ser considerada fundamentalmente como un problema médico. Las ambiciones de dirigir/guiar al pueblo en su conjunto, son aún más marcadas y profundas. Durante este período, que se extiende desde los años 50 a los 70, se desarrollaron amplios programas de reforma social, que intervinieron en distintas esferas políticas tales como: política familiar, social, escolar y de control de la población. La sociedad ocupó un papel aún más importante, en desmedro de los individuos. En contraste con el período anterior, las técnicas de disciplinamiento de la población pasan a ser más indirectas. En el período de la “presencia activa” —de fines de los 70 a 1990— una vez más el Estado problematizará las condiciones de vida de sus ciudadanos y las asociará a “la necesidad de ilustrar al pueblo” (Olsson 1997: 154-156). Durante este período se introducirá un concepto nuevo en el discurso sobre la salud pública, el concepto de “riesgo”, y distintos grupos de la población pasarán a ser caracterizados como “grupos de riesgo para la salud pública”. El concepto “responsabilidad” es nuevamente enfatizado, y proporciona indicaciones de que las relaciones entre sociedad e individuos —en relación al período del “discurso de la ausencia pasiva”— se modifican. Que los individuos sean afectados por diversas enfermedades no se considera como un producto de la casualidad, sino de su elección de estilo de vida (sedentario, o activo, con la exclusión de ejercicios cotidianos o con la práctica de ellos, con hábitos alimenticios perjudiciales o saludables, etc.). La construcción de la responsabilidad influye sobre los procesos de poder, puesto que la información propicia la participación activa de los ciudadanos, lo que a largo plazo posibilita el cambio de estilo de vida. En el discurso de este período se construye una imagen especialmente negativa de los fumadores, un grupo de riesgo que exige la decidida movilización del conjunto de la sociedad, incluyendo duras restricciones. Si en el período anterior el discurso

asociaba el concepto de salud a la medicina, en este último período la salud pública será objeto de una definición más amplia y se lo asociará también al campo de las ciencias sociales.

El paso final del análisis consiste en la identificación de “modelos discursivos”. Esto puede ser visto, desde la perspectiva foucaultiana desarrollada por Olsson, como la prueba de que los discursos a menudo se caracterizan por ciertos rasgos específicos y por relaciones complejas; en el conjunto de los discursos aparece nítidamente la ambición —por parte del Estado— de dirigir a los ciudadanos, y la convicción de que es posible dirigirlos. La dimensión del disciplinamiento de la población está directamente vinculada a la de dirección/conducción. También resultan parecidas las condiciones sociales en los tres períodos, tanto más cuanto que en cada período aparecen diversos tipos de amenazas a la nación, tales como la inquietud ante el caos.

La pregunta que se puede formular al analizar este tipo de indagaciones es: ¿podemos realmente eliminar de la creación del discurso —en el caso de nuestro ejemplo el «discurso sobre la salud pública» en Suecia— a sus agentes históricos? Al escudriñar sólo el plano discursivo, el investigador elimina a uno de los principales actores en la creación de la política de salud pública en Suecia, el partido socialdemócrata; también desaparece de la creación de la política de salud pública, la participación que los partidos de derecha tuvieron a través de una política consensuada con el partido socialdemócrata sueco (Ödman, 1995). Como expresa, acertadamente en nuestra opinión, Anderson (1983) el sujeto relevante en el dominio económico, cultural, político o en el de las estructuras militares es ante todo colectivo: naciones, clases, castas, grupos, generaciones, y, precisamente porque se trata del accionar colectivo, es que esos sujetos pueden transformar las estructuras sociales.

No menos importante resulta el que también se excluye del estudio lo que sucedió en el plano extratextual, en el referencial, con la salud de los ciudadanos sometidos a esas tecnologías del poder. ¿Y no debería ser de interés precisar qué efectos en la salud de los ciudadanos tuvieron esos discursos? Los índices de salud del pueblo sueco se encuentran entre los mejores del mundo, con una mortalidad infantil notablemente reducida, con un promedio de longevidad de la población entre los más altos del mundo, para los varones 78 años y

83 años para las mujeres, de acuerdo a la estadística oficial de Suecia (Statistiska centralbyrå SCB, 2010: 11). Desde el año 1951 hasta el 1996, períodos discursivos segundo y tercero en el citado estudio de Olsson, es posible constatar una notoria disminución de la mortalidad entre personas de edad mediana y mayores es decir, de 65 años hacia arriba (SCB, 2010: 14). Detrás de esos índices ha habido una intervención estatal en la vida de los ciudadanos, que más de una vez ha sido comparada con la formas de conducción/dominación de los antiguos socialismos burocráticos de Europa del Este. El historiador de las mentalidades y pedagogo sueco Per-Johan Ödman (1995) llega a hablar de la creación de un “patriarcado socialista” que continuó con la política paternalista de los bloques derechistas, pero de una manera moderna, apoyándose en la ingeniería social.

El estado de bienestar sueco, llamado “el hogar del pueblo” en la retórica política sueca, ofreció una doble faz típica de la modernidad: por una parte, bienestar social y distribución de la riqueza en términos igualitarios, y, por otra, un control de la población en términos casi orwelianos. El trabajo de Olsson posee el valor de poner de relieve los mecanismos oficiales de control, los dispositivos de disciplinamiento del pueblo en Suecia, las tecnologías del poder; también muestra con claridad la relación, para usar los términos de Foucault, del “poder-saber”. Sin embargo, el énfasis en este tipo de análisis —al dirigir el foco de su investigación al discurso— está puesto fundamentalmente en lo negativo, la intervención estatal en la vida de los ciudadanos, pero desaparecen los efectos manifiestamente positivos que estas políticas, en este caso en la esfera de la salud y en las condiciones de vida de la población. Como señala Habermas en su crítica al pensamiento antiilustrado del filósofo francés:

Foucault tiene que simplificar hasta tal punto la complejidad de la modernización social, que ni siquiera puede parar mientes en las inquietantes paradojas de este proceso (Habermas 1989, citado en Norris 1989: 98).

A nuestro entender, la política de salud pública sueca y las acciones pedagógicas relacionadas con ella, constituyen una expresión de las paradojas de la modernidad. Desaparecen en este tipo de estudios,

como podemos apreciar, las fuerzas sociales concretas que estuvieron detrás de esos discursos, y el carácter paradójico propio de los discursos de la modernidad.

En las variantes de análisis del discurso inspiradas en Michel Foucault, la relación entre discurso y realidad extratextual, es decir el mundo realmente existente fuera de los discursos y de los textos, o bien es atenuada o no existe o, si existe, no es tomada en cuenta —ni debe ser tomada en cuenta— en el estudio del fenómeno investigado (Venn, 1992). Para el historiador británico Perry Anderson (1983) la explicación de este interesante fenómeno que se expresa en ciencias sociales sin seres humanos detrás del discurso, la podemos encontrar en la notable influencia del estructuralismo francés sobre las ciencias sociales durante la década de los sesenta; Michel Foucault, al menos en la primera época de su fructífera producción, fue junto a Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser y Roland Barthes, una de las principales figuras de esta corriente intelectual (Kristensson Uggla, 1999).

Como es sabido, el estructuralismo se inspiró en la doctrina lingüística de Ferdinand de Saussure (1916/1945), cuya noción de signo implicó la expulsión explícita del referente, es decir del mundo real extralingüístico, para comprender el problema de la significación; en la visión saussureana el signo es el producto de la combinación del significado (concepto) con el significante (la imagen acústica) (Saussure, 1916/1945). Una noción fundamental del estructuralismo consiste en que el valor de la palabra está dado no por su relación con el mundo extralingüístico, con algún objeto real, sino por su relación con otros signos. Este antirreferencialismo lingüístico fue extrapolado con singular aceptación y éxito en el mundo académico por Lévi-Strauss y sus discípulos al análisis de prácticas culturales, entendidas y estudiadas como si de sistemas lingüísticos se trataran: el sistema del parentesco, el culinario, el de la moda, etc. En esas investigaciones lo fundamental era poder captar los fenómenos estudiados como signos, en sus relaciones con otros fenómenos también vistos como signos, sin referencia alguna al mundo existente fuera del sistema signico (Anderson, 1983).

En el clima cultural creado por el estructuralismo, resultó muy fácil eliminar cualquier intento de precisar la verdad a través de la formulación de proposiciones que estableciesen algún tipo de correspondencia

con la realidad extratextual (Pavel, 1992). En el caso de Foucault, su lectura de Saussure y su negación del mundo referencial fueron unidas a su incorporación del legado filosófico del último Nietzsche, que en forma implacable denunciaba la ilusión de creer en la existencia de la verdad y en sentidos y significados fijos, estables (Anderson, 1983; Norris, 1992).

Al analizar el estudio de los «discursos sobre la salud pública en Suecia» desarrollado por el pedagogo Ulf Olsson (1997), hemos visto las fortalezas del análisis foucaultiano, pero también hemos podido apreciar como desaparecen del estudio las fuerzas sociales concretas que desarrollaron esos discursos y esas políticas de salud, lo que —a nuestro juicio— constituye una debilidad evidente. ¿Deberíamos extraer de lo dicho la conclusión de que el aparato conceptual creado por Foucault poco o nada puede ofrecer al estudio del cientista social? Consideramos que sería una conclusión desafortunada. Uno de los aportes de los estudios de Foucault reside, a nuestro juicio, en que han logrado demostrar en forma convincente que los “objetos” y los sujetos sociales son creados por prácticas discursivas. Sin embargo, como manifiesta Norman Fairclough (1992), esas prácticas se encuentran limitadas por el hecho de que, inevitablemente, tienen lugar en una realidad material ya constituida, en la cual existen “objetos” y sujetos sociales ya preconstituidos.

Los procesos constitutivos de los discursos deben ser vistos, de acuerdo a la crítica de Fairclough (1992), en términos dialécticos tomando en cuenta que el impacto de los discursos depende de la interacción con la realidad ya preexistente. Sobre las relaciones dialécticas entre discursos, textos, y sociedad, y sus consecuencias para las investigaciones pedagógicas, reflexionaremos en el próximo apartado.

### **Discurso y sociedad / sociedad y discurso**

La relación entre discursos, textos y sociedad es un tema a nuestro juicio central para el campo de las ciencias sociales. Como hemos señalado, la aceptación de los postulados básicos del estructuralismo, y también del post estructuralismo —que nos recomiendan dejar de

ver la compleja relación entre signos y mundo extratextual— conduce a ignorar a los sujetos de los procesos sociales. El resultado de la aceptación acrítica de estos postulados es que nos encontramos ante estructuras y discursos desvinculados del quehacer humano. Pero, al mismo tiempo, no podemos desconocer que los discursos y los textos efectivamente contribuyen a constituir identidades sociales y deben, en consecuencia, ser vistos desde una perspectiva que tome en cuenta esta capacidad de construcción de la realidad. Un ejemplo de esta capacidad de construcción lo encontramos en el campo de los discursos y textos pedagógicos, y —más específicamente— en el de los textos creados y consumidos durante el período de la formación del Estado Nacional; el discurso nacionalista que se concretó en los textos escolares trazó claramente los límites entre quiénes eran miembros del estado y quiénes no, y contribuyó a crear una visible y manifiesta noción de quiénes eran, o debían ser, los ciudadanos de ese estado-nación: nosotros los chilenos, ellos los enemigos; nosotros los alemanes civilizados, ellos los incivilizados, etc. (Hobsbawm, 2000; Castro-Gómez, 1997).

Pero si los discursos y los textos no pueden ser desvinculados ni de la realidad social ni de sus sujetos, tampoco deben ser reducidos mecánica y simplistamente a las condiciones sociales; los textos, en cuanto expresan formas de conciencia surgidas históricamente, se insertan en la historia puesto que —tal como indica Karel Kosík (1988)— ellos mismos crean la historia. Los textos adquieren de esta manera una validez independiente de las condiciones históricas originarias en las cuales surgieron.

La reflexión de Kosík (1988) apunta al hecho de que los textos no sólo expresan la historia, sino que también la crean, contribuyen a formarla, a constituirla. ¿Cómo resolver la tensión de la relación existente entre discursos, textos y sujetos? Tensión puesto que ni discursos ni textos pueden ser reducidos a sus condiciones sociales, ni tampoco deben ser asociados automáticamente a la existencia de alguna clase social, como con justicia indica Bourdieu (1994). Pero ¿no son acaso producidos por agentes sociales, históricos? ¿Cómo cortar ese nudo gordiano? Refiriéndose a la obra literaria, Mijail Bajtin (1991) llamaba a no reducirla a la biografía del autor, puesto que estaríamos entonces en presencia de un biografismo ingenuo. Al mismo tiempo

nos advertía que tampoco ésta puede ser analizada sin tomar en cuenta al autor. A nuestro entender, estas nociones —pensadas originalmente para el análisis del texto literario— pueden ser aplicadas fructíferamente al campo del texto en general y más específicamente al del texto pedagógico.

En el pensamiento dialéctico la realidad es comprendida como algo que se encuentra en constante movimiento. Es modificada y modifica, se transforma y es transformada, anula/supera y es anulada/superada<sup>3</sup>. El concepto de proceso captura todo lo que hemos descrito. En nuestro pensamiento cotidiano comprendemos el proceso como una calidad en una estructura y por eso la estructura es interpretada como lo primario. El pensamiento dialéctico invierte esta visión y toma como punto de partida el proceso y considera a la estructura como cualidades transitorias de los procesos. Como podemos constatar, el punto de vista del proceso que hemos reseñado constituye lo opuesto de un pensamiento estático de la estructura (Israel, 1980; Konder, 1981; Kosík, 1988; Schaff, 1986; Schmidt, 1996).

Otra categoría fundamental, desde nuestra perspectiva dialéctica, es la de “relación”. En la vida cotidiana hablamos de cosas y de relaciones entre cosas. Si pretendemos analizar dialécticamente procesos sociales debemos reemplazar el concepto de “cosa” por el de “relación”. En el análisis dialéctico de procesos sociales la “relación” es puesta, a su vez, en relación a otras relaciones<sup>4</sup> (Israel, 1980).

<sup>3</sup> Con el término “anulada/superada” nos referimos en este contexto al concepto de raíz hegeliana *Aufhebung* (en alemán), heredado por la filosofía marxista. Este concepto ha sido traducido al español como “superación” e implica: a) que ciertos aspectos de lo antiguo son conservados o preservados; b) que aspectos fundamentales son negados; c) que nuevos elementos son agregados y, de este modo, surge una nueva totalidad. De esta manera se eleva el todo a un nuevo nivel (Israel, 1980; Schmidt, 1996). Lo polisémico del concepto original se intenta rescatar en español uniendo dos términos separados por la barra semiótica: anular/superar, por ejemplo o abolir/superar (González Valenzuela, 1985).

<sup>4</sup> Un ejemplo clásico de este tipo de análisis dialéctico lo encontramos en *El capital* de Marx; para el filósofo alemán el capital no es una cosa sino una relación; la relación capital, a su vez, contiene otras relaciones como la existente entre capital constante y capital variable. En este tipo de análisis, por tanto, las relaciones se ponen en contacto entre sí y con sus contrarios (Israel, 1980). Esta mirada impide reducir relaciones sociales a estructuras materiales, como lo hace una lectura algo simplista de las ciencias sociales (Schaff, 1986; Jakubowsky, 1996).

Desde una perspectiva dialéctica, entonces, de la relación entre texto y sociedad podemos señalar que los textos contribuyen a crear la sociedad pero, al mismo tiempo, la sociedad contribuye a crear los textos (Ajagan Lester, 2000). ¿Qué valor metodológico real tiene esta afirmación? Podemos ver las posibilidades explicativas de esta forma dialéctica de razonar analizando el discurso sobre “las razas”, objeto de conocimiento fundamental presente en los textos escolares usados en Suecia, tanto en el nivel de la escuela secundaria como del instituto, en el período que se extendió desde mediados de los años 20 hasta comienzos de los 60.

A mediados de los años veinte, un nuevo discurso genético que proclamaba la superioridad de la “raza germánica” sobre todas las otras “razas”, penetró los textos escolares utilizados en la escuela básica y en el instituto sueco; el criterio para establecer la superioridad racial germánica estaba dado por la base científica de la biología. De acuerdo a esta lectura de la ciencia biológica, la medición de cráneos presentaba claras correlaciones con la capacidad (o incapacidad) genética de crear una cultura superior.

En rigor, el discurso racista había penetrado y articulado los textos escolares suecos ya desde sus inicios, es decir desde la segunda mitad de 1760. Lo nuevo en el período mencionado no es el discurso de la superioridad racial de los germanos, sino los criterios científicos fundados en la disciplina de la genética que se establecían como base de esa superioridad. La hegemonía que ejercieron las concepciones de la ciencia genética durante este período puede ser sintetizada en la expresión “la herencia lo es todo” (Broberg & Tydén, 1991: 23). El alcoholismo, la criminalidad y problemas sociales como la prostitución, eran explicados como el producto de factores hereditarios negativos, de un —en el lenguaje de la época— material biológico negativo (Broberg & Tydén, 1991).

¿Por qué se impuso este discurso, que hoy podría ser considerado imposible en los textos escolares? En parte, el triunfo de este discurso debe ser atribuido al enorme prestigio que la genética llegó a tener en los años 20-30, puesto que era considerada como la ciencia por excelencia. Una mirada al contexto de la época en que esos textos fueron producidos y consumidos, nos dirá que partidos socialdemócratas

como el sueco y el alemán, entusiastas partidarios de la ideología del progreso, mostraban la profunda convicción de que era posible planificar una sociedad que bordease lo perfecto si las decisiones políticas eran tomadas con el auxilio de la ciencia (Burleigh & Wippermann, 1991). Y la ciencia por excelencia, como hemos manifestado, era la genética. Estas concepciones sobre el hombre y la sociedad explican que fuese un Parlamento sueco totalmente unánime el que legislase, en el año 1921, sobre la creación del primer instituto de biología racial del mundo (Broberg & Tydén, 1991).

El discurso racial de la época construiría “objetos de conocimientos” tales como “las razas inferiores” y “las razas superiores”; las razas inferiores se distinguían por sus escasas o nulas posibilidades de crear cultura, como producto de sus cráneos relativamente pequeños (quienes tenían esta condición eran denominados braquicéfalos); las razas inferiores se identificaban, según los textos de la época, por:

[...] si no tomamos en cuenta el color de la piel, por ser más ajenas, extrañas y más bestiales (Swedberg & Teiling, 1926: 119).

120

ALLMÄN GEOGRAFI

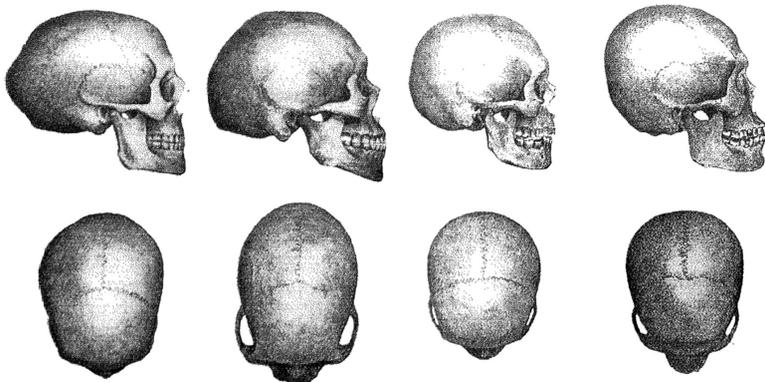


Fig. 182. Dolikocéfala kranier. Till vänster av en nutida svensk (raka käkar), till höger av en grönländare (framskjutna käkar).

Fig. 183. Brachycefala kranier. Till vänster av en lapp (raka käkar), till höger av en malaj (framskjutna käkar).

**Imagen 1.** A la izquierda (fig. 182) «cráneos dolicocefalos». A la derecha (fig. 183): «cráneos braquicefálicos» (Fuente: Swedberg & Teiling, 1926: 120) .

De acuerdo a este discurso, las razas con el cráneo alargado (conocidos como dolicocefalos de acuerdo al lenguaje de la biología racial) estaban genéticamente en condiciones de crear una cultura superior. El discurso del racismo legitimaba, sobre la base de la ciencia genética, el dominio y la colonización de los continentes poblados por “razas inferiores”. Este tipo de discursos dominaría, sin oposición alguna, el contenido de los textos suecos usados en la enseñanza de biología, historia y geografía desde mediados desde los años 20 hasta comienzos de los 60 (Ajagan Lester, 2000).

Sin embargo, probablemente no basta el enorme prestigio que la biología y la variante genética de la biología llegaron a tener, para explicar la hegemonía de este tipo de discurso. La revisión de los debates de la época muestra que las doctrinas racistas producidas por el *Instituto de Biología Racial* encontraron resistencia en Suecia; historiadores, naturalistas y filósofos socialistas y liberales, demócratas antifascistas, cuestionaron el verdadero valor científico de esas doctrinas (Huizinga, 1936; Holmberg, 1994).

La hegemonía del discurso racista en los textos escolares no puede ser entendido, en nuestra opinión, sin tomar en cuenta el triunfo obtenido por los científicos vinculados al *Instituto de Biología Racial* al lograr dominar completamente la producción de textos escolares; la casi totalidad de los escritores o productores de textos escolares de biología, historia y geografía en el período de los años 20 hasta comienzos de los 60 en Suecia, serán integrantes de los círculos intelectuales vinculados al *Instituto de Biología Racial*, no pocos de ellos con abiertas simpatías nazis. Pero ¿no estamos con esta afirmación cayendo en una suerte de biografismo ingenuo, contra el cual nos alertaba Bajtin? ¿No es reducir el discurso a la biografía de sus autores? Evitaremos, en nuestra opinión, el reduccionismo biográfico si consideramos la producción de textos escolares como un campo social, en el sentido de Pierre Bourdieu (1984; 1994). Un campo, desde la perspectiva de Bourdieu (1994) implica el enfrentamiento de un grupo bien delimitado de personas que luchan —en un espacio social determinado— por algo común para todos ellos; un ejemplo de campo es el literario, formado por escritores, críticos literarios, editores, dueños de revistas literarias, etc. Lo común que está en juego es la posibilidad

de ser aceptado como escritor, la definición de qué es buena literatura, la autoridad de poder entregar juicios sobre qué debe ser entendido como literatura y qué no, etc. (Bourdieu, 1994).

En un campo, en este caso el campo pedagógico, existe una lucha por ocupar posiciones entre los agentes sociales que lo integran, una lucha librada para que el capital cultural que sea reconocido y premiado en el campo sea el propio y no el de los agentes que compiten o luchan en su contra. Todo indica que el capital cultural reconocido en la época en el campo científico y pedagógico era el de los partidarios de las doctrinas biológicas racistas y no el de los antirracistas.

Hemos señalado que los textos contribuyen a formar la sociedad; el discurso sobre la existencia de razas superiores e inferiores, contribuyó a formar un “nosotros” en la época, una identidad social basada en la concepción de la propia superioridad racial. Sin embargo, la sociedad, la historia, interviene en la formación de los textos; la historia de los sucesos, el breve, explosivo y traumático hecho que fue la Segunda Guerra Mundial puso en entredicho la calidad científica de los discursos racistas. Los efectos devastadores del uso de la biología racial, expresados en la política de exterminio llevada a cabo por nazis y fascistas, provocaron una profunda revisión crítica de las doctrinas genéticas al finalizar la Segunda Guerra Mundial; Naciones Unidas convocó en 1950 a los más notables hombres de ciencia de la época para proceder a revisar y escudriñar los dudosos fundamentos científicos de las doctrinas raciales (Ajagan Lester, 2000). Esta intervención de la sociedad y de la historia en el discurso sobre “las razas”, provocó un cambio radical en el campo pedagógico en buena parte de Europa y, particularmente, en Suecia. Las voces antirracistas que no habían podido expresarse en el campo de la producción textual pudieron ingresar gradualmente al campo pedagógico. En Suecia se inició un proceso de profunda autocritica que eliminó de los textos escolares la proposición de identidades sociales basadas en la distinción entre “razas inferiores” y “razas superiores”; el concepto mismo de raza como un marcador de inferioridad psíquica, física y cultural fue eliminado del contenido de los textos escolares (Ajagan Lester, 2000).

Otra intervención de la historia y de la sociedad en los textos está relacionada con los procesos de descolonización en África, y la luchas

de independencia que en ese continente tuvieron lugar a comienzos de los años sesenta. Un discurso solidario con la lucha por la liberación de los pueblos africanos —con la lucha independentista en contra de las potencias colonialistas— empieza a penetrar los textos escolares nórdicos, reemplazando a los discursos de la inferioridad racial, los que justificaban ampliamente —como hemos indicado— la conquista y colonización del denominado Tercer Mundo, en especial de África. Nuevas constelaciones de productores de textos, solidarios con el llamado Tercer Mundo, ocuparán posiciones de fuerza en el campo de la producción de textos pedagógicos. Se anulará/superará, de esta forma, un discurso eurocéntrico que veía, juzgaba, construía y legitimaba a la colonización europea de África como un proceso inevitable de introducción de las ideas del progreso en aquel continente poblado por pueblos inferiores. Los textos, como hemos indicado, se insertan en la historia puesto que ellos mismos crean la historia.

### **A modo de conclusión**

Hemos analizado dos formas de considerar la formación y los efectos de los discursos: una que tiende a destacar y privilegiar los dispositivos de dominación, las tecnologías del poder, sin tomar en cuenta a los agentes sociales de esos discursos. Existe en esta visión, ortodoxamente foucaultiana, una debilidad evidente: tienden a desaparecer las fuerzas sociales concretas envueltas en la lucha por la creación de esos discursos. Las paradojas de la modernidad exigen, tal como lo indica la crítica habermasiana, algo más que una mirada unilateral que sólo aprisione lo negativo —la dominación por parte del Estado— y no los efectos evidentemente positivos de una política de bienestar; hemos manifestado que el estado de bienestar, en la versión sueca del “hogar del pueblo”, ha significado un control de la población en términos casi orwelianos. Pero este control de la población ha traído, al mismo tiempo, una mejoría evidente en las condiciones de vida del pueblo de Suecia. Paradojas de la modernidad que escapan del análisis que tiende a eliminar lo existente en la realidad extratextual.

La segunda forma de considerar los discursos implica una visión que intenta capturar una serie de relaciones dialécticas:

- (i) La existente entre texto —puesto que los discursos pedagógicos se han concretado en textos— y realidad extratextual;
- (ii) la relación entre productores de discursos y textos por una parte y el discurso producido por otra; si bien debemos evitar, de acuerdo a las recomendaciones de raigambre bajtiniana, la reducción del texto a la biografía de los productores/escritores, tampoco podemos desechar el análisis de las luchas entre agentes sociales concretos, responsables de la creación de los discursos;
- (iii) el movimiento dialéctico entre sociedad/texto, y texto/sociedad.

Podemos concluir que existe en la visión de Foucault una fortaleza manifiesta, evidente al considerar al discurso como el productor de “objetos científicos”; si efectuamos una lectura crítica del discurso racista es posible ver lo fructífero de la proposición de Foucault, puesto que este tipo de discurso creó sus “objetos” y sus conceptos: las razas superiores y las inferiores, dolicocefalos y braquicefalos, “material genético” (bueno o malo), higiene racial y esterilizaciones, etc. La concepción de discurso de Foucault puede ser, en nuestra opinión, notablemente enriquecida por los aportes críticos de Fairclough (1992, 1995). Éste aboga por incorporar al análisis la interacción de los discursos con la realidad material, preexistente al discurso.

También posee un considerable vigor teórico la noción dialéctica de la relación entre texto/sociedad por un lado y sociedad/texto por otro; durante ciertos períodos históricos, al reproducir nociones ideológicas aceptadas, oficiales, presentes en el discurso escolar, el texto contribuye a formar la sociedad construyendo el sentido común dominante. En otros momentos la historia funciona como un catalizador y cambia radicalmente el contenido de los textos. Esta noción dialéctica puede —a nuestro juicio— ser una poderosa herramienta de análisis para el desarrollo de investigaciones empíricas sobre textos escolares.

Permítasenos aquí el uso de la antigua y noble figura retórica de la anticipación. Alguien podría preguntar, desde los horizontes de una lectura más bien técnica e inmediatista de la escuela y de la educación: ¿y a qué subsector de la educación chilena aporta esta discusión? ¿Qué nos dice aquí en Chile una comparación de dos discursos diferentes producidos y contruidos en Escandinavia? Consideramos que la recepción acrítica del discurso foucaultiano en América Latina por parte de numerosos pedagogos, y otros intelectuales, habría que agregar (Grüner, 2005; Pinto Contreras, 2006), justifica este análisis. Por otra parte, aspectos centrales del trabajo pedagógico están relacionados con el uso y análisis de textos, por ejemplo: de libros escolares, manuales, planes de estudio y programas o planificaciones de cursos, instrucciones para los profesores, guías de estudio para los estudiantes, etc. La discusión aquí desarrollada puede entregar algunos elementos teóricos relevantes que guíen el análisis de los discursos que penetran esos textos.

Es importante recordar y subrayar que el pensamiento dialéctico, durante los años del militarismo oscurantista que sacudió a nuestra sociedad, fue excluido y condenado. Recuperarlo para los análisis de los problemas históricos, y también de los problemas sociales actuales es un aporte al pluralismo que debiera caracterizar al diálogo académico. Este pluralismo parece hoy ser amenazado por la imposición de la racionalidad instrumental, tecnoburocrática; ésta se apoya en un pensamiento basado en un análisis causal y mecanicista que se expresa en un lenguaje que aspira a ser técnico y, supuestamente, neutral: diagnósticos, objetivos, indicadores, seguimientos, etc. La investigación epistemológica actual (Rolf, 2006) ha demostrado convincentemente que ante problemas sociales multifacéticos —que no pueden ser considerados linealmente buscando explicaciones causales— la racionalidad instrumental, tecnoburocrática, resulta insuficiente.

En este contexto, el pensamiento dialéctico, que contribuye a superar el mecanicismo en el análisis de problemas sociales e históricos, constituye una alternativa constructiva a la hegemonía de la racionalidad instrumental.

## Referencias

- Ajagan Lester, L. (2000). "De Andra". Afrikaner i svenska pedagogiska texter. (1768-1965.) ("Los Otros": Africanos en los textos escolares suecos (1768-1965)) *Studies in Educational Sciences* 31. Stockholm: LHS förlag.
- Anderson, P. (1983). *In the Tracks of the Historical Materialism*. London: Verso.
- Bachtin, M. [Bajtin] (1991). *Det dialogiska ordet*. (La palabra dialógica). Gråbo: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions de Seuil.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Broberg, G., Thydén, M. (1991). *Oönskade i folkhemmet: rashygien och sterilisering i Sverige*. (Indeseables en «el hogar del pueblo»: la higiene racial y la esterilización en Suecia) Stockholm: Gidlund.
- Burleigh, M., Wippermann, W. (1991) *The Racial State: Germany 1933-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro-Gómez, S., Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, Poscolonialidad y Globalización en debate*. México: Miguel Angel Porrúa.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London & New York: Longman.
- Foucault, M. (1989): *Historia de la sexualidad. Vol 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une Archéologie des sciences humaines*. Paris: Editions Gallimard.
- González Valenzuela, J. (1985). "Humanismo y ontología en los Manuscritos de 1884 de Marx". En: Juliana González, Carlos Pereyra, Gabriel Vargas Lozano. (Ed.) *Praxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez* (pp. 95-126). México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Grüner, E. (2005). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Holmberg, Å. (1994). *Världen bortom västerlandet. Den svenska omvärldsbilden under mellankrigstiden*. (El mundo más allá de Occidente. La imagen

- sueca del mundo circundante durante el período entreguerras). Göteborg: Kungl. Vetenskaps – och Vitterhets-Samhället.
- Huizinga, J. (1936). *I morgon dagens skugga. En diagnos av vår tids kulturella onda.* (A las sombras del mañana. Un diagnóstico de la perversidad cultural de nuestra época). Stockholm: Fritzes Bokförlag.
- Israel, J. (1980). *Språkets dialektik och dialektikens språk.* (La dialéctica del lenguaje, lenguaje de la dialéctica). Stockholm, Göteborg & Lund: Esselte Studium.
- Jakubowsky, F. (1995). *Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia.* Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Konder, L. (1981). *O que é a dialética.* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Kosík, K. (1988). *La dialectique du concret.* Paris: Editions de la Passion.
- Kristensson Uggla, B. (1999). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricæurs projekt.* (Comunicación en el límite de la ruptura. Un estudio del proyecto de Paul Ricœur). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar.* Madrid: Ediciones Morata.
- Norris, C. (1991). *Uncritical theory. Postmodernism, Intellectuals and the Gulf War.* London: Lawrence & Wishart.
- Norris, C. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad? La teoría crítica y los límites de la filosofía.* Madrid: Editorial Tecnos.
- Olsson, U. (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplýsning i statens offentliga utredningar.* (La salud pública como proyecto pedagógico. La imagen de la información sobre salud en informes públicos). Uppsala: Acta universitatis uppsaliensis.
- Pavel, T. (1992). *The Feud of Language. A History of Structuralist Thought.* Oxford: Basil Blackwell.
- Pinto Contreras, R. (2006). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Rolf, B. (2006). “Tre kunskapsmodeller” (Tres modelos de conocimiento). En: Agneta Bronäs & Staffan Selander (eds.). *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning.* (Realidad, realidad. Teoría y práctica en la formación de Profesores). Pp. 74-98. Nordstedts Akademiska förlag.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schaff, A. (1986). *Estructuralismo y marxismo.* México D.F.: Editorial Grijalbo.

- Schmidt, A. (1995). *Historia y estructura. Crítica del estructuralismo marxista*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Statistiska Centralbyrå, SCB, (2010). *Livslängden i Sverige 2001-2005. Livslängdenstabeller för riket och länen*. (Promedio de vida en Suecia 2001-2005. Tablas de promedios de vida para el reino y las provincias). Stockholm: SCB.
- Swedberg, S., Teiling, E. (1926). *Geografi för Seminarier och Gymnasier samt för självstudium. Del I Allmän Geografi*. (Geografía para los seminarios e institutos y para el autoestudio. Parte I Geografía General). Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Venn, C. (1992). "Subjectivity, Ideology and Difference. Recovering otherness". *New Formations*. Number 16, Spring, 24-61.
- Ödman, P-J. (1995). *Kontrasternas spel— en svensk mentalitets och pedagogikhistoria. II*. (El juego de los contrastes — una historia sueca de la pedagogía y de las mentalidades). Stockholm: Norstedts.

Recibido: 31.11.2012 / Aceptado: 3.12.2012