

Análisis del discurso en educación media



Ernesto de los Santos Domínguez

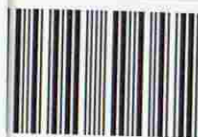
PN4500

S2

2005

c.1

is the successor in medication



8302

Ernesto de los Santos Domínguez
nació el 23 de noviembre de 1957
en Torreón, Coahuila.

Es maestro normalista y universita-
rio. Egresó de la escuela «Miguel
F. Martínez». Obtuvo la Licen-
ciatura en la especialidad de
Matemáticas por la Escuela
Normal Superior Profr. «Moisés
Sáenz Garza».

Cursó la Licenciatura en Pedagogía
por la Facultad de Filosofía y
Letras de la UANL. Asimismo,
las maestrías en Metodología de
la Ciencia y Letras Españolas por
la Escuela de Postgrado de la
misma casa de estudios. Tiene
Diplomado en Modernización
Socio-cultural por FLACSO y la
UANL. Actualmente realiza
estudios de Doctorado en
Investigación e Innovación
Educativa en la Escuela de
Graduados de la Normal
Superior en convenio con la
Universidad Autónoma de
Barcelona.

Se ha desempeñado como profesor
de educación primaria y secunda-
ria y es catedrático en la Escuela
Normal Superior. En el 2003 fue
electo secretario general del
STENSE. Ha publicado artículos
en revistas especializadas y
dictado conferencias en foros
locales, estatales y nacionales.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



1080158302

1016719



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANÁLISIS DEL DISCURSO
EN EDUCACIÓN MEDIA

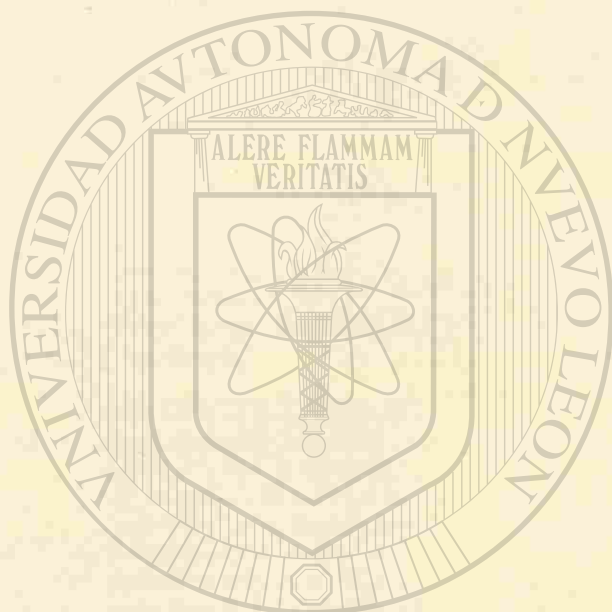


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
MÉXICO 2005

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EDUCACIÓN MEDIA

Ernesto de los Santos Domínguez

UANI





© Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León

Primera edición: mayo de 2005

Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza Nuevo León, México

ISBN 970-694-186-X

Prohibida la reproducción, transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información sin permiso de la institución responsable de la edición.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	15

CAPÍTULO I	
FORMACIÓN ECONÓMICA SOCIAL	21
1.1 Formación social y modo de producción	
1.2 Condiciones de producción: circulación y recepción del discurso	
1.2.1 Condiciones histórico-sociales de la ciudad de Monterrey	
1.2.2 Relaciones de poder en el Monterrey de 1999	
Conclusiones parciales	

CAPÍTULO II	
FORMACIÓN IDEOLÓGICA	47
2.1 Concepciones de ideología	
2.1.1 Revisión histórica del concepto	
2.1.2 Postura de Gramsci	
2.1.3. Postura de Louis Althusser	
2.1.4 Postura de Van Dijk	
2.1.5 Postura de Thompson	
2.2 Concepciones de ideología	
2.2.1 Ideología hegemónica	
2.2.2 Ideología sectaria subalterna	
2.3 Aparatos ideológicos del Estado	
Conclusiones parciales	

CAPÍTULO III	
FORMACIÓN DISCURSIVA	65
3.1 Categoría de discurso	
3.2 Las presuposiciones	
3.3 Tipología del discurso	
3.3.1 Ubicación del discurso docente como subtipo de discurso oral	
3.3.2 Materialidades discursivas	
3.3.2.1 Manejo ideológico	

3.4 Condiciones de posibilidad del discurso docente

3.4.1 Procedimientos de exclusión

3.4.2 Mecanismos de control interno

3.5 Formaciones imaginarias

3.5.1 Formaciones imaginarias del docente

3.5.2 Formaciones imaginarias de los alumnos

Conclusiones parciales

CAPÍTULO IV

INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y

OTRAS ESTRATEGIAS DEL DISCURSO

113

4.1 Marcadores discursivos

4.2 Estrategias discursivas

4.3 Actividades de imagen

4.4 Preguntas expositivas y referenciales

4.5 Señales discursivas

4.6 Expresiones pragmáticas

Conclusiones parciales

CONCLUSIONES GENERALES

141

BIBLIOGRAFÍA

151

*A mis padres que,
con permanente esfuerzo,
apoyaron mi formación.*

*A todos mis seres queridos,
y a los maestros que tanto me enseñaron
a lo largo de mi vida académica.*

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PRÓLOGO

DESDE LOS INICIOS de la civilización, al tiempo que se percibió la necesidad de perpetuar la cultura, se ha tendido a confiar en la bondad per se de los procesos educativos, o bien su cuestionamiento se plantea solamente desde una perspectiva general. En este sentido, en *Análisis del discurso en educación media*, Ernesto de los Santos hace aportaciones importantes al conocimiento de los procesos mediante los cuales la escuela, especialmente en el nivel escolar medio, se ha constituido en una de las instituciones de que se sirve el poder para perpetuar el statu quo y evitar su debida revisión y transformación. Logra esa aportación al describir con precisión el proceso mediante el cual los mecanismos del poder y la ideología inciden en el discurso escolar y modifican las estrategias de la relación maestro-alumno en el aula.

La exposición de de los Santos va de lo macro a lo micro. Se inicia con la definición más general de la categoría marxista de "formación"; continúa con la explicación de la mutua relación implicativa "formación social <-> formación ideológica <-> formación discursiva"; que a su vez condiciona las formaciones imaginarias que docente y estudiantes se hacen de sí mismos y del otro; y termina con un enfoque puntual de las estrategias discursivas que tienen lugar en sesiones de clase.

En ese orden de exposición, el autor parte de la dimensión analítica más amplia y centra la atención en un planteamiento que propone ver a la escuela como un espacio donde se ejerce una de las formas de entender el poder. Revisa la valoración positiva que se presupone en el concepto de "formación escolar", en cuanto implica un proceso de construcción de personalidades que no se somete a cuestionamiento: al no de-construir ese concepto, los docentes pocas veces visualizan otras formas de percibir la función de las instituciones escolares. En el intento de compensar esa deficiencia, de los Santos analiza la incidencia de la ideología en el discurso de la escuela y demuestra el predominio de la ideología hegemónica que norma y regula la vida escolar. Muestra cómo la sociedad encomienda a la escuela la reproducción ideológica y, con ese fin, ésta adopta la función de educar ética y moralmente a los alumnos; pero al hacerlo promueve actitudes, conocimientos y creencias que forman parte de un discurso encaminado a homogeneizar las formas de pensar, y contribuye así a que la ideología de la clase dominante perdure en las nuevas generaciones. Cuando los docentes asumen esa encomienda -dice el autor-, no siempre se percatan de que la educación así entendida cumple la misión de alimentar al mercado laboral en el sistema capitalista; y una forma de hacerlo, dice el autor, es a través de la evaluación, procedimiento que filtra el estudiantado de modo que surge el contingente de desechados de la escuela que se inscriben en el mercado de trabajo como la mano de obra no calificada. Dado que esta fase del trabajo es la menos remunerada, en forma indirecta la escuela ayuda a perpetuar la desigualdad social.

De los Santos evidencia en este libro las condiciones de posibilidad que se imponen a los discursos en la escuela e identifica, con base en propuestas de Foucault, aquello que debe/puede decirse/callarse en ese ámbito de la experiencia humana; y al ilustrar tales condicionamientos discursivos en la descripción de los rituales cuya estructura está determinada y se repite con fines didáctico-persuasivos, y de los tabúes, que se manifiestan por ejemplo en el rechazo de lo que el maestro considera "morboso". Asimismo demuestra que el maestro no siempre tiene la conciencia de que su actuación está determinada por el lugar social que se le adjudica en la estructura social donde la institución escolar se halla inmersa; y menos aún de que, desde ese lugar social, asume el rol autoritario que condiciona las formaciones imaginarias de sí mismo como "el conocedor", y de sus alumnos, como "los aprendices", y raras veces a la inversa. Entre las manifestaciones de esa incidencia de los condicionamientos de la producción y recepción del discurso docente y que son identificadas por de los Santos, se hallan: el hecho de que el maestro cuide constantemente la imagen que proyecta en su interacción con el estudiante y, en consecuencia, apoye sus definiciones con argumentos de autoridad, o bien emplee la ironía y otros recursos retóricos que reafirmen su superioridad.

Con todo, en las estrategias discursivas empleadas por los estudiantes, de los Santos identifica manifestaciones no sólo de la ideología hegemónica, sino de otras formas subalternas de percibir el mundo que motivan actitudes de resistencia en los púberes.

El libro termina con un análisis puntual de los procedimientos retórico argumentativos que caracterizan el discurso docente en la formación discursiva ya descrita en lo general. Entre ellas, el uso de argumentos cuasilógicos basados en el principio de no contradicción, que se manifiesta, por ejemplo, en la estrategia que aparece en el discurso de los alumnos si no es... es... Muy valiosa es la clasificación de las expresiones pragmáticas, que plantea el autor, siguiendo a Isolda. Esta clasificación distingue: a) por una parte, las señales discursivas, que incluyen el empleo de ¿verdad? y el recurso de alargar las palabras para que el alumno complete la respuesta conocida y esperada por el maestro en el caso de preguntas expositivas; y b) por otra parte, las preguntas de retroalimentación (conocidas en inglés como tag questions): ¿qué sé yo?, ¿no?, y otras; y las expresiones como bueno/bien, que de los Santos cataloga en forma semejante a lo que nosotros llamamos "pausas llenas de discurso", en cuanto son requeridas para planear el discurso subsiguiente y evidencian las funciones de la repetición.

Ante las aportaciones de este libro al conocimiento de los procedimientos discursivos y la incidencia de los diversos condicionamientos de su producción y recepción, auguramos un éxito en la publicación y felicitamos a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León por incluirlo en sus publicaciones.

LIDIA RODRÍGUEZ ALFANO
Marzo de 2005

AGRADECIMIENTOS

EL ESPACIO de los agradecimientos me ha resultado el más difícil de cubrir en este trabajo, los recuerdos, imágenes y vivencias se agolpan en mi mente al tiempo que escribo. Resulta sumamente difícil iniciar este apartado, y la dificultad estriba en la gran cantidad de formas establecidas para este propósito. A pesar de ello, expreso mi gratitud a las personas e instituciones que me apoyaron en la presente aventura.

Agradezco a la Doctora Lidia Rodríguez Alfano por sus enseñanzas en la cátedra, por su comprensión ante el lento avance mostrado en mis tareas cuando fui presa de la angustia al abordar los temas más áridos de esta investigación, por sus orientaciones, correcciones y críticas para la conformación del presente trabajo; de manera especial siempre le estaré agradecido por haberme distinguido con su amistad y por aceptar prologar este texto. Mi agradecimiento permanente al Maestro José Reséndiz Balderas, Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por el apoyo institucional para hacer posible la edición del texto *Análisis del discurso en educación media*. También estoy muy agradecido con la Licenciada Lariza E. Aguilera Ramírez por las inacabables discusiones sobre la mayoría de las temáticas abordadas a lo largo del proceso de construcción de este texto.

Es también importante el apoyo institucional que recibí de las Secciones 50 y 21 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Secretaría de Educación. La condición de becario en los empleos de mayor permanencia me facilitó cursar la maestría y la realización de la presente investigación.

Asimismo, agradezco a los profesores y profesoras que aceptaron, de buena manera, la grabación de sus clases para conformar el corpus en el que sustenta este trabajo de investigación de *análisis del discurso del docente de secundaria* en la asignatura de español en el tercer grado.

Finalmente, quiero agradecer, en todo lo que vale, el apoyo que me brindó la Universidad Autónoma de Nuevo León en la realización de mis estudios de maestría en Letras Españolas. También es importante señalar las facilidades que tuve del Colegio de México y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en mi etapa de investigación sobre los trabajos existentes relacionados con el objeto de estudio de este texto.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

LA ESCUELA es una institución que históricamente ha sido objeto de estudio para un gran número de pensadores provenientes de diferentes campos disciplinarios, tales como Filosofía, Sociología, Economía, Psicología, Biología, Pedagogía, sólo por nombrar algunos. Así, los estudios sobre la escuela han aumentado enormemente en cantidad y calidad, y si a ello se agrega el hecho de que en cada campo disciplinario existen diferentes corrientes de pensamiento, se tiene una diversidad de propuestas metodológicas a través de las cuales se puede abordar el estudio de la escuela y, por ende, se cuenta con un espectro bastante amplio de concepciones sobre lo que es ésta, cómo funciona y cuál es su estructura.

La concepción que se tiene de la escuela varía con relación a la postura teórico-metodológica adoptada por el autor y/o investigador. De esta manera aparecen estudios donde se considera a la escuela como una institución cuya función es aquella que la sociedad le determina, donde la preocupación principal es proponer alternativas para mejorar su eficacia. Otra postura es aquella cuyo objetivo es denunciar el papel que juega la escuela como reproductora de las relaciones sociales de producción y se propone convertirla en el campo de lucha ideológico-política para transformar la realidad social.

En las últimas décadas, la perspectiva que ha ganado importancia es la que considera a la escuela como un entramado de relaciones complejas entre los diferentes elementos que la constituyen: escuela-comunidad, escuela-familia, directivos-docentes y docente-alumno. En resumen, los estudios de alta generalidad dejan su lugar a la investigación de aspectos más específicos que ayuden a construir teorías de mayor alcance explicativo.

Una de las ideas que aparecen de manera constante en el discurso del y sobre el magisterio en México es aquella que, a fuerza de ser repetida, aparece tan obvia a los profesores que ya tiene un carácter, si vale la expresión, natural en ellos: el maestro es un agente de cambio social. "El docente de hoy llegará a ser un

verdadero agente de cambio en su comunidad”¹. “Convencidos de que el docente es un actor indiscutido de la transformación educativa, la cual debe efectuarse tanto en la escuela y las aulas a todos los niveles, en todos los tipos de enseñanza y por todos los medios de instrucción, como en el conjunto del sistema educativo”². ¿Qué tan válida es esta afirmación? Esto es lo que se pretende dilucidar en el presente trabajo a través del análisis del discurso que el docente y los alumnos construyen en el aula.

La interacción discursiva en el salón de clase en secundaria es un tema poco estudiado en nuestro país; esto se puede constatar en la escasa literatura que sobre este tema existe en México. El objeto de estudio en este texto es el análisis de las relaciones de comunicación que se dan entre profesores y alumnos en clase de escuelas secundarias de la ciudad de Monterrey.

El problema que se investiga se refiere al proceso por el cual la escuela se constituye en reproductora de la ideología dominante en la sociedad en que está inscrita, a través de las prácticas discursivas realizadas en las sesiones de clase. El objetivo es analizar el discurso del maestro y de los alumnos en el aula para conocer cómo se reproduce, consciente o inconscientemente, la ideología hegemónica, y de qué manera el alumno es asimilado a este discurso. De aquí se desprende una serie de tópicos que permiten plantear en un nivel más concreto la investigación.

Para cumplir este objetivo, se seleccionó un universo de análisis conformado por seis horas de clase de la materia de Español en tercer grado de secundaria que se imparte en dos escuelas secundarias del sistema Estatal, dos escuelas adscritas al Sector Privado y dos escuelas pertenecientes al sistema de escuelas transferidas al Estado. Las escuelas secundarias están ubicadas en la ciudad de Monterrey en niveles económicos y sociales considerados altos, medios y bajos. Las clases analizadas fueron grabadas en el ciclo escolar 2000-2001.

Bajo el paradigma de la investigación cualitativa, concretamente la etnografía y el análisis del discurso, se han erigido algunas tradiciones de investigación como la tendencia británica,

la tendencia norteamericana, la tendencia francesa, etcétera, cuyas diferencias teóricas y metodológicas estriban en los aspectos del discurso que priorizan en sus investigaciones.

Los planteamientos teóricos en que se sustenta esta investigación corresponden a distintas corrientes del análisis del discurso: las relaciones de comunicación del profesor y los alumnos en el salón de clase, las que se enfocan de acuerdo con el modelo de Coulthard y Sinclair; los aportes de la retórica, en cuanto a las estrategias didácticas-persuasivas por parte del profesor, se abordan desde los planteamientos de Perelman y Olbrecht-Tyteca; y los mecanismos de la transmisión de la ideología a través del discurso, procedimientos de control del docente hacia los alumnos y las resistencias que éstos le oponen, son analizados desde las propuestas de Thompson de la escuela británica, del filósofo francés Michel Foucault, y de algunos autores de la escuela francesa de análisis del discurso.

Las relaciones de comunicación de los profesores de escuela secundaria en Monterrey que son tratadas en este trabajo son:

- La triple relación: formación social, formación ideológica y formación discursiva; esto es en torno a prácticas discursivas específicas, planteadas originalmente por Henri & Pêcheux.
- Las condiciones de posibilidad de los discursos que permiten la realización de una práctica discursiva.
- Las que se constituyen en un subtipo del discurso oral, el discurso didáctico que, a la vez, está sujeto a una serie de procedimientos de exclusión internos y externos.
- Otras condiciones a las que se someten los procedimientos de producción, circulación y recepción del discurso especialmente los que ejerce la coyuntura.
- Las distintas materialidades del discurso, específicamente las del poder y las de la ideología.
- Las formaciones imaginarias que el profesor y el alumno se hacen desde sus respectivos lugares sociales (Pêcheux).
- Las relaciones que se dan entre los profesores y alumnos en el aula.
- La comunicación de profesores y alumnos en el salón de clase, según Coulthard y Sinclair.
- Desde la teoría de la recepción, la alternancia de los papeles de hablante y oyente por parte de profesor y alumnos, en clase.

¹ SEP. *Fortalecimiento del papel del maestro*. p. 12.

² *Ibidem*.

Los presupuestos básicos son los siguientes: a) la dinámica de las relaciones entre profesores y alumnos se mueve entre el acuerdo y el conflicto; b) el ejercicio del poder y la reproducción de la ideología se manifiestan en las estrategias discursivas utilizadas por docentes y alumnos. Con base en estos presupuestos generales se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué estrategias discursivas utilizan los docentes de secundaria para involucrar a los alumnos en el trabajo diario escolar?

¿Cuáles son las estrategias discursivas que emplean los alumnos cuando tienen disposición favorable a los planteamientos del profesor y cuáles utilizan cuando los rechazan?

¿Es el profesor un agente reproductor de la ideología hegemónica de la sociedad? Si lo es, ¿reproduce esta ideología en su relación con los alumnos en el aula de manera consciente o inconsciente?

¿Hay actitudes de rechazo o rebeldía por parte de los alumnos hacia la escuela? Si las hay, ¿pueden ser consideradas contestatarias?

¿Cuáles son las situaciones típicas donde se puede percibir que el docente ejerce su poder sobre el alumno y éste sobre el docente?

¿De qué manera controla el docente la producción del discurso de los alumnos en clase?

¿Cuáles son las técnicas utilizadas por docente y alumnos para mostrar tesis compatibles e incompatibles en el discurso?

¿En qué grado utiliza el docente estrategias retóricas como el uso del ridículo y la ironía para mostrar incompatibilidad de tesis en la argumentación de sus alumnos para así mantener el control sobre la producción discursiva del alumno en clase?

¿Cuáles formaciones imaginarias influyen en el profesor según la escuela en la que labora?

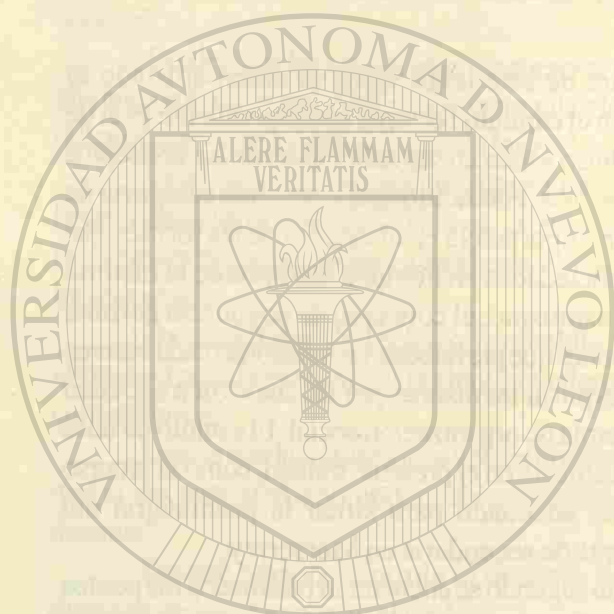
¿Cuáles son los procedimientos externos de exclusión tanto del docente como del alumno que limitan la producción del discurso en el aula?

Para responder a las anteriores preguntas de investigación, se propusieron las siguientes hipótesis de trabajo:

- El docente y el alumno establecen relaciones de comunicación complejas en el salón de clase, que pueden ser favorables o no para que la escuela cumpla su función social específica.
- El docente reproduce, consciente o inconscientemente, la ideología social hegemónica en el alumno a través de su discurso, y éste muestra posiciones contestatarias hacia el orden establecido.
- El docente utiliza estrategias de control en la producción del discurso para ejercer el poder en el salón de clase y así legitimar su lugar social.

La estructura de este texto sigue el orden ajustado al siguiente forma. En el capítulo I el tema correspondiente es el de *Formación económica social* en sus relaciones con los conceptos de *modo de producción*, entendido éste como una categoría de análisis de enorme importancia en el estudio de las formas que han utilizado las sociedades en tiempos distintos de la historia para organizarse; asimismo, el concepto de coyuntura permite analizar las condiciones que prevalecen y condicionan cada sistema social y, con ello, explicar las razones por las cuales una sociedad determina cierta forma de organización social. El estudio de tales condiciones se constituye, en el presente trabajo, como el recurso metodológico más adecuado para situar la producción del discurso del docente de secundaria en Monterrey.

En el capítulo segundo se encuentran plasmados los puntos relacionados con la *Formación ideológica*, cuyo tratamiento está estructurado con base en las aportaciones de Louis Althusser sobre los aparatos ideológicos del estado; de Antonio Gramsci se toman los conceptos de *hegemonía* e *ideología* en su relación con la reproducción ideológica y la lucha por la toma del poder, así como el papel que juegan otras instituciones sociales en ésta: la familia y la escuela. Relacionado con estos temas, aparecen otros teóricos de la ideología y el poder; estos temas están articulados en el este capítulo. Al grueso del trabajo le corresponden los contenidos señalados en los capítulos III y IV. En estos se encuentran tratados los temas de mayor alcance pragmático del presente trabajo como lo son: la formación discursiva, la interacción comunicativa y otras estrategias del discurso en educación media.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO I FORMACIÓN ECONÓMICO SOCIAL

LAS RELACIONES entre el docente y el alumno en el aula se pueden advertir a través de la mediación de ciertos conceptos que juegan un papel fundamental en la orientación teórico-metodológica seguida en los trabajos de investigación sobre análisis del discurso. Los conceptos de mayor amplitud en la perspectiva de este trabajo son: *Formación social* y *Modo de producción*, cuyas definiciones respectivas se abordan a continuación.

1.1 Formación social y modo de producción

Modo de producción y *formación social*³ son conceptos que provienen del marxismo; están intrínsecamente relacionados, ya que el primero permite estudiar una sociedad de manera abstracta, considerando la forma en que organiza su producción, las relaciones sociales de producción que ello implica, la ideología necesaria para la reproducción de las condiciones sociales de producción y las instituciones sociales que garantizan el estado de cosas existente.

El segundo concepto aborda la forma en que interactúan distintos modos de producción en una sociedad o en una serie de sociedades concretas históricamente determinadas. Aquí se entiende por *modo de producción*⁴:

Al concepto que permite pensar la totalidad social orgánica como una estructura compleja a dominante, en la cual el nivel económico es determinante en última instancia.

Y por *formación social*:

A una totalidad social concreta históricamente determinada⁵.

³ En el presente trabajo los conceptos se escriben con cursivas.

⁴ Harnecker, Marta. *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*. p. 170.

⁵ *Op. cit.* p. 172.

Formación social es, entonces, un concepto que denota una realidad determinada que es:

Concreta, compleja, impura, como toda realidad, a diferencia del concepto MODO DE PRODUCCIÓN que se refiere a un objeto abstracto, puro, 'ideal'.⁶

Por otro lado, el concepto de *formación social* permite analizar diferentes niveles de relaciones sociales que pueden ir desde pensar en la posibilidad de análisis de la *formación social* dominante en el plano mundial, en un bloque de países, en una región continental, en un país, etc., hasta el análisis de relaciones sociales que se presentan en un grupo social tan pequeño como una escuela, un salón de clase o una familia, entre otros.

Modo de producción es un concepto que sintetiza las características específicas en que una sociedad determinada produce los satisfactores a sus distintas necesidades. Además, muestra de qué manera se da el proceso de producción de éstos. Así, cada periodo de desarrollo de las sociedades puede ser definido tanto por la forma en que produce lo necesario para su existencia, como por las relaciones que guardan entre sí los individuos de acuerdo con la posesión o no de los medios de producción.

En el Prólogo de la *Contribución a la crítica de la economía política*, se afirma: "En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales."⁷

Según la tradición del pensamiento marxista, es posible estudiar la historia del desarrollo de las sociedades de acuerdo a sus formas de producción de la riqueza; entonces se habla de periodos históricos denominados: *modo de producción primitivo, antiguo, feudal, capitalista, socialista y modo de producción comunista*. Actualmente el *modo de producción* dominante en el plano internacional y en México es el de producción *capitalista*,

que se puede definir como aquél en el que el capital, los medios de producción y la propiedad de la tierra tienen carácter privado y se encuentran en manos de una pequeña parte de la población mientras la gran mayoría es asalariada.

La etapa del capitalismo en este momento permite que los dueños de los grandes capitales en el mundo permanezcan en el anonimato total, ello gracias al despliegue del uso de tecnología de punta para las operaciones financieras que devienen. Por un lado, en un aumento en la velocidad y eficacia con que son efectuadas, y por otro, en la evasión de las responsabilidades, que tradicionalmente los grandes potentados han tenido con los estados en que se encuentran sus empresas y negocios, que son de tipo económico, laboral, político, social, cultural y sobre todo ecológico.

Es evidente que el estado de cosas anteriormente descrito sólo es posible en la medida en que los grandes capitales tengan la capacidad suficiente para mantenerse y generar ganancias de manera constante y siempre en aumento. Para ello crean instituciones que garanticen estos procesos; es así como las organizaciones mundiales, como la ONU, delinean y operan las políticas que dictan los países más poderosos del mundo: el *modo de producción capitalista* ha variado en sus formas y alcances, pero no en su esencia.

La educación es uno de los ámbitos relevantes en este sentido porque ayuda a legitimar el estado de cosas existente a través de la manipulación ideológica que las instituciones educativas ejercen sobre todos sus integrantes. Es aquí, precisamente, donde radica la importancia del estudio del discurso de los docentes y los alumnos en el proceso educativo, ya que permite desentrañar las formas en que el manejo ideológico se concreta.

En el *análisis del discurso*, los conceptos de *modo de producción y formación social* están estrechamente relacionados con los de *formación ideológica, formación discursiva, producción discursiva, práctica discursiva y formación imaginaria*, que permiten dar cuenta del discurso del docente y del alumno en el aula, pues en éstos se refleja, de manera consciente o inconsciente, el tipo de relaciones sociales propias del modo de producción dominante en una formación social dada.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Marx, Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*. p. 66.

La *producción discursiva* está determinada por las condiciones materiales y espirituales que un grupo o una clase social guarda en relación a la sociedad a la que pertenece. El discurso que se produce y la manera en que éste es producido obedece a procedimientos precisos de producción, circulación y recepción del discurso de una sociedad determinada.

Por otro lado, la *producción discursiva* reconoce como propias sólo ciertas *prácticas discursivas*, en el sentido que cada sociedad construye las reglas y normas que acotan el campo de lo discursivo: a pesar de que existe una aparente libertad de decir lo que se desee, no cualquiera puede hablar sobre cualquier cosa en el momento y espacio que así lo disponga.

En el siguiente texto, extraído de una clase de español de tercer grado de secundaria, que se titula "Los medios de comunicación", se puede apreciar que la maestra enfatiza los criterios que los alumnos deben tomar en cuenta para realizar el trabajo encomendado para la clase, que consiste en observar un programa de televisión o escuchar uno de radio para reflexionar sobre el tipo de lenguaje utilizado por el conductor del programa; también se les pide que atiendan al contenido de los comerciales para reflexionar en clase sobre la influencia que puede tener en el comportamiento de los jóvenes.

Otra de las actividades que se sugieren en esta clase es que los alumnos puedan leer un artículo de un periódico o revista para realizar algo muy semejante a lo propuesto para los programas: el análisis a conciencia de la información, de los comerciales, lenguaje del conductor del programa y respeto del conductor hacia los valores. Al respecto, en uno de los comentarios de la maestra, se expone lo siguiente:

Los medios de difusión tienen bastante importancia pero hay que saber reflexionar sobre la información que nos brindan por ello para poder completar este tema necesito que ustedes se den a la tarea de escuchar un programa radiofónico o un noticiero radiofónico y analicen a conciencia la información que les está brindando así como los comerciales que son transmitidos a lo largo del programa atiendan bien el lenguaje del conductor que esta empleando tiene respeto para su público tiene respeto para ustedes

o solamente trata de... seguir la onda para tener cierto rating de aceptación entre los jóvenes ante los adolescentes o ante los adultos que también gustan de utilizar cierto tipo de lenguaje que no va de acuerdo como les dije anteriormente a los valores a los preceptos que nosotros adquirimos en nuestro hogar en nuestra escuela es muy bueno si conocer de todo pero es más importante todavía y mucho mejor que nosotros... sepamos discernir entre lo que nos conviene y no nos conviene de lo que los medios de información nos aportan (...)

En las recomendaciones que la maestra hace a sus alumnos se relacionan los criterios académicos a observar en el trabajo de reflexión con valores adquiridos en las instituciones sociales que gozan de gran reputación en el seno de la sociedad: el hogar y la escuela.

Es muy claro que la maestra establece de manera directa las condiciones bajo las cuales la sociedad permite la construcción del discurso y las *prácticas discursivas* apropiadas en el contexto de los medios de comunicación. Si bien es cierto que algunos programas pueden ser vistos, también lo es que no gozan del prestigio requerido para las personas con una buena educación o no son recomendables para espectadores menores de edad.

En otra de las clases grabadas para este trabajo, se discute precisamente que la forma de hablar y el vocabulario empleado por las personas al comunicarse depende del contexto específico donde se sitúe el intercambio comunicativo, como se ve a continuación:

Maestra: Muy bien alguien más quiere leer lo que hizo se fijaron cómo dependiendo la situación verdad Jazmín quieres leer por favor lo que hiciste nada más en el primer cuadro. ®

Jazmín: El segundo mejor.

Maestra: El segundo fuerte por favor dínos de qué situación se trata.

Jazmín: Se trata de que están en un salón de clases.

Maestra: En un salón de clases muy bien.

Jazmín: Estaban dos amigas hablando y dice ya viste a la maestra trajo esa misma ropa ayer sí le queda horrible cállate la maestra nos cachó sí vuelve a trabajar ya terminé y tú ya casi terminé.

Maestra: Muy bien esa es la situación número... cuál era

Jazmín.

Jazmín: Era la de las muchachas hablando en un salón de clases.

Maestra: Era la de la muchacha hablando en un salón de clases muy bien, entonces aquí tenemos contextos diferentes sí cómo denominaríamos a estos contextos dependiendo el significado que utilizamos para cada uno de los términos dentro de una expresión le denominamos contexto lingüístico si tenemos otro contexto de acuerdo a en que situación me encuentro como la del que está pidiendo empleo cómo le llamamos a ese contexto.

Alumno: Contexto situacional.

Maestra: Contexto situacional tenemos otro tipo de contexto que es dependiendo el lugar en que me encuentro si estoy en una fiesta si estoy en un salón de clases si estoy en un ambiente abierto como deportivo a ese ambiente a ese contexto cómo le llamamos.

Alumno: Contexto físico.

Maestra: Contexto físico y dependiendo el nivel cultural de la persona como en el caso de la que está solicitando empleo verdad que tiene un puesto más alto diferente o de la que está hablando en oratoria por ejemplo a ese contexto cómo lo denominamos Nelly.

Nelly: Contexto cultural.

Maestra: Contexto cultural muy bien entonces tenemos diferentes contextos todo esto es lo que hace que nuestro vocabulario vaya a cambiar nos dirijamos de manera diferente ahora ustedes creen que si nos vamos a otro país cambiamos de ubicación geográfica el vocabulario cambiaría es nuestro idioma en español.

Grupo: Sí si cambia.

Maestra: Sí cambia por qué.

Alumno: Porque a lo mejor el acento es diferente.

Maestra: El acento es diferente y qué otras diferencias podemos encontrar.

Alumno: A lo mejor ellos una palabra de nosotros piensan otra cosa o tienen otro significado para ellos.

En estas líneas se aprecia que el tema de clase pone como punto de partida de la discusión aquellas formas que se deben

observar en la comunicación en distintos contextos. Aquí lo interesante es que en una situación escolar se tratan de manera directa las limitaciones que impone la sociedad en la *producción discursiva* y, por ende, en las *prácticas discursivas* correspondientes en todos y cada uno de los ámbitos de la vida diaria: Hay temas o asuntos que sólo pueden ser tratados en determinados lugares, en ciertas situaciones y de formas previamente aceptadas en la comunidad o grupo social en cuestión que de no hacerlo así se corre el riesgo de ser sancionado y que lo dicho sea invalidado.

El discurso procura la legitimación del poder. El poder institucionaliza al saber. Y el binomio de saber y poder crea, en toda sociedad, una "política general de verdad", la cual se encarga de distinguir los enunciados falsos de los verdaderos, de sancionar los discursos alternativos, y de definir las técnicas y procedimientos adecuados para la obtención de la verdad que interesa al poder... Por "verdad", Foucault entiende un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados que legitiman el poder.⁸

Aunque más adelante se tratará con mayor profundidad el concepto de *formaciones imaginarias* del docente y de los alumnos, se puede adelantar, de manera muy general, que de acuerdo con Pêcheaux, esta categoría designa la representación que se hacen de sí mismos tanto el profesor como el alumno, y la que cada uno de ellos se forma del otro en función del lugar que ocupan en la estructura social correspondiente, en este caso, a la institución llamada escuela; estas *formaciones imaginarias* las construye cada uno de ellos precisamente a partir de la mirada del otro, en tanto sujeto con quien se comparte una serie de experiencias y vivencias que están reguladas por las reglas y normas de la institución escolar.

Por supuesto que estas determinaciones no son las únicas que influyen en la construcción del *imaginario*; pensarlo así sería muy simplista. Se tienen además todas las influencias provenientes de los otros ámbitos sociales en los que cada uno de ellos se

⁸ Ceballos Garibay, Héctor. *Foucault y el poder*. p. 54.

inscribe, y es así que la mirada del *Otro* (entendido como lo social) coadyuva fuertemente en el mismo proceso.

12 Condiciones de producción: circulación y recepción del discurso

De acuerdo a la tradición del *análisis del discurso*, es indispensable tomar en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas, entre otras, que se imponen en la producción del discurso y que, por ende, son reflejadas de alguna manera tanto en el proceso como en sus productos. El estudio de estos determinantes posibilita la comprensión del sentido, que subyace en los discursos que circulan en un espacio y tiempo determinado.

Todo grupo social se constituye como tal en la medida que sus miembros son capaces de representarse determinados símbolos. A la vez, estos símbolos les permiten relacionarse a través de los discursos que los grupos construyen para comunicarse de forma funcional; pero tales discursos no son elaborados de manera azarosa, pues responden a reglas, normas, prohibiciones, tabúes y a otros condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse. Lo anterior es posible observarlo a través de:

(...) Los rituales del habla, las sociedades de discursos, los grupos doctrinarios y las adecuaciones sociales. La mayor parte del tiempo, unos se vinculan con otros y constituyen especies de grandes edificios que aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discursos y la adecuación de los discursos a ciertas categorías de sujetos⁹.

Como se afirma en la cita anterior, los sistemas de sometimiento al discurso están separados con el fin de estudiarlos en sus características y relaciones particulares, pero no debe olvidarse que, en las *prácticas discursivas*, éstos influyen en los individuos que realizan la enunciación y en los propios discursos producidos. Más adelante se verán estos procedimientos, en un

⁹ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. p. 38.

plano de mayor generalidad, como parte de los procedimientos de control y de selección en la producción, circulación y recepción del discurso: Procedimientos de exclusión, Procedimientos de control interno y Procedimientos de control de las condiciones de utilización. Cabe señalar que a éstos últimos Foucault también los llama Procedimientos de sumisión al discurso¹⁰.

Así, el sentido de lo que dice un sujeto individual o colectivo puede ser descifrado a partir de las condiciones históricas sociales del grupo social en el que está inscrito. De esta manera es posible analizar la producción discursiva de cualesquier individuo, grupo, asociación, institución, clase y *formación social* históricamente determinada atendiendo, precisamente, a esas determinaciones.

Pero ¿cuáles son esos referentes empíricos en que se funda la posibilidad de analizar las producciones discursivas que tienen lugar en ámbitos tan disímiles en lo cuantitativo y cualitativo? La respuesta a este cuestionamiento está en que este análisis es plausible si se atienden las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos que son, a su vez, de dos tipos: estructurales y coyunturales:

Las condiciones estructurales de producción y recepción de los discursos corresponden a las coordenadas económicas, políticas y sociales que se observan en largos períodos... Las condiciones coyunturales de producción y recepción de los discursos corresponden, a su vez, a períodos cortos como lo son las huelgas, las revisiones de contrato colectivo de trabajo, etcétera¹¹.

Una de las formas de entender las "condiciones de producción, circulación y recepción del discurso" es la planteada por Regine Robin en términos de *coyuntura*.

La autora sostiene que la relación *discurso-coyuntura* se establece por medio de la *formación ideológica y discursiva* y que "tiene que ver con los aparatos hegemónicos"¹².

El efecto de coyuntura se manifiesta de las siguientes maneras:

- a) La coyuntura impone censuras, tabúes, empleos obligatorios de palabras, sintagmas o enunciados, como pueden ser ejemplos, las palabras democracia, revolucionario, etcétera.

¹⁰ *Ibid.* p. 45.

¹¹ Haidar, Julieta. *Discurso sindical y procesos de fetichización*. p. 42.

¹² Haidar, Julieta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. p. 130.

- b) La coyuntura marca las estrategias discursivas, entre las cuales se destacan las argumentativas, establece el juego de los preconstruidos, las elipsis necesarias y los énfasis¹³.

Con esto se tiene que la coyuntura que corresponde a las condiciones estructurales de producción y recepción de los discursos que se analizan en este texto son las de Monterrey de 1999 y 2000 (que son los años en que se obtuvo el corpus de datos para el análisis consistente en la grabación de 6 horas clase de la asignatura de Español en tercer año de secundaria). Los años 1999-2000 presentan una versión inédita de los procesos electorales en la historia de la vida política de México; este momento coyuntural se erige como el partaguas de una tradición, de una cultura del hacer político mexicano: se caracteriza por ser una etapa de transición en todos los órdenes de la vida desde el nivel del municipio, pasando por el estado, hasta llegar al de gobierno federal. El gobierno municipal de Monterrey tiene su segunda administración panista y cuenta con un presidente municipal electo que asegura la extensión de la hegemonía del PAN (Partido Acción Nacional), mínimamente por un periodo más.

En 1999, el gobierno del Estado de Nuevo León es asumido por Fernando Canales Clariond, de extracción panista, y el 2 de julio de 2000, en las elecciones federales es elegido para presidente de la república Vicente Fox Quesada –también de militancia panista– y, con ello, México entra en un proceso, como se señala arriba, inédito en la historia política y social del país.

La visión política, económica, social y educativa de los nuevos funcionarios del régimen viene a romper con las prácticas de las anteriores administraciones (absolutamente priistas hasta entonces); esta nueva perspectiva implica una serie de reacomodos, conflictos, tensiones, negociaciones, aciertos y errores de los responsables del gobierno y los distintos sectores sociales. Como cita Roberto García Ortega¹⁴ con relación a la definición de ciudad “el lugar de origen de nuevas redes de relaciones entre nuevas clases sociales”; más adelante, el mismo autor comenta que son “nuevos grupos que se definen según su

¹³ *Ibid.* p. 131.

¹⁴ García Ortega, Roberto. *Monterrey: Evolución, imagen urbana e identidad cultural*. p. 162.

colocación respecto al poder, al capital, al saber y al mercado”¹⁵. Precisamente aquí se coincide con la necesidad de estudiar los aspectos que resalta García Ortega, dado que son el hilo conductor del complejo entramado de “lo social”.

1.2.1 Condiciones histórico-sociales de la ciudad de Monterrey

Lo propuesto en los puntos anteriores supone la necesidad de exponer las condiciones históricas-sociales de la ciudad de Monterrey y, lógicamente, del regiomontano, para que el lector cuente con las referencias necesarias para situarse en la coyuntura en que este trabajo se realizó. Todo ciudadano es construido y se construye a sí mismo en sociedad, posee una historia en tanto individuo constituido en sujeto de una formación social; en este sentido, se va construyendo su identidad cultural, moral, ética e ideológica. Al respecto surge la pregunta: ¿existe lo que se puede llamar identidad regiomontana? Y, si existe, ¿cuáles son sus características? ¿De qué manera se construye individual y socialmente esta identidad?

Un breve recorrido histórico servirá para responder las preguntas anteriores. Para conocer los orígenes de la llamada identidad regiomontana, sus características y la forma en que se construye tal identidad, es necesario, en primer lugar, contextualizar esta sociedad en una dimensión más amplia, con relación a la influencia que su ubicación geográfica ha tenido en su conformación, y en segundo lugar, mencionar que toda forma de vida de una sociedad está determinada en su materialidad y espiritualidad por las condiciones económicas, políticas y culturales derivadas de las características de su espacio y la influencia de otras sociedades.

Su fundación por judíos, la escasa influencia de la iglesia católica en la época colonial, y posteriormente, la influencia de las ideas jacobinas del liberalismo inglés, la vecindad con Estados Unidos de Norteamérica y la ideología Calvinista, son los elementos que van conformando el norte de México en una

¹⁵ *Ibidem.*

identidad distinta a la de los demás estados de la república:

Se consolida así en Nuevo León un modelo cultural capitalista que va a permear todas las acciones educativas a partir de las cuales se va delineando el perfil del regiomontano: emprendedor, austero, pragmático, venerador del trabajo, moralista, conservador, etc., perfil que de manera estereotipada se va a hacer presente en cualquier intento de referirse al norte como una cultura¹⁶.

Este perfil del habitante del norte de la república mexicana, y en particular, el de la ciudad de Monterrey, se ha consolidado al paso del tiempo de manera irreversible en el regiomontano. De ello deriva, si puede decirse, la construcción de un *imaginario* de ciudadano que comparte ciertas características comunes a los demás mexicanos, pero que, a la vez, posee otras que lo distinguen de ellos.

La identidad del regiomontano tiene su origen en la definición que se le ha dado históricamente al empresario de Monterrey que, al irse constituyendo como clase social con “conciencia *en-sí* y *para-sí*”, ha sido capaz de interpelar a las demás clases sociales de tal manera que acepten como natural el estado de cosas existente, manteniendo así su posición hegemónica y, con ello, su derecho de propiedad sobre el capital y los medios de producción.

Se entiende aquí por “conciencia *en-sí*” al estado psicológico de un sujeto o grupo de sujetos que tienen conocimiento pleno de su existencia, así como las condiciones que la determinan, es decir, se saben parte de un grupo, de una familia, de una sociedad, de una nación; además, cuentan con costumbres, cultura e identidad, que las definen en función de sus condiciones tanto materiales como espirituales.

La “conciencia *para-sí*” es la que le permite al sujeto imaginarse como un agente con capacidad de cambiar las situaciones de la vida diaria por medio de su actividad consciente; esto es, que la “conciencia *para-sí*” le permite al hombre saberse capaz de incidir en la historia. Son precisamente las clases dominantes de una sociedad las que adquieren este nivel de

¹⁶ Mejía, José Antonio. *Monterrey: Evolución, imagen urbana e identidad cultural*. p. 196.

conciencia y saben que es fundamental difundir su ideología y forma de vida a las demás clases y grupos sociales.

En nuestra sociedad, concretamente en la sociedad regiomontana, la clase social dominante y con “conciencia *en-sí* y *para-sí*”, es la clase capitalista y sus respectivos ideólogos en todos los niveles del orden social. En el hacer político se habilitan los partidos políticos como el modo legal y reconocido para la lucha por el poder, los intelectuales burgueses en el ámbito del conocimiento, los líderes religiosos que desde el campo espiritual moldean el comportamiento de la sociedad y son, en este sentido, el complemento de la escuela y la familia en tanto reproductoras de la ideología dominante.

La burguesía mexicana pudo consolidarse en la zona norte del país por las condiciones geopolíticas que le permitieron entrar en contacto con los Estados Unidos de Norteamérica. El desarrollo científico y tecnológico superior en este último país sirvieron de modelo a los empresarios mexicanos del norte de México para posesionarse, de manera ventajosa, en el mercado nacional hasta nuestros días.

En varias entidades del país y teniendo como propósito atender a la competitividad y a una nueva construcción de la globalización, se planteó desde principios de los noventa, la necesidad de conocer, por un lado, cuál era la situación real de sus economías y, sobre todo, de su aparato productivo para hacer frente a las nuevas condiciones planteadas por el mercado internacional, con el fin de hacer un diagnóstico de las perspectivas posibles, pero también de detectar las carencias y de determinar los cambios necesarios¹⁷.

El contacto de los estados norteros de México con los Estados Unidos de Norteamérica, como se puede apreciar en la cita anterior, es influido en un doble sentido: les permite acceder a una tecnología superior, y los obliga a elevar su nivel de producción para ser competitivos en el plano nacional e internacional. Estas condiciones tan propias de los estados del norte de México llevaron a los grupos sociales dominantes a diseñar las políticas sociales, económicas y culturales de tal suerte que éstas permitieran alcanzar los objetivos anteriormente descritos:

¹⁷ De Gortari Rabiela, Rebeca. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. p. 213.

Es decir, lo que se buscaba era construir o reconstruir la identidad de una entidad o región en términos de sus ventajas comparativas, así como en relación con un entorno nuevo, concebido de manera distinta, donde se tomen en cuenta las escalas local, nacional y aún internacional¹⁸.

En el Estado de Nuevo León, en concreto su capital, la ciudad de Monterrey, las clases sociales dominantes entendieron los retos impuestos por la economía de mercado y enfocaron sus esfuerzos en construir instituciones educativas que les permitieran formar los cuadros empresariales, especialistas y técnicos necesarios para el fortalecimiento y desarrollo de las actividades económicas en general. La institución más representativa y de mayor reconocimiento en todo México es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). El alto grado de especialización logrado por esta institución en la gran mayoría de las áreas que tienen relación directa con la generación de riqueza la ha consolidado como la institución educativa líder en el país. La siguiente cita es un ejemplo de ello:

(...) junto a estas entidades, entre otras como Tlaxcala, una forma de replantearse el papel y la posición que tendrá para hacer frente a los cambios de la economía mundial ha sido el llevar a cabo estudios sobre las perspectivas de desarrollo para los próximos veinte años, que en este caso fue realizada por el ITESM de Monterrey a instancias del ejecutivo estatal... O también el estudio realizado para Veracruz encargado al Centro de Estudios Estratégicos del ITESM Monterrey para establecer cuáles son las ventajas a explotar en el futuro (manufacturas y comercio) y dónde y cómo invertir¹⁹.

La educación es utilizada por las clases hegemónicas como el vehículo para consolidar una forma de vida que favorezca su liderazgo en la sociedad, ya que le imponen al resto de las clases y grupos sociales su visión del mundo, además de proveerles, en el campo científico y tecnológico, de los conocimientos de vanguardia:

¹⁸ *Ibid.* p. 213.

¹⁹ *Ibid.* p. 215.

(...) hay que destacar el papel clave que ha tenido el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) en la región, por medio de "proyectos de desarrollo" dirigidos a encontrar la vocación de cada región, de los productos y servicios para ser más específicos, entre los que están San Luis Potosí, Guanajuato, Veracruz, Jalisco, Nuevo León, Chihuahua, Baja California y Tlaxcala²⁰.

Una forma en que se manifiesta la ideología dominante en el estado de Nuevo León es el discurso sobre la calidad educativa de esta entidad; es muy común escuchar o leer sobre el destacado papel del sistema educativo y del magisterio de Nuevo León: de acuerdo con este discurso, el estado de Nuevo León ocupa los primeros lugares en aprovechamiento en los niveles educativos del país.

Sin embargo, esta llamada calidad educativa, si se acepta este término, está sólo al alcance de las clases económicamente altas y se ofrece en instituciones educativas con un alto nivel de equipamiento y grandes presupuestos.

La gran mayoría de la población en Monterrey tiene que acudir a las escuelas públicas e incluso privadas que, salvo ciertas excepciones, sus condiciones de infraestructura, recursos económicos y materiales son muy precarios. En cuanto al personal que las atiende, regularmente debe laborar en otras instituciones educativas o busca complementar sus ingresos económicos por los bajos salarios que el estado mexicano les asigna, y esto va en detrimento del servicio educativo que reciben los estudiantes que acuden a estas escuelas.

1.2.2 Relaciones de poder en el Monterrey de 1999 [®]

Se acepta de manera general que toda agrupación social crea mecanismos para asegurar su organización, funcionamiento y, por ende, la sobrevivencia y reproducción. Entonces, los diferentes elementos que constituyen dichas agrupaciones obedecen un determinado sistema de normas y reglas que regulan las conductas a observar por todos aquellos que tienen que ver con su existencia.

²⁰ *Ibid.* p. 213.

Pero ¿quién o quiénes dicen de qué manera se debe hacer tal o cual cosa? Es obvio que para establecer qué se puede hacer, qué procedimientos metodológicos son los adecuados para ello y mediante qué tecnologías, se debe contar con el poder suficiente para imponer criterios; en otras palabras, son el Estado y la clase social dominante quienes determinan y regulan la vida social. En estas instancias es donde se cuenta con el poder político, económico, represivo, cultural e ideológico, que permite precisamente imponer un *modo de producción social* determinado.

Los esfuerzos dedicados a la búsqueda de la génesis, naturaleza y desarrollo del poder son muy numerosos, porque sin duda este tema es apasionante y el interés por su estudio es una constante que acompaña al hombre a través de su historia. ¿Qué es el poder? ¿Quién detenta el poder en una sociedad dada? ¿Cómo se adquiere el poder? ¿Cómo funciona? Son algunas interrogantes que los pensadores de distintas épocas han tratado de responder y acceder con ello a la esencia de su ejercicio.

El filósofo Michel Foucault es uno de los pensadores contemporáneos que dedicó gran parte de su vida al estudio del poder a partir de la propuesta metodológica de Nietzsche: la genealogía. Foucault depuró esta propuesta a partir de sus investigaciones en los espacios donde el poder se ejerce de manera cruda, sin simulaciones y sin límites, como son las cárceles y los manicomios. Por otro lado, Foucault también analiza las relaciones de poder que se dan en otras instituciones sociales como la escuela y la familia, entre otras.

La genealogía... se caracteriza por el establecimiento de una específica vinculación del saber erudito con el saber de la gente, entendido este último como forma de conocimiento local, regional, crítico y diferencial. La genealogía rechaza el saber científico totalizador que remite cualquier conocimiento a un centro básico de explicación. Frente al saber científico que jerarquiza, formaliza y cualifica, Foucault prefiere el saber genealógico, siempre circulante, específico, autónomo y sin pretensiones de verdad absoluta y deseos de hegemonía sobre los otros saberes existentes²¹.

²¹ Ceballos Garibay, Héctor. *Foucault y el poder*. pp. 26-27.

Para Foucault, el estudio del poder ha sido enfocado de manera lineal y jerárquica, ya que se aborda sólo desde los sujetos y/o instituciones que lo representan: gobernantes, instituciones, ideología dominante. Estos enfoques han limitado la teorización sobre las relaciones de poder dadas en una sociedad determinada:

De forma general, los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que detentaban el poder. Se trataba de la historia decir aquello que se considera como superestructura con relación a la economía. Ahora bien, el poder en sus estrategias, a la vez generales y afinadas, en sus mecanismos, nunca han sido muy estudiados²².

Así pues, es necesario abordar el estudio del poder desde sus más elementales manifestaciones en un sistema social dado, para llegar a la comprensión de su funcionamiento en sus niveles más complejos para poder combatirlo. Es importante señalar que Michel Foucault siempre utiliza el concepto de "poder" a manera de abreviación del concepto *relaciones de poder*, y sostiene:

(...) en las relaciones humanas, sean cuales sean —ya se trate de una comunicación verbal... o de relaciones amorosas, institucionales o económicas—, el poder está siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro. Estas relaciones que se pueden encontrar en situaciones distintas y bajo diferentes formas; estas relaciones de poder son relaciones móviles, es decir, pueden modificarse, no están hechas de una vez por todas²³.

Siguiendo a Foucault, es necesario detectar el poder en cada una de las parcelas donde se aplica de manera concreta y específica, para de ahí elaborar las tácticas y estrategias más adecuadas que permitan la superación del sistema social burgués: relaciones sexuales, familiares, laborales, educativas, religiosas, judiciales, de gobierno:

El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. Es este dominio complejo el que hay que estudiar²⁴.

²² Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. p. 99.

²³ Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. pp. 125-126.

²⁴ Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. p. 158.

Para Foucault, el poder no reside en un individuo. Tampoco en una institución como el propio Estado, desde el cual se centraliza y dirige de manera homogénea a la sociedad para su dominación.

No está nunca localizado aquí o allí, no está en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos²⁵.

Foucault critica severamente la posición mecanicista que adoptan muchos pensadores, algunos sin darse cuenta de ello, al realizar sus análisis sobre el poder; esta posición se revela en sus respectivos discursos cuando establecen la analogía del ejercicio del poder del Estado a todos los campos e instituciones sociales. En otras palabras, no está de acuerdo en que la familia sea una simple repetición, a menor escala, de las relaciones de poder del Estado, donde el papá es el representante del Estado ante la mujer y los hijos; si así se entendiera y se generalizase hacia las relaciones en un salón de clase, donde el maestro jugaría el mismo papel, para Foucault, este tipo de generalizaciones no es posible porque:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento²⁶.

Para el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, la propuesta foucaultiana es muy importante en el sentido en que el poder no es propiedad de algo o de alguien en sí; sin embargo, no coincide con Foucault en la inmanencia que le otorga al poder. Según Sánchez Vázquez, el poder existe sólo a partir de determinadas condiciones históricas- sociales.

²⁵ *Op. cit.* p. 144.

²⁶ *Ibid.*, p. 157.

Al respecto, el sociólogo Héctor Ceballos Garibay sostiene:

La brillante aportación foucaultiana de concebir al poder como una inmensa red de relaciones intangibles, como un haz de dispositivos de lucha y dominación, no debería ocultarle el hecho de que, en ciertos momentos históricos, el poder no sólo atraviesa a los individuos y a las instituciones, sino que también se corporiza en éstas y se personifica en aquellos... el reivindicar la visión foucaultiana de que el poder se ejerce y es cambiante, no tiene por qué llevarnos a la conclusión de que el poder no pueda poseerse, adquirirse y perderse en ciertos momentos históricos²⁷.

Por su parte, Sánchez Vázquez apunta lo siguiente:

Las relaciones de poder no sólo se dan en una esfera exclusiva de la realidad humana (económica, política e ideológica), ni se localizan o centralizan en un solo punto (el estado), sino que se diseminan – como ha puesto de relieve Foucault en *Vigilar y castigar* – por todo el tejido social. Pero esto no significa que los poderes así diseminados (en la familia, la escuela, la fábrica, la cárcel, el cuartel, etcétera) no se relacionen con ciertos centros de poder y que, a su vez, entre aquellos y éstos, y entre los centros mismos, no se dé cierta relación e incluso una jerarquización en sus fundamentos y consecuencias²⁸.

En este sentido, Foucault propone combatir el poder en sus campos más específicos para llegar a derrotar finalmente al sistema opresor y lograr la libertad. Uno de esos campos específicos en que el ejercicio del poder es evidente son las instituciones educativas, donde el poder máximo recae en la figura del director; luego, en los docentes y, finalmente, en los alumnos, quienes al desobedecer las normas de disciplina, morales, éticas, de trabajo, logran desestabilizar a docentes y autoridades administrativas y, de esta manera, consiguen mostrar su poder.

Es así como las escuelas se constituyen en verdaderos campos de reproducción de las condiciones sociales, aunque esto no se da de manera absoluta, ya que la formación discursiva en las instituciones educativas se constituye por los discursos de los agentes que interaccionan en estos espacios y que, evidentemente,

²⁷ Ceballos Garibay, Héctor. *Foucault y el poder*. p. 32.

²⁸ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Entre la realidad y la utopía*. p. 30.

son discursos fundados en intereses diferentes y concepciones distintas, por lo que se presentan conflictos, resistencias o acuerdos en el salón de clase cuando el profesor, consciente o inconscientemente, trata de educar a sus alumnos:

En la escuela no sólo contienden, desde el punto de vista teórico, los discursos del capital y los de la clase obrera, sino los puntos de vista, de diverso contenido, del capital, del trabajo manual y del trabajo intelectual²⁹.

Si bien es cierto que el poder aparece en formas y grados diversos, lo que aquí interesa es el docente en el salón de clase por las relaciones comunicativas que establece con sus alumnos. Como se apunta arriba, los profesores, como elementos de la institución escolar, construyen su discurso desde la perspectiva que su origen social, capital cultural e ideológico les permite. Los docentes, de manera similar a los alumnos, viven un proceso de resistencia y/o asimilación de la ideología hegemónica: cada sector de la escuela posee una ideología que los identifica con un grupo o clase social. Esta identificación o sentimiento de pertenencia se muestra, precisamente, en los acuerdos, conflictos, tensiones y distensiones que se dan en las relaciones diarias que tienen lugar en los planteles educativos.

Sin embargo, entre todas las ideologías que convergen en la escuela, una de ellas es la que norma y regula la vida escolar y ésta es la ideología hegemónica, y ésta última se convierte en hegemónica porque sujeta a los individuos hasta convertirlos en *sujetos* de, en y para una sociedad, lo que significa, precisamente, como en muchos casos del magisterio, que éstos crean firmemente que los valores y principios que tratan de inducir a sus alumnos en el aula son auténticos: *Esta es la función sustantiva de la ideología hegemónica*.

El enfoque de este texto se centra en las formas en que los alumnos resisten al poder del maestro. En la medida de sus posibilidades, los discentes construyen y utilizan sus propias estrategias discursivas para resistir al poder del profesor:

El poder y la resistencia se encuentran en una relación de interioridad; cualquier ejercicio de poder genera automáticamente una resistencia frente al mismo por parte de los sujetos sometidos o dominados. En la compleja red de poder siempre encontraremos una gran multiplicidad de puntos de resistencia al poder³⁰.

²⁹ Jiménez, Isabel. *La intelectualidad como clase social*, p. 9.

³⁰ Ceballos Garibay, Héctor. *Foucault y el poder*, p. 36.

O lo que es lo mismo, no es posible ejercer el poder de manera absoluta ni eterna dado que, por un lado, todo ser humano cuenta con un cierto poder que puede oponer a quien pretende dominarlo y, por otro lado, la lucha permanente por la hegemonía que se da en toda sociedad asegura la movilidad constante de los mandatarios, los grupos sociales, castas, clases sociales, partidos políticos y/o instituciones que ocupan la posición hegemónica en las relaciones de poder: el cambio de estafeta está asegurado.

Un ejemplo de los mecanismos de ejercicio de poder en una de las instituciones escolares estudiadas se presenta en el siguiente texto, tomado de la clase *Los medios de comunicación*.

En éste se aprecia un conflicto entre la profesora y un alumno en la discusión sobre lo que el adolescente puede ver en televisión y lo que en realidad le gusta ver a pesar de que lo prohíba la escuela, los padres y la sociedad misma: el alumno se resiste al trabajo de asimilación cultural y moral a que es sometido por parte de los adultos:

Maestra: Tenemos ahora al compañero...

Alumno: Fernando.

Maestra: Fernando ¿qué opinión qué análisis crítica nos tienes acerca de la reflexión sobre los medios de difusión?

Alumno: eh... que est... que el... el programa que yo analicé en conclusión el 75% del programa es negativo con lenguaje obsceno y situaciones para adultos es transmitido a las 10 de la noche por el canal fox y es muy divertido.

Maestra: Pero ¿cómo se llama el programa que tú analizaste?

Alumno: Hijo de la playa.

Maestra: Por qué encuentras que tiene... eh... lenguaje tanto negativo y que a la vez es divertido no crees que por ahí... estamos contradiciéndonos un poquito o.

Alumno: No pues este o sea tiene situaciones así divertidas pero también tiene lenguaje así con doble sentido y obsceno y...

Maestra: Es decir como si el lenguaje obsceno o las malas palabras que emplearan es realmente lo que hace divertir al público y por eso caemos nuevamente en decir que la

clasificación de los programas hay que analizarla esa clasificación que tiene el programa nos permite a nosotros verlo entonces hay que checar con nuestros padres si nos permiten escuchar ese tipo de lenguaje que se está utilizando el conductor de este programa ¿cómo se llama este conductor?

Alumno: Eh... se llama... o sea... salen muchos muchachos pero... o sea eh... es... es una serie de televisión y salen un... dos muchachos y mucha... muchachas este en traje de baño.

Maestra: ¿Qué opinión tienen tus padres sobre este programa?

Alumno: Eh... mi mamá me ha dicho que no vea programas que que digan muchas maldiciones o que tengan contenido para adultos pero yo no hago caso y los veo porque me divierten.

Maestra: Okay aquí es donde entran los valores que recibimos en casa hay que ta... hay que analizar el programa checar nuestros valores para no caer en ello okay muy bien.

En el desarrollo del diálogo entre la maestra y Fernando, la primera utiliza una estrategia discursiva (tesis de compatibilidad e incompatibilidad³¹), para influir en el alumno sobre su decisión de ver un programa en que se utiliza lenguaje obsceno y se presentan situaciones de contenido erótico propio de adultos. Más adelante, trata de ejercer su poder al establecer los programas que deben ser vistos por los alumnos:

Maestra: Por qué encuentras que tiene... eh... lenguaje tanto negativo y que a la vez es divertido no crees que por ahí... estamos contradiciéndonos un poquito o.

Alumno: No pues este o sea tiene situaciones así divertidas pero también tiene lenguaje así con doble sentido y obsceno y...

Al final del diálogo entre la profesora y el alumno, puede verse que ella evade el compromiso de refutar a Fernando su

postura y prosigue la clase. Aquí se cumple lo que sostiene Foucault: donde hay dominio sobre alguien hay también resistencia hacia ese dominio. En este caso el alumno, Fernando, expresa de manera abierta y concluyente su desacuerdo a los valores que la maestra le presenta, y aprovecha las condiciones del diálogo para ejercer su poder ante el maestro y las instituciones familiar y educativa.

Al final de la participación del alumno se puede ver claramente ésta afirmación:

Maestra: Es decir como si el lenguaje obsceno o las malas palabras que emplearan es realmente lo que hace divertir al público y por eso caemos nuevamente en decir que la clasificación de los programas hay que analizarla esa clasificación que tiene el programa nos permite a nosotros verlo entonces hay que checar con nuestros padres si nos permiten escuchar ese tipo de lenguaje que se está utilizando el conductor de este programa ¿cómo se llama este conductor?

Alumno: Eh... se llama... o sea... salen muchos muchachos pero... o sea eh... es... es una serie de televisión y salen un... dos muchachos y mucha... muchachas este en traje de baño.

Maestra: ¿Qué opinión tienen tus padres sobre este programa?

Alumno: Eh... mi mamá me ha dicho que no vea programas que que digan muchas maldiciones o que tengan contenido para adultos pero yo no hago caso y los veo porque me divierten.

¿Cuáles situaciones pueden presentarse en el intercambio comunicativo entre el docente y los alumnos en clase? Si se parte del análisis de lo que sucede en el aula, se pueden encontrar las siguientes situaciones: la primera es que generalmente algunos alumnos estarán dentro de aquellos que responden de manera positiva a la dinámica establecida por el docente, siendo seleccionados por éste y pasan a formar parte de la élite académica; la segunda situación es aquella donde los alumnos, en

³¹ Perelman, CH y Olbrecht-Tyteca. *Tratado de la argumentación*. p. 315.

su mayoría, son inducidos a ser alguien en la vida y a esforzarse, mínimamente, en seguir una carrera técnica o terminal; y la tercera se refiere a los alumnos que se rebelan ante la imposición de la forma de vida de las generaciones adultas. En esta última situación se utiliza al docente como mediatizador, pues los alumnos son desechados por el sistema escolar a través de la reprobación y/o deserción.

Lo anterior se desprende de los registros de las clases grabadas para el presente trabajo, así como de la experiencia del autor en su trabajo de profesor en escuelas secundarias y como formador de docentes de educación media y media superior en la escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León "Profr. Moisés Sáenz Garza".

Las situaciones de clase abordadas hasta aquí tienden a la reproducción ideológica que la sociedad encomienda a la escuela ya sea de manera explícita o implícita. ¿De qué manera funciona este mecanismo? Se tiene que los alumnos que constituyen la élite académica son los que tienen mayores posibilidades de sortear con éxito su carrera profesional y de formar el sector intelectual que se ubicará como el de mejor nivel de vida, gracias a una remuneración elevada y un lugar social preponderante.

De esta manera, su perspectiva social se separa de sus iguales, termina por identificarse con la de la clase dominante, y el ciclo de la reproducción ideológica capitalista se cierra: se legitima la sobrevaloración del trabajo intelectual sobre el trabajo físico y, por extensión, la división de clases en el seno de la sociedad.

Por otro lado, los alumnos que no cuentan con los medios necesarios para alcanzar un título profesional o que no tienen el talento para ello, pasan a engrosar las filas de la mano de obra calificada que garantiza el manejo adecuado de los instrumentos tecnificados en los que se sustenta el *modo de producción capitalista*. Por último, los alumnos desechados del sistema educativo, generalmente pasan al ejército de reserva de mano de obra no calificada, manteniendo de esta manera la posibilidad de sustituir a todos aquellos que también son desechados en el proceso productivo.

Se puede ver que las afirmaciones de escuela para todos y la igualdad de oportunidades es sólo una falacia: la escuela en el sistema capitalista de Monterrey es concebida de manera diferente en función de las características específicas de esta ciudad; en ella, la educación de alto nivel científico y tecnológico es para aquellos que tienen, mínimamente, el talento para aprovecharla, por tanto:

El sistema educativo cumple un papel múltiple: prepara los cuadros técnicos y medios altos, para educarse y adecuar a algunos grupos de obreros y trabajadores a las nuevas exigencias de capacitación del actual proceso económico, principalmente el de las grandes empresas monopolistas de la industria (...) establece una dicotomía entre la educación, la técnica y la investigación y entre el sistema privado y el público, forjando así por una parte capas elitistas respecto a sus grados y profundidad de la enseñanza y por estratos más próximos al proletariado, si no es que francamente proletarios, o en proceso hacia la proletarización³².

En el estado de Nuevo León, la iniciativa privada cuenta con un alto grado de organización, lograda a través de asociaciones empresariales, de comercio, de la industria, entre otros contribuyentes. Estas asociaciones sirven, de acuerdo a determinadas circunstancias, como grupos de presión hacia las políticas económicas, hacendarias, laborales, educativas y sociales, que impone el Estado, en contra de los intereses de la clase social que ellas representan.

No es extraño entonces que en el norte de México se formen los grupos económicamente más poderosos, que inciden en forma determinante en la política del país, y que la clase empresarial regiomontana haya creado su propio sistema educativo, su partido político, sus asociaciones, para finalmente arribar al poder económico y político en las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000.

³² Ramírez Carvajal, Juan. *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*, p. 58.

Conclusiones Parciales

Toda sociedad requiere, para su funcionamiento, producir y reproducir las condiciones materiales y espirituales necesarias para su existencia. En esta dinámica los esfuerzos desplegados requieren sistematización para optimizar su producción. Las instituciones sociales permiten precisar objetivos comunes y, con ello, normar la vida comunitaria.

La vida institucional es importantísima en las sociedades actuales, independientemente de su "nivel de desarrollo". Por medio de las instituciones, los gobiernos de los países logran organizar la sociedad equilibrando los intereses de los diversos grupos y sectores sociales. La pedagogía que los países promueven, independientemente del *modo de producción* que los defina, se enfoca, invariablemente, hacia la producción y reproducción de los modelos de comportamiento que los sujetos deben observar para el buen funcionamiento del conjunto social.

Una de las instituciones sociales de gran importancia para las sociedades en general son sus sistemas educativos, porque es a través de éstos que se forman los ciudadanos que los estados necesitan para reproducir el estado de cosas existente. La escuela es entonces la que rige de manera formal y especializada la educación de las generaciones nuevas.

La escuela determina, de acuerdo a lo establecido por el Estado, lo que los alumnos deben aprender de lo científico, del arte, la moral y la cultura. Además, dicta las formas de comportamiento socialmente adecuadas. Entonces, la "producción discursiva" que tiene lugar en cada uno de estos campos responde a lo que la vida escolar promueve, impone o sanciona.

La ideología hegemónica se impone a los individuos en un proceso de educación permanente desde la escuela y la sociedad misma. No quiere decir, en absoluto, que desaparecen las ideologías de las demás clases y grupos sociales, sino que se impone por sobre ellas a todo el cuerpo social incluyendo a la clase dominante.

CAPÍTULO II FORMACIÓN IDEOLÓGICA

EN ESTE CAPÍTULO se pretende analizar el discurso del docente de manera que permita ver, a través de los discursos inscritos en su argumentación, cómo se establecen las relaciones de poder en el aula y cómo se reproduce la ideología de la clase social hegemónica mediante la escuela en tanto Aparato Ideológico del Estado. Al respecto, es necesario precisar que las relaciones posibles en una institución educativa determinada son tomadas aquí como telón de fondo de la interacción maestro-alumno. ¿Qué se entiende aquí por poder e ideología? Es esta una interrogante que se contesta a lo largo del desarrollo de la discusión. Este concepto es fundamental para comprender los mecanismos por los que las clases hegemónicas de una sociedad legitiman su lugar privilegiado en la misma, además de hacer parecer natural a las otras clases sociales su dominio sobre ellas. A continuación se revisa, de manera muy general, la génesis y evolución del concepto *ideología* hasta nuestros días con el propósito de precisar lo que se entiende por éste en el presente trabajo.

2.1 Concepciones de ideología

2.1.1 Revisión histórica del concepto

Históricamente se ha utilizado el concepto de *ideología* en diferentes contextos y con fines diversos; su significado varía de acuerdo con estas coordenadas. En la tradición del pensamiento marxista, el estudio de la *ideología* adquiere dimensiones verdaderamente importantes desde la relación *ideología-ciencia*, planteada por Marx en *La ideología alemana*, donde entabla la lucha contra el idealismo, tendencia dominante del pensamiento en su época.

Ideología es una de las pocas nociones cuyo significado ha variado de acuerdo con el momento histórico social en que ha sido definido en razón del uso que los teóricos y políticos le dan para combatir el discurso de un grupo político dado, la tendencia

Conclusiones Parciales

Toda sociedad requiere, para su funcionamiento, producir y reproducir las condiciones materiales y espirituales necesarias para su existencia. En esta dinámica los esfuerzos desplegados requieren sistematización para optimizar su producción. Las instituciones sociales permiten precisar objetivos comunes y, con ello, normar la vida comunitaria.

La vida institucional es importantísima en las sociedades actuales, independientemente de su "nivel de desarrollo". Por medio de las instituciones, los gobiernos de los países logran organizar la sociedad equilibrando los intereses de los diversos grupos y sectores sociales. La pedagogía que los países promueven, independientemente del *modo de producción* que los defina, se enfoca, invariablemente, hacia la producción y reproducción de los modelos de comportamiento que los sujetos deben observar para el buen funcionamiento del conjunto social.

Una de las instituciones sociales de gran importancia para las sociedades en general son sus sistemas educativos, porque es a través de éstos que se forman los ciudadanos que los estados necesitan para reproducir el estado de cosas existente. La escuela es entonces la que rige de manera formal y especializada la educación de las generaciones nuevas.

La escuela determina, de acuerdo a lo establecido por el Estado, lo que los alumnos deben aprender de lo científico, del arte, la moral y la cultura. Además, dicta las formas de comportamiento socialmente adecuadas. Entonces, la "producción discursiva" que tiene lugar en cada uno de estos campos responde a lo que la vida escolar promueve, impone o sanciona.

La ideología hegemónica se impone a los individuos en un proceso de educación permanente desde la escuela y la sociedad misma. No quiere decir, en absoluto, que desaparecen las ideologías de las demás clases y grupos sociales, sino que se impone por sobre ellas a todo el cuerpo social incluyendo a la clase dominante.

CAPÍTULO II FORMACIÓN IDEOLÓGICA

EN ESTE CAPÍTULO se pretende analizar el discurso del docente de manera que permita ver, a través de los discursos inscritos en su argumentación, cómo se establecen las relaciones de poder en el aula y cómo se reproduce la ideología de la clase social hegemónica mediante la escuela en tanto Aparato Ideológico del Estado. Al respecto, es necesario precisar que las relaciones posibles en una institución educativa determinada son tomadas aquí como telón de fondo de la interacción maestro-alumno. ¿Qué se entiende aquí por poder e ideología? Es esta una interrogante que se contesta a lo largo del desarrollo de la discusión. Este concepto es fundamental para comprender los mecanismos por los que las clases hegemónicas de una sociedad legitiman su lugar privilegiado en la misma, además de hacer parecer natural a las otras clases sociales su dominio sobre ellas. A continuación se revisa, de manera muy general, la génesis y evolución del concepto *ideología* hasta nuestros días con el propósito de precisar lo que se entiende por éste en el presente trabajo.

2.1 Concepciones de ideología

2.1.1 Revisión histórica del concepto

Históricamente se ha utilizado el concepto de *ideología* en diferentes contextos y con fines diversos; su significado varía de acuerdo con estas coordenadas. En la tradición del pensamiento marxista, el estudio de la *ideología* adquiere dimensiones verdaderamente importantes desde la relación *ideología-ciencia*, planteada por Marx en *La ideología alemana*, donde entabla la lucha contra el idealismo, tendencia dominante del pensamiento en su época.

Ideología es una de las pocas nociones cuyo significado ha variado de acuerdo con el momento histórico social en que ha sido definido en razón del uso que los teóricos y políticos le dan para combatir el discurso de un grupo político dado, la tendencia

ideológica dominante o marginal o los planteamientos teóricos de un determinado pensador. En otras palabras, la ambigüedad del significado del concepto de *ideología* obedece fundamentalmente a la lucha por el poder en los espacios económicos, políticos, religiosos, intelectuales y educativos, y a las diferentes aplicaciones teóricas y prácticas que, como señala Gramsci, el hombre común y corriente da a su discurso en la vida cotidiana.

2.1.2 Postura de Gramsci

Para Antonio Gramsci, la ideología tiene su origen en el *sensismo*, denominación dada al materialismo francés del siglo XVIII. Los presupuestos de los sensistas son que las ideas nacen de las sensaciones y que por ello pueden ser abordadas de manera científica: la *ideología* es considerada ciencia de las ideas. Esta concepción varía con el paso del tiempo, hasta identificar su referencia con las opiniones que un individuo expresa sobre un tema determinado:

Es preciso examinar históricamente cómo el concepto de Ideología de "ciencia de las ideas", de "análisis del origen de las ideas", ha pasado a significar un determinado "sistema de ideas", puesto que, como es lógico, el proceso es fácil de aprehender y comprender³³.

Más adelante Gramsci apunta a modo de explicación:

Un elemento de error en la consideración del valor de las ideologías, me parece, se debe al hecho (hecho que, por otra parte, no es casual) de que se da el nombre de ideología tanto a la superestructura necesaria a determinada estructura, como a las lucubraciones arbitrarias de determinados individuos³⁴.

Se tiene entonces que la ambigüedad del concepto de ideología, de acuerdo con Gramsci, se debe a lo siguiente:

Parte de la razón por la que el concepto es tan ambiguo en la actualidad y tiene tantos usos y matices de significados diferentes es porque ha recorrido una ruta larga y sinuosa desde que se introdujo en las lenguas europeas hace dos siglos: la multiplicidad de significados que presenta hoy es un resultado de este itinerario histórico³⁵.

³³ Gramsci, Antonio. *Introducción a la filosofía de la praxis*. p. 44.

³⁴ *Ibid.* p. 45.

³⁵ Citado por Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna*. p. XVI.

Siguiendo a Gramsci, es importante señalar que el uso que se le da al concepto de ideología varía de acuerdo a los intereses y las circunstancias de la situación en la que está inscrito quien lo maneja, es decir, que la connotación es diferente si desde donde se habla de ideología es el campo de la ciencia: aquí pasa a un segundo plano porque es desplazada por la búsqueda de la verdad; el cuerpo de enunciados sobre un tópico debe corresponder lo más exactamente posible al objeto referido; no obstante, el concepto de ideología pasa al lugar más importante en el discurso político partidista, pues la adhesión y la solidaridad de los correligionarios está por encima de cualquier otro objetivo.

2.1.3 Postura de Louis Althusser

En su *Filosofía como arma de la revolución*, Althusser confronta los conceptos de *ideología* y *ciencia*. Caracteriza al primero en una doble relación: 1) con la ciencia misma y, 2) con la sociedad. La discusión se centra en el hecho de que la *ideología* tiene existencia objetiva pero carece del *status* de verdad que tiene la ciencia:

Las representaciones de la ideología se refieren al mundo mismo en el cual viven los hombres, la naturaleza y la sociedad, y la vida de los hombres, a sus relaciones con otros hombres y con sus propias actividades, incluso a la práctica económica y la práctica política. Sin embargo, estas representaciones no son conocimientos verdaderos del mundo que representan³⁶.

Althusser sostiene que la *ideología* se encuentra en representaciones, imágenes, señales, etc.; pero lo que la hace susceptible de ser estudiada es su estructura, ya que ésta determina su naturaleza y función. Este teórico marxista caracteriza la *ideología* de acuerdo, *grosso modo*, a los siguientes aspectos:

- La *ideología* comprende varios tipos: la *ideología* religiosa, la *ideología* moral, la *ideología* jurídica, etc., y dependiendo del periodo histórico, una de ellas domina a las otras.
- Cada tipo de *ideología* tiene una estructura determinada, cuenta con sus reglas y sus ritos.
- La *ideología* tiene un doble uso: interpela a los explotados para hacerles aceptar como naturales sus condiciones de vida,

³⁶ Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. p. 49.

y también a la clase dominante para permitirle ver y ejercer su explotación y dominio como natural.

➤ La *ideología* alude a lo real, y al mismo tiempo lo que ofrece de lo real es una ilusión: hay una alusión-ilusión o reconocimiento-desconocimiento de lo real.

➤ La *ideología* dominante es siempre la de la clase dominante.

Así pues, “la ideología es una “representación” de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia”³⁷.

2.1.4 Postura de Van Dijk

En el marco de la teoría de la cognición, Van Dijk considera a la *ideología* en un sentido general y abstracto:

Las ideologías están concebidas como la *interfase* entre propiedades fundamentales (por ejemplo, intereses, objetivos) de grupos sociales y las cogniciones sociales compartidas de sus miembros³⁸.

Y en el sentido de su funcionalidad:

La principal función cognitiva de las ideologías es organizar las representaciones sociales de un grupo. Indirectamente, esto es, a través de actitudes y conocimientos más específicos, relevantes al dominio, ellas controlan las creencias sociales y personales y, fundamentalmente, las prácticas sociales y el discurso basado en las últimas³⁹.

Indudablemente que las representaciones sociales de un grupo se organizan en, por, con, para y desde éste, pero además las sociedades delegan funciones a instituciones especializadas para que complementen aquellas tareas que requieran atención particular. Este es el caso de la escuela, pues en ella se promueven precisamente actitudes, conocimientos y creencias que forman parte de un discurso que tiende a homogeneizar el pensamiento y la *ideología* de las nuevas generaciones en función de los condicionamientos de la sociedad que varían de acuerdo al momento histórico y social en que se inscriben.

³⁷ *Ibid.* p. 131.

³⁸ Van Dijk, Teun A. *Ideología*. p. 391.

³⁹ *Ibid.* p. 393.

2.1.5 Postura de Thompson

John B. Thompson, estudioso de la ideología, realiza un estudio crítico del concepto en su obra *Ideología y cultura moderna*, confronta las posiciones de los teóricos más importantes de la *ideología* desde su origen hasta nuestros días para disipar la ambigüedad del término.

De acuerdo con Thompson, en la literatura de la teoría política y social actualmente se citan dos posturas con relación al concepto de *ideología*: una la concibe en una acepción neutral, y la otra considera que se debe prescindir de ella. En coincidencia con Thompson, puede admitirse:

(...) sigue siendo una noción útil e importante en el vocabulario del análisis social y político... la ideología se puede usar para aludir a las formas en que el significado sirve, en circunstancias particulares, para establecer y sostener relaciones de poder sistemáticamente asimétricas, algo que llamaré «relaciones de dominación». En términos generales, la ideología es *significado al servicio del poder*⁴⁰.

Aquí se trata de evidenciar cómo el profesor, en tanto sujeto interpelado por una *ideología* dominante, reproduce consciente o inconscientemente, las relaciones de dominación de la clase social hegemónica. Ello ocurre al realizar intercambios comunicativos con sus alumnos en el salón de clase, por medio del discurso oral.

El texto que se presenta a continuación muestra que hay ciertos valores que circulan, de manera natural, en las relaciones de clase que sostienen docentes y alumnos en el aula: en la clase “Los medios de comunicación” es evidente cómo la maestra usa un artículo analizado por una de sus alumnas para mostrar que el estudio, la dedicación, los logros académicos sirven para engrandecer al individuo y a la patria. El artículo es sobre un estudiante, egresado del tecnológico de Monterrey, que obtiene un premio en el ámbito internacional.

La idea generalizada en Monterrey y en el país es que el Tecnológico de Monterrey es un modelo de excelencia educativa y que por ello sus egresados son de alto prestigio profesional: aquí son preparados los hijos de la clase social hegemónica y todos aquellos que cuentan con el talento necesario para alcanzar este nivel educativo y social:

⁴⁰ *Ibid.*, p. XVI. El subrayado es del autor.

Maestra: Okay muy bien ahora también tenemos el comentario el análisis de... una compañera de ustedes que tuvo a bien sacar un artículo del periódico del *Norte* sobre un mexicano si que gana un galardón so... por sus buenos estudios y eso es bueno porque no... como les decía... en los medios de difusión no todo es negativo es muy importante que leamos artículos en la prensa como este que... a continuación nos va a referir su compañera.

Alumna: La siguiente noticia es importante para que todos los estudiantes de cualquier universidad eh... que... para que se esfuercen en obtener galardones como el estudiante del Tecnológico y así poner en alto el nombre de México esta noticia trata de un joven mexicano es más... estudiante del Tecnológico ganó un galardón en Estados Unidos este artículo nos sirve para reflexionar en que todos los estudiantes nos podemos superar.

Maestra: Bien todos tenemos la capacidad como dice su compañera todos si queremos tenemos la capacidad para superarnos aquí pues ni que hablar del lenguaje empleado al contrario ¿verdad? El lenguaje que aquí se utiliza es de aliento para todos y cada uno de ustedes para que se den cuenta de lo importante que es el estudio... el estudio es lo que les va abrir las puertas a ustedes el día de mañana dentro de nuestra sociedad.

Aquí la maestra es interpelada (asimilada) por la *ideología* de la clase dominante: el artículo tratado por la alumna es usado por la maestra para presentar el caso del estudiante del Tecnológico de Monterrey como muestra irrefutable de que independientemente de la clase social a la que se pertenezca la educación posibilita la movilidad social de los sujetos. También sirve para legitimar la sobrevaloración del trabajo intelectual.

2.2 Concepciones de ideología

El concepto de *ideología*, como se vio anteriormente, ha evolucionado desde su significado de ciencia de las ideas hasta las lucubraciones de un individuo en particular; esto depende de los usos diversos que se le han dado a través del tiempo y del espacio: científico, político, económico, educativo; sin embargo,

la *ideología* es considerada por distintos pensadores en diferentes momentos históricos como susceptible de ser sometida a estudio si es vista como sistema que posee una estructura y una función específica.

Al margen de las diferencias que los estudiosos de la *ideología* pudieran tener al respecto, lo importante es que existen coincidencias entre ellos en algunos puntos fundamentales con relación a la naturaleza y función de la *ideología*: es una realidad social y sirve para adecuar la existencia de los hombres a ésta. Harnecker sostiene:

Hemos visto que tanto en una sociedad sin clases como en una sociedad de clases la ideología tiene como función asegurar una determinada relación de los hombres entre ellos y con sus condiciones de existencia, adaptar a los individuos a sus tareas fijadas por la sociedad.⁴¹

Por su parte, Van Dijk coincide de alguna manera con la afirmación anterior cuando propone:

(...) socialmente las ideologías se desarrollan para asegurarse de que los miembros del grupo piensen, crean y actúen de tal modo que sus acciones redunden en su propio beneficio y en el del grupo en general. Esta función social "coordinadora" sirve al interés del grupo en sus relaciones con otros grupos⁴².

2.2.1 Ideología hegemónica

Ciertamente se puede hablar de *ideología* en general, de manera abstracta, pero evidentemente esto no se sostiene en la práctica, donde la *ideología* está conformada, por una suerte de ideologías particulares de clases y grupos sociales distintos que se definen e identifican en función de sus propios intereses. Éstos frecuentemente entran en conflicto, pero deben coexistir en cualesquier sociedad en un juego de tensión y distensión permanente.

⁴¹ Harnecker, Marta. *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*. p. 104.

⁴² Van Dijk, Teun A. *Ideología*. p. 208.

La coexistencia de ideologías distintas en una sociedad determinada depende de la correlación de fuerzas que guarden entre sí las clases sociales, las instituciones y los grupos de poder que la conforman. En las sociedades actuales (sociedades industrializadas, también llamadas complejas) se puede hablar de distintas clases sociales. Ello en función de la relación que guardan los individuos con respecto a la propiedad de los medios de producción, del capital y de los demás recursos necesarios para la producción de bienes y servicios que requiere la sociedad para su existencia y desarrollo.

En toda sociedad, existe la necesidad de mantener la estructura y la funcionalidad que le es propia para su supervivencia y desarrollo. Esta estructura y funcionalidad obedecen a condicionamientos económicos, políticos, ideológicos y religiosos de la clase y/o grupos sociales que se han erigido como dirigentes de las demás clases sociales. De aquí se deriva que quienes han logrado acceder al poder tengan como prioridad mantener su hegemonía en todos los ámbitos posibles de lo social que, entre otros, evidentemente está el plano de lo ideológico, cuya importancia radica en que se convierte en el medio por el cual es posible conservar y legitimar a los demás.

Toda relación de «hegemonía» es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales⁴³.

En este texto se toma el concepto de hegemonía de Gramsci; este concepto es considerado como su contribución más importante para varias áreas de cultura y pensamiento, y se asocia generalmente con la noción de que la verdad y el valor no tienen «fundamento», que la historiación y contextualización propias del pensamiento moderno convirtieron el concepto de valor en algo sin valor y redujeron la verdad a una categoría vacía, en la cual fluirían las creencias y los prejuicios de toda fuerza política o

⁴³ Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. p. 48.

social que surge en cualquier punto del tiempo y del espacio. En la nota «Relación entre ciencia, religión y sentido común», Gramsci dice:

En verdad, no existe la política en general: existen diversas filosofías y concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas. ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? ¿Y no ocurre a menudo que entre el hecho intelectual y la norma de conducta exista contradicción? ¿Cuál será, entonces, la verdadera concepción del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se halla implícita en su obrar? Puesto que el obrar es siempre un obrar político(...)»⁴⁴.

El concepto de *hegemonía* de Gramsci está estrechamente ligado a su concepto de Estado, al que define por la ecuación Estado = Sociedad política + Sociedad civil y, además, «dictadura y hegemonía»⁴⁵. La Sociedad política se define a partir de la «noción de Estado limitado o la idea de un Estado jurídico-administrativo: gobierno, militares, policía, poder judicial, etc.» Y la Sociedad Civil se conforma, según Green por «las organizaciones voluntarias al interior de la sociedad».

La Sociedad Política está conformada por un grupo dirigente que representa los intereses de la clase dominante en una sociedad determinada, y esta élite tiene a su disposición la coerción de las leyes y la fuerza de las armas (éste es el campo del dominio). Es en la Sociedad Civil donde las organizaciones establecen acuerdos por la vía del consenso (éste es el campo de la *hegemonía*). La división de los tipos de sociedad sirve para facilitar el análisis de lo social y de ninguna manera puede pensarse en una separación real, ya que una supone y complementa a la otra:

Los grupos dirigentes que controlan la sociedad política, de acuerdo con Gramsci, deben ejercer un grado de hegemonía en la sociedad civil para que los grupos subalternos consientan a su propia posición subordinada y a la autoridad de los grupos dirigentes. La sociedad civil, a este respecto, es la esfera del Estado integral donde los grupos sociales dirigentes producen, organizan y mantienen el consentimiento promoviendo su hegemonía, es decir, su ideología,

⁴⁴ Gramsci, Antonio. *Introducción a la filosofía de la praxis*. pp. 9-10.

⁴⁵ Cfr. Green, Marcus A. *Hegemonía, estado y sociedad civil en la globalización*.

filosofía, modos de vida, etc. En este sentido, la sociedad civil no es enteramente el dominio de una libre expresión u organización según la concepción liberal⁴⁶.

Las clases sociales dominantes en México responden a la concepción liberal en su actual modalidad de neoliberalismo que, con algunas variantes, es en esencia la misma propuesta: la conservación de la propiedad privada instituida con base al *derecho* y, con ello, todo lo que implica, o sea, que se mantiene la premisa fundamental del *modo de producción capitalista*, pues se tiene que la propiedad sobre los medios de producción (tierras, capital y maquinaria) está en manos de la clase capitalista y que las clases asalariadas siguen rentando su capacidad de trabajo físico o intelectual a los dueños del capital.

De esta manera se cierra el círculo, ya que las relaciones sociales de producción que caracterizan el *modo de producción capitalista* se sustentan en la propiedad de los medios de producción o la carencia de ellos. La situación en el estado de Nuevo León, y específicamente en Monterrey, es similar a lo que sucede en el país; puede afirmarse incluso que esta ciudad es el baluarte de las políticas neoliberales en el ámbito nacional. De hecho, Monterrey es conocido en el plano nacional e internacional como la capital industrial de México.

La burguesía regiomontana se identifica fuertemente en la idea de ser la avanzada de la industria y el comercio en México resultándole natural y deseable enfocar todos sus esfuerzos y capacidad creadora para mantenerse en la cumbre. Sin embargo, sus esfuerzos y capacidad creadora no son suficientes; para ello requiere de la participación de las otras clases sociales, y los dueños del capital en Monterrey lo saben muy bien.

Tienen plena conciencia de la importancia de la colaboración coaccionada o no de las clases subalternas: utilizan todos los recursos institucionales con los que cuentan para promover e imponer su *ideología*, filosofía y modos de vida al grueso de la población para asegurar así que la sociedad civil, en un aparente estado de libertad, decida asumir como naturales y propios los preceptos que le son ofertados por la clase hegemónica.

⁴⁶ *Ibid.* p. 86.

2.2.2 Ideología sectaria subalterna

Precisamente las clases dominadas son aquellas cuyas ideologías no han logrado trascender en una sociedad porque actúan en función de la satisfacción de sus necesidades e intereses inmediatos, además de estar atravesadas por la ideología hegemónica de la clase en el poder. Las ideologías de las clases sociales subalternas adquieren así un carácter sectario que se encuentra permanentemente en conflicto (a veces explícito y frontal, en otras ocasiones, implícito y latente), con la ideología de la clase en el poder.

De acuerdo con Gramsci, las clases y grupos sociales dominados varían el grado en su carácter de subalternos: algunas clases sociales crean sus propias asociaciones o partidos políticos para organizar la lucha que les permita defender sus ideas, intereses y modo de vida. Su capacidad de trascendencia es directamente proporcional a esa capacidad de organización y de construcción de alianzas entre los grupos o clases sociales, que comparten con ellas la condición de subalternas para llegar a confrontar a la clase dominante a través de la guerra de posiciones:

La guerra de posiciones es la lucha por la hegemonía en las superestructuras de la sociedad civil y una vez que la hegemonía se gana, un nuevo Estado puede empezar. Si los subalternos son exitosos en esta lucha, pueden devenir grupos sociales dominantes. Esto requiere la construcción de una fuerza hegemónica capaz de unir las masas en una lucha política común⁴⁷.

Este proceso es altamente complejo por el hecho de que confluyen un alto número de frentes donde las clases subalternas y las clases dominantes entran en constante conflicto, las primeras en la idea de ganar posiciones en cada uno de los espacios en que tiene la oportunidad de hacerlo, y las últimas tratan, obviamente, de mantener las posiciones ganadas. Uno de los espacios fundamentales en esta dinámica es el sector educativo, porque es precisamente en éste donde se moldea la conciencia de los futuros ciudadanos, por lo que se les inducen concepciones sociales, formas de vida, valores, entre otras cosas.

⁴⁷ *Ibid.* p.105.

2.3 Aparatos ideológicos del Estado

Las formaciones sociales reciben el nombre del correspondiente modo de producción dominante en un momento histórico determinado; así, actualmente, en nuestro país, se habla de una *formación social capitalista*. Louis Althusser⁴⁸ señala que la condición última de todo *modo de producción* y, por extensión, de toda *formación social*, es la reproducción de las condiciones de producción, que son las fuerzas productivas y las relaciones existentes de producción. Por tanto, no es posible la producción si no se aseguran las condiciones materiales para su realización: la reproducción de los *medios de producción*.

La reproducción de la fuerza de trabajo se asegura mediante el salario, que se determina de acuerdo al mínimo básico necesario para la reproducción de la mano de obra que debe responder a niveles técnico-sociales distintos que requieren cierto grado de especialización, y la forma en que se asegura es a través de uno de sus *aparatos ideológicos* más eficientes: las instituciones educativas.

En este trabajo se aborda la escuela desde tres dimensiones: la concepción althusseriana que define la escuela como un *aparato ideológico* del Estado y, en este sentido, debe responder a las políticas que éste le impone; se aborda también como espacio de poder, como la define Foucault, analizándose las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes agentes de una escuela secundaria en general y particularmente las que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase; finalmente, se dimensiona la escuela como una institución que no refleja de manera mecánica el poder del Estado, pero que está determinada en cierto grado por el poder centralizado de éste.

En la escuela se aprenden los aspectos elementales de la cultura y de la técnica, pero además se adquieren

(...) normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden

establecido por la dominación de clase. Se aprende, también, a “hablar bien el castellano”, a “redactar bien”, es decir, de hecho (para los futuros capitalistas y sus servidores) se aprende a “mandar bien”, o sea (solución ideal) a “hablar bien” a los obreros, etc.⁴⁹

En resumen, “en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo”⁵⁰. En este mismo sentido el filósofo francés Michel Foucault sostiene:

El capitalismo moderno necesita para su desarrollo capitalistas, es decir, sujetos que actúan de acuerdo a un determinado *ethos*, impregnados de una determinada mentalidad empresarial. Corresponde a Max Weber el mérito de haber mostrado cómo el capitalista moderno se vio conformado en los moldes del calvinismo y del pietismo⁵¹.

En la *formación ideológica* de Monterrey coexisten distintas prácticas discursivas que no aparecen en forma pura en el discurso social, ya que éste se constituye por la interacción constante de las mismas.

Es importante cuestionarse de qué forma y a través de qué mecanismos es posible reproducir una determinada formación social y su respectiva *formación ideológica*. De acuerdo con Louis Althusser⁵², esta doble reproducción es posible de dos maneras: a) mediante el uso de los aparatos ideológicos del Estado (el aparato religioso, familiar, jurídico, político, escolar) y b) cuando la acción de estos AIE no es suficiente, se utilizan los aparatos represivos del Estado (aparato judicial, policiaco, ejército).

Se entiende por AIE “a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas”⁵³. La función principal de la escuela, en tanto AIE, es garantizar la reproducción de la *ideología* de la clase social

⁴⁹ *Ibid.* p. 106.

⁵⁰ Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna*. p. 117.

⁵¹ Foucault, Michel. *Herменéutica del sujeto*. p. 27.

⁵² Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. p. 103.

⁵³ *Ibid.* p. 115.

⁴⁸ Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. p. 102.

dominante a través de la práctica educativa cotidiana en la que interactúan las autoridades administrativas, docentes, alumnos y, en menor medida, los padres de familia.

La familia considerada como AIE es la institución que mayor relación guarda con la escuela y que, además, contribuye con aquélla para reproducir las relaciones sociales de producción. ¿De qué manera coadyuva la familia en este proceso? La familia ayuda a la reproducción de las relaciones sociales de producción desde su estructuración, organización y funcionamiento que, deseándolo o no, se significa en ese sentido porque:

La familia es una estructura jerárquica, dominante, represiva, que otorga privilegio al futuro, al proyecto, que opera —o pretende operar, de acuerdo con Gramsci—, con parámetros de justicia y de igualdad. La tolerancia y la solidaridad son valores educativos que reconocen la supervivencia de la modernidad familiar y que, del mismo modo, la escuela tiene la intención de seguir manteniendo⁵⁴.

Por otro lado, se puede ver que las similitudes en cuanto a las mismas dimensiones consideradas anteriormente para caracterizar a la familia, aparecen también en la escuela: estructura jerárquica, dominante, represiva y que otorga privilegio al futuro. Todo esto se advierte en las relaciones verticales de autoridad, que van desde la dirección, hasta llegar a depositarse en los alumnos a través de la organización curricular; las concepciones de evaluación y criterios de promoción; conservación de valores que tienen su sustento más en la nostalgia del pasado que en los intereses propios de los alumnos.

Sin embargo, la familia tampoco participa en este proceso de manera mecánica sino que, en determinadas circunstancias, opone resistencia a las determinaciones sociales que se tratan de imponer desde el entramado social. En la familia se establecen relaciones específicas que responden a los intereses del grupo, en general, y a los individuos, en lo particular que no pocas veces difiere de los intereses sociales. Así, la familia se constituye como una organización compleja que cuenta con un código específico y

normas particulares que le permiten generar una dinámica propia en cada caso concreto.

Históricamente, la relación escuela-familia en las sociedades modernas ha sido y es muy estrecha porque se determinan constantemente:

El tener hijos en la escuela es un hecho de consecuencias específicas para la vida familiar. Implica, por ejemplo, enfrentar cotidianamente los múltiples requerimientos escolares como útiles, uniformes, trabajos manuales, festividades, la construcción y mantenimiento de la escuela, etc. Estas exigencias a la familia pasan también por la conformación de ciertos hábitos como los de puntualidad, higiene, tareas escolares, etc. Implican la transmisión de ciertos contenidos que, en términos de pautas de conducta, se suponen socialmente válidos y que la familia puede asumir con la perspectiva de la escolarización como un bien social para sus hijos⁵⁵.

Todas estas razones y otras más devienen en un cambio en la concepción teórica que se tiene actualmente del aula; ésta ha dejado de ser considerada como un espacio cerrado, autónomo e independiente de la sociedad en general y de la comunidad, en donde se encuentra situada físicamente, en particular. Ahora el aula es concebida como un espacio abierto en el que confluyen las determinaciones sociales de todo tipo, que sufren tanto los alumnos como los docentes: lo que sucede en el salón de clase es comentado por los alumnos a sus padres; los valores de la familia de cada alumno coexisten en las relaciones escolares.

Por lo que respecta a los profesores, es muy común que intercambien experiencias y opiniones con otros profesores acerca de los sucesos del trabajo diario. De esta manera, la información de lo que sucede en la escuela fluye en múltiples direcciones desde las cuales regresa y redefine las relaciones maestro-alumno.

⁵⁴ Colom, Antoni J. y Mélich, Joan-Carles. *Después de la modernidad*. p. 60.

⁵⁵ Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*. p. 89.

Conclusiones Parciales

El concepto de *ideología* es considerado ambiguo por los teóricos abordados en el presente capítulo, y ello obedece a las determinaciones socio-históricas en que se utiliza. No obstante, la mayoría de los estudiosos de este concepto coinciden en que sigue siendo una categoría de análisis fundamental en el estudio de las sociedades.

El hecho de que la *ideología* varía de acuerdo a circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales, explica que en una sociedad determinada existan varios tipos de *ideología* en lugar de una *ideología* general. Cada grupo o clase social vive de manera distinta y en circunstancias disímiles con relación a las demás; sin embargo, en el entramado de las ideologías existentes en la sociedad, una de ellas es la que domina a las otras, y preservar la hegemonía es su principal ocupación, ya que ello le garantiza mantenerse en el poder y reproducir las condiciones necesarias para su sobrevivencia.

En este sentido, la escuela se vuelve fundamental para la *formación ideológica* de las jóvenes generaciones y la permanente reeducación de las adultas. En el momento que la sociedad en su conjunto reconoce en la escuela la institución educativa por excelencia, se puede decir que el ciclo ideológico se cierra. Entonces, la escuela es investida como la instancia responsable de la educación de los futuros ciudadanos y se convierte así en un espacio de poder.

Como se vio a lo largo del presente capítulo, las clases dominantes de una sociedad suelen tener poco tiempo el poder cuando lo sostienen sólo en el dominio; en cambio, aquellas clases que, además, legitiman su poder mediante un trabajo ideológico para lograr la colaboración, consciente o no, de las otras clases sociales, tienen una permanencia en el poder más duradera.

Lo anterior explica que la escuela, en tanto formadora de conciencias al servicio de la clase en el poder, no se encuentra exenta de conflictos. Dado que está conformada en su población por agentes que provienen de diferentes estratos sociales y que

sus intereses son distintos, así como sus ideologías. La escuela se constituye en un espacio de poder en el que, permanentemente, se dirimen los conflictos que tienen lugar en ella.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO III FORMACIÓN DISCURSIVA

SE LLAMA *formación discursiva* a la coexistencia de una serie de prácticas discursivas que son propias de clases sociales, instituciones, razas, profesiones y grupos, que se constituyen a partir de sus condiciones específicas:

Formación discursiva es lo que, en una formación ideológica dada, es decir, a partir de una postura dada en una coyuntura dada determinada por el estado de lucha de clases, determina "lo que puede y debe decirse" (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa, etc.). Las formaciones discursivas representan, pues, «en el lenguaje» a las formaciones ideológicas que les corresponden. Estas últimas «comportan necesariamente, como uno de sus componentes, una o varias formaciones discursivas interrelacionadas». La formación discursiva es la sede de constitución del sentido, su matriz en cierto modo⁵⁶.

Hasta aquí se han abordado por separado los conceptos de *formación social*, *formación discursiva* y *formación ideológica*; sin embargo, es importante señalar que sus relaciones son muy complejas. Las formaciones mencionadas se implican entre sí aunque se acepta también con Julieta Haidar que "las *formaciones discursivas* son componentes de la *formación ideológica* y están determinadas, por lo tanto, por ésta"⁵⁷; lo mismo se puede afirmar de la relación de éstas y la *formación social*.

La relación que guardan los conceptos de *formación social*, *ideológica*, *discursiva* e *imaginaria* se puede observar de manera operativa en el modelo diseñado por Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Alfano⁵⁸, que se presenta a continuación. La categoría de mayor grado de inclusión, según se aprecia en la

⁵⁶ Cros, Edmund. *Literatura, ideología y sociedad*, p. 64.

⁵⁷ Haidar, Julieta. *Discurso sindical y procesos de fetichización*, p. 41.

⁵⁸ Rodríguez Alfano, Lidia. (Texto en prensa) p. 362.

gráfica, es la de *formación social* que, de manera directa e inmediata, determina el campo de lo ideológico y, ésta, a su vez, incide en todo lo que se dice, cómo se dice, lo que puede o no decirse y en los tiempos y espacios donde debe decirse; en otras palabras, incide en las *formaciones discursivas* propias de la sociedad.

Por último se encuentra el concepto de *formación imaginaria*, lo que evidentemente significa que recibe influencia de las categorías anteriores; sin embargo, la influencia no es unidireccional, sino que supone el sentido inverso: de la *formación imaginaria* hacia la *discursiva*, desde ambas a la *ideológica* y desde éstas, finalmente, hacia la *formación social*.

Otro concepto que guarda una estrecha relación con los anteriormente descritos es el concepto de *práctica* que, a su vez, permite introducir el concepto operativo de *práctica educativa*, y a partir de éste se trabaja el concepto de *práctica discursiva*:

Toda práctica humana es consciente, en el sentido de que el hombre, para ejercerla, se propone hacer algo... La práctica educativa es social y política posee una estructura y tiene su propia especificidad que la distingue de cualquier otra práctica social... La práctica educativa es una práctica transformadora, consciente, ejercida en un tiempo y lugar determinado por individuos organizados socialmente. La práctica educativa tiene lugar como articulación de prácticas diversas, regidas principalmente por la política educativa del Estado: la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar⁵⁹.

La *formación discursiva* determina a su vez la serie de *prácticas discursivas* que tienen lugar en una *formación social* en la que se relacionan, además, con otras prácticas sociales: religiosas, políticas, económicas, sindicales, educativas y profesionales en general, las cuales guardan cierta coherencia debido a la asimilación de que son objeto por parte de la clase social hegemónica cuya finalidad es conservar el poder:

Las relaciones entre las prácticas discursivas y las otras prácticas sociales están determinadas por la lucha de clases, por el grado de

correlación de fuerzas entre las distintas clases sociales, en determinada coyuntura histórica. Al considerar la lucha de clases, como la práctica social por excelencia, y por lo tanto determinante de todas las demás, no podemos plantear que la práctica discursiva sea un mero reflejo de ésta; lo pertinente es entender las prácticas discursivas como una de las formas de materialización de la lucha de clases y, por tanto, como una dimensión importantísima para su producción y reproducción⁶⁰.

Cada uno de los sectores, clases y grupos sociales, participan en el proceso educativo de manera directa o indirecta, partiendo del lugar social en que están inscritos; por ello, tanto en la institución en general como en el aula en particular interaccionan *prácticas discursivas* que entran en conflicto, dado que la perspectiva de lo que debe ser la vida escolar varía de acuerdo con los intereses de los diferentes sectores que constituyen la institución educativa en cuestión.

Las *prácticas discursivas* se diferencian de otras prácticas sociales por su especificidad y, con ello, se da la posibilidad de estudiar sistemáticamente las relaciones que guardan entre sí. Las especificidades de las *prácticas discursivas* son:

1. Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica.
2. Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones.
3. Tienen una función performativa, es decir, pueden producir diferentes tipos de prácticas socio-culturales.
4. Son en sí mismas prácticas socio-culturales.
5. Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas materialidades que las constituyen.
6. Por ejemplo, son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder; por ello, sirven para accionar los mecanismos de persuasión y del convencimiento, además de justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la pobreza extrema, de las muertes, etcétera.
7. En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación⁶¹.

⁵⁹Haidar, Julieta. *Discurso sindical y procesos de fetichización*. p. 39.

⁶¹Haidar, Julieta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. p. 134.

⁵⁹ Jiménez, Isabel. *La intelectualidad como clase social*. p. 19.

Ahora bien, ¿cómo es posible la reproducción ideológica de la clase social hegemónica en nuestra sociedad, a pesar de la diferencia de intereses que mueven a cada uno de los agentes de una institución educativa? Para contestar esta pregunta, es necesario dar un rodeo e ir de lo micro a lo macro, de la definición de *discurso* al planteamiento de las condiciones de posibilidad a que se sujeta mediante procedimientos de exclusión pasando por su ubicación en una tipología discursiva.

3.1 Categoría de discurso

Sin duda se puede afirmar que casi no existe, al inicio, durante y al final del año escolar, la reflexión del docente y los alumnos acerca de lo que significa su presencia en la escuela, y específicamente en el salón de clase. Las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos evidentemente se encuentran normadas por una serie de reglamentos que determinan las condiciones de producción discursiva en el aula, donde los docentes son determinados en dos dimensiones: la primera es que, en tanto individuos, están influidos en su pensamiento por la *ideología* dominante; y la segunda es que la función que deben cumplir, como docentes, los sitúa en la posición de poder y deben determinar las condiciones de producción del discurso en el aula.

¿Por qué las relaciones de comunicación entre docentes y alumnos en el salón de clase pueden ser consideradas como "discurso" y, por tanto, someterlas a la metodología de análisis del discurso?

Las relaciones comunicativas que se establecen entre los profesores y los alumnos suponen necesariamente un expositor (docente) y un oyente (alumno) que se alternan la palabra para discutir los temas a tratar en una o varias sesiones, y sus roles se definen en función del grado de dominio que tiene cada uno de ellos sobre las temáticas en cuestión. El docente es el que expone los contenidos y utiliza las estrategias que considera más adecuadas para que éstos le resulten lo más claro posible al alumno y pueda aprehenderlos con facilidad:

Hay que entender discurso en su extensión más amplia: toda enunciación que supone un hablante y un oyente, y en el primero, la intención de influir de alguna manera en el otro⁶².

En este sentido, el docente juega el papel de hablante que trata de influir en el alumno (oyente) para que éste pueda apropiarse de los contenidos que se le presentan. Ahora bien, si consideramos el dictado de clase como un intercambio comunicativo, éste se produce en determinadas condiciones y, siguiendo los planteamientos de la escuela francesa de análisis del discurso, tenemos que, según Maingueneau:

El enunciado es la sucesión de las oraciones emitidas entre dos blancos semánticos, dos detenciones de la comunicación; el discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona. Así, la consideración de un texto desde el punto de vista de su estructuración en lengua, hace de él un enunciado; un estudio lingüístico de las condiciones de producción de ese texto hará de él un discurso⁶³.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que el dictado de clase puede tipificarse como *discurso*, y así sujetarse a las técnicas de su análisis.

3.2 Las presuposiciones

Tradicionalmente, los estudios de la comunicación se sustentaron en el plano estrictamente lingüístico-semántico a partir de las propuestas de Saussure; no obstante, las posturas teóricas y metodológicas recientes han llamado la atención sobre aspectos de la comunicación que las investigaciones anteriores no habían reflexionado.

Es como se toman en cuenta, en la producción discursiva, la intención del hablante, sus gestos, la modulación de voz, las pausas, los silencios y el contexto en que tiene lugar, además de las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso que la coyuntura y la *formación discursiva* determinan. Todos los elementos anteriores influyen de manera decisiva en cada individuo en tanto sujeto social y en su capacidad de establecer relaciones con otros sujetos: esta capacidad es directamente

⁶² Benveniste, E. *Análisis automático del discurso*, p.16.

⁶³ *Ibid.* p. 16.

proporcional a la competencia comunicativa desarrollada por cada sujeto discursivo a través del lenguaje.

El uso del lenguaje implica una serie de conocimientos que los hablantes ponen en funcionamiento apelando a la capacidad comprensiva del mismo por parte de los oyentes. En este sentido, se puede afirmar que los interlocutores cuentan con un mínimo bagaje de conocimientos y experiencias comunes que hacen posible comprender los planos lingüísticos-semánticos de las enunciaciones, incluyendo las intenciones subyacentes a éstas y que tienen que ver más con las funciones retóricas y pragmáticas de todo intercambio comunicativo: esto es lo que en *análisis del discurso* se denominan presupuestos y sobrentendidos.

De acuerdo con Ducrot, es posible analizar con validez un discurso producido en cualquier lengua a partir de dos componentes: 1) descripción semántica lingüística de L (componente lingüístico) y 2) de su componente retórico. El primero asigna al enunciado una significación independiente del contenido del texto producido, y el segundo toma en cuenta las circunstancias (contexto) donde el enunciado se produce, para encontrar su significación. En este sentido, más adelante afirma que "La descripción semántica se aproximaría más al resultado final buscado (la explicación de los efectos de sentido comprobados de hecho) y que al mismo tiempo se aproximaría en una forma más natural".

Ducrot propone dos formas de lo implícito: el presupuesto y el sobrentendido. El primero, nos dice, debe ser abordado desde lo lingüístico (su significado literal); el segundo, desde el componente retórico. En cuanto a los sobrentendidos, de acuerdo con Ducrot, la responsabilidad de la interpretación de lo dicho se le deja al otro. Un ejemplo de esta estrategia se puede observar en el siguiente texto extraído de una de las clases transcritas para los requerimientos del presente trabajo de investigación:

Maestra: Un qué no tengan miedo dígalos porque tienen miedo yo no me los voy a comer si no contestan bien no soy canibal entonces parte principal de un sujeto es un...
Alumnos: Sustantivo.

M.: Parte principal del verbo es un... digo del predicado es un...

A.: El verbo.

Maestra: El verbo ahora el verbo ya dijimos que expresa acción acción y el verbo puede ser de varias clases vayan anotando porque no voy a dictar esta vez.

Alumna: En que parte.

Maestra: Consulta y control ahí te dice ahí te dice es... yo no voy a dictarles tú ustedes vayan anotando lo que voy anotando y lo que voy diciendo que te parezca importante complemento anótalo no les voy a dar una pluma así es que quiero que pongan mucha atención y vayan anotando todo lo que creas y les voy ayudando verbo parte principal del predicado.

Alumno: Reflexión sobre la lengua.

Maestra: Sí el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar.

En el texto aparecen algunas frases donde la maestra deja a los alumnos la responsabilidad de interpretar el mensaje que subyace en ellas: a) "Un que no tengan miedo dígalos porque tienen miedo yo no me los voy a comer si no contestan bien no soy canibal / entonces parte principal de un sujeto es un", b) "(...) Vayan anotando porque no voy a dictar esta vez", c) "Consulta y control ahí te dice, ahí te dice es yo no voy a dictarles", d) "no les voy a dar una pluma", e) "yo no los voy a esperar".

En todas las frases citadas se puede apreciar que la maestra deja otros mensajes a sus alumnos aparte de lo que literalmente expresa y consisten en que la participación de ellos es determinante en lo que logren aprender en clase y que deja asentado que ella cumple con su parte, por lo que ellos deben hacer lo propio. La autoridad que un maestro ejerce en el salón de clase, el pleno conocimiento que tienen sobre el particular la profesora y los alumnos, se manifiesta en la primera frase de la maestra donde se supone que sus pupilos deben sentir temor ante esa autoridad. Otro implícito que aparece en las frases anteriores apunta hacia las relaciones que la maestra establece con sus alumnos: es una relación jerárquica donde ella ordena y los alumnos obedecen.

Ahora, siguiendo a Émile Benveniste, se describen a continuación las características de la enunciación en que el individuo hace uso particular de la lengua para convertirla en discurso. Éste puede ser analizado a través de pronombres personales y tiempos verbales. Con ellos es posible conocer quién adopta la posición de hablante y a quién se designa como oyente, y facilitar, de esta manera, la identificación del sentido de lo enunciado.

De acuerdo con Benveniste, el discurso puede ser analizado desde las condiciones sintácticas (el texto del enunciado) y, también, desde las condiciones de empleo de la lengua; el análisis se efectúa desde lo dicho de manera estrictamente literal y lo que se dice de acuerdo al contexto en que se inscribe lo dicho. Para este autor, las condiciones de empleo de las formas y las condiciones de empleo de la lengua surgen de dos universos diferentes. Para él es más importante el análisis de las condiciones de empleo de la lengua porque nos acerca más al sentido de lo dicho: "La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización"⁶⁴. Por otro lado, añade que la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado, lo que es nuestro objeto, y sostiene:

Todas las lenguas tienen en común ciertas categorías de expresión que parecen responder a un modelo constante. Las formas que adoptan estas categorías quedan registradas e inventariadas en las descripciones, mas sus funciones sólo aparecen con claridad si son estudiadas en el ejercicio del lenguaje y en la producción del discurso⁶⁵.

Las categorías fundamentales en toda lengua son las de persona y tiempo; a estas categorías Benveniste las llama rasgos iniciales porque contextualizan un discurso, pues:

En toda lengua y en todo momento, el que habla se apropia del *yo*, ese *yo* que, en el inventario de las formas de la lengua, no es sino un dato léxico como cualquier otro, pero que, puesto en acción por el discurso, inserta en él la presencia de la persona sin la cual no hay lenguaje posible⁶⁶.

⁶⁴ Benveniste, E. *Problemas de lingüística general II*. p. 83.

⁶⁵ *Ibid.* p. 70.

⁶⁶ *Ibidem*.

Con relación al tiempo verbal empleado por el hablante en una enunciación dada: "Los 'tiempos' verbales cuya forma axial, el 'presente', coincide con el momento de la enunciación forman parte de este aparato necesario... el presente es propiamente la fuente del tiempo"⁶⁷.

3.3 Tipología del discurso

Las propuestas sobre la construcción de una tipología de los discursos son muy amplias, ya que éstas varían de acuerdo a los criterios que se significan como prioritarios para establecer cada una de las clasificaciones de los discursos. Francisco Moreno Fernández señala que "la producción del discurso depende siempre de la finalidad que el propio discurso tenga"⁶⁸; además sostiene, apoyándose en Enrique Fernández, que los discursos pueden ser "diferentes según si se atiende a la organización interna del discurso o si se da prioridad a la situación externa y la finalidad comunicativa con que el discurso se produce". Moreno Fernández menciona concretamente dos propuestas de tipología del discurso, "una de ellas distingue cinco clases (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos)"; otra tipología de discursos que Fernández comenta es la de argumentativos, descriptivos, literarios y científicos. Siguiendo a este autor, él propone que para establecer una tipología del discurso es necesario ceñirse más al terreno de la expresión oral y "tomando como referencia tres factores principales, como son el grado de formalidad de la lengua hablada, el tipo de audiencia y el canal comunicativo utilizado..." se pueden obtener hasta ocho tipos de discurso hablado. El autor presenta su propuesta en el cuadro siguiente, donde aparecen las posibles combinaciones de los tres factores antes mencionados.

Tipo	Formalidad	Audiencia	Canal
A	Alta	Interlocutor	Cara a cara
B	Alta	Interlocutor	Otro
C	Alta	Oyente pasivo	Cara a cara
D	Alta	Oyente pasivo	Otro
E	Baja	Interlocutor	Cara a cara
F	Baja	Interlocutor	Otro
G	Baja	Oyente pasivo	Cara a cara
H	Baja	Oyente pasivo	Otro

⁶⁷ *Ibid.* p. 86.

⁶⁸ Moreno Fernández, Francisco. *Producción, expresión e interacción oral*. p. 41.

Luego ejemplifica cada uno de los ocho tipos que muestra en el cuadro.

- A: Debates, mesas redondas.
- B: Entrevista telefónica para un medio de comunicación.
- C: Conferencia, exposición ante un auditorio.
- D: Discurso a través de un medio de comunicación (ed. a distancia).
- E: Conversación informal.
- F: Conversación telefónica informal.
- G: Exposición o narración informal (chiste, anécdota, etc.).
- H: Mensaje coloquial en contestador automático⁶⁹.

Por su parte, Dominique Maingueneau sostiene que “una de las tareas esenciales del análisis del discurso es clasificar los discursos que se producen en una sociedad”⁷⁰. Además, deja entrever que la *clasificación de los discursos* tiene una función pragmática para los miembros de una colectividad en el sentido de “que les permite reconocer el tipo de actividad discursiva en la que se han comprometido y comportarse de manera adecuada a ella”.

Maingueneau⁷¹ retoma las tipologías de los discursos de Petitjean; este autor habla de “*tipologías enunciativas*, las *tipologías comunicativas* y las *tipologías situacionales*”.

- Las tipologías enunciativas se basan en la relación entre el enunciado y su situación de enunciación (con sus tres polos: interlocutores, momento, lugar de la enunciación). En este campo, la *tipología* fundadora es la de Benveniste...
- Las tipologías comunicativas intentan clasificar los discursos en función del tipo de acción que pretenden ejercer, de la intención comunicativa que los anima. La tipología más conocida de las de este tipo es la de Jakobson, que distingue los discursos por la manera en que jerarquizan las “funciones” del lenguaje (referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética)⁷².
- Las tipologías situacionales hacen intervenir el campo de la actividad social en el que se ejerce el discurso. Por lo tanto, hay *tipologías* que distribuyen el discurso en diversas zonas de la sociedad (la escuela, la familia, los medios de comunicación, el tiempo libre, etc.) y se consideran los diferentes tipos de discurso en relación con un lugar: los géneros periodísticos, los géneros políticos, etc. Otros consideran el estatus de los participantes en el discurso (superioridad / inferioridad, edad, pertenencia o no a un grupo étnico, etc.). La Escuela francesa de análisis del discurso privilegia los corpus basados en posicionamientos socio-históricos⁷².

⁶⁹ *Ibid.* p. 42.

⁷⁰ Maingueneau, Dominique. *Términos claves del análisis del discurso*. p. 99.

⁷¹ *Ibid.* p. 100.

⁷² *Ibid.* pp. 100-101.

Ante la gran variedad de las tipologías de los discursos, Maingueneau⁷³ comenta la propuesta de Bajtín como una clasificación general, en primera instancia, que luego se extiende hacia los tipos más específicos derivados de ésta, en una segunda instancia: géneros primarios, que son las interacciones de la vida cotidiana y, géneros secundarios, como son el discurso literario y científico.

Bajtín afirma que las diferencias entre estos dos géneros son de grado y no de cualidad; en los géneros secundarios presentan una situación comunicativa compleja, mientras que las interacciones cara a cara de la vida cotidiana son más sencillas, pero las segundas son la base de las posibilidades expresivas de los discursos de mayor complejidad cultural.

Los actos de habla cotidianos[...] están contruidos de manera excepcionalmente mudable según las diversas esferas y las diversas tareas de la comunicación social cotidiana. Entre cada una de las situaciones comunicativas práctico-cotidianas, las diferencias formales pueden ser directamente más profundas y sustanciales que las diferencias existentes entre un tratado científico y una obra poética⁷⁴.

Otra propuesta de tipología de los discursos que comenta Maingueneau⁷⁵ es la de “Bronckart, quien aísla cuatro *arquetipos discursivos*: discurso en situación, relato en una conversación, discurso teórico y narración, y a cada uno lo vincula con una variedad de *tipos efectivos*”.

Si se parte del principio de que una *formación discursiva* está constituida por distintos tipos de *discurso* que coexisten de manera concreta en las prácticas discursivas, por medio de las que se expresan y relacionan sujetos diversos que se constituyen en función del grupo familiar, clase social, militancia política, credo religioso, situación económica, entre otras; entonces esto permite establecer las tipologías del *discurso* tan variadas que se presentaron anteriormente.

Ya se vio que existen diferentes tipos de *discurso* y que estos se definen de acuerdo al objeto, intereses y la función que desempeñan en un grupo o clase social determinado. En este texto se retoma la clasificación que Julicta Haidar⁷⁶ hace de los discursos

⁷³ *Ibid.* p. 101.

⁷⁴ Bajtín, p. 214. *Bajtín y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia*. p. 86.

⁷⁵ Maingueneau, Dominique. *Términos claves del análisis del discurso*. p. 101.

⁷⁶ Haidar, *Técnicas de investigación*.

en función de siete criterios que aparecen en la siguiente tabla matricial, en la cual se puede advertir que sintetiza, en lo general, los criterios utilizados en las anteriores propuestas de clasificación de los discursos e incorpora otros elementos no contemplados en los anteriores, como son los de los *aparatos ideológicos del estado* de Louis Althusser y *macro operaciones discursivas* de la teoría de Van Dijk.

3.3.1 Ubicación del discurso docente como subtipo de discurso oral

Al aplicar los criterios de clasificación al discurso docente, se obtiene que éste mantiene una relación subalterna con relación al discurso oral en un primer momento, y al discurso pedagógico, en segundo.

El discurso docente se entiende aquí como el que se produce en el salón de clase y que aparece en situaciones concretas y específicas del trabajo académico en constante interacción con el discurso de los alumnos. El discurso pedagógico se caracteriza por un nivel mayor de generalidad y tiene como referente significativo la reflexión, teorización y producción de conocimiento científico sobre el fenómeno educativo en todas sus manifestaciones.

Tomando como base la propuesta de Julieta Haidar, según su tabla matricial de doble entrada para establecer la tipología del discurso docente. El *discurso* docente se tipifica como un subtipo del *discurso oral* que, no obstante estar inscrito en el discurso pedagógico, las características que lo definen, como se puede observar en la tabla anterior, difieren en algunos aspectos muy importantes de éste último. El *discurso* del docente tiene que ver más con su trabajo diario en el aula y con las determinaciones que la realidad escolar le impone: debe desarrollar un programa de la (s) asignatura (s) que le corresponde; debe cumplir estrictamente con las funciones administrativas y de organización de cada uno de los grupos a su cargo, además de vigilar el cumplimiento de las normas y reglas que la administración de la escuela impone a los alumnos, entre otras actividades.

Además de las funciones mencionadas, el profesor busca siempre influir en sus alumnos, conscientemente o no, en los valores que éstos necesariamente deben internalizar para desenvolverse con éxito en la vida; el docente construye su *discurso* en función de dos objetivos primordiales: 1) preparar académicamente a sus alumnos de la mejor manera posible y, 2) busca formar a sus discípulos en todo lo que tiene que ver acerca de los valores sociales, cívicos y éticos que todo buen ciudadano debe observar. La disciplina y hábitos de estudio son también muy importantes para los maestros tanto socialmente, como en el campo particular de la producción.

Los textos seleccionados que aparecen abajo evidencian la preocupación de las maestras en turno acerca de la responsabilidad académica que institucionalmente se les ha conferido:

Maestra: Buenos días.

Grupo: Buenos días.

Maestra: Se pueden sentar.

Grupo: Gracias

Maestra: El día de hoy vamos a ver un nuevo tema relacionado con la comunicación y el contexto en el que nos encontramos al comunicarnos ¿alguien ha escuchado la palabra lo que significa la palabra contexto?

Alumno: Sí.

Maestra: A ver ¿quién me quiere decir que entiende por contexto? levantando la mano Mateo ¿qué entiendes por contexto Mateo?

Alumno: El contexto es e... lo que decimos como nos expresamos... e... y depende de la situación en que estemos y con quien estemos.

Aquí se aprecia la importancia que la maestra le asigna al hecho de establecer el tema a discutir; de esta manera apela a los alumnos buscando su colaboración para garantizar el buen desarrollo de la clase. Al momento que la profesora comenta a sus discípulos el contenido que se va a abordar, entonces ella los condiciona a sujetar su discurso y, obviamente, su intercambio

comunicativo, a los requerimientos que presupone el trabajo académico en un salón de clase. Si bien es cierto que algunas de las situaciones son comunes en los dos textos seleccionados, también es cierto que en el segundo se pueden ver diferencias sustanciales con respecto al primero:

Maestra: ¿Ya están enterados de que la próxima semana empiezan los exámenes del tercer periodo?

Grupo: Sí no.

Maestra: ¿No les han dado ya el horario?

Grupo: No.

Maestra: Yo les aviso desde ahorita la próxima semana van empezar los exámenes del tercer periodo si alguien le interesa ponerse al corriente con los maestros que anden mal háganlo, porque si no se van a quedar reprobados el miércoles es nuestro examen de español y hoy vamos a ver el último tema que nos queda de este periodo que ya les había dicho que es un solo tema pero es un poco extenso y les vale mucha calificación por eso es que hay que poner mucha atención pregunten si no entienden voy estar explicando y voy a estar preguntando y ustedes pregúnteme si no entienden además que es un tema que ustedes ya lo vieron a partir casi desde segundo año segundo tercero cuarto quinto y sexto ya no se diga quién me dice o quien recuerda si vio el tema del verbo en quinto o sexto lo máximo a ver.

Además de la preocupación por el tema que se trabajará en clase, la maestra muestra su preocupación por 1) la situación académica de los alumnos, 2) los exhorta a que se informen sobre los horarios en que se llevarán a cabo los exámenes de periodo y, 3) manifiesta un marcado interés en confirmar el día en que le tocará el turno al examen de español.

Otro aspecto interesante que se puede deducir de la conversación de la profesora con el grupo de clase es que ella es la responsable del mismo: les pide a los alumnos que platiquen con los profesores con "los que andan mal" para que "se pongan al corriente"; este tipo de señalamientos sólo los hacen profesores

responsables de grupo, entendiéndolos como tales en el subsistema transferido de educación secundaria, a los asesores de grupo y, en el sistema estatal, los maestros de planta.

3.3.2 Materialidades discursivas

La modernidad entendida como una etapa de la evolución social de la humanidad tiene su origen en la transición del *Modo de Producción Feudal* al *Modo de Producción Capitalista* y éste se caracteriza por el papel relevante que juega la ciencia en tanto fundamento o criterio de verdad del conocimiento: la fe es sustituida por la razón, la sistematización, lo verificable, lo cuantificable, lo objetivo.

Las ciencias experimentales y las ciencias aplicadas respondían de manera perfecta a los intereses de las clases sociales hegemónicas, debido a que revolucionaron la producción derivando mayores ganancias, todo ello con las implicaciones correspondientes en los campos sociales y naturales.

Como respuesta a los trastornos causados por la lógica de esta forma de producción, las tendencias de investigación y construcción del conocimiento científico en los distintos campos del saber y hacer humano se transforman, esto es: se inicia el cuestionamiento de la validez absoluta de la metodología experimental y se abre la posibilidad de acceder al conocimiento de las múltiples realidades sociales y naturales.

Ante el paradigma de Investigación Cuantitativa sustentado, sobre todo, por los investigadores venidos de las ciencias experimentales, se alza el paradigma de Investigación Cualitativa que responde a las necesidades de las ciencias sociales. Los métodos de investigación inscritos en la segunda concepción son muy variados: método etnográfico, histórico, sociológico, de encuesta, entre ellos el *análisis del discurso* que se caracteriza por su enfoque multidisciplinario al abordar su objeto de estudio: el discurso en cualquiera de sus manifestaciones que, como ya se expuso anteriormente, existe una tipología bastante amplia del mismo.

En tanto disciplina científica, el *Análisis del Discurso* es desarrollada por muchos investigadores e investigadoras que, de

manera permanente, aportan nuevos conocimientos para anclar de manera concreta la teoría y la práctica: se buscan las materialidades discursivas que son susceptibles de aparecer en el discurso:

En un proceso analítico de excavación, podemos observar las múltiples materialidades que están constituyendo los diversos discursos... Las investigaciones que hemos realizado hasta el momento, nos permiten planear las siguientes materialidades discursivas: 1. la lingüística; 2. la comunicativo-pragmática; 3. la ideológica; 4. la del poder; 5. la cultural; 6. la histórica; 7. la social; 8. la cognoscitiva; 9. la del simulacro; 10. la psicológica; 11. la psicoanalítica; 12. la estético-retórica; 13. la lógico-filosófica⁷⁷.

Con el fin de delimitar y definir el tipo de discurso abordado en el presente texto, sólo se tratan dos Materialidades discursivas: la ideológica y la del poder. Se pretende identificarlas en el intercambio comunicativo del profesor y los alumnos en el salón de clase, ya que es en la práctica educativa donde adquieren funcionamientos específicos con relación al personal directivo, docente y alumno, pues cada uno "de los sujetos de los discursos manejan con mayor o menor conciencia, con mayor o menor intencionalidad estas materialidades, dependiendo de muchos factores y causas"⁷⁸ El texto siguiente sirve para presentar al lector, de manera concreta, cómo en el intercambio comunicativo del maestro y los alumnos en el salón de clase tienen lugar las materialidades discursivas:

Maestra: No ¿por qué? vamos a suponer que ustedes están con un amigo de la escuela en el parque ¿qué tipo de diálogo tendrían? ¿de qué hablarían por ejemplo? A ver Priscila tú ¿de qué hablarías con un amigo este que te encuentres en el parque?

Alumna: Pues... lo que pasó en la mañana comentarle... no sé...

Maestra: Comentarle cualquier cosa del día lo cotidiano ¿verdad? y si con ese amigo estás en un salón de clase.

⁷⁷ Haidar, Julieta. *Análisis del discurso. Técnicas de investigación*, p. 132.

⁷⁸ Haidar. *Op. cit.* p. 133.

Alumno: Con más respeto.

Maestra: Con mas respeto ¿por qué?

Alumno: Por el maestro.

Maestra: Porque hay un maestro al frente.

Alumna: Depende la seriedad que se debe tomar.

Maestra: ¿Depende qué perdón?

Alumna: La seriedad que se debe de tomar.

Maestra: Depende la seriedad y ¿de qué va a depender?

Alumna: De la persona.

Alumno: Por ejemplo en un parque es más liberal porque... porque vas tenerte ahí...

Maestra: Tienes más libertad para decirle lo que tú quieres o del tema que tú quieres y en un salón de clase tienes que atender...

Alumno: Al maestro.

Maestra: Al maestro ¿verdad? entonces la situación va a variar a lo mejor ya no vas a bromear con él y en el parque sí bromeas ¿verdad? a lo mejor vas a utilizar un vocabulario más apropiado que el que utilizarías en el parque ahí no te están escuchando autoridades ¿verdad? entonces tú utilizas tu vocabulario más relajadamente ¿verdad? ahora ¿nos expresamos de la misma manera con una persona mayor que con una joven?

Grupo: No no no no no.

En el intercambio comunicativo de la maestra y los alumnos en este texto es posible detectar el proceso de reproducción ideológica en torno al supuesto de que es el profesor quien detenta el poder en un salón de clase y que su sola presencia es suficiente para imponer una determinada forma de hablar: "Maestra: Y si con ese amigo estás en un salón de clase" "Alumno: Con mas respeto" "Maestra: Con más respeto ¿por qué?" "Alumno: Por el maestro" "Maestra: Porque hay un maestro al frente" "Maestra: (...) a lo mejor vas a utilizar un vocabulario más apropiado que el que utilizarías en el parque ahí no te están escuchando autoridades ¿verdad?". En la última frase se observa que la maestra y los alumnos han interiorizado el hecho de que el maestro es la figura

A continuación se procede a definir los diferentes tipos de argumentos presentados arriba, además de ilustrarlos en su funcionamiento pragmático en algunos textos de la información utilizada en este trabajo de tesis. Dentro de los argumentos cuasi lógicos es necesario diferenciar primero la contradicción con respecto de las tesis incompatibles, antes de pasar a ejemplificarlos, ya que ambas pudiesen parecer una misma si son abordadas de manera rápida y superficial.

Siguiendo a Perelman, la contradicción se caracteriza por "la aserción, en el seno de un mismo sistema, de una proposición y de su negación, al poner de manifiesto una contradicción que contiene, hace que el sistema sea incoherente y, por consiguiente, inutilizable"⁸². En una contienda argumentativa, una de las estrategias utilizadas para triunfar en una discusión consiste en evidenciar la incoherencia en el discurso del adversario de manera tal que obligue "a quien no quiere que lo califiquen de absurdo a renunciar, por lo menos, a ciertos elementos del sistema"⁸³.

En el texto que aparece a continuación se ejemplifica una situación típica del trabajo diario del docente en clase, donde se pone en funcionamiento la estrategia argumentativa de la contradicción por parte de la profesora para ganar la discusión y, con ello, lograr la adhesión del grupo.

Maestra: Es una acción siento.

Grupo: Sí.

Maestra: Sí o no.

Grupo: Sí.

Maestra: Entonces todo lo que expresa movimiento expresa actividad es un verbo es acción entonces todo lo que hacemos es una acción oye ponme atención por favor entonces el verbo es la parte más importante de qué parte de la oración quién me dice de qué parte es el verbo de qué parte es importante el verbo.

Alumno: Para saber de quien se habla.

Maestra: No ese es el sujeto.

Alumno: O de lo que hace.

⁸² *Ibid.* p. 306.

⁸³ *Ibid.* p. 306.

Maestra: Para saber lo que hace pero de qué forma la parte fundamental de qué parte de la oración a ver digan fuerte sin tengan miedo del predicado del sujeto cuál es la parte más importante o cuál palabra es la más importante del sujeto del sujeto cuál es la parte más importante.

Alumno: El verbo.

Maestra: No de quién se habla y quién es ese de quién puede ser.

Alumno: El sustantivo.

Maestra: Una persona un animal o una cosa que siempre es un sustantivo y en el predicado siempre es un qué...

Alumno: Verbo.

El objetivo de la maestra es inducir en los alumnos la idea de la estructura lógica que los enunciados deben observar para ser considerados correctos: éstos deben poseer dos partes fundamentales que son el sujeto y el predicado por un lado, y sus elementos nucleares, el sustantivo y el verbo respectivamente, en segundo término. Al afirmar el alumno que aquello que expresa movimiento sirve para saber de quien se habla entra en contradicción con el sistema formal de la construcción de enunciados y lleva a la profesora a señalarle su error, inmediatamente el estudiante opta por la otra posible respuesta para corregir su participación inmediata anterior porque sabe que son sólo dos posibles respuestas: si la primera es equivocada, entonces enuncia la otra o de lo que hace; de esta manera renuncia a la afirmación anterior para situarse en un plano de congruencia en la discusión en clase.

Es interesante señalar que el alumno sale del paso, pero más adelante incurre de nuevo en contradicción de manera muy similar a la situación anterior: Afirma que el verbo es la parte más importante del sujeto y enseguida debe renunciar a esta afirmación y aceptar lo que la maestra plantea.

Este tipo de participación de los alumnos en general es indicador del aprendizaje no formal que se da en paralelo en la escuela con los que el currículo sugiere: hay determinadas situaciones que los estudiantes han incorporado a su experiencia

de autoridad en el aula y que tiene el poder que le otorga esa investidura, y que además está relacionada con las características del lugar, tiempo y situación.

Este *discurso* es construido tanto por la maestra como por los alumnos en clase y en él se sintetizan los rasgos que lo tipifican como *discurso docente*, según la propuesta de Haidar manejada anteriormente, y la adaptación que de ella se hace en este texto para clasificar el discurso pedagógico y el discurso docente en función de las características que los diferencian y que los define.

3.3.2.1 Manejo ideológico

El manejo ideológico de este discurso en particular está enfocado a que los alumnos distingan que la propiedad de la construcción de los discursos está en función de los condicionamientos que impone el contexto en que se producen y la aceptación de los alumnos de la propuesta que la maestra discute con ellos en ese sentido, esto es, que los alumnos, además de reconocer los condicionamientos que el contexto impone en la producción discursiva, deben hacerlos suyos.

(...) al educador le ha encargado una comunidad que se convierta en el portavoz de los valores reconocidos por ella y, como tal, disfruta de un prestigio debido a sus funciones. (...) En la demostración, más que en cualquier otro género oratorio, es preciso, para no caer en el ridículo, tener títulos para tomar la palabra y no ser poco diestro en su uso⁷⁹.

El hecho de que los alumnos enuncien que la producción discursiva de los individuos está inextricablemente ligada a las condiciones que rodean y constituyen los contextos en que se desarrollan, apunta a la institucionalización de reglas, normas, prohibiciones, rituales, tabúes y valores que deben observarse; además de indicar que, en tanto, institucionalizados son tomados como naturales y, entonces, el ciclo de ideologización se completa.

En educación, sea cual sea el objeto, se supone que el discurso del orador, si no expresa siempre verdades, es decir, tesis admitidas

⁷⁹ Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación*. p. 101.

por todo el mundo, defiende, al menos, valores que no son, en el medio que lo ha delegado, causa de controversia. Se estima que disfruta de una confianza tan grande que, contrariamente a cualquier otro, no debe adaptarse a los oyentes ni a partir de tesis que estos admiten... y los oyentes adoptan porque «el maestro lo ha dicho»⁸⁰.

En educación es vital para los profesores contar con un amplio repertorio de estrategias y recursos argumentativos, así como un amplio dominio de su uso en el salón de clases para sortear las dificultades que el trabajo docente implica tanto en el campo de lo estrictamente académico, como de todo aquello que lo rodea, influyendo en la formación moral y ética de los alumnos para su integración posterior a la sociedad, obviamente todo este proceso impregnado de la ideología del maestro que, como ya se ha dicho anteriormente, la construye consciente o inconscientemente a partir de valores propios de la clase o grupo social al que pertenece de origen y de la *ideología* de la clase social en el poder.

Las estrategias argumentativas más utilizadas por los profesores en las situaciones diarias de clase son:

- 1) Los argumentos llamados cuasi lógicos: la contradicción, tesis incompatibles, el ridículo.
- 2) Identidad y definición en la argumentación.
- 3) Los argumentos basados en la estructura de lo real: el argumento de autoridad.
- 4) Los enlaces que fundamentan la estructura de lo real: la argumentación por el ejemplo, el modelo y antimodelo, y la analogía.

Los argumentos cuasi lógicos son aquellos que “se presentan como comparables a razonamientos formales, lógicos o matemáticos”⁸¹. Más adelante, estos autores afirman que “dada la existencia de demostraciones formales, de validez reconocida, los argumentos cuasi lógicos sacan actualmente su fuerza persuasiva de su aproximación a estos modos de razonamiento incuestionables”.

⁸⁰ *Ibid.* p. 103.

⁸¹ Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación*. p. 303.

porque les son útiles en su desempeño académico. A propósito del uso de este recurso por parte de los alumnos, existe una frase del lenguaje coloquial que los profesores utilizan para referirse a ello: "Si no es gato es gata"; esto quiere decir que el profesor se da cuenta de la maniobra de los alumnos y así se los hace saber.

Volviendo a la discusión que promueve la profesora, ésta se enmarca dentro del sistema puramente formal y lo que ataca en su argumentación tiene que ver con la contradicción puramente lógica en que incurre el alumno al afirmar lo contrario a lo que establece el sistema en cuanto a la construcción de enunciados. Pero, cuando la discusión se mueve fuera de estos terrenos y se cae en lo cotidiano, en lo pragmático, y se utilizan formas similares de discusión, se dice que ya no es propio hablar de contradicción sino de incompatibilidad, dado que:

Mientras la contradicción entre dos proposiciones supone un formalismo o, al menos, un sistema de nociones unívocas, la incompatibilidad siempre es relativa a circunstancias contingentes, ya estén éstas constituidas por leyes naturales, acontecimientos particulares o decisiones humanas⁸⁴.

Las incompatibilidades aparecen, de acuerdo a lo que se afirma en la cita de arriba, directamente determinadas por las condiciones específicas de las situaciones concretas en que son aplicadas, como se presentan en el texto siguiente:

Maestra: Ahora si ustedes pudieran o se les encomendara cuidar durante algunas horas a los hijos del Presidente de la República cómo les hablarían... De usted porque son hijos del Presidente o de tú pero con mucho respeto o igual que los demás niños porque sería igual sería diferente de tu edad.

Alumnos: Igual igual.

Maestra: Igual

Alumnos: No diferente igual.

Mateo: Maestra no es que...

Maestra: A ver Mateo...

Mateo: Es que a un niño no le vas hablar con bajezas ni nada lo vas a tratar con respeto.

⁸⁴ *Ibid.* p. 308.

Alumno: Igual que a cualquier otro niño.

Maestra: Igual que a cualquier otro niño.

Alumno: Yo digo que diferente porque cuando estás con alguien que conoces tienes tu vocabulario pero cuando estas con alguien que no conoces es otro.

Maestra: Aquí va a depender de la persona verdad si yo soy tímida y no lo conozco y me impone que sea el hijo del Presidente le voy hablar con un respeto posiblemente no de usted verdad pero sí con respeto y no de usted porque a lo mejor es de mi misma edad verdad si fuera mayor entonces podía utilizar el usted pero va a cambiar mi forma de dirigirme a esa persona.

Alumnos: Sí.

En la participación de los alumnos se aprecia que aparecen dos tesis diferentes en cuanto a la forma en que se tendría que hablarle al hijo del presidente: hablarle de tú o hablarle de usted; sin embargo, se trata de que una de las tesis sea aceptada. La profesora ofrece una salida a la situación estableciendo que dependiendo de la persona es el tipo de relación que se llevará a cabo, pero lo que se sostiene en clase es que ello depende, en gran medida, del contexto.

Los procedimientos para evitar las incompatibilidades son la ficción, la mentira y el silencio. Son procedimientos que evitan resolver la incompatibilidad en el terreno de lo teórico. En este mismo sentido, "mostrar la incompatibilidad de dos enunciados es afirmar la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre dos tesis presentes"⁸⁵. En el texto anterior se discute sobre la forma en que una persona se dirige a otra si el rango de la segunda es superior socialmente hablando al de la primera. Para ello se pone en la discusión dos tesis contradictorias que son desechadas o aceptadas como la misma maestra lo hace al final de la discusión: la tesis aceptada estará en función del contexto de cada una de ellas. Otro de los argumentos cuasi lógicos que cobran gran importancia en la argumentación en general y en el intercambio comunicativo en el salón de clase en particular, es el ridículo. De acuerdo con Perelman⁸⁶, "el ridículo es lo que merece

⁸⁵ *Ibid.* p. 315.

⁸⁶ *Ibid.* p. 321.

ser sancionado por la risa” y ésta es sufrida por aquel o aquellos que llevan a cabo la “transgresión de una regla admitida”, por lo que es “una forma de condenar una conducta excéntrica, que no se la juzga bastante grave o peligrosa para reprimirla por medios más violentos”. Según este autor, “con frecuencia se usará como medio de educación el miedo al ridículo y la desconsideración que acarrea; este procedimiento es tan poderoso que los psiquiatras han subrayado el peligro de su uso para el equilibrio del niño, acechado por la ansiedad”.

La ironía está íntimamente relacionada con el ridículo; de hecho se puede afirmar que su uso en las discusiones es para llevar al adversario a una situación que inevitablemente desemboca en el ridículo. El profesor utiliza la ironía de manera frecuente porque siempre está la posibilidad de caer en el ridículo ante el grupo por la amenaza permanente que enfrenta desde diversos flancos y esto lo atemoriza; en el momento en que el prestigio y/o autoridad del docente se socave, el control de la clase, y todo lo que ello implica, se irá por la borda: el profesor no podrá más tener el control del grupo. El texto que ahora se presenta contiene una gran riqueza, pues en él se entrelazan de manera por demás interesante el manejo de la ironía por parte de la profesora y el ejercicio del poder, en tanto autoridad del grupo, y poseedora del conocimiento.

Maestra: Una persona un animal o una cosa que siempre es un sustantivo y en el predicado siempre es un qué...

Alumno: Verbo.

Maestra: Un qué no tengan miedo dígalos porqué tienen miedo yo no me los voy a comer si no contestan bien no soy canibal entonces parte principal de un sujeto es un...

Alumnos: Sustantivo.

Maestra: Parte principal del verbo es un... digo del predicado es un...

Alumnos: El verbo.

Maestra: El verbo ahora el verbo ya dijimos que expresa acción acción y el verbo puede ser de varias clases vayan anotando porque no voy a dictar esta vez.

Alumna: En que parte.

Maestra: Consulta y control ahí te dice ahí te dice es... yo no voy a dictarles tú ustedes vayan anotando lo que voy anotando y lo que voy diciendo que te parezca importante complemento anótalo no les voy a dar una pluma así es que quiero que pongan mucha atención y vayan anotando todo lo que creas y les voy ayudando verbo parte principal del predicado.

Alumno: Reflexión sobre la lengua.

Maestra: Sí el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar.

Aquí es posible observar que la profesora utiliza la ironía por medio de las expresiones “no me los voy a comer”, “no soy canibal”; éstas dibujan un cuadro del imaginario del grupo: la profesora es reconocida por los alumnos como la autoridad académica, ella es quien posee seguridad, conocimiento y poder, por tanto es también quien controla la producción del discurso y quien dicta las reglas de comportamiento que deben ser observadas.

Dado que, como afirma, “la ironía es tanto más eficaz cuanto más se dirige a un grupo bien delimitado”⁸⁷, se observa en el texto en cuestión que los alumnos aparecen, de manera implícita, como inseguros, tímidos, faltos de dominio sobre los temas que se están discutiendo; ello explica por qué la maestra insistentemente los invita a participar; sin embargo, cuando una alumna pregunta sobre la parte del libro en que puede consultar, la profesora le responde “consulta y control ahí te dice, ahí te dice es yo no voy a dictarles”, “Tú ustedes vayan anotando lo que voy anotando...”. Cuando finalmente un alumno contesta adecuadamente la maestra asiente y a la vez deja muy en claro quién determina lo que debe hacerse y decirse en el salón de clase: En la expresión “sí el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar”, el ejercicio del poder de la maestra se muestra en toda su magnitud, cuando dice “yo no los voy a esperar”.

Otra técnica argumentativa cuasi lógica que juega un papel importante en el *análisis del discurso* de los docentes en clase

⁸⁷ *Ibid.* p. 325.

es, sin duda, la identidad y definición. "El procedimiento más característico de identificación completa consiste en el uso de definiciones"⁸⁸. Este autor distingue, con Arnes Naes, cuatro tipos de definiciones:

- 1) Las definiciones normativas, que indican la forma en que se quiere que se utilice una palabra. Esta norma puede resultar de un compromiso individual, de una orden destinada a los demás, de una regla de la que se cree que todo el mundo debería seguirla.
- 2) Las definiciones descriptivas que señalan cuál es el sentido concedido a una palabra en cierto ambiente en un momento dado.
- 3) Las definiciones de condensación que muestran los elementos esenciales de la definición descriptiva.
- 4) Las definiciones complejas que combinan, de forma variada, elementos de las tres clases precedentes⁸⁹.

El carácter argumentativo de las definiciones es muy importante para el trabajo cotidiano del profesor cuando trabaja los contenidos de los planes y programas particularmente; permite establecer los parámetros bajo los cuales se desarrollará la discusión en clase: a través de las definiciones se construyen significados, se delimitan alcances de los conceptos y se economiza en el lenguaje, y se logra la identidad del profesor y los alumnos.

La importancia está en la ductilidad que aportan al proceso de argumentación las diferentes clases de definición existentes; como expone Perelman⁹⁰, se pueden justificar las fases del razonamiento, valorar las definiciones por medios diferentes: "uno recurrirá a la etimología, otro propondrá sustituir, con una definición por las condiciones, una definición por las consecuencias o viceversa", pero invariablemente, según el mismo autor, "todos querrán que ésta influya, de una u otra forma, en el uso de la noción que, sin su intervención se hubieran inclinado a adoptar, y, sobre todo, en las relaciones de la noción con el conjunto del sistema de pensamiento..."

⁸⁸ *Ibid.* p. 328.

⁸⁹ *Ibid.* p. 329.

⁹⁰ *Ibid.* p. 332.

En el trabajo diario de clase del profesor, es poco frecuente que utilice cualquiera de los tipos de definición de forma "pura"; más bien son las definiciones múltiples cuya presencia en el intercambio comunicativo con sus alumnos las que más aparecen. Por ejemplo, "las expresiones *o sea* y *esto es* afirman el carácter intercambiable de dos definiciones diferentes de una misma noción"⁹¹.

La selección de los textos siguientes intenta demostrar la afirmación acerca de las bondades que le aporta al docente en su tarea diaria el uso de las definiciones: en todas las clases que conforman el corpus de esta tesis los profesores, sin excepción, apelan a la definición en su carácter argumentativo buscando siempre explicitar, lo mejor posible, las ideas, conceptos, nociones y conocimientos tratados en clase.

Maestra: ¿Qué más? ¿qué más? ¿qué otro sentimiento les les pro les... les produce el amor?

Alumna: Cariño.

Maestra: Cariño.

Alumna: Sientes algo muy bonito (risas del grupo y voces simultáneas).

Maestra: ¿Nada más?

Alumna: Sientes algo muy bonito (risas).

Maestra: Sientes algo muy bonito muy bien y ¿ustedes saben que cuando están enamorados están muy inspirados como para ponerse a escribir una poesía?

Grupo: Sí (a coro).

Maestra: Sí... ¿verdad? bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor es un valor universal? o sea que ese ¿en todo mundo existe?

Grupo: Sí (a coro).

La maestra afirma, al final del texto, que el amor es un valor universal y después de una pausa intercambia implícitamente el concepto de universal, auxiliándose de la expresión *o sea*, por la pregunta "¿en todo mundo existe?" Este cuestionamiento induce

⁹¹ *Ibid.* p. 333.

la respuesta afirmativa del grupo, pero lo más interesante es que la profesora puede verificar, a partir de la respuesta dada, si el concepto universal es comprendido de manera plena por los alumnos.

El segundo texto contiene también el uso de la misma expresión *o sea*, con el que la maestra sustituye el concepto de "historias de caballerizas" por "libros de caballería".

Maestra: Muy bien de lo que acaba de intervenir la señorita Verónica podemos reducir que Quijote de la Mancha era un hombre que perdió la cabeza pero tuvo que haber un motivo ¿cuál creen que haya sido ese motivo por el que perdió la cabeza don quijote? a ver...

Alumna: Por leer tanto.

Maestra: Por leer tanto ¿por qué leía tanto?

Alumna: Tantas historietas de caballos.

Maestra: Tantas historietas de caballerizas o sea tantos libros de caballería, verdad vamos a escuchar la intervención de la otra persona quiero que pongan atención cualquier libreta fíjense bien pongan atención van hacer una paráfrasis ¿saben lo que es una paráfrasis? alguien me puede decir lo que es una paráfrasis a ver ya hemos utilizado ese término a ver a ver...

Alumna: Unos anuncios.

Maestra: No van a cómo a ver señorita...

Alumna: Como narrando con nuestras propias palabras palabras.

Maestra: Narrar con sus palabras qué.

Grupo: Una historia.

Maestra: Los hechos de Don Quijote aunado a la película y a lo que escucharon ahorita sí me van a narrar los hechos sí que observaron que lo que más les pareció importante y lo no importante también es una narración amplia de lo que se acuerden del Quijote de la Mancha.

Como apunte al margen, es necesario señalar que, en este caso, da la impresión que el intercambio introducido por la maestra es más para corregirse a sí misma que presentar una definición distinta a sus alumnos: se da cuenta del empleo inadecuado del

concepto "historietas de caballerizas" y lo cambia de manera inmediata sobre la marcha; esta maniobra le permite mantener el control de la producción discursiva. Más adelante del texto la profesora recurre a la definición que sus alumnos tienen del concepto paráfrasis que, a su vez, le sirve a manera de evaluación del dominio que sobre el particular poseen los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, se analiza la participación de la maestra en este otro texto seleccionado de otra clase que pertenece al corpus de la presente investigación:

Maestra: Vemos de diferentes tipos de verbos según como se está indicando la acción por ejemplo tenemos el verbo (no audible) por ahí hay alguien hablando verbo transitivo que expresa ¿qué es un verbo transitivo? a ver ¿qué es transitivo? ¿qué significa? ¿qué interviene en el transitivo? Alumna: Que se transmite.

Maestra: Que se transmite que se pasa un señor de tránsito ¿qué hace? está dando el pase a los carros no viene un carro y dice hay me lo quedo y abajo tiene todos los carros de la ciudad no dice pásele pásele pásele o sea fíjense es el que pasa la acción a otra persona animal o cosa entonces un verbo transitivo qué es vaya anotando porque yo no voy a estar dictando digo no les voy a dar apuntes después es el qué la acción que ejecuta el sujeto la acción del verbo pasa a una persona diferente del sujeto por ejemplo la hormiga corta hojas ¿qué hace la hormiga?

De nuevo la expresión argumentativa *o sea* cumple la función de intercambiar una definición por otra equivalente que, además de permitir una explicación más amplia del concepto, también le sirve a esta maestra para evaluar la comprensión del verbo transitivo. Finalmente, se analiza el texto que está abajo con la intención manifiesta de documentar la importancia que este recurso tiene, por su funcionalidad pragmática, para el trabajo de los profesores en el salón de clase.

Maestra: A ver ¿quién me quiere decir que entiende por contexto? levantando la mano Mateo ¿qué entiendes por contexto, Mateo?

Alumno: El contexto es e... lo que decimos como nos expresamos... e... y depende de la situación en que estemos y con quien estemos.

Maestra: Depende la situación en la que estemos y con quien estemos muy bien ¿quieres por favor leer la definición como la tengo aquí?

Alumno: El contexto es un marco de referencia lingüístico situacional físico y cultural dentro del cual las palabras y mensajes adquieren su significado.

Maestra: Muy bien ¿qué quiere decir esto? que nosotros hablamos y nos expresamos de acuerdo al ambiente en el que nos encontremos ¿a qué se refiere ese ambiente? ¿en qué diferentes circunstancias nos podemos encontrar cuando hablamos o nos comunicamos con la gente? a ver Jazmín.

Si bien es cierto que no aparece aquí la expresión *o sea*, también es cierto que la maestra parte en un primer momento de una definición informal que el alumno tiene del concepto contexto para luego pedir que se lea la definición textual del mismo: la maestra apela entonces al significado literal del concepto: primero evalúa el grado de precisión con que los estudiantes han comprendido el concepto para, enseguida, abordar la definición formal de éste y corregir o ampliarlo en caso necesario.

El análisis de los diferentes textos seleccionados para ejemplificar el uso de las definiciones en situaciones reales de clase ha puesto de manifiesto su gran importancia como recurso argumentativo para el orador en general y para los docentes, en particular; su uso permite ampliar tanto la explicación de un concepto como determinar su significado preciso, y con ello el orador puede adaptar sus propósitos de acuerdo a las contingencias de la situación argumentativa, además de las funciones que las distintas clases de definición cumplen, se puede agregar la función evaluativa en situaciones de clase basándose en los análisis realizados en este texto.

De los argumentos basados en la estructura de lo real, se puede decir que el argumento de autoridad es uno de los que se caracterizan por su enorme tradición en la argumentación, pues su presencia puede rastrearse históricamente desde la misma civilización griega, en todas las etapas subsiguientes de la historia; en todo tipo de cultura, su permanencia hasta la actualidad es inobjetable. Perelman define el argumento de autoridad como aquel que "utiliza actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como medio de prueba a favor de una tesis"⁹²:

Autoridades invocadas son muy variables: ora será «la opinión unánime» o «la opinión común», ora ciertas categorías de hombres, «los científicos», «los filósofos», «los padres de la Iglesia», «los profetas»; a veces, la autoridad será impersonal: «la física», «la doctrina», «la religión», «la Biblia»; otras, se tratará de autoridades designadas por su nombre⁹³.

Evidentemente que el argumento de autoridad, por su peso histórico, es "el modo de razonamiento retórico atacado más porque, en los ambientes hostiles a la libre investigación científica, fue el más utilizado y esto de manera abusiva, es decir, concediéndole un valor apremiante, como si las autoridades invocadas fueran infalibles"⁹⁴.

Siguiendo a este pensador, se tiene que dentro de los enlaces que fundamentan la estructura de lo real se encuentra, por ejemplo, la argumentación, cuya función estriba en la defensa de lo particular desde lo particular mismo. Esto implica que debe existir "un acuerdo previo sobre la posibilidad misma de una generalización a partir de casos particulares, o, al menos, sobre los efectos de la inercia".

El modelo es otro de los enlaces que fundamentan la estructura de lo real que se caracteriza por aplicarse a situaciones en las que lo importante es la conducta. Este enlace consiste en que un comportamiento particular ejemplar sirve para normar el comportamiento de otro u otros. La argumentación de este tipo requiere de personas o grupos de personas con un prestigio reconocido por él o los individuos hacia los que va dirigida, ya

⁹² Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación*. p. 470.

⁹³ *Ibid.* p. 472.

⁹⁴ *Ibid.* p. 470.

que sólo se tiende a imitar a quien goza de un mínimo de prestigio, como se aprecia en el siguiente texto:

Maestra: ... como les decía... en los medios de difusión no todo es negativo es muy importante que leamos artículos en la prensa como este que... a continuación nos va a referir su compañera.

Alumna: La siguiente noticia es importante para que todos los estudiantes de cualquier universidad eh... que... para que se esfuercen en obtener galardones como el estudiante del Tecnológico y así poner en alto el nombre de México esta noticia trata de un joven mexicano es más... estudiante del Tecnológico ganó un galardón en Estados Unidos este artículo nos sirve para reflexionar en que todos los estudiantes nos podemos superar.

Maestra: Bien todos tenemos la capacidad como dice su compañera todos si queremos tenemos la capacidad para superarnos aquí pues ni que hablar del lenguaje empleado al contrario ¿verdad? el lenguaje que aquí se utiliza es de aliento para todos y cada uno de ustedes para que se den cuenta de lo importante que es el estudio el estudio es lo que les va abrir las puertas a ustedes el día de mañana dentro de nuestra sociedad.

En este caso, es claro que el alumno referido se toma como modelo de estudiante a seguir por los logros internacionales conseguidos pero, además el prestigio que lo respalda, es doble, tomando en cuenta que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey se destaca entre las instituciones educativas de nivel superior de mayor reconocimiento en el ámbito nacional, aunque sin excluir a las otras universidades.

3.4 Condiciones de posibilidad del discurso docente

De acuerdo con Haidar, "Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos en una sociedad se analizan por medio de tres grupos de procedimientos de control y de selección". Estos

procedimientos que propone Foucault en su conferencia *El orden del discurso* son de tres tipos, a saber: procedimientos de exclusión, procedimientos de control interno y procedimientos de control de las condiciones de utilización.

Estos procedimientos de posibilidad de emergencia de los discursos propuestos por Foucault son los que aparecen en cualesquier sociedades para garantizar el control de la producción del discurso y así "conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad"⁹⁵.

Esta aportación de Michel Foucault a las ciencias sociales es de gran importancia por su alto grado de operatividad, dado que permite identificar en el *discurso* aquellos elementos que indican el control sobre la producción discursiva tanto en la sociedad en general, como en cualquier intercambio comunicativo, en particular. Si se parte del presupuesto de que en todo proceso educativo que tiene lugar en un salón de clase, se establecen intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos, entonces cabe la posibilidad de aplicar los procedimientos de emergencia de los discursos para analizar la producción del discurso que se da en el aula.

3.4.1 Procedimientos de exclusión

En todo intercambio comunicativo se ponen en juego una gran variedad de signos que son utilizados de acuerdo a normas y reglas previamente establecidas por el grupo, clase o sistema social en cuestión. De esta manera se suponen acuerdos previos entre los participantes que sirven para producir sentidos que orientan los procesos de producción de discursos en cualquier ámbito de la vida social.

La escuela en general y el salón de clase en particular, son lugares en donde se establecen relaciones sociales complejas entre profesor-alumnos y alumno-alumno por medio del lenguaje que las mediatiza. Es en estos espacios donde no sólo acuden individuos, sino que convergen con ellos sus intereses,

⁹⁵ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. p. 14.

condicionamientos materiales y espirituales que los llevan a concretar acuerdos pero que también asumen posiciones opuestas en determinados momentos, pero que se acogen a las determinaciones sociales que les anteceden.

El intercambio comunicativo en el salón de clase es orientado y controlado en gran medida por el docente que encarna la visión del mundo aceptado por la sociedad; en este sentido es él quien determina sobre lo que está permitido hablar y de dónde y cuándo hacerlo.

Los procedimientos de exclusión son:

- a) El tabú del objeto.
- b) El ritual de la circunstancia.
- c) El derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla aparece como una constante de control de la producción del *discurso* en general y en el intercambio comunicativo que se da en el salón de clase en particular.

Siguiendo a Foucault⁹⁶, en la época actual las regiones donde inciden estas prohibiciones son las de la sexualidad y lo político. El salón de clase no está considerado socialmente como el lugar más idóneo para abordar, por ejemplo, el tema de la sexualidad: éste es considerado como tabú y, por tanto, en el aula la tendencia es la condena, la evasión o el silencio, en el mejor de los casos, como puede apreciarse a continuación en una situación de clase de escuela secundaria:

Maestra: (...) Les vuelvo a repetir los medios de comunicación de prensa radio televisión revistas videocintas cassettes son importantes a través de los cassettes o de las videocintas nos proporcionan i... idiomas que aprender nos proporcionan cuanta flora y fauna hay en nuestro país nos proporcionan tanta cultura pero también hay videocintas o cassettes que solo nos proporcionan basura que nos hablan de sexualidad que nos hablan de influencias negativas y nosotros jóvenes no estamos preparados para enfrentarlo

⁹⁶ *Ibid.* p. 15.

sabemos que ustedes están en el proceso de la adolescencia y quieren conocer y saber de todo pero no todo es válido para ustedes no todo es bueno para ustedes hagan conciencia jóvenes y vuelvo a repetirlo los exhorto los exhorto a leer a ver y escuchar sólo de los medios de comunicación aquello que puede elevar el espíritu de ustedes y seguir alimentando esos valores con que ustedes crecieron. (...)

En este caso, la prohibición sobre el objeto sexo es evidente en el comentario de la maestra, además que dicha censura es totalmente directa: "Pero también hay videocintas o cassettes que sólo nos proporcionan basura que nos hablan de sexualidad, que nos hablan de influencias negativas y nosotros, jóvenes, no estamos preparados para enfrentarlo". Se pueden dar muchos ejemplos de este procedimiento de exclusión en grados diferentes como el presente, donde la prohibición es directa; en otros casos, el tratamiento es más sutil, ya sea que el profesor solo la sugiere o simplemente cancela la posibilidad de hablarlo.

Otro aspecto interesante que se puede ver en este mismo texto es lo que Perelman⁹⁷ llama figuras de presencia y comunión como recursos para la persuasión del auditorio: la maestra utiliza la primera persona gramatical cuando trata de establecer distancia entre ella y sus alumnos; luego cambia a nosotros para asimilar a los oyentes (alumnos) y finalmente vuelve al yo para distanciarse nuevamente del auditorio y lograr el efecto persuasivo acerca de que es ella quien puede prohibir, conminar, invitar y hasta ordenar lo que se puede ver, oír o leer dentro y fuera de la escuela. Finalmente, la maestra deposita la responsabilidad en los alumnos en el sentido de que deben actuar según "esos valores con que (...) crecieron".

¿Qué sucede en realidad en el auditorio, en este caso con los alumnos? ¿Son asimilados al discurso de la maestra? La respuesta es, en general, afirmativa, y los siguientes textos sirven para evidenciar que, en efecto, así sucede:

⁹⁷ Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación*, p. 197.

Alumno: Eh... este programa de radio se trata de... bueno el programa se llama (no audible) el caldo que... está en la clasif... en la estación 98.9 el horario es de 9 a 10 yo pienso que es un programa muy morbosos donde no saben de que hablar y... también parece que los agarran de la calle y los ponen allí para decir cosas que ni saben, pero después de todo no es tan malo porque dan información sobre la música... el... nombre de los conductores no me lo sé pero también pienso que hacen reír y es muy cómico lo único en lo que no estoy de acuerdo es en que lo oigan los niños chicos.

El alumno se adhiere al discurso de la maestra alegando que el programa es "muy morbosos", incluso utiliza la misma lógica argumentativa de ella dado que en un primer momento acepta que es un programa malo aunque, corrige más adelante "después de todo no es tan malo"; y al final de este comentario se coloca en una posición de madurez (con relación a los niños) donde deja implícito el hecho de que él sí puede verlo y los niños no cuando dice "en lo que no estoy de acuerdo es en que lo oigan los chicos".

Más adelante, una alumna participa en la misma clase comentando un programa de televisión al que califica como negativo. La importancia de esta intervención no radica en el hecho mismo de la calificación que se hace del programa, sino en el lenguaje utilizado para tal efecto.

Alumna: Bueno yo hice el análisis del programa *Hasta en las mejores familias* como todos sabemos y vemos hay programas de televisión que desean reflejar los problemas de la vida diaria y se solucionan pero hay programas de televisión que podríamos clasificar con el nombre de basura televisiva, ya sea que no fomentan nada bueno en las mentes de las personas principalmente en la de los niños como claro está en la basura televisiva de *Hasta en las mejores familias* que es un (no audible) que desde las 4 p.m. hora en la cual los niños ven la televisión y estando este programa problemas de vida real es lógico dada la gente que acude

es gente corriente sin educación que sólo desea salir en la televisión haciendo el ridículo y ganarse unos 25 pesos.

Aquí se aprecia que el discurso empleado por la maestra tiene mayor influencia en esta alumna, en particular, pues por un lado interioriza la posición que la primera asume con relación a los valores que toda persona con educación debe observar y, por otro lado, en su participación la alumna utiliza el término basura en dos ocasiones mostrando, así, una adhesión absoluta al discurso de la maestra.

3.4.2 Mecanismos de control interno

Los mecanismos de control interno en la producción discursiva son aquellos que tienen que ver con el control del discurso sobre sí mismo: construye sus propios principios de clasificación, de ordenación y de distribución que persiguen controlar el acontecimiento y el azar que se presenta en la producción del discurso. El filósofo francés Michel Foucault⁹⁸ señala que son tres los principios a observar en este sentido: el comentario, el autor y la disciplina. El primero tiene que ver con el tratamiento de todo aquello que ya está dicho y que tiene que ser comentado permanentemente, por su status de verdad, pero siempre bajo las perspectivas histórico-sociales que imponen su reactualización.

Los discursos producidos en los ámbitos de lo religioso y de lo científico tienen estas características: son verdades dichas y aceptadas por todos aquellos que se inscriben y sujetan a estos campos pero que, sin embargo, las modifican, complementan y cambian según las circunstancias pero mantienen su esencia.

La escuela, en tanto reproductora de conocimientos es, sin duda, un espacio donde los aportes científicos son comentados permanentemente, pues una de las funciones que la significan es, precisamente, la transmisión de verdades científicas por medio de los profesores hacia los alumnos. Los maestros comentan sistemáticamente lo que presentan los textos que, a su vez, responden a los requerimientos de la SEP; no obstante, es necesario señalar:

⁹⁸ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. p. 25.

La educación no es sólo un problema de conocimiento; tiene que ver también con el componente volitivo, emocional y hasta pulsional del hombre, históricamente situado. Dicho sencillamente, hace falta también educar la voluntad, individual y colectiva⁹⁹.

Los planteamientos de la cita anterior están presentes de manera explícita o latente en el trabajo diario que el profesor desempeña en el salón de clase, como se ejemplifica en el texto siguiente:

Maestra: (...) No es fácil pensar cuando los jóvenes a través de las novelas o de las películas o de los mismos comerciales que ofrece la televisión o la radio empiezan a tomar determinadas palabras y después las apropian y las hacen uso de su lenguaje cotidiano es muy importante que nosotros pensemos en esta situación que me ofrecen los medios de comunicación qué me ofrecen los noticieros radiofónicos o televisivos qué me ofrecen en sus distintos contenidos los datos qué me aportan la información qué desarrolla en su noticia o en su comercial por ello siempre debemos tener una persona cerca de nosotros nuestros padres o un adulto que nos ayude a discernir entre lo más conveniente de la información que estos medios nos aportan ¿cuántas veces no hemos visto muchachas que producto de lo... la... del medio está informando tal o cuál pastilla té o solución para adelgazar no ha contrarrestada o prevenido otra enfermedad en su organismo? ¿por qué? ustedes creen que se pueda ir en contra de nuestro organismo de ninguna manera jóvenes claro por ello nuestra opinión en los medios de difusión debe de estar basada en nuestros propios valores nuestros valores nos ayudarán a darle la importancia correcta y debida a estos medios de difusión.

En la participación de la profesora se advierte, en primer lugar, la importancia que otorga a la observación que debe tener el alumno de los valores que, a través de la escuela, la familia y, en general, la sociedad le inculcan. En segundo lugar la maestra apuesta en su discurso por formar en la reflexión y el análisis de la información recibida por los medios, apuntando siempre a que

⁹⁹ Ortiz, Gustavo. *Lenguaje, significado y validez* en la revista *Educación*. p. 21.
102

los estudiantes distingan entre lo positivo y lo negativo que ofrecen los medios de comunicación y decidirse por lo que socialmente es bien visto; la profesora en todo momento promueve en sus alumnos la pertinencia que supone la acción razonada en su vida cotidiana en el ámbito individual y colectivo.

3.5 Formaciones imaginarias

El concepto *imaginario* proviene de la tesis de Jacques Lacan donde se afirma que en su primer desarrollo el ser humano se constituye a partir de la "imagen" de su semejante: es el *estadio del espejo*:

Imaginaria es entonces: a) una relación narcisista del sujeto con su propio yo; b) una relación especular basada en la presencia de otro; c) un tipo de relación espontánea, no reflexiva, del comportamiento ante el medio ambiente. Según Lacan, lo imaginario pertenece necesariamente al orden de la mistificación¹⁰⁰.

Louis Althusser emplea el concepto imaginario, tomándolo de Lacan para afirmar que "el efecto ideológico es necesariamente *imaginario*, una "representación" en la cual, entre el sujeto y sus condiciones reales de existencia se interpone una mediación distorsionada que resulta de los valores que la sociedad requiere para su reproducción social"¹⁰¹.

A través del proceso ideológico, el individuo logra su reconocimiento entre sujetos y se convierte en sujeto él mismo, logrando su identidad, pudiendo reconocer en el otro y decir que él es. Se entiende por identidad "el acto reflexivo por el cual el sujeto se afirma a través del reflejo especular que recibe de su otro (y del Otro). Naturalmente, la comunicación intersubjetiva se encuentra en el centro de esa relación"¹⁰².

Asimismo, los supuestos anteriores valen para el proceso de identidad entre el docente y el alumno en el salón de clase: tanto el profesor como los alumnos utilizan un conjunto de signos

¹⁰⁰ Pérez Cortés, Sergio. *La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault*. p. 281.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 277.

¹⁰² *Ibid.* p. 281.

vacíos (los pronombres) que les permiten posicionarse en el proceso comunicativo durante la clase y así reconocerse mutuamente:

La comunicación intersubjetiva es realizable porque cada locutor se coloca como sujeto y remite a sí mismo como *yo* en su discurso, colocando a su otro como *tú*, y al otro no marcado como la figura ausente de *él*. La reciprocidad (pero ahora entre los signos) es nuevamente indispensable, puesto que es la premisa formal del diálogo: el uno es inconcebible sin el otro: YO SOY PORQUE tú eres, tú eres PORQUE yo soy¹⁰³.

Generalmente, en el intercambio comunicativo en el aula entre el docente y el discente, quien ocupa el papel preeminente es el maestro; es él quien se posesiona del *Yo* por más tiempo y en mayor número de ocasiones. Cuando el docente adopta mayoritariamente el papel de hablante en la clase, está en posibilidad de mantener el control de la producción y circulación del discurso.

Para Pêcheux, los participantes de un discurso, emisor y receptor:

(...) designan lugares determinados en la estructura de una formación social (...) estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego (...) estos lugares son imaginarios, el emisor y el receptor (...) atribuyen a sí mismos la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro¹⁰⁴.

La posición de hablante / oyente en el *discurso* y el tiempo verbal utilizado por estos se puede observar en el párrafo siguiente: el expositor asume el papel de hablante aunque el pronombre *Yo* se presente de manera tácita en algunas de sus expresiones y el tiempo verbal en que es construido el *discurso* es el presente:

“Nosotros pensemos”, “me ofrecen”, “siempre debemos tener”, “nos aportan”.

Maestra: (...) No es fácil pensar cuando los jóvenes a través de las novelas o de las películas o de los mismos comerciales

que ofrece la televisión o la radio empiezan a tomar determinadas palabras y después las apropian y las hacen uso de su lenguaje cotidiano; es muy importante que nosotros pensemos en esta situación que me ofrecen los medios de comunicación qué me ofrecen los noticieros radiofónicos o televisivos qué me ofrecen en sus distintos contenidos los datos qué me aportan la información qué desarrolla en su noticia o en su comercial por ello siempre debemos tener una persona cerca de nosotros nuestros padres o un adulto que nos ayude a discernir entre lo más conveniente de la información que estos medios nos aportan. Alumna: Bueno yo hice el análisis del programa *Hasta en las mejores familias* como todos sabemos y vemos hay programas de televisión que desean reflejar los problemas de la vida diaria y se solucionan pero hay programas de televisión que podríamos clasificar con el nombre de basura televisiva ya sea que no fomentan nada bueno en las mentes de las personas principalmente en la de los niños como claro está en la basura televisiva de *Hasta en las mejores familias*.

3.5.1 Formaciones imaginarias del docente

De acuerdo con Pêcheux, la formación imaginaria de un *sujeto A* con relación a otro *sujeto B* depende del lugar de posicionamiento de cada uno de ellos en un intercambio comunicativo: cómo se concibe a sí mismo, cómo concibe al otro y cómo se imaginan que el otro los concibe, tanto el *sujeto A* como el *sujeto B*, respectivamente. Michel Pêcheux propone cuatro preguntas fundamentales que, según sean resueltas, permiten definir la formación imaginaria de un sujeto: “¿Quién soy yo para hablarle así?”; “¿Quién es él para que yo le hable así?”; “¿Quién soy yo para que él me hable así?”; “¿Quién es él para que me hable así?”

La formación imaginaria que el docente se construye y que le es construida por alumnos y otros condicionamientos externos tales como la escuela, el currículo real, la comunidad y la sociedad en general, se define, como se apunta arriba, a partir de las respuestas en torno a las cuatro interrogantes señaladas y que Michel Pêcheux presenta.

¹⁰³ *Ibid.* p. 281.

¹⁰⁴ Pêcheux, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. p. 48.

Cuando el docente responde la primera pregunta, lo hace desde una posición compleja en el sentido de que es constituida por una gran variedad de condicionantes que van desde su status social hasta los saberes técnicos específicos de su profesión. ¿Quién soy yo para hablarle así? En general el docente se concibe a sí mismo como un profesional poseedor de los conocimientos, capacidades y habilidades que la práctica educativa exige para ser realizada con éxito, porque:

Pensar en la didáctica y en el trabajo docente es pensar en "marcas" con las que señalamos. Marcas resultantes de otras marcas. Marcas que nos sellan como trabajadores intelectuales; esto nos permiten no escindir concepción de ejecución... Cuando pensamos en ideas que marcan a otras y nos marcan..., volvemos al principio: somos trabajadores intelectuales que hacemos marcas desde el discurso y la acción. Desde este registro, desde nuestras "propias marcas", interrogamos, interpelamos la didáctica, el trabajo docente, la enseñanza, la teoría, la práctica, el sujeto, el docente, el alumno, lo imprevisible de las prácticas, las decisiones, la producción intelectual, la lógica de conocimiento, los condicionamientos externos, la escuela, el currículo real, las experiencias, los no saberes, la duda, el desorden, el azar...¹⁰⁵

Evidentemente que desde este contexto el profesor se constituye como tal en el proceso educativo que se da en el salón de clase, asumiendo, a su vez, que cada alumno con el que interactúa tiene su propia historia y una visión del mundo distinta a la suya, misma que en muchas ocasiones opondrá resistencia si pretende cambiarla pero que, en general, terminará por adoptar la visión que el docente y la escuela misma le imponen.

¿Quién es él para que yo le hable así? En el intercambio comunicativo entre el alumno y el docente, éste último prefigura al primero como un sujeto que debe ser enseñado, encauzado, con menos experiencia en la vida, y utiliza todos sus conocimientos y recursos pedagógicos para alcanzar estos objetivos... "enseñamos para que otros y otras realicen actividades de aprendizaje, realicen sus propios trabajos intelectuales, para resignificar las experiencias, no como mero hacer"¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Stringhini, Ma. Eugenia. "Nuestras marcas... El trabajo docente". pp. 55-61.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 58.

En este sentido el docente sabe que el alumno se encuentra en una posición subordinada en el entramado escolar, y de no ser persuadido de los deberes que deben atender entonces, por su bien, deben obedecer. El texto que se presenta enseguida es interesante; en él aparecen de manera simultánea las situaciones descritas arriba:

Maestra: Vamos a ver a retomar el tema del romanticismo en este tema vamos hablar un poquito sobre la...os sentimientos que puede expresarse o que pueden expresarse a través de la literatura ¿sí? ¿quién me dice con sus propias palabras qué es para ustedes la literatura?

Grupo: (Risas).

Maestra: Con sus propias palabras a ver ponte de pie.

Alumna: ¿Yo?

Maestra: Sí hable fuerte por favor.

Alumno: ¿Qué?

Maestra: Alguien que le quiera ayudar a su compañero Gloria así en unas dos cuan dos tres cuatro palabras.

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura ya se les olvidó.

Gloria: Los escritos ¿no?

Maestra: Escritos qué hay en esos escritos qué conocemos a través de ellos.

Abigail: Poemas.

Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?

Abigail: Pensamientos.

Maestra: Pensamientos.

Alumno: Pensamientos e... (en son de gracia).

Grupo: (Risas).

Maestra: Siéntate por favor el que está de pie (la maestra minimiza la ocurrencia del alumno y retoma el tema) a través de la literatura muchachos ustedes pueden conocer joven ponga atención pueden conocer los sentimientos la forma de pensar la forma de sentir la forma de vivir de otros países de otras costumbres de otras épocas y la literatura es algo así como mágica porque nos traslada hasta el lugar y las

personas con las cuales nunca nos imaginamos que pudiéramos estar ¿eh? Nos... da a conocer los sentimientos más profundos que un ser humano pueda tener y a través de esos escritos nos trasladamos repito hasta esa época lugar y sentimientos de la gente a conocer cada uno de los rincones de sus pensamientos y de su forma de vida vamos entonces a... a... a leer este pequeño poema porque dijimos que vamos a entrar en el romanticismo estamos en la página ocho seis ¿quién lo quiere leer?

Alumnas: ¿Qué página? yo, yo, yo (voces traslapadas).

Maestra: Ochenta y seis a ver Lili el remero el que dice la leva pongan mucha atención

Lili: ¿Qué página?

Maestra: Ocho seis la página

Lili: Corazón apasionado.

Maestra: Nada más que ponte de pie para que se escuche claro.

Lili: No profe así.

Maestra: Y quisiera que los demás no hicieran ningún ruido porque no se va escuchar bien han estado haciendo ruido y no se oye bien

La maestra inicia la clase tratando de establecer la continuidad de un tema ya estudiado, y en este intento se enfrenta a un estado de relativa inquietud del grupo, propio de todo inicio de clase. Se aprecia que el primer objetivo de la profesora consiste en establecer las condiciones necesarias para el desarrollo adecuado de la clase: "a ver ponte de pie", "hable fuerte por favor", "siéntate por favor el que está de pie", "nada más que ponte de pie para que se escuche claro", "y quisiera que los demás no hicieran ningún ruido porque no se va a escuchar bien", "han estado haciendo mucho ruido y no se oye bien".

Con estas expresiones la maestra pone en claro ante el grupo la conducta que deben observar para desarrollar la clase de manera eficiente. La posición de cierta resistencia de los alumnos hacia el mandato de la profesora se manifiesta en las risas frecuentes de los alumnos, en actos de indisciplina y en

expresiones que se oponen abiertamente a las órdenes de la maestra aunque de manera muy tímida, por ejemplo, cuando la alumna interpelada por la profesora en el sentido que lea de pie y ella le contesta: "No profe, así". La maestra acepta la oposición de Lily (la alumna) para continuar con la clase.

3.5.2 Formaciones imaginarias de los alumnos

El proceso a través del cual se constituyen las formaciones imaginarias de los alumnos es determinado de manera similar al del maestro; la sociedad le asigna un rol específico en tanto miembro de una institución educativa: como miembro de una escuela debe atender las disposiciones, normas y reglas, escritas o no, que definen el lugar que ocupa en la organización jerárquica del plantel educativo.

La familia es otro factor importante en la estructuración imaginaria del alumno: además de las determinaciones sociales, el estudiante ha interiorizado una serie de valores, creencias, tradiciones e ideología en el seno familiar. Como ya se planteó anteriormente en este trabajo, la familia y la escuela mantienen relaciones muy estrechas por el objetivo que comparten, a saber, la educación de los hijos.

La familia es considerada la célula fundamental de la sociedad y es también la primera educadora, pero ésta reconoce a la escuela como el lugar legalmente instituido para la educación de los futuros ciudadanos; entre ellos están, por supuesto, sus propios miembros. Dentro de la educación que la familia brinda a sus integrantes más jóvenes está lo concerniente al rol que éstos deben asumir en el centro escolar.

Además de las determinaciones anteriormente expuestas, están también aquellas influencias que el alumno recibe por la propia especificidad de la dinámica escolar que tiene que ver con las relaciones que establece con los demás miembros de la clase y con el propio docente: todos estos factores llevan a cada estudiante a responder de manera distinta a las preguntas enunciadas arriba y, en términos generales, es posible delinear un perfil de cómo el alumno se concibe en su imaginario. Acepta

como natural el hecho de ocupar la posición de menor rango en la organización de la escuela y al mismo tiempo reconoce el papel de autoridad que el maestro representa en el aula. La autoridad del docente radica tanto en su posición de mayor jerarquía en la escuela como en ser el poseedor del conocimiento que el alumno debe adquirir en su formación académica.

En este entramado de relaciones y determinaciones complejas, los alumnos construyen su imaginario, y es desde aquí donde el intercambio comunicativo entre el docente y el alumno fijan sus acuerdos, donde dirimen sus conflictos, donde el profesor ejerce su poder y transmite su ideología pero en el que, también, el estudiante resiste a ese poder y la ideología que pretende asimilarlo.

Conclusiones Parciales

La realidad escolar que se vive en las escuelas y en las aulas se caracteriza por sus relaciones complejas que son determinadas por el origen socio-económico de sus integrantes. Los docentes detentan el poder en salón de clase pero nunca pueden ejercerlo de manera absoluta por diferentes circunstancias:

- 1) Los alumnos asumen frecuentemente posiciones de resistencia e incluso, en ocasiones, de desacato a las propuestas del profesor.
- 2) En el intercambio comunicativo, el profesor pone en funcionamiento sus estrategias de control para determinar la producción discursiva bajo los parámetros institucionalmente aceptados, a las cuales los alumnos anteponen las propias (consciente o inconscientemente) para resistirse en lo posible a ese control.
- 3) El docente entra en conflicto al tratar de formar alumnos obedientes, disciplinados y productivos para su incorporación exitosa a la vida social con el discurso docente que sostiene que la escuela debe formar alumnos críticos, propositivos, reflexivos, tolerantes, y democráticos; lo anterior sujeta a los profesores a un doble discurso a todas luces incompatible.

Los profesores en su práctica profesional cotidiana, que tiene un alto grado de complejidad, utilizan una serie de estrategias discursivas para cumplir su labor pedagógica. Independientemente de las exigencias formales de su profesión, los docentes deben responder a aquellas que no están explícitas en el currículo y que tienen que ver con el plano de lo ideológico fundamentalmente. Finalmente, otro de los factores es la clase dominante que impone su concepción del mundo como la única válida, y ello se puede apreciar en el manejo del discurso de los docentes.

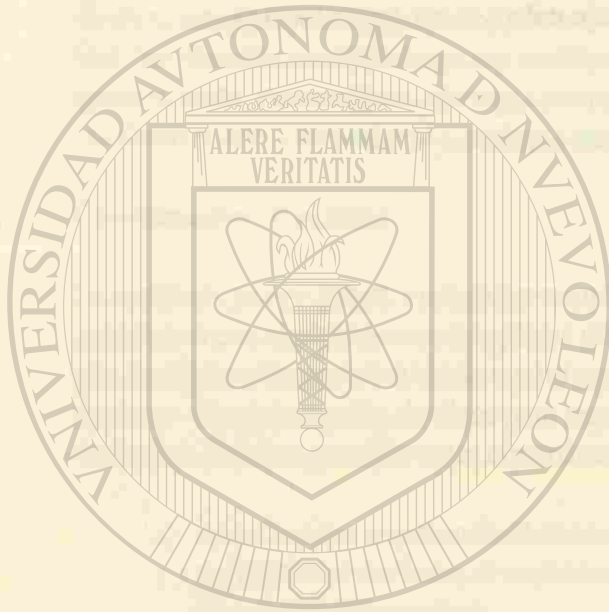
CAPÍTULO IV INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y OTRAS ESTRATEGIAS DEL DISCURSO

LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA se define por su naturaleza eminentemente social, y en ese espacio es donde los seres humanos construyen los sentidos y significados que les permiten establecer acuerdos a través de sus conversaciones. Para que la interacción comunicativa se efectúe, los individuos deben actuar bajo las normas y las condiciones del contexto conversacional en que dicho intercambio tiene lugar además de utilizar el código específico que demande la situación.

Si bien es cierto que toda sociedad cuenta con un idioma común por medio del cual la mayoría de sus miembros se comunican, también lo es el hecho de que los usos que se hacen de éste adquieren matices diferentes según el campo social del que se hable: los intercambios comunicativos que realizan los feligreses en una ceremonia religiosa responden a especificaciones muy diferentes a los de un congreso científico o al que puede darse en un evento deportivo.

Como se ha visto a lo largo de este texto, la interacción comunicativa que se analiza es la situación de clase porque es donde se manifiestan, de manera muy precisa, la reproducción ideológica y el uso del poder a través del intercambio comunicativo que se da en el aula entre el profesor y el alumno. Es preciso recordar que, en mayor o menor medida, tanto el docente como el discente coadyuvan para que ambas funciones se materialicen.

En la interacción escolar se llevan a cabo intercambios comunicativos entre el maestro y sus alumnos que son aceptados a partir de la validación que la sociedad le otorga a la escuela; así, cada parte asume el rol que le es asignado: el docente tiene el encargo de enseñar al alumno lo socialmente necesario —esto se plasma, en el caso de México, en los planes y programas de estudio que, a su vez, se fundamentan en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos—, y el



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

alumno cumple con la obligación de acudir a la escuela para apropiarse de los conocimientos y los valores que el profesor le presenta.

A continuación se exponen los marcadores, estrategias, actividades y señales discursivas que se desarrollan en el presente capítulo. El propósito es facilitar una visión de conjunto de los elementos que se abordan aquí y la manera en que son articulados.

4.1 Marcadores discursivos

Aquí se impone destacar que el docente desempeña su función, principalmente, a través de la palabra y en concreto por el uso que hace de *marcadores* en su producción discursiva, tales como la expresión *a ver*:

El uso de esta partícula se relaciona con el hablante que ostenta el control de la conversación. Tal es el caso de la interacción profesor-alumno (...) El discurso del maestro pone en evidencia el modo en que su posición de poder legitima ciertos usos del lenguaje y el modo en que desde su posición controla las formas que aparecerán y el significado que tendrán¹⁰⁷.

A continuación se presentan los diversos usos que el profesor le da a este *marcador* en la producción de su discurso en el aula y se ejemplifican con algunos textos de las grabaciones de audio que se realizaron para la obtención de datos que soportan el presente trabajo. Por otro lado, se identifican también los rasgos prototípicos del uso del lenguaje en los intercambios comunicativos que tienen lugar en el salón de clase.

De acuerdo con Estrella Montolio y Virginia Unamuno "La utilización de esta partícula en tal situación conversacional expresa no sólo información lingüístico-procesural, propia de los marcadores del discurso, sino también sociolingüística: en concreto, la de quien ostenta el control de la conversación"¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno. *El marcador del discurso a ver (catalán a veure) en la interacción profesor-alumno. Lengua, discurso y texto*. p. 612.

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 604.

El *marcador* de discurso *a ver* aparece en el texto siguiente y en él se puede observar que cumple diferentes funciones de acuerdo a la situación en que se usa:

Maestra: No no no sienten nada cuando dije la palabra amor a ver Abigail una o dos palabras dinos.

Grupo: Murmullos.

Maestra: A ver rapidito porque se nos esta yendo la hora y nos falta mucho ¿qué es amor? ¿qué es el amor para ustedes? es un sentimiento pero ¿qué les produce?

Grupo: Alegría.

Maestra: Alegría...

Alumna: Náuseas.

Maestra: Náuseas dice Martha (risa de la maestra).

Grupo: (acompaña en risas a la maestra)

Maestra: ¿Qué más? a ver.

Grupo: Risas.

Maestra: A ver no me dejaron oír lo que dijo Abigail.

Abigail: Tristeza.

Maestra: Tristeza a veces en ocasiones.

En la primera línea la maestra utiliza el *marcador a ver* para llamar la atención de la alumna Abigail y ordenarle que exponga su opinión respecto al tema que se discute; en cierta manera, la profesora también lo usa para otorgar el turno de habla a la estudiante. En la segunda aparición del *a ver*, igualmente prepara a los alumnos para recibir la orden de participar con mayor fluidez porque se agota el poco tiempo que resta a la clase. En el tercer caso, *a ver* gestiona turno de palabra para que la conversación siga dándose. En su última aparición, el *marcador* "es una señal de requerimiento en la que la acción que se demanda al otro como participante es el silencio"¹⁰⁹; por ejemplo, en la siguiente línea aparece con esta función:

Maestra: A ver no me dejaron oír lo que dijo Abigail.

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 610.

Según Montolio y Unamuno, este valor de «hacer callar» a un interlocutor resulta especialmente importante en el uso de este marcador en la interacción escolar” ya que, como se observa en el texto, la frase anterior permite llamar la atención del grupo y encauzarlo a la discusión que la maestra considera importante concluir. En el ámbito escolar el *marcador a ver* adquiere, además, un valor evaluativo pero siempre con carácter negativo: cuando el maestro utiliza el *marcador a ver* con propósitos evaluativos se beneficia doblemente porque tanto indica a sus alumnos que la respuesta no es correcta como también atempera la evaluación negativa, evitando así que el alumno se sienta mal al no enfrentar un rotundo *no* del profesor.

Maestra: Lo que él imaginaba ser exacto y esta estampa quién la hizo ese dibujo perdón quién lo hizo.

Alumna: Yo.

Maestra: A ver quién es yo cómo te llamas.

Alumna: Jazmín.

Maestra: Jazmín a ver por favor descríbelo qué qué significa para ti esto a ver.

Alumna: Este aquí está cuando va ir a los molinos de viento.

Aquí la expresión *a ver* adquiere la función evaluativa en el sentido negativo porque Jazmín no cumple con una de las reglas básicas de cortesía que obliga a cualquier ciudadano a presentarse ante un interlocutor o un auditorio, según sea el caso: se observa cómo la maestra evalúa la conducta de la alumna de manera negativa y a la vez, la induce a presentarse de acuerdo a las normas establecidas. En la intervención posterior de la maestra este *marcador* sirve para que otorgue el turno de habla a su interlocutora, y también denota, en el plano sociolingüístico pragmático, quién tiene el poder en la conversación: la maestra evalúa, distribuye la palabra, orienta el discurso.

Sinclair y Coulthard fueron quizá los primeros investigadores que se ocuparon específicamente de las estructuras verbales de este tipo discursivo. Según estos autores, existen rasgos prototípicos del uso del lenguaje en el aula. Su gran hallazgo fue postular que el

discurso escolar está basado en una serie de intercambios comunicativos, estructurados en una triple adyacencia: (1) = iniciación) el maestro inicia el intercambio con un movimiento comunicativo destinado a elicitar, informar o dar alguna orden o instrucción; (2) = respuesta) luego, el alumno responde a esta iniciación contestando, aceptando cierta información o reaccionando a las ordenes o instrucciones; (3) = *feedback*) tras lo cual, el maestro reacciona verbalmente con un *feedback* o un comentario sobre la actuación verbal o física de su destinatario (...). El intercambio compuesto por los movimientos de *iniciación, respuesta y feedback* (IRF) ha sido postulado como prototípico del discurso escolar¹¹⁰.

La estructura que Sinclair y Coulthard descubren como propia del discurso escolar aparece, efectivamente, con mucha frecuencia en todas las grabaciones de clases que aquí se utilizan; esto se explica por el hecho de que las relaciones de clase entre el maestro y alumnos son asimétricas por el rol superior que el profesor ocupa de acuerdo a la organización de la escuela y en cuanto al conocimiento. El docente, como poseedor de conocimientos, es quien determina y conduce la producción discursiva en clase; por su parte, el alumno, si bien es cierto que participa en esta relación, ésta es marginal.

4.2 Estrategias discursivas

El concepto de *estrategia* es utilizado originalmente en el ámbito militar y paulatinamente se extiende hacia otros campos hasta el punto de convertirse en parte del lenguaje común. En todos los casos, una *estrategia* es concebida como una serie de pasos a seguir que, acompañada del uso de ciertos recursos, lleva a la consecución de un objetivo. Además del saber y hacer marcial, otro de los campos en que el concepto de *estrategia* es importante es el de la actividad política que, de acuerdo a varios pensadores, no es otra cosa que la prolongación de la guerra.

Al respecto, Gramsci¹¹¹ sostiene que una de las primeras luchas que se deben librar en la toma del poder es la guerra de

¹¹⁰ *Ibid.* pp. 612-613.

¹¹¹ Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. p. 145.

posiciones, que consiste en confrontar la *ideología* dominante en cada una de las instancias sociales donde tiene lugar: en la producción científica e intelectual, en la política a través de la organización de partidos, en la educación, en las fábricas, en el campo, y en todo lo largo, ancho y profundo del cuerpo social.

Uno de los primeros en usar el concepto de *estrategia* dentro del análisis del *discurso* es el filósofo francés Michel Foucault; en su obra *La arqueología del saber*¹¹², el significado que le da tiene que ver con la elección de los temas y teorías que tienen lugar en los distintos campos disciplinarios según las condiciones de producción de la *verdad* que privan en las ciencias. El concepto de *verdad* juega un papel muy importante en la teoría del poder de Foucault porque:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero¹¹³.

Esto quiere decir en toda sociedad, en cualquiera de sus niveles, existen formas de producción, circulación y recepción de discursos que son definidas tanto por condiciones externas desde lo social, como por condicionantes internos que le son propios a ciertos lugares y no a otros; entre ellos están las ciencias. Estos lugares del conocimiento, entonces, definen que está sujeto a revisión o estudio; en otras palabras, al igual que las disciplinas científicas construyen de manera permanente y sistemática sus objetos de estudio, tal como las normas y reglas bajo las que tienen que jugar todos aquellos aspirantes a ser considerados como expertos en un campo determinado del saber y hacer humanos.

Salvio Martín Menéndez afirma que un “sujeto discursivo en su intento comunicativo produce su discurso a partir de la

utilización de los recursos que le proveen los diferentes códigos”¹¹⁴. Cuando un hablante y un oyente establecen un intercambio comunicativo, tienen a su disposición una serie de recursos y técnicas que, combinadas, permiten al hablante en turno establecer un plan de acción que lo lleve a persuadir al otro sobre un asunto determinado.

Por otro lado tenemos que, en el análisis del discurso, el concepto de *estrategias discursivas* tiene su propia evolución y no siempre es tomado con el mismo significado; como ya se apuntó, Foucault lo define como una elección temática, mientras que otros autores lo caracterizan de manera diferente, dependiendo desde el campo de conocimiento del cual se parte; en este sentido:

El concepto de estrategia discursiva tiene dos vinculaciones evidentes. Por un lado, con la sociolingüística interaccional de base antropológica desarrollada por Gumperz (1982) y continuada parcialmente por, puesto que los supuestos y los alcances no son exactamente los mismos, por Brown y Levinson (1987). Por otro lado, con la lingüística cognitiva que ha desarrollado modelos estratégicos en relación, en especial, con el proceso de comprensión discursiva. Un desarrollo fundamental se encuentra en van Dijk y Kintsch (1993)¹¹⁵.

Salvio Martín Menéndez señala también que dentro de la pragmática discursiva es necesario diferenciar entre dos niveles “la textual, que es de naturaleza semántica-gramatical; y la discursiva, que es de naturaleza pragmática-estratégica”. Según este autor, dentro de la Sociolingüística de Gumperz y de Brown y Levinson, no se definen operativamente el concepto de *estrategia discursiva*, aunque subyace la idea de una planificación que apunta hacia un fin comunicativo. Y, desde la lingüística cognitiva, las *estrategias discursivas* son partes de nuestro conocimiento general; representan el tipo de procedimiento mediante el cual llevamos a cabo el proceso de comprensión discursiva¹¹⁶. Con esto se tiene que:

¹¹⁴ Menéndez, Salvio Martín. *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso*. Lengua, Discurso, Texto. p. 924.

¹¹⁵ *Ibid.* p. 924.

¹¹⁶ *Ibid.* p. 927.

¹¹² Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. p. 105.

¹¹³ Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. p. 187.

Operan sobre información representada cognitivamente y actualizada a partir de la memoria a largo plazo. La información cultural y social se adquiere a través de los procesos de aprendizaje (conocimiento general) o como representaciones de situaciones sociales reales¹¹⁷.

Para efectos de este texto, la definición de estrategia discursiva que se utiliza es la que Salvio propone en el texto ya citado repetidamente. La razón para adoptarla estriba en las facilidades que brinda en *el análisis del discurso* en situaciones concretas: aquí el interés está en un tipo de discurso concreto: el discurso del docente en el intercambio comunicativo en el aula. La definición propuesta es la siguiente:

Una estrategia discursiva es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende, como hemos dicho, de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos¹¹⁸.

Así se tiene que en las situaciones diarias de clase el profesor parte de un plan general, explícito o no, de lo que espera lograr en cada una de sus clases, y su acción la va a guiar en función de los recursos y técnicas que tiene a su alcance. Esta producción del discurso en el aula por parte del profesor y los alumnos es la que arroja información de las formas, procesos y dinámicas que posibilitan la reproducción ideológica y el ejercicio del poder del profesor sobre sus alumnos, y también permiten dar cuenta de las estrategias discursivas que los alumnos utilizan para aceptar u oponerse a los objetivos del maestro.

La interacción que tiene lugar en el aula entre el docente y sus pupilos mantiene en estado latente una gama infinita de posibilidades de relaciones entre ellos, y no solamente relaciones de poder, reproducción ideológica, resistencia o asimilación de los alumnos por parte del maestro.

Los profesores en general están ciertos que, en tanto sujetos sociales que responden a una función específica que la sociedad les asigna, deben responder a esas expectativas, y en ese sentido

¹¹⁷ *Ibid.* p. 929.

¹¹⁸ *Ibid.* p. 931.

guían su práctica profesional; el maestro tiene como prioridad, en su actividad diaria, su función educativa.

4.3 Actividades de imagen

Según Diana Bravo¹¹⁹, en las "actividades de imagen" (*face-work*) existen, entre otras, las conversaciones cara a cara y la exposición oral académica; ésta última es la que interesa en el presente trabajo por la cercanía que guarda con la exposición de clase por parte del profesor en el aula; la caracterización de la exposición oral sirve también en la caracterización de lo que puede llamarse *dar clase*:

El segundo "interpersonal" atiende a cómo los participantes interpretan y proyectan, de acuerdo a su evaluación de la relación que se está desarrollando en ese momento por el hablante y destinatario, la producción comunicativa. El fluir del discurso permite apreciar las diferencias en cuanto a perspectivas frente a la situación comunicativa en su conjunto (...) En la exposición oral, el hablante va estableciendo su propio rol y el de su destinatario, armando sus contribuciones sobre una imagen ideal de mutua cooperación¹²⁰.

De acuerdo con Diana Bravo¹²¹, en las exposiciones orales los hablantes utilizan el *ritual, fórmulas de cortesía y estrategias de cortesía* para obtener la cooperación de los oyentes, para llamar su atención, para solicitar permiso, así como para mantener el turno del habla o para atenuar una posible amenaza. Esta autora sostiene que algunos rituales como el saludo *buenos días, cómo estás, Bien cómo estás tú* funcionan como expresiones simples cuando los que las utilizan no se conocen o tienen poca confianza, pero si hay un mínimo de confianza entonces son una invitación para hablar realmente sobre cómo está la persona. Diana Bravo define estos conceptos de la siguiente manera:

¹¹⁹ Bravo, Diana. *La atribución de significados sociales en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e interpersonales*. p. 1501.

¹²⁰ *Ibid.* p. 1502.

¹²¹ *Ibid.* p. 1503.

El "ritual" se manifestaría como un conjunto de reglas aplicadas a una situación interpersonal, cotidiana y reconocible por los miembros de una comunidad (...) como un libreto para una actuación de cortesía: hay un montaje socialmente convencionalizado de un escenario de interacción social, hay que seguir unos pasos y hay que asumir unos roles, respetando unos comportamientos de adecuación a ese rol¹²².

En la interacción que se da en el desarrollo de una clase el *ritual* aparece constantemente y es posible observar que cuando alguno de los participantes (sobre todo en el caso de los alumnos) infringe o trata de infringir las reglas de juego, la sanción por parte del profesor no se hace esperar. El siguiente texto es un ejemplo de ello:

Maestro: ¿Qué es lo que diferencia... una palabra de otra?

Tomás.

Alumno: No sé.

Maestro: Janet... ¿Qué es un sinónimo?

Janet: Es una palabra que... que... se pronuncia igual... pero diferente estilo.

Maestro: Se pronuncia igual pero diferente estilo mmmh... (abusada) no Lupe.

Alumno: Está el cantón.

Maestro: Pérame (molestia en el tono) un sinónimo de casa.

Alumno: Hogar.

Maestro: Otra (el maestro escribe) otra... otra... (se está grabando)... otra... otra... a ver, otra... otro sinónimo de hogar.

Alumna: Vivienda.

Maestro: Vivienda (el maestro escribe) ¿cómo se le llama a las casas grandes?

Alumno: Mansión.

De la primera línea del texto hasta la línea cinco la interacción entre el profesor y los alumnos transcurre

¹²² *Ibid.* p. 1504.

de acuerdo a lo normalmente esperado en el desarrollo de una clase, tanto por el profesor como por los alumnos; es en la línea seis donde uno de los alumnos infringe deliberadamente la secuencia de pregunta y respuesta con su intervención revestida de ironía: usa la palabra "cantón" que, efectivamente, en el lenguaje cotidiano de los adolescentes y jóvenes se utiliza como sinónimo de casa. Obviamente, el alumno es consciente de ello.

Alumno: Está el cantón.

Maestro: Pérame (molestia en el tono) un sinónimo de casa.

El profesor, por su parte, inmediatamente reacciona con molestia y de inmediato neutraliza la intervención al invalidar la participación del alumno; de esta manera deja en claro la no pertinencia de la broma en el desarrollo de la clase. Otro ejemplo de *ritual*, en el que aparecen incluso lo que Diana Bravo¹²³ llama *fórmulas de cortesía*, es el inicio que generalmente tienen las clases de cualquier institución educativa independientemente del nivel educativo que se aborde:

Maestra: Empieza tu clase.

Grupo: Buenos días.

Maestra: Buenos días.

Maestra: A ver hay un equipo que preparó una clase de Don Quijote de la Mancha ese equipo esa clase es individual el equipo va intervenir ya tienen el material pegado en qué consiste ese material a ver explícalo en qué consiste el material que tienen ahí pegado.

Alumno: Aquí está el acontecimiento de Don Quijote de la Mancha aquí vivía en un cuarto muy oscuro por donde quería (no audible)...

Maestra: Ajá.

Maestra: Y allá que es lo que está allá.

Alumno: Es Don Quijote.

¹²³ *Ibid.* p. 1503.

La selección de este texto es interesante por partida doble ya que: 1) muestra el inicio que comúnmente tienen las clases en general, esto es, a su llegada lo primero que tiene lugar es el saludo del maestro o maestra seguido del saludo de los alumnos; alguna orden o pregunta referencial del profesor para posteriormente inducir los temas a tratar y las actividades a desarrollar durante la clase, y, 2) en esta situación particular la maestra rompe el ritual, ya que inicia con una orden en lugar de saludar al grupo; pero los alumnos, al saludarla primero (el ritual establece que es el profesor a quien corresponde saludar al inicio de clase y despedirse al término de la misma), corrigen la situación de tal manera que la maestra se ve obligada a saludar y, con ello, cumplir con las reglas del ritual.

Este tipo de expresiones que aparecen dentro de un *ritual* y que forman parte de las convenciones institucionalizadas socialmente, Diana Bravo las llama *fórmulas de cortesía* y las define como “modos de expresión convencionalizadas en esa cultura e indicados para el uso en situaciones cotidianas o en relación con ciertos roles”¹²⁴. En el caso seleccionado, la profesora no actúa de acuerdo a su rol, mientras que sus alumnos sí y, con ello, la obligan a ceñirse a lo establecido.

Además del *ritual* y las *fórmulas de cortesía*, están también las *estrategias de cortesía* que sirven para atenuar la amenaza que subyace a la respuesta posible que el oyente da a toda enunciación en la que el hablante le solicita algo. Las estrategias de cortesía pueden atenuar “el efecto social de un acto amenazante” porque “confirma la imagen del otro”¹²⁵.

Este tipo de estrategia es muy utilizada en el intercambio comunicativo entre los alumnos y el docente en clase por la naturaleza misma de ésta: el principio fundamental para el desarrollo adecuado del trabajo en el aula es el reconocimiento mutuo que debe tenerse por cada uno de los participantes, tanto en el plano individual, como en el plano de iguales, o lo que es lo mismo, los alumnos en su constitución como grupo que comparte una identidad determinada y el profesor que como profesional asume su rol y, por ende, la identidad correspondiente. En síntesis:

¹²⁴ *Ibid.* p. 1504.

¹²⁵ *Ibid.* p. 1503.

La “estrategia” es aquella expresión con la que se modifica un acto; es proyectada no para funcionar ella misma como acto sino para modificarlo. El usar el término de “estrategia de cortesía” (*politeness strategies*) por una estrategia que sirve para atenuar el efecto social de un acto amenazante (*face threatening act*), no toma en cuenta que existen otras estrategias que tienen que ver con la cortesía y que no son atenuadoras¹²⁶.

Enseguida se muestra en el texto seleccionado el uso de “estrategias de cortesía” como atenuadoras de la amenaza que significa la posibilidad latente de la falta de colaboración de los alumnos en el desarrollo de la clase:

Alumna: ¿Yo?

Maestra: Sí, hable fuerte por favor.

Alumno: ¿Qué?

Maestra: Alguien que le quiera ayudar a su compañero Gloria así en unas dos cuan dos tres cuatro palabras.

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura ya se les olvidó.

Gloria: Los escritos ¿no?

Maestra: Escritos qué hay en esos escritos qué conocemos a través de ellos.

Abigail: Poemas.

En la segunda línea del texto aparece:

- 1) La *estrategia de cortesía* que la profesora utiliza para suavizar una orden: introduce la expresión “por favor”; de ésta manera le confiere un papel importante al rol que desempeña el alumno, esto es, la maestra realiza una negociación de roles, ella se sitúa, momentáneamente, en una posición de petición y coloca al alumno en un plano superior. Como apunta Diana Bravo, “el ‘otro’ aparece como generoso y como superior”.
- 2) La maestra se reconoce a sí misma como poseedora del conocimiento y manifiesta cuál es el tema de lo que

¹²⁶ *Ibid.* p. 1504.

se debe hablar según el consenso de la clase anterior, cuando en la línea siete le dice al grupo "ya se les olvidó".

- 3) Los alumnos, por su parte, hacen uso de las *expresiones pragmáticas* ¿qué?, ¿yo?, ¿no?, con la intención manifiesta de evadirse de la responsabilidad de la participación y de la amenaza implícita en ella: ellos se sitúan en la posición de aprendices y, por tanto, el grado de inseguridad acerca de su dominio del tema es alto. La maestra es consciente de que los alumnos se sienten amenazados por la situación y retoma cualquier participación que brinde una pista, por mínima que sea, para garantizar el desarrollo de la clase. En este sentido,

(...) una buena parte de los esfuerzos comunicativos están dedicados a la confirmación de la imagen social de los participantes. Esta dimensión se conecta con la atribución y negociación de los roles sociales dentro de esa situación (como el producto del enfoque interpersonal) y con las convenciones sociales, de acuerdo a las cuales los comportamientos son evaluados y adquieren significado, es decir, con lo socio-cultural (desde el enfoque extrapersonal)¹²⁷.

Diana Bravo¹²⁸ apunta que "las fórmulas de cortesía pueden convertirse por ausencia en amenaza, en actos descorteses: dejar de saludar cuando se supone que hay que hacerlo..." El análisis de las seis clases que conforman el corpus de la presente investigación muestra que el uso de *estrategias de cortesía* por parte de los profesores depende mucho del estilo del propio docente para *dar clase*. De los cinco profesores de los que se tienen grabadas sus clases (una maestra tiene dos clases grabadas: en una escuela secundaria estatal y en un colegio particular), sólo la maestra de la que se grabaron dos clases utiliza las *estrategias de cortesía*; mientras que en los demás casos su uso es mínimo y, en ocasiones, no existe.

La maestra que acude con frecuencia a su uso aparece como muy cercana, paciente, respetuosa, comprensiva y afectuosa para con sus alumnos; los llama por su nombre y constantemente

¹²⁷ *Ibid.* p. 1505.

¹²⁸ *Ibid.* p. 1505.

logra que participen en clase. En los demás casos (cuatro maestras y un profesor), el estilo de los docentes es de distanciamiento con los alumnos; se puede apreciar que la mayor parte del tiempo los maestros mantienen el turno de habla, demandan directamente a los alumnos su participación en clase y, también, reprenden de manera directa para mantener el orden en clase. Tienden a mantener una posición de autoridad y se representan a sí mismos como poseedores del conocimiento.

4.4 Preguntas expositivas y referenciales

Un recurso fundamental en el que hacer docente es, sin duda, el uso de preguntas por parte del profesor para orientar la clase y, por ende, la producción discursiva que se genera en el aula. Según María Sagrario Salaberri¹²⁹, "Las preguntas que realiza el profesor contribuyen a captar la atención de los alumnos, a promover el uso de respuestas verbales y a evaluar los avances conseguidos por los alumnos", y más adelante señala que "Long indicó que las preguntas facilitan la interacción, ya que establecen tanto el tema del que se va a hablar como a quién le corresponde la intervención siguiente".

La misma autora afirma, de acuerdo con Chaudron, que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar. De todo lo anterior se desprende la importancia que tiene el uso de las preguntas por el profesor en el aula en el presente texto.

En su estudio, Sagrario Salaberri¹³⁰ utiliza la clasificación que Long y Sato hacen de las preguntas en función de si el que las hace conoce o no la respuesta; a las "preguntas cuya respuesta es conocida por la persona que la formula (*display questions*)" las llama preguntas expositivas, y las "preguntas cuya respuesta es desconocida por la persona que las formula (*referencial question*)", o sea, preguntas referenciales, que según estos autores son éstas últimas precisamente las que promueven más la comunicación significativa entre el profesor y los alumnos y,

¹²⁹ Salaberri, María Sagrario. *Lengua, discurso y texto*. pp. 2791 y 2792.

¹³⁰ *Ibid.* p. 2794.

sin embargo, de acuerdo con estos autores, su uso es menos frecuente. A continuación se presenta un texto del corpus del presente trabajo para ejemplificar el uso que el profesor hace de las preguntas expositivas en clase:

Maestra: ¿Cuál es el verbo?

Grupo: Corta hojas.

Maestra: ¿Qué es lo que está haciendo? ¿está cortando? ¿está cortando? ¿en quién recae esta acción? ¿quiénes son cortadas?

Grupo: Las hojas.

Maestra: Las hojas entonces esa acción de ser cortadas ¿en quién recae? ¿en quién?

Grupo: Las hojas.

Maestra: ¿En quien? en las hojas ¿a poco las hormigas son las que quedan cortadas?

Grupo: No.

Maestra: Ellas son las que cortan y ¿qué cortan?

Grupo: Hojas.

Maestra: ¿Quién queda cortadas?

Grupo: Las hojas.

Maestra: Las hojas por eso es un verbo transitivo porque la acción la hacen las hormigas ¿qué acción hace? cortar.

Grupo: Cortar.

En el texto se manifiesta la complejidad del intercambio comunicativo que se da en la cotidianeidad del trabajo académico en el salón de clase; la maestra muestra el control sobre la producción discursiva utilizando preguntas expositivas que:

1. Llevan a los alumnos a responder con respuestas cerradas (esto coincide con lo encontrado por Long y Sato en sus investigaciones).
2. El empleo de las preguntas también le permite a la profesora determinar los turnos de habla, y esto revela los roles sociales de los participantes: los alumnos reconocen en la maestra la autoridad necesaria para ello.

3. Se cumple lo que Chaudron sostiene acerca de que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar: la maestra realiza una serie de preguntas encadenadas de tal manera que cada respuesta que los alumnos le dan, ella la utiliza para encadenar otra y así sucesivamente para evaluar gradualmente el conocimiento de la temática por parte de los alumnos para, finalmente, concluir en una caracterización, en este caso, del verbo transitivo.

4. Se puede apreciar que el grupo tiene un dominio considerable del tema, ya que las respuestas son dadas de manera grupal; no aparecen respuestas emitidas por alumnos en forma individual, y esto puede explicar la ausencia de preguntas referenciales.

En general, las preguntas más recurrentes en el corpus de esta investigación son las expositivas (el emisor conoce la respuesta) que se caracterizan porque demandan respuestas cerradas de los alumnos; esto significa que la participación del alumno es poco promovida por los profesores de secundaria que, salvo información contraria a esta afirmación que pudiesen arrojar otros estudios, es posible que se pueda generalizar como una característica de la práctica docente en las escuelas secundarias de la ciudad de Monterrey, en particular, y de México, en general.

Una consecuencia importante de este estudio es la necesidad de diseñar e implementar acciones encaminadas a incrementar el uso de las preguntas referenciales en el aula por parte de los profesores de secundaria (y de otros niveles escolares), para elevar la comunicación significativa entre ellos y sus alumnos.

Por otro lado se tiene que:

Los participantes de una interacción verbal, en cuanto actores sociales, establecen relaciones interpersonales. Un hablante puede usar ciertas expresiones como señales reconocibles de su acercamiento o distanciamiento con otros interactuantes, dado que existen recursos lingüísticos especializados en relevar aspectos de esa relación social¹³¹.

¹³¹ Carranza, Isolda E. *Conversación y deixis de discurso*. p. 9.

A las expresiones referidas en esta cita, Isolda¹³² las llama expresiones pragmáticas, y son utilizadas como “señales” de “naturaleza metatextual y deíctica”; la autora parte de la tradición de los campos de la lingüística, la pragmática y la gramática para analizar textos orales de diferente índole y, entre ellos, en situaciones educativas; Asimismo, reconoce que los trabajos realizados desde el análisis del discurso influyen en su propuesta metodológica de análisis del texto oral. De hecho, lo que la investigadora maneja como *expresiones pragmáticas*, guardan similitud con lo que en el análisis del discurso se conocen como marcadores discursivos, por ejemplo: *a ver, che, bueno, qué se yo, ¿no?, si*, entre otros.

4.5 Señales discursivas

Además de las *expresiones pragmáticas* que trabaja Isolda en su estudio de interacciones comunicativas, en la presente investigación aparece el uso frecuente del *¿verdad?*, mismo que, más adelante, se trata con mayor profundidad. Es importante señalar que los trabajos sobre este tipo de expresiones van en aumento de manera sostenida independientemente de la tradición metodológica de la cual se parta.

En este trabajo cobran importancia también los aportes de Ana Lucila Muñiz da Cunha Moreno¹³³ sobre las *señales discursivas de acuerdo* como *exacto, exactamente, así es, y efectivamente*. Éstas aparecen con una regularidad importante en las transcripciones de las clases analizadas en el presente trabajo. Precisamente el análisis de estas clases evidencia, como particularidad de los maestros de secundaria de Monterrey (aunque esto deberá ser estudiado en un mayor número de casos para demostrarlo y, en su caso, generalizarlo), que la señal discursiva más utilizada está en función del tipo de intercambio comunicativo que el profesor establece con sus alumnos en clase. En el corpus de la presente investigación se encontró que:

¹³² *Ibid.* p. 11.

¹³³ Muñiz da Cunha Moreno, Ana Lucila. *Algunas señales discursivas de acuerdo: «exacto, exactamente, así es, efectivamente»*. En De Bustos Tovar. p. 621.

- 1) La maestra cuyo tipo de preguntas invita a sus alumnos a participar en clase busca los acuerdos de manera previa, le otorga a los alumnos la autoridad de evaluar y, en su caso, coincidir con los planteamientos de ella. El uso de la *señal discursiva ¿verdad?* funciona en el sentido descrito arriba en el siguiente texto:

Maestra: Está con su familia ¿también esta en un ambiente relajado y utilizará el mismo vocabulario que cuando está en la fiesta con la amiga?

Grupo: No no.

Maestra: No ¿verdad? está con los papás ¿qué tiene que cuidar?

Alumno: El vocabulario.

Maestra: El vocabulario como se dirige a ellos ¿verdad?

Grupo: Sí sí.

Maestra: En la quinta imagen tenemos a la misma persona pero ahora qué está haciendo.

Alumno: Está en una entrevista con una persona.

Maestra: Está en una entrevista puede ser de trabajo ¿verdad? puede ser para solicitar el ingreso a una escuela está en una entrevista con alguien ¿verdad? se supone que la persona que está al frente pues es superior tiene un rango un cargo un puesto ¿verdad? y en la última Mateo qué tenemos ahí en la última.

Mateo: Este al parecer está con una persona en un parque platicando.

Se puede observar que la profesora se sirve de la *señal discursiva ¿verdad?* para establecer acuerdos parciales con sus alumnos y mantener la fluidez del intercambio comunicativo, por ejemplo en la expresión que aparece en el cuarto renglón:

Maestra: No ¿verdad? está con los papás ¿qué tiene que cuidar?

El uso de esta expresión también funciona, como se puede apreciar en la línea seis del texto, como pregunta e indica a los alumnos que la profesora cede el turno de habla.

- 2) Algunos profesores buscan el acuerdo por medio de la señal discursiva *muy bien*, como aparece en la siguiente situación:

Alumna: De ocho a ocho y media... eh... m... mi mamá piensa y yo este... eh... que es un programa que le da un mal ejemplo a los niños porque es... es... es un... es una caricatura que fue creada en Estados Unidos y esa caricatura fue creada para la... los adultos, no para los niños

Maestra: Muy bien... eh... el lenguaje que utilizan en las caricaturas, sobre todo esas caricaturas de los *Simpson*, verdad, ahí alguien tiene la peor... una opinión eh... eh... que apoye o contradiga la opinión de la compañera sobre el lenguaje que utilizan los *Simpson* sobre su manera de actuar ¿a quién le gustaría darnos su opinión de ese... de esa caricatura? a ver, señorita.

Además de suavizar la amenaza de la evaluación negativa, el uso de la expresión *muy bien* tiene el efecto de animar a los alumnos en su participación en clase y se convierte, entonces, en un excelente recurso para la producción discursiva del profesor que lo utiliza como en este caso. En la clase de donde se extrajo el texto anterior, la profesora utilizó 11 veces la expresión *muy bien*, mientras que en 5 ocasiones usó la expresión *okay* y 1 vez las palabras *bien* y *bueno* en el mismo sentido. Las expresiones anteriores también le auxilian a la maestra para cerrar la participación de algún alumno, para otorgar el turno de habla o, incluso para iniciar la discusión de un tema diferente.

- 3) En otros casos los profesores utilizan otro tipo de recursos para obtener resultados semejantes a los ya descritos anteriormente: alargan las palabras finales para que los alumnos o el grupo las complementen, así como para

otorgar el turno de habla. Generalmente, estos maestros dejan poca oportunidad a la participación de sus estudiantes en la discusión de los contenidos, como se refleja en el texto siguiente:

Maestro: Cambió la palabra pero... por la palabra más ¿me cambia el sentido de la oración?... ¿me cambia el sentido de la oración? en vez de decir "tienen variedad pero los precios son altos" yo digo "tienen variedad mas los precios son altos"... ¿me está cambiando el sentido de la oración?

Alumno: Sí.

Maestro: ¿En qué forma lo esta cambiando? ¿por qué lo cambia? no me lo cambia queda igual ¿por qué? porque yo me estoy refiriendo a lo mismo... me estoy refiriendo a esto... si... no me está cambiando el sentido de la oración al contrario me la está reafirmando en cuanto un equivalente... un... una palabra equivalente me... asegura lo que estoy diciendo entonces yo estoy hablando de un sinónimo perfecto (escribe)... sí... estoy hablando de un sinónimo perfecto... ¿por qué? porque no me está alterando en nada el sentido que de la oración que yo estoy manejando... puedo tener más ejemplos mas esto no es común estos tipos de sinónimos no son comunes tal vez los usamos inconscientemente en nuestro hablar diario cada uno de ustedes en su modo en su forma de expresarse los dicen y a... y a lo mejor ustedes ni se dan cuenta... sí... después cuando tenemos sabemos la palabra que va a decir lo mismo cuando yo manejo la palabra parcial... la palabra parcial ya no va a ser una identificación total ahora va ser una palabra equivalente escribe que se puede intercambiar como en algunos contextos ¿qué es el contexto? ¿qué manejamos como contexto? a ver... Anita ¿qué manejamos como contexto aquí? ¿cuál es el contexto de ustedes ahorita aquí?

Alumno. Lo que está alrededor lo que está alrededor.

Maestro: ¿Lo que qué?

Alumna: Lo que está alrededor.

Maestro: Alrededor entonces ¿cuál es su contexto? el del

todo el salón ¿cuál es su contexto?

Alumno: ¿Cómo?

Maestro: El contexto.

Alumno: Mmmh...

Maestro: ¿Dentro de la escuela?

Alumno: El salón.

En esta situación de clase el maestro, por su estilo de conducción de clase, induce a sus pupilos a responder mediante enunciados cortos, por lo que la participación de éstos es mínima. Las respuestas de los alumnos son las esperadas por el docente y, cuando no sucede así, entonces repregunta y contesta el mismo para poder continuar con su discurso. Las desventajas de esta metodología son evidentes: ante la amenaza que supone contestar de manera errónea, los alumnos se inhiben y la proporción de su participación se reduce.

Las *señales discursivas*¹³⁴, los *marcadores discursivos*¹³⁵ y las *expresiones pragmáticas*¹³⁶ son recursos que los docentes utilizan en la planeación de su producción discursiva en clase y que, además, tienen la particularidad de facilitar a los alumnos la comprensión de los textos construidos en clase, así como interactuar con el docente y mantener la atención durante las sesiones de trabajo académico. Esta afirmación está sustentada en los registros de las clases grabadas para el presente trabajo.

4.6 Expresiones pragmáticas

Volviendo a las señales enunciadas arriba y que Isolda llama *expresiones pragmáticas*, a las cuales otorga un alto grado de operatividad en el análisis del nivel léxico de los textos orales (postura que se comparte en este trabajo), las define de la siguiente manera:

¹³⁴ *Ibid.* p. 621.

¹³⁵ Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno. *El marcador del discurso a ver (catalán a veure) en la interacción profesor-alumno* en De Bustos Tovar, José Jesús et al. *Lengua, discurso y texto*. p. 603.

¹³⁶ Isolda. *Op. cit.* p. 12.

(...) se entiende por "expresiones pragmáticas" formas lingüísticas que señalan tanto la actitud del sujeto hacia a su emisión y hacia el interlocutor como los límites y la relación entre las partes del texto¹³⁷.

Las *expresiones pragmáticas* se caracterizan, de acuerdo con Isolda, por ser "fórmulas fijas" que tienen un alto grado de ocurrencia, son predecibles y sirven como fondo de una conversación. Además establecen pausas que le permiten al hablante planear sus próximas enunciaciones y, con ello, dar coherencia a su discurso y mantener el turno del habla. El oyente puede concentrarse en aquellos lexemas de mayor carga semántica facilitándose la comprensión del discurso del hablante. Algunas *expresiones pragmáticas* aparecen en funcionamiento en el texto de abajo:

Maestra: Sientes algo muy bonito muy bien y ¿ustedes saben que cuándo están enamorados están muy inspirados como para ponerse a escribir una poesía?

Grupo: Sí (a coro).

Maestra: Si... ¿verdad? bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor es un valor universal? o sea que ese ¿en todo mundo existe?

Grupo: Sí (a coro).

Maestra: Es exclusivo de jóvenes o... de adultos.

Grupo: De todas edades de todas de todas (voces superpuestas).

Maestra: De todas edades ¿verdad?

Alumno: Pero no todas (risas).

Maestra: De todas edades cada uno a su edad ya sea muy temprana o muy madura tiene ese sentimiento ¿verdad? de otra manera lo expresan los poetas lo expresan a través de sus poesías ¿verdad? ahora ¿creen que es exclusivo del ser humano?

Alumno: No...

Maestra: ¿No... quién más puede tener ese sentimiento?

¹³⁷ *Ibid.* p. 54.

La expresión *muy bien* de la primera línea del texto son las llamadas “expresiones de acuerdo” por Ana Lucila Muñiz da Cunha Moreno¹³⁸ y sirven a los docentes para

- 1) Evaluar la participación de los alumnos.
- 2) Propiciar las condiciones para la colaboración de éstos en la producción discursiva en clase.
- 3) Controlar los turnos de habla sin menoscabo de la atención de los alumnos hacia los temas que se tratan en clase.

Tanto en el texto seleccionado en particular como en el corpus de este trabajo, en general, se ha encontrado que la expresión formulada como pregunta *¿verdad?* es muy recurrente (aparece cuatro veces en sólo dieciséis líneas) y coincide con lo que Isolda¹³⁹ define como “expresiones pragmáticas” en sus trabajos de investigación: es una fórmula hecha, cristalizada; no tiene significado en sí misma sino que adquiere sentido en función del contexto en el que aparece.

En este sentido, aquí se entiende la expresión *¿verdad?* como una “expresión pragmática” que se utiliza muy frecuentemente por los docentes de secundaria en Monterrey en el intercambio comunicativo en el salón de clase. Otro de los aspectos interesantes que es necesario señalar tiene que ver con el hecho de que la “expresión pragmática” *¿verdad?* es poco utilizada por los profesores cuyo estilo de dar clase puede calificarse como autoritario, y sucede lo contrario con el uso de esta expresión por parte de los profesores que tienen un estilo democrático, tolerante, de mayor cercanía con sus alumnos.

Por otro lado, en la cuarta línea del texto tiene lugar el uso de la “expresión pragmática” *bueno* con ella.

(...) se indica que se tiene en cuenta lo inmediatamente anterior para realizar un nuevo paso en la interacción. En el plano de los actos, cuando la primera parte es una oferta o sugerencia, la expresión

¹³⁸ Muñiz da Cunha Moreno, Ana Lucila. *Algunas señales discursivas de acuerdo: «exacto, exactamente, así es, efectivamente»*. En De Bustos Tovar. p. 610.

¹³⁹ Isolda. En *Op. cit.* De Bustos Tovar p. 23.

“bueno” sola puede constituir todo el turno y marca la segunda parte preferida en ese par: la aceptación. Por otro lado, “bueno” anuncia segundas partes no preferidas... si la primera parte del par es una aserción (que sirve de evaluación, acusación, etc.), la segunda parte realiza un desacuerdo¹⁴⁰.

El caso que se analiza aquí funciona como indicador de que se acepta por la maestra lo inmediatamente referido por los alumnos y procede a realizar un nuevo paso en la interacción referida en el texto de arriba:

Maestra: Sí... ¿verdad? bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor es un valor universal? o sea que ese ¿en todo mundo existe?

El grupo ha respondido de manera afirmativa a una pregunta expresa de la maestra, y ella emplea el recurso de la repetición con el objetivo de evaluar positivamente la participación del grupo; luego se auxilia de la “expresión pragmática” *¿verdad?* como una manera de lograr acuerdo, y a continuación acude al *bueno* para dar lugar a la aceptación y continuar con la interacción comunicativa.

Es evidente que para que lo anterior pueda darse, tanto la profesora como los alumnos, deben tener muy definido e internalizado el *rol* que cada uno desempeña en el aula: la maestra se asume como la poseedora del conocimiento y determina qué es lo aceptable o no, y en ese sentido decide si lo dicho es suficiente o debe ampliarse, de corregir o, en última instancia, rechazarse.

Otro de los puntos a destacar es la similitud que Isolda¹⁴¹ establece, citando a Tanen¹⁴², entre las funciones que cumplen las “expresiones pragmáticas” y la repetición como 1) medio para mantener el flujo de la conversación y 2) facilitar la interacción de los participantes en una conversación. Al respecto, Isolda cita a Tanen¹⁴³ para fundamentar esta afirmación “(La repetición)

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 54.

¹⁴¹ Isolda. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 22.

¹⁴² Tanen. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 23.

¹⁴³ Tanen. *Op. cit.* De Bustos Tovar. p. 22.

envía un metamensaje de rapport (acercamiento) entre los comunicadores, quienes de ese modo sienten que comparten convenciones comunicativas y habitan el mismo mundo de discurso". Además de las "expresiones pragmáticas", el docente recurre al uso de la "repetición" para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase, ya que:

Conversar es un logro interactivo porque involucra el esfuerzo deliberado de los participantes y la negociación en la interpretación de los significados. Este logro conjunto de los interactuantes se desarrolla en el tiempo y en ese proceso dinámico, cada emisión establece una relación con lo que le precede y condiciona lo que puede seguir.¹⁴⁴

Cuando el profesor requiere mantener la fluidez de su discurso en clase, se ve obligado a planear permanentemente lo que va a decir, de qué manera lo enuncia, cómo puede lograr la colaboración de los alumnos para garantizar la atención de éstos a los contenidos que se tratan en clase que, en última instancia, es lo que legitima su papel en el proceso educativo. Precisamente el uso de la "repetición" por parte del maestro favorece el proceso comunicativo en el aula y permite la interacción conversacional entre sus participantes, requisito fundamental para cumplir debidamente con los objetivos esperados en clase como se puede observar en el texto siguiente:

Maestra: Alguien que le quiera ayudar a su compañero Gloria así en unas dos cuan dos tres cuatro palabras.

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura ya se les olvidó.

Gloria: Los escritos ¿no?

Maestra: Escritos qué hay en esos escritos qué conocemos a través de ellos.

Abigail: Poemas.

Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?

Abigail: Pensamientos.

Maestra: Pensamientos.

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 33.

La función de la repetición como estrategia discursiva de la maestra es por demás evidente en el texto seleccionado; cuando la profesora la utiliza, la producción discursiva de los alumnos se mantiene fluida y el interés por el tema de la clase se conserva y favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones Parciales

El trabajo docente depende en gran medida del intercambio comunicativo que los profesores establecen con sus alumnos en el salón de clase. Ello obedece a que los contenidos, ideas y reflexiones se estructuran con base a la exposición oral y escrita de los maestros y sus pupilos. La manera en que se presentan los contenidos a un grupo determina el grado de dificultad con que los estudiantes se los apropian; así, las estrategias discursivas seleccionadas para este efecto son de suma importancia: el objetivo que se impone constantemente es lograr la colaboración del grupo para que el desarrollo de la clase sea exitoso.

En esta dinámica, los profesores recurren a diferentes estrategias discursivas y técnicas argumentativas para convencer, persuadir, llamar la atención sobre algún punto o tema a discusión, para sancionar o felicitar a los alumnos tanto en lo individual como en lo grupal; también para clarificar sus exposiciones, así como para establecer normas y reglas de cortesía que promueven en los alumnos la conducta adecuada en clase y, posteriormente, en sociedad.

Las estrategias discursivas y las técnicas argumentativas que están a la disposición de los docentes son muy numerosas, y éstos las utilizan frecuentemente aun sin ser conscientes de ello. Partiendo de que una estrategia discursiva es un plan que el hablante ejecuta para conseguir un cierto fin en cualesquier intercambio comunicativo (persuadir o convencer al otro para que haga lo que aquél le pide), se tienen estrategias tales como el "ritual", "fórmulas de cortesía" y "estrategias de cortesía", que son utilizadas dependiendo del contexto y los objetivos que el hablante, en este caso el maestro, se propone.

CONCLUSIONES GENERALES

LAS RELACIONES que establecen los seres humanos tienen lugar invariablemente en un contexto eminentemente social, y su posibilidad está en función de la competencia comunicativa que los individuos, en tanto sujetos, han desarrollado de acuerdo con sus múltiples experiencias tanto individuales como sociales: familiares, intelectuales, culturales, vivenciales, gregarias, religiosas, entre otras.

Las relaciones de los individuos dependen de manera importante del lenguaje; a través de éste es posible lograr acuerdos sobre el mundo y las cosas que en él puedan existir: crear sentido. La actividad primordial de los seres humanos es, de esta manera, producir sentidos a partir del lenguaje, o "producción discursiva". Ésta obedece a las condiciones materiales y espirituales que un individuo, un grupo o una clase social guarda con relación a la sociedad en la que está inscrito, con lo que se tiene que el discurso que se produce y la manera en que éste es producido obedece a procedimientos precisos de producción, circulación y recepción del discurso de esa sociedad.

No cualquiera puede hablar sobre lo que se le ocurra en cualquier tiempo y espacio; por el contrario, todo tema o asunto debe ser tratado de acuerdo con estas coordenadas (fijadas siempre socialmente). De no ser así, se corre el riesgo de ser sancionado. En este sentido se tiene que todo grupo social se constituye como tal en la medida que sus miembros son capaces de representarse determinados símbolos. A la vez, estos símbolos les permiten relacionarse a través de los discursos que los grupos construyen para comunicarse de manera funcional; pero tales discursos no son elaborados de manera azarosa, sino que responden a reglas, normas, prohibiciones, tabúes y a otros condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse.

De lo anterior se desprende la gran importancia que la educación cobra en la "formación" de los individuos en tanto sujetos

Conclusiones Parciales

El trabajo docente depende en gran medida del intercambio comunicativo que los profesores establecen con sus alumnos en el salón de clase. Ello obedece a que los contenidos, ideas y reflexiones se estructuran con base a la exposición oral y escrita de los maestros y sus pupilos. La manera en que se presentan los contenidos a un grupo determina el grado de dificultad con que los estudiantes se los apropian; así, las estrategias discursivas seleccionadas para este efecto son de suma importancia: el objetivo que se impone constantemente es lograr la colaboración del grupo para que el desarrollo de la clase sea exitoso.

En esta dinámica, los profesores recurren a diferentes estrategias discursivas y técnicas argumentativas para convencer, persuadir, llamar la atención sobre algún punto o tema a discusión, para sancionar o felicitar a los alumnos tanto en lo individual como en lo grupal; también para clarificar sus exposiciones, así como para establecer normas y reglas de cortesía que promueven en los alumnos la conducta adecuada en clase y, posteriormente, en sociedad.

Las estrategias discursivas y las técnicas argumentativas que están a la disposición de los docentes son muy numerosas, y éstos las utilizan frecuentemente aun sin ser conscientes de ello. Partiendo de que una estrategia discursiva es un plan que el hablante ejecuta para conseguir un cierto fin en cualesquier intercambio comunicativo (persuadir o convencer al otro para que haga lo que aquél le pide), se tienen estrategias tales como el "ritual", "fórmulas de cortesía" y "estrategias de cortesía", que son utilizadas dependiendo del contexto y los objetivos que el hablante, en este caso el maestro, se propone.

CONCLUSIONES GENERALES

LAS RELACIONES que establecen los seres humanos tienen lugar invariablemente en un contexto eminentemente social, y su posibilidad está en función de la competencia comunicativa que los individuos, en tanto sujetos, han desarrollado de acuerdo con sus múltiples experiencias tanto individuales como sociales: familiares, intelectuales, culturales, vivenciales, gregarias, religiosas, entre otras.

Las relaciones de los individuos dependen de manera importante del lenguaje; a través de éste es posible lograr acuerdos sobre el mundo y las cosas que en él puedan existir: crear sentido. La actividad primordial de los seres humanos es, de esta manera, producir sentidos a partir del lenguaje, o "producción discursiva". Ésta obedece a las condiciones materiales y espirituales que un individuo, un grupo o una clase social guarda con relación a la sociedad en la que está inscrito, con lo que se tiene que el discurso que se produce y la manera en que éste es producido obedece a procedimientos precisos de producción, circulación y recepción del discurso de esa sociedad.

No cualquiera puede hablar sobre lo que se le ocurra en cualquier tiempo y espacio; por el contrario, todo tema o asunto debe ser tratado de acuerdo con estas coordenadas (fijadas siempre socialmente). De no ser así, se corre el riesgo de ser sancionado. En este sentido se tiene que todo grupo social se constituye como tal en la medida que sus miembros son capaces de representarse determinados símbolos. A la vez, estos símbolos les permiten relacionarse a través de los discursos que los grupos construyen para comunicarse de manera funcional; pero tales discursos no son elaborados de manera azarosa, sino que responden a reglas, normas, prohibiciones, tabúes y a otros condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse.

De lo anterior se desprende la gran importancia que la educación cobra en la "formación" de los individuos en tanto sujetos

sociales poseedores de una serie de conocimientos de diferente índole, generados en todos y cada uno de los campos de la sociedad. La institución educativa es quien los recupera, sistematiza, sintetiza y reproduce en las nuevas generaciones: la escuela enseña determinados "saberes" que van desde lo académico, lo científico, lo moral y, sobre todo, de lenguaje.

Las implicaciones de la enseñanza y aprendizaje de éste último son muy variadas; de su dominio depende la comunicación de los sujetos de una sociedad; el aprendizaje que puedan tener acerca de lo que rodea y constituye a esa sociedad, al igual que dónde, cómo, cuándo y a través de qué y de quién debe ser aprendido. En tanto que la escuela tiene la responsabilidad directa de este cometido, es muy evidente por qué la cuestión educativa ocupa tanto tiempo, esfuerzo, discusión y recursos en los gobiernos de cualquier nación; México no es la excepción, al igual que específicamente la ciudad de Monterrey.

Los estudiosos de la *ideología* abundan a lo largo de la historia e incluso, en un mismo tiempo, han coincidido grandes teóricos de este campo. Como se ha podido apreciar en el presente texto, la conceptualización que hacen los aquí tratados difieren en función de los rasgos que priorizan del fenómeno ideológico, pero coinciden en el carácter ambiguo del concepto.

Esta característica del concepto *ideología* está estrechamente relacionada con la lucha por el poder en los espacios económicos, políticos, religiosos, intelectuales y educativos, y a las diferentes aplicaciones teóricas y prácticas que, como señala Gramsci, el hombre común y corriente da a su discurso en la vida cotidiana. En otras palabras, el significado del concepto *ideología* varía de acuerdo a las condiciones materiales y espirituales que permean en la lucha por el poder en todas sus manifestaciones.

Para Antonio Gramsci, el uso que se le da al concepto de ideología varía de acuerdo a los intereses y las circunstancias de la situación en la que está inscrito quien lo maneja. Althusser argumenta que la ideología tiene lugar en representaciones, imágenes, señales, y es posible estudiarla debido a que posee una *estructura* que determina su naturaleza y función: así pues, "la

ideología es una 'representación' de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia".

Otro de los estudiosos de la "ideología" tratados en este trabajo—Teun Van Dijk—aborda el concepto, entendiéndolo como un sistema de creencias que la escuela promueve por encargo directo del sistema social: la función de la escuela estriba, entonces, en homogeneizar el pensamiento y la ideología de las nuevas generaciones en función de los condicionamientos de la sociedad.

Para Thompson la *ideología*, a pesar de su ambigüedad, sigue siendo una categoría de análisis social y político, pues permite identificar las circunstancias particulares en que se establecen y legitiman relaciones de dominación; en términos generales, afirma que la *ideología* es "*significado al servicio del poder*".

Dado que la *ideología* está presente en imágenes y representaciones que forman sistemas de creencias a partir de las condiciones materiales y espirituales que determinan a un individuo, una familia, un grupo o clase social, y dado que sirve también para establecer y legitimar relaciones asimétricas de poder de una clase social sobre otras en un país, incluso de una nación sobre otras, entonces se tiene que no existe una ideología en general sino que, en realidad, tiene lugar la coexistencia de ideologías distintas en una sociedad determinada, dependiendo de la correlación de fuerzas que guarden entre sí las clases sociales, las instituciones y los grupos de poder que la conforman.

En el caso concreto de la ciudad de Monterrey, los dueños del capital están ciertos de la importancia de la colaboración coaccionada o no, de las clases subalternas que, para garantizarla, ponen en movimiento toda suerte de recursos para promover e imponer su ideología a las demás clases sociales; sin embargo, el proceso de ideologización no es lineal y está muy lejos de realizarse sin sobresaltos, o sea, en tanto que las condiciones materiales y espirituales de cada grupo social son distintas, es hasta cierto punto "natural" que sus necesidades e intereses choquen en momentos muy precisos.

Las clases subalternas y las clases dominantes entran en constante conflicto; las primeras en la idea de ganar posiciones en cada uno de los espacios en que tiene la oportunidad de hacerlo,

y las últimas tratan, obviamente, de mantener las posiciones ganadas. Uno de los espacios fundamentales en esta dinámica es el sector educativo, porque es precisamente en éste donde se "moldea" la conciencia de los futuros ciudadanos, por lo que se busca imponer concepciones sociales, formas de vida, valores, entre otras cosas.

La escuela como aparato ideológico del Estado responde a las políticas que éste implementa en una sociedad; considerada como espacio de poder se constituye en un campo muy productivo para analizar las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes agentes de una escuela secundaria en general, y particularmente las que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase; finalmente, si se entiende la escuela como una institución que no refleja de manera mecánica el poder del Estado, pero que está determinada en cierto grado por el poder centralizado de éste, entonces es viable pensarla, hasta cierto punto, como un espacio de conflicto y de crítica; hasta contestatario en determinados momentos.

Se coincide, en este contexto, con todos aquellos que conciben el aula como un espacio abierto en el que confluyen las determinaciones sociales de todo tipo que sufren tanto los alumnos como los docentes, es decir, que lo que tiene lugar en el salón de clase es discutido por alumnos, padres de la familia, profesores y otros agentes sociales que, de alguna manera, están relacionados con el hacer propio de las instituciones educativas, a la luz de las condiciones ideológicas que sustentan.

La escuela, en tanto institución educativa cuya función esencial es la "formación" académica y espiritual de los futuros ciudadanos de una determinada comunidad, tiene un carácter eminentemente social. La vida escolar está sujeta a numerosas determinaciones que van desde los niveles más altos de la organización social (desde la *Formación social*) hasta los de menor rango, tales como la clase o grupo social al que pertenecen, asociaciones civiles, culturales o religiosas, clubes deportivos o, simplemente, la familia.

No obstante, al margen de estas determinaciones, la vida escolar obedece a su propia dinámica que la define en última

instancia, en tanto que la construye no sólo a la luz de las influencias externas sino que, a su vez, produce un discurso que le diferencia de las demás instituciones sociales. En general, la vida social influye a la escuela y viceversa.

Las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes de la escuela reflejan, por un lado, las características de la vida social externa: su organización jerárquica, ideología, valores, tradiciones, cultura, conflictos y distensiones. Y, por el otro lado, también se proyectan las especificidades de su dinámica interna.

Con base a estos supuestos y partiendo de que *Formación discursiva* es lo que, en una formación ideológica o postura dada en una coyuntura determinada por el estado de lucha de clases, establece "lo que puede y debe decirse" (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa, etc.) y que "las formaciones discursivas son componentes de la formación ideológica y están determinadas por ésta"¹⁴⁵; además, que puede decirse lo mismo de la relación de éstas y la formación social en cuestión; puede así entenderse la complejidad que supone la vida interna de las escuelas y de los grupos escolares en particular.

En este sentido, el trabajo diario del docente se mueve entre las mismas coordenadas; su producción discursiva no escapa a estas determinaciones. Los profesores enfrentan también dificultades típicas de la labor educativa, tales como la preparación académica de sus pupilos y la formación "ética y moral" de éstos de acuerdo a lo socialmente bien visto.

El saber, el saber hacer y el deber ser del maestro requiere de una serie de elementos que van desde los conocimientos estrictamente didácticos-pedagógicos y formación científica general, hasta la tendencia ideológica a la que cada maestro se adhiere en el plano de lo individual y en el colectivo.

Con ello los profesores se construyen una identidad en lo colectivo: como miembros de un gremio comparten un discurso propio y, en lo individual, las vivencias, condiciones sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales, etc., hacen la diferencia.

Los maestros conforman su *imaginario* a través de su práctica discursiva que la sociedad legitima y condiciona cuando le delega la educación de sus nuevas generaciones, pero que establece los parámetros bajo los que debe realizarse el proceso educativo en todos y cada uno de sus niveles: el Estado se abroga el derecho y la obligación de la elaboración de planes y programas de estudio, y también establecer la normatividad a la que se sujeta el sistema educativo.

En el mismo orden de ideas, el alumno construye su *imaginario* concibiéndose como un individuo sujeto a la acción de los adultos representados por el profesor. De éste, ellos deben adquirir conocimientos de las diferentes ciencias, al igual que aprender lo necesario para la convivencia en sociedad.

El proceso educativo es por demás complejo y la tarea del docente en el salón de clase no es menos, ya que tanto la escuela como el aula son espacios donde abunda el conflicto entre el grupo de iguales, los alumnos, y el profesor que, como representante de los adultos, se sujeta a intereses totalmente distintos a los de los jóvenes.

Ante este panorama, los maestros cuentan con su *producción discursiva* y la autoridad de su posición que la estructura jerárquica de la escuela le otorga, además de la preocupación real por la educación de sus alumnos.

El discurso del docente tiene que ver más con su trabajo diario en el aula y con las determinaciones que la realidad escolar le impone: debe desarrollar un programa de la(s) asignatura(s) que le corresponde(n); debe cumplir estrictamente con las funciones administrativas y de organización de cada uno de los grupos a su cargo y vigilar el cumplimiento de las normas y reglas que la administración de la escuela impone a los alumnos, entre otras actividades.

Además de las funciones mencionadas, el profesor busca siempre influir en sus alumnos, conscientemente o no, en los valores que éstos necesariamente deben internalizar para desenvolverse con "éxito" en la "vida"; el docente construye su discurso en función de dos objetivos primordiales: 1) preparar académicamente a sus alumnos de la mejor manera posible y, 2) buscar "formar" a sus

discípulos en todo lo que tiene que ver acerca de los valores sociales, cívicos y éticos que todo "buen" ciudadano debe observar. La disciplina y hábitos de estudio son también muy importantes para los maestros, pues socialmente, en general, y en el campo de la producción, en particular, son muy apreciados.

En educación es vital para los profesores contar con un amplio repertorio de estrategias y recursos argumentativos y de un amplio dominio de su uso en el salón de clases para sortear las dificultades que el trabajo docente implica, tanto en el campo de lo estrictamente académico como de todo aquello que lo rodea e influye. La formación moral y ética de los alumnos para su integración posterior a la sociedad está impregnada de la ideología del maestro que, insisto, la construye consciente o inconscientemente a partir de valores propios de la clase o grupo social al que pertenece de origen y de la ideología de la clase social en el poder.

Las estrategias argumentativas más utilizadas por los profesores en las situaciones diarias de clase son:

- 1) Los argumentos llamados cuasi lógicos: la contradicción, tesis incompatibles, el ridículo.
- 2) Identidad y definición en la argumentación.
- 3) Los argumentos basados en la estructura de lo real: el argumento de autoridad.
- 4) Los enlaces que fundamentan la estructura de lo real: la argumentación por el ejemplo, el modelo y antimodelo y, la analogía.

El profesor utiliza la ironía de manera frecuente porque siempre está la posibilidad de caer en el ridículo ante el grupo, por la amenaza permanente que enfrenta desde diversos flancos y esto lo atemoriza; en el momento en que el prestigio y/o autoridad del docente se socave, el control de la clase y todo lo que ello implica se irá por la borda. Las definiciones son otra estrategia argumentativa de gran valor funcional para los docentes porque permiten ampliar explicaciones y evaluar en el proceso si los conceptos son comprendidos por los alumnos y, de no ser así, corregir de manera inmediata.

De los argumentos basados en la estructura de lo real, se puede decir que el argumento de autoridad es uno de los que se caracterizan por su enorme tradición en la argumentación, ya que su presencia puede rastrearse históricamente desde la misma civilización griega, en todas las etapas subsiguientes de la historia y, en todo tipo de cultura, su permanencia hasta la actualidad es inobjetable.

El intercambio comunicativo en el salón de clase es orientado y controlado en gran medida por el docente que encarna la visión del mundo aceptado por la sociedad; es él quien determina sobre lo que está permitido hablar, y dónde y cuándo hacerlo.

Los participantes en los intercambios comunicativos, en general, anticipan un plan de acción que les facilite el logro de los objetivos que le subyacen. Por extensión, en la interacción escolar se procede de manera semejante: cuando el profesor (hablante) y los alumnos (oyentes) establecen un intercambio comunicativo tienen a su disposición una serie de recursos y técnicas que, combinadas, permiten al hablante en turno establecer un plan de acción que lo lleve a persuadir al otro sobre un asunto determinado.

En este texto, el plan de acción es lo que Silvio propone como estrategia discursiva, a la que define de la siguiente manera: "una estrategia discursiva es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra".

El trabajo del docente en el salón de clase se basa fundamentalmente en exposiciones orales. En esta dinámica, el intercambio comunicativo impone el rol de hablante y oyente al profesor y los alumnos de manera alternada. Éstos recurren a una serie de estrategias discursivas y argumentativas para su producción discursiva: el "ritual", "fórmulas de cortesía" y "estrategias de cortesía" para obtener la cooperación de los oyentes, para llamar su atención, para solicitar permiso, para ejemplificar sus propuestas, para influir en el otro, para persuadirlo o convencerlo sobre una forma determinada de concebir las cosas, para mantener el turno del habla o para atenuar una posible amenaza.

Las estrategias de cortesía pueden atenuar "el efecto social de un acto amenazante" porque "confirma la imagen del otro".

La maestra que acude con frecuencia a su uso aparece como muy cercana, paciente, respetuosa, comprensiva y afectuosa para con sus alumnos; los llama por su nombre y constantemente logra que participen en clase.

Diana Bravo concuerda con Chaudron al afirmar que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar. Las "preguntas cuya respuesta es desconocida por la persona que las formula (*referencial question*)", o 'preguntas referenciales', son precisamente, según estos autores, las que promueven más la comunicación significativa entre el profesor y los alumnos y, sin embargo, su uso es menos frecuente.

En general las preguntas más recurrentes en el corpus de esta investigación son las expositivas (el emisor conoce la respuesta) que se caracterizan porque demandan respuestas cerradas de los alumnos; esto significa que la participación del alumno es poco promovida por los profesores de secundaria que, salvo información contraria a esta afirmación que pudiesen arrojar otros estudios, es posible que se pueda generalizar como una característica de la práctica docente en las escuelas secundarias.

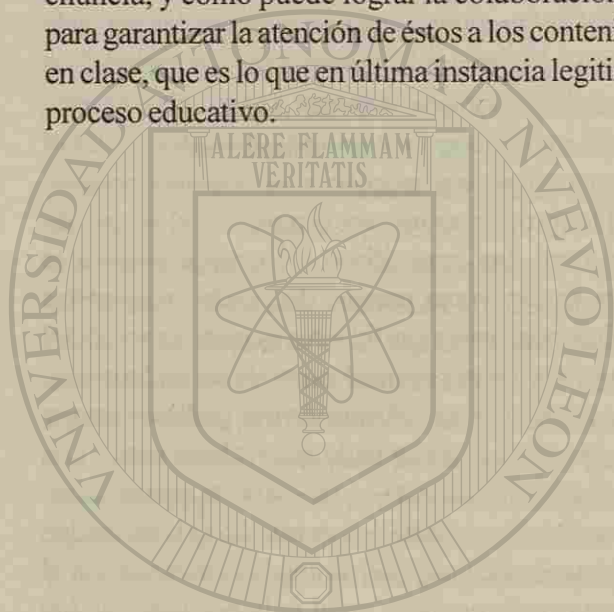
Una consecuencia importante de este estudio es la necesidad de diseñar e implementar acciones encaminadas a incrementar el uso de las preguntas referenciales en el aula por parte de los profesores de secundaria (y de otros niveles escolares), para elevar la comunicación significativa entre ellos y sus alumnos.

Las "señales discursivas", los "marcadores discursivos"¹⁴⁷ y las "expresiones pragmáticas" son recursos que los docentes utilizan en la planeación de su producción discursiva en clase, que tienen la particularidad de facilitar a los alumnos la comprensión de los textos construidos en clase, y que interactúan con el docente y mantienen la atención durante las sesiones de trabajo académico.

Otro de los aspectos interesantes que es necesario señalar tiene que ver con el hecho de que la "expresión pragmática" ¿verdad? es poco utilizada por los profesores cuyo "estilo" de "dar clase" puede calificarse como autoritario, pero sucede lo contrario con el uso de esta expresión por parte de los profesores

que tienen un "estilo" democrático, tolerante, de mayor cercanía con sus alumnos.

Además de las "expresiones pragmáticas", el docente recurre al uso de la "repetición" para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase; cuando el profesor requiere mantener la fluidez de su discurso en clase, se ve obligado a planear permanentemente lo que va a decir, de qué manera lo enuncia, y cómo puede lograr la colaboración de los alumnos para garantizar la atención de éstos a los contenidos que se tratan en clase, que es lo que en última instancia legitima su papel en el proceso educativo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena A. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

ALTHUSSER, Louis (1991). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

BENVENISTE, E., en Maingueneau (1976). *Análisis automático del Discurso*. Madrid: Hacheté.

BENVENISTE, Émile (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.

BRAVO, Diana (2001). *La atribución de significados sociales en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e interpersonales*. En De Bustos Tovar, José de Jesús, et al. (2001). *Lengua, discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.

CARRANZA, Isolda E (1997). *Conversación y Deixis de Discurso*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.

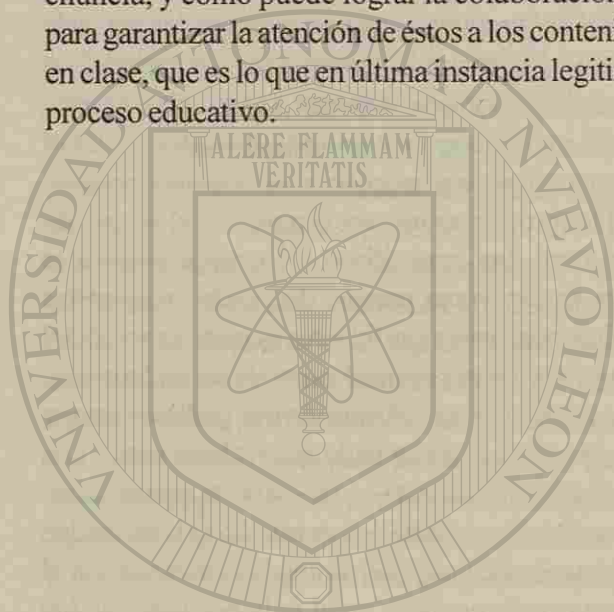
COLOM, Antoni J. Y Mélich, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

CROS, Edmund (1986). *Literatura, Ideología y sociedad*. Madrid: Gredos.

DE GORTARI Rabiela, Rebeca (1998). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México: Siglo XXI.

que tienen un "estilo" democrático, tolerante, de mayor cercanía con sus alumnos.

Además de las "expresiones pragmáticas", el docente recurre al uso de la "repetición" para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase; cuando el profesor requiere mantener la fluidez de su discurso en clase, se ve obligado a planear permanentemente lo que va a decir, de qué manera lo enuncia, y cómo puede lograr la colaboración de los alumnos para garantizar la atención de éstos a los contenidos que se tratan en clase, que es lo que en última instancia legitima su papel en el proceso educativo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena A. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

ALTHUSSER, Louis (1991). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

BENVENISTE, E., en Maingueneau (1976). *Análisis automático del Discurso*. Madrid: Hacheté.

BENVENISTE, Émile (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.

BRAVO, Diana (2001). *La atribución de significados sociales en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e interpersonales*. En De Bustos Tovar, José de Jesús, et al. (2001). *Lengua, discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.

CARRANZA, Isolda E (1997). *Conversación y Deixis de Discurso*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.

COLOM, Antoni J. Y Mélich, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

CROS, Edmund (1986). *Literatura, Ideología y sociedad*. Madrid: Gredos.

DE GORTARI Rabiela, Rebeca (1998). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ, Enrique (1982). en Maingueneau, Dominique (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Argentina: Nueva Visión.

DUARTE Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FFyL.

FOLLARI, Roberto A. (1995). *Práctica educativa y rol docente*. Argentina: Aique.

FOUCAULT, Michel (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

FOUCAULT, Michel (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

FOUCAULT, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. España: Paidós.

GARCÍA Ortega, Roberto (1998). "Monterrey: Evolución, imagen urbana e identidad cultural" en *Monterrey 400, pasado y presente*. México: UANL.

GRAMSCI, Antonio (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Fontamara.

GRAMSCI, Antonio (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

GREEN, Marcus A, en Kanoussi, Dora (2001). *Hegemonía, estado y sociedad civil en la globalización*. México: P y V.

HAIDAR, Julieta (1990). *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: Colección científica.

HAIDAR, Julieta, et al (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

HARNECKER, Marta (1994) *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*. México: siglo XXI.

JIMÉNEZ, Isabel (1989). *La intelectualidad como clase social*. México: CESU.

MAINGUENEAU, Dominique (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Argentina: Nueva Visión.

MARX, Karl (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

MEJÍA, José Antonio (1998). *Monterrey: Evolución, Imagen Urbana e Identidad Cultural*. Compilador: Duarte Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FFyL.

MENÉNDEZ, Salvio Martín (2000). *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso* en De Bustos Tovar, José de Jesús, et al (2000). *Lengua, Discurso, Texto*. España: Visor Libros.

MONTOLIO Durán, Estrella y Virginia Unamuno (2001). *El marcador del discurso a ver (catalán a veure) en la interacción profesor- alumno* en De Bustos Tovar, José Jesús et al (2000). *Lengua, Discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.

MORENO Fernández, Francisco (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco / libros, S.L.

ORTIZ, Gustavo (1988). *Lenguaje, significado y validez* en la revista *Educación* (1997). Washington, D. C : La Educación.

PERELMAN, CH y Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

PÉCHEUX, Michel (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.

PÉREZ Cortés, Sergio (2001). *La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault*. En *El sujeto construcción y deconstrucción*. México: UAM. Iztapalapa.

POPKEWITZ, Thomas S (2000). *El desafío de Foucault*. Barcelona: Pomares-Corredor.

RAMÍREZ Carvajal, Juan (2000). *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

ROCKWELL, Elsie y Mercado, Ruth (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinvestav/IPN.

RODRÍGUEZ Alfano, Lidia: 1999, (texto en prensa).

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo (1998). *Crisis, educación y poder en México*. México: P y V.

SALABERRI, María Sagrario (2001). En De Bustos Tovar, José Jesús et al (2000). *Lengua, discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo (1999). *Entre la realidad y la Utopía*. México: FCE.

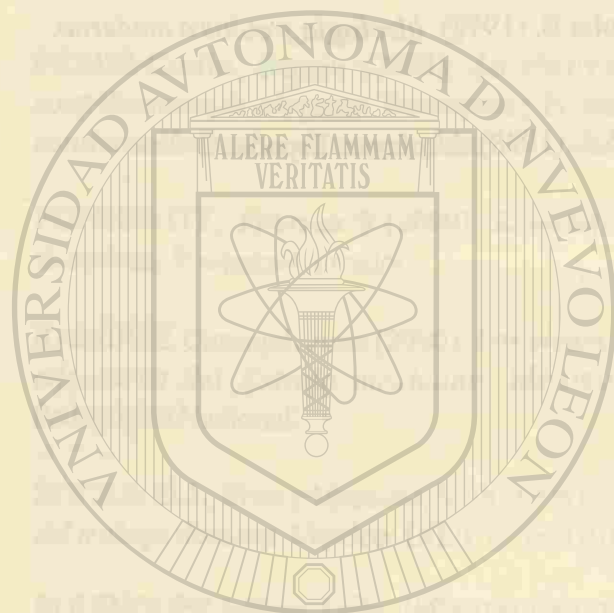
SEP (1996). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP.

SILVESTRI, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

STRINGHINI, María Eugenia (2002). *Nuestras marcas... El trabajo docente*. Publicado en la revista *Ensayos y experiencias*. No. 42. México: FLACSO.

THOMPSON, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.

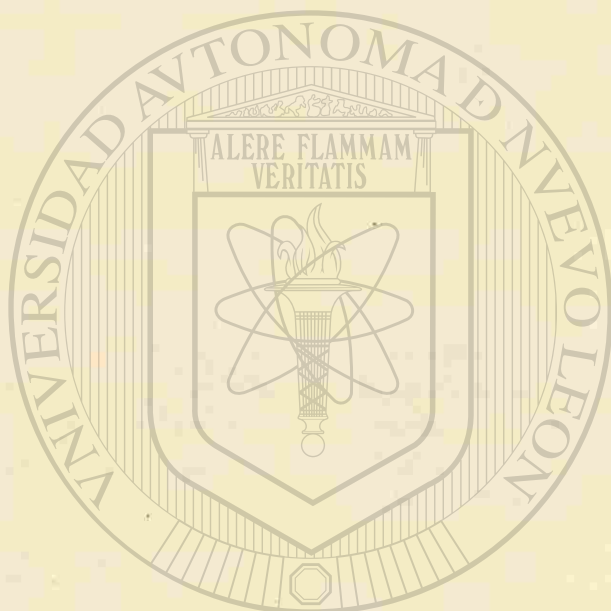
VAN DIJK, Teun A. (1998). *Ideología*. España: Gedisa.



Análisis del discurso en educación media
se terminó de imprimir durante el mes de
mayo de 2005 en los talleres de Grafo Print,
Monterrey, Nuevo León, México. El tiraje
consta de 500 ejemplares.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANI

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NUEVO LEÓN

Rector
José Antonio González Treviño

Secretario General
Jesús Áncer Rodríguez



FILOSOFÍA Y LETRAS

Director
José Reséndiz Balderas

PROYECTOS EDITORIALES

Directora editorial
Ludivina Cantú Ortiz

Editor
Pedro Cortés Rodríguez

En *Análisis del discurso en educación media*, Ernesto de los Santos hace aportaciones importantes al conocimiento de los procesos mediante los cuales la escuela, especialmente en el nivel escolar medio, se ha constituido en una de las instituciones de que se sirve el poder para perpetuar el *statu quo* y evitar su debida revisión y transformación. Logra esta aportación describir con precisión el proceso mediante el cual los mecanismos del poder y la ideología inciden en el discurso escolar y modifican las estrategias de la relación maestro-alumno en el aula.

En ese orden de exposición, el autor parte de la dimensión analítica más amplia y centra la atención en un planteamiento que propone ver a la escuela como un espacio donde se ejerce una de las formas de entender el poder. Revisa la valoración positiva que se presupone en el concepto de "formación escolar", en cuanto implica un proceso de construcción de personalidades que no se somete a cuestionamiento: al no de-construir ese concepto, los docentes pocas veces visualizan otras formas de percibir la función de las instituciones escolares.

Ante las aportaciones de este libro al conocimiento de los procedimientos discursivos y la incidencia de los diversos condicionamientos de su producción y recepción, auguramos un éxito en la publicación y felicitamos a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León por incluirlo en sus publicaciones.

LIDIA RODRIGUEZ