

CAPÍTULO 1. DISCURSO

Discurso es un concepto que se ha abordado desde diferentes disciplinas, a partir de las estrictamente lingüísticas y las pragmáticas. Nuestro interés se centra en el análisis de la interpelación ideológica y el ejercicio del poder que se materializa en el discurso al utilizar ciertas estrategias argumentativas, marcadores discursivos, y actos de habla.

La dificultad de definir “discurso” ya había sido señalada por Maingueneau quien identifica por lo menos seis alternativas para definir este concepto. Benveniste (1997), a partir de sus estudios sobre la enunciación, propone que la lengua se convierte en discurso cuando un sujeto se apropia de ella y la pone en funcionamiento (pp. 83-84) para influir en el otro.

Las intervenciones de quienes participan en una clase, de acuerdo a esta definición, pueden ser consideradas como discurso, dado que en dicha situación se establece un intercambio de enunciaciones entre maestro y alumno; además, tanto uno como otro intentan persuadir o convencer a su(s) interlocutor(es) para lo cual utilizan estrategias diversas.

Consideraciones más amplias acerca de la categoría que nos ocupa es la que expone la Escuela Francesa de Análisis del Discurso. En ésta se define en la forma siguiente: “(...) el *discurso* es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona (...) un estudio lingüístico de las condiciones de producción de ese texto hará de él un discurso” (Maingueneau: 1976, p. 16)

La categoría “discurso” contempla tanto la enunciación como su producto, el enunciado. Ambos elementos se hacen posibles en función de las condiciones sociales

existentes. El estudio de las posibilidades enunciativas de la relación maestro-alumno no se circunscribe al contexto inmediato, es necesario considerar dimensiones que sujetan y estructuran dicha situación y las relaciones comunicativas que se establecen.

Estas consideraciones permiten establecer que los discursos concretos son prácticas discursivas, que para Michel Foucault (1982) son:

... un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (p.198)

Julieta Haidar (1998) define claramente los aspectos específicos de las prácticas discursivas:

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. Por ejemplo, son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y el poder, sirven, por lo tanto, para accionar los mecanismos de la persuasión y del convencimiento, así como también para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la pobreza extrema de las muertes, etcétera.
6. En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación (p.134).

Foucault (1982) considera que el discurso así entendido pertenece al campo de las prácticas sociales, ya que es en los dominios no discursivos: instituciones, acontecimientos políticos, procesos económicos y relaciones sociales, en los que tiene lugar (pp. 272, 276).

El discurso producido por el profesor se encuentra íntima e inevitablemente ligado a otra práctica social, su práctica docente, que atañe a los lugares y momentos

específicos en los cuales se realiza. En la imbricación de estas prácticas sociales pondremos el acento. Si consideramos lo planteado por Haidar acerca de que las prácticas discursivas generan otras prácticas socio-culturales, cabe preguntarse ¿la práctica discursiva produce la práctica docente? La práctica docente conlleva significaciones tanto desde su configuración en un momento histórico dado, (como se señaló al tratar a la institución escolar), como en el momento mismo de su ejercicio; los discursos que se generan en torno de ella limitan su función y su posición, así como lo que es posible decir; entonces, la práctica social docente es producto de aquellas prácticas discursivas que parten de los intelectuales de una época, quienes le dan forma; y el discurso producido en y por esa práctica social se encuentra delimitado por el marco histórico social (las condiciones de existencia) de ésta. Sin embargo, no podemos olvidar el movimiento permanente y complejo que generan los discursos, y por el cual es dable su producción. También consideramos que la práctica discursiva de los docentes en el ejercicio de su práctica social puede generar transformaciones en ésta.

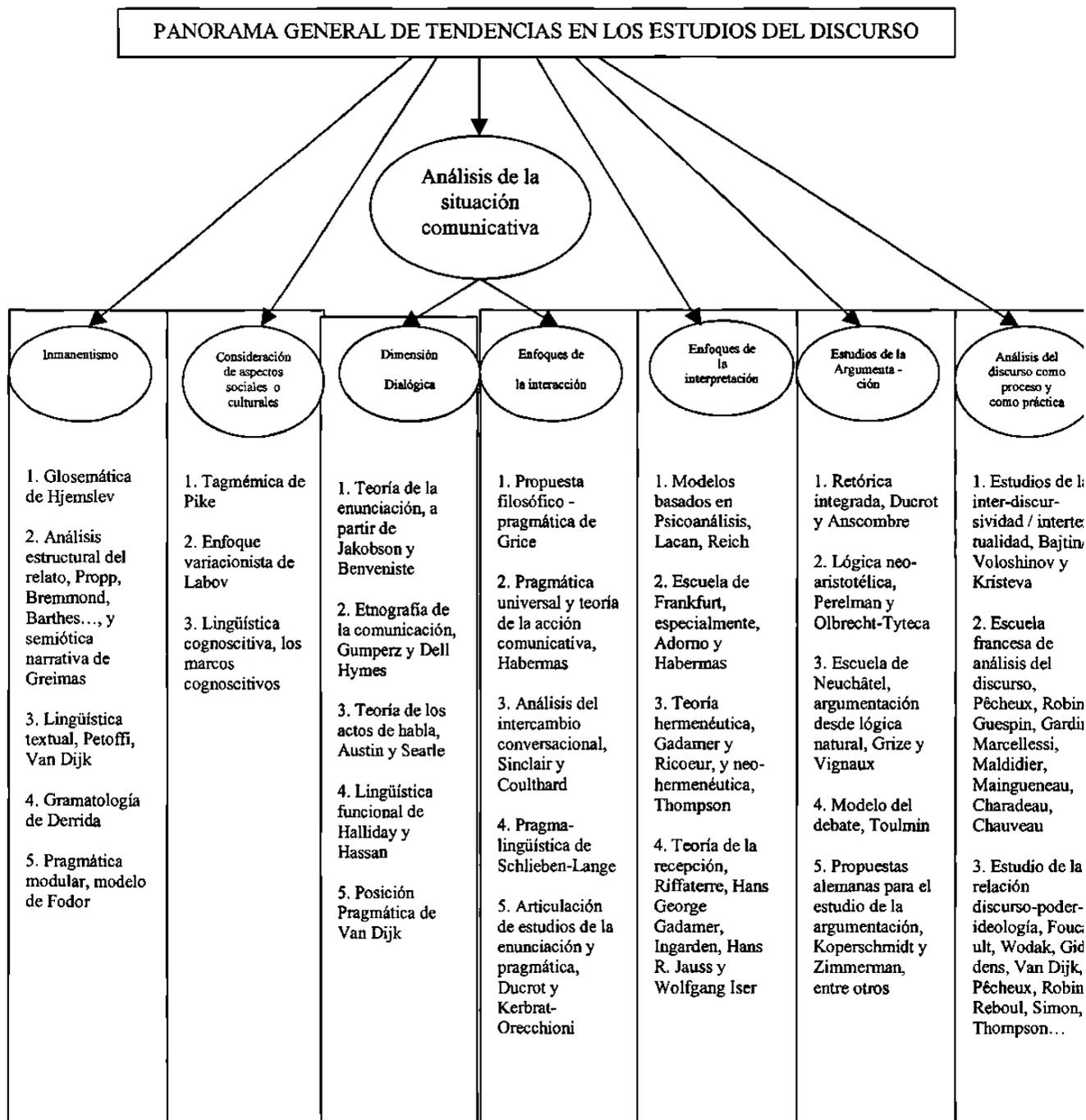
Por otra parte, como señala Haidar (1998) respecto de los discursos políticos, el discurso del docente puede entrar en contradicción con el fin ideal de la práctica educativa que le toca desempeñar, especialmente si tomamos en cuenta que “las prácticas discursivas son la materia prima de lo ideológico” (p.126), y que el docente formador de docentes ha sido interpelado para, a su vez, interpelar a otros, sus alumnos. Posteriormente éstos asumirán una práctica social en el sistema escolar, al reproducir y hacer circular en su trabajo en el aula las normas, ideas, significaciones, tipos de relaciones de la ideología dominante, a través del uso de estrategias que ponen en juego el poder que les es conferido.

Para fines de nuestra investigación definimos “discurso”, atendiendo a la interdisciplinariedad, de la siguiente manera: es una práctica social singular relacionada con condiciones de producción, circulación y recepción; éstas determinan las posibilidades de realización o exclusión de los enunciados que la constituyen. Así, la categoría “discurso” contiene una dimensión polifónica de modo que implica no sólo aquello que refiere el emisor sino también lo dicho con anterioridad, el lugar social construido en la interacción con otros, así como la voz del sujeto colectivo que trasciende su individualidad al expresar aquello que incumbe a grupos con características socioculturales compartidas. Desde esta perspectiva el discurso se concibe como compuesto por diversas materialidades, según el tipo de discurso, y como unidad de estudio que contiene macro – operaciones (argumentación, la narración, la descripción y la demostración).

Diversas disciplinas, corrientes y escuelas se han ocupado del análisis discurso, cada una de ellas ha propuesto instrumentos que permiten abordarlo. En el cuadro núm. 1 se presentan las diferentes tendencias que hasta ahora se han ocupado del discurso: Desde las que plantean un estudio meramente lingüístico hasta las que recientemente lo hacen desde la interdisciplinariedad. En el extremo izquierdo del cuadro se sitúan las tendencias que estudian estrictamente el aspecto lingüístico; las siguientes toman en consideración aspectos sociales y culturales, así como la situación comunicativa en que se realiza el discurso; las que se encuentran en el extremo derecho incorporan aportes de diversas disciplinas, lo cual permite ampliar el espectro del análisis y profundizar en el estudio de la dinámica que se genera en una sociedad determinada.

Esta última postura nace con las investigaciones cualitativas que ganaron un lugar dentro del quehacer científico en el que hasta hace algunos años mantenía la hegemonía el positivismo.

Cuadro núm. 1



(Rodríguez Alfano, 1999)

Sostenemos que las diferentes tendencias no se anulan unas a otras a pesar de que su punto de partida sea distinto, sino que se complementan y se enriquecen, como lo veremos más adelante.

En nuestra investigación nos ocupamos de las que plantean el análisis de la dimensión pragmática del discurso, así como de aquellas que ven en él la expresión de la ideología y el poder.

1.1. Efectos de Sentido

A medida que el ser humano se inserta en el mundo simbólico y se apropia de él tomando por su cuenta el código lingüístico así como reconociendo los espacios y reglas en que puede utilizarlo, es más competente para establecer relaciones comunicativas.

El análisis del discurso que contempla esta dimensión enriqueció los estudios que se limitaban a profundizar en el nivel semántico lingüístico iniciado por Saussure.

Ducrot (1982) propone que al hacer uso de la lengua se crean, a partir de las emisiones de los discursantes, dos efectos de sentido: el presupuesto y el sobrentendido. Estos parten a su vez de dos componentes de la lengua reconocidos por este lingüista: el lingüístico, entre sujeto y verbo, asigna a cada enunciado una significación determinada, sin atender a las circunstancias en que es producido; y el retórico toma en cuenta el contexto en que el enunciado es emitido de tal manera que la significación efectiva puede reconocerse.

El *Presupuesto* corresponde al nivel del componente lingüístico del enunciado y no atiende a la situación comunicativa, es decir, no está definido por el contexto; la

introducción de un presupuesto implica tanto al que enuncia como al oyente, ya que el primero actúa como si ambos estuvieran en acuerdo sobre el presupuesto; y dado que atañe a conocimiento compartido por emisor y receptor, pertenece al “nosotros”. El *Sobrentendido*, por el contrario, corresponde al componente retórico del enunciado; su especificidad le es dada por las condiciones en que el enunciado se lleva a cabo y la reflexión que el oyente realiza respecto del enunciado, es así que la responsabilidad es de este último y no de quien enuncia, pertenece al “tú”.

El uso de los implícitos es intrínseco a la puesta en juego del lenguaje, se presenta tanto en el discurso como en el acatamiento de las reglas que rigen toda conversación.

En la relación maestro-alumno en clase que analizamos en la ENS, encontramos que el sobrentendido funciona para todas las situaciones comprendidas en el corpus, en lo que atañe al inicio de cada sesión. Maestros y alumnos reconocen el espacio en que se efectuará el intercambio y respetan las reglas que los ubican en lugares particulares con atribuciones específicas; es así que los maestros invariablemente hacen uso de la palabra para dar a conocer que “la clase ha empezado”, y nadie lo cuestiona. Al mismo tiempo los alumnos comprenden que el maestro es quien tiene la autoridad en ese espacio y en esa situación.

Sostenemos que esta situación es propia, por lo menos, de los niveles básicos del sistema educativo, y en algunos casos como el nuestro de instituciones de nivel superior. Es comprensible, puesto que la educación en espacios institucionalizados es parte de la socialización, necesaria para la incorporación al mundo productivo.

1.2. Rasgos indiciales

Toda producción discursiva es en el sentido más básico una enunciación que consiste en “(...) poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” (Benveniste, 1997: 83). Este acto compromete al hablante, ya que:

“(...) 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 posible” (p. 70).

Analizar el discurso desde esta perspectiva es posible si tomamos en cuenta que

“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 discurso” (p.70).

lo cual nos lleva a considerar las “condiciones de empleo de la lengua”.

Este *yo* (que puede aparecer explícita o implícitamente) se dirige a un *tú*, real o imaginario y revela su posición respecto a su enunciado y al otro.

La categoría de “rasgos indiciales” permite analizar dicho posicionamiento en la dinámica que se establece entre los interlocutores en una situación concreta; los indicios que remiten al acto de enunciación, según Benveniste comprenden, entre muchos otros indicadores:

- 1) el uso de los pronombres de la primera persona
- 2) los demostrativos
- 3) la presencia de los tiempos verbales comandados siempre por el “presente”, tiempo en el que se realiza la enunciación

- 4) el uso de los performativos
- 5) el empleo de modalidades como los verbos modales que indican la actitud del enunciador respecto de lo que enuncia; así como fraseologías que indican incertidumbre, posibilidad, indecisión, etcétera (Benveniste, 1997: pp. 85-88).

El análisis del discurso en el plano enunciativo es más fructífero para nuestros fines si tomamos en cuenta, entre los indicios de la enunciación: los pronombres y el uso de los performativos. Estas marcas de la enunciación permiten conocer: el movimiento que se lleva a cabo en la toma de la palabra en la situación específica de una clase; la interpelación del maestro para el uso de ciertas formas lingüísticas aceptadas; y la cualidad que cada enunciante imprime a su enunciado.

1.2.1. Los pronombres

La presencia de los pronombres en el discurso revela al sujeto que habla en la medida en la que *yo* aparece, sea implícita o explícitamente, para hacerse responsable de lo enunciado, y la forma en la que el discursante responsabiliza también a otro u otros de lo enunciado cuando utiliza el *nosotros*. Consideramos que el empleo de este pronombre en ciertas condiciones, especialmente cuando en la interacción comunicativa no se ha manifestado el acuerdo acerca de algo o cuando se ha negado la adhesión previamente, es parte de las estrategias discursivas del maestro para hacer presente e imponer de manera sutil su posición.

Encontramos en el material de nuestra investigación que los docentes en una clase combinan la utilización de los pronombres como puede apreciarse en esta intervención de la maestra:

M: les voy a... repartir / con el propósito (inaudible grabación) con el capítulo que ya habíamos previsto tratar hoy / a nivel de debate / necesitamos medir / la... / condición en que está abordado sus lecturas (Discurso D)

Al iniciar la clase, el maestro asume que la responsabilidad de la organización del trabajo le corresponde a él; en un segundo momento amplía el radio del compromiso a los alumnos, al utilizar el pronombre “nosotros” (en “habíamos previsto” y “necesitamos”) respecto a la preparación del trabajo asignado para esa sesión, así como a la reflexión sobre su formación.

En general en el corpus de esta investigación el pronombre de la primera persona del singular indica, por una parte, que el maestro asume la responsabilidad que le es asignada y, por la otra, que deja establecido que él posee la autoridad en la clase. En cuanto al pronombre de la primera persona del plural, su función tiene un valor didáctico pues, al incluir al maestro y sus alumnos, propone que la formación es una tarea compartida, imposible si no se asume por ambas partes.

1.2.2. Los performativos

La teoría de los actos de habla propuesta por Austin y Searle (Lozano 1999 y Maingueneau 1976), establece tres actos básicos que se realizan en toda ejecución lingüística : El acto locutorio que consiste en tres tiempos: un acto fonético, en un acto fático y un acto rético, en sí mismo es un objeto abstracto pues es independiente de la situación y el contexto en que se lleve a cabo. El acto ilocutorio es indisoluble de las

relaciones entre hablante y oyente, constituye la enunciación misma que puede tener una fuerza y valor determinados (promesa, consejo, amenaza, etc.) por el contexto; la fuerza ilocutoria determina la forma en que debe ser recibido el enunciado. El acto perlocutorio consiste en el efecto creado por el hablante al producir un acto ilocutorio (Maingueneau, 1976: pp.146-147).

Las tres son actividades lingüísticas que constituyen el acto de habla, esenciales para que la relación comunicativa se pueda establecer y continuar un intercambio.

Los performativos hacen sensible la fuerza ilocutoria de un enunciado y ponen de manifiesto el marco discursivo en el que surge.

Los performativos, también son indicios que nos llevan al discursante, a lo que realiza al hablar, ya que se trata de elementos que al ser enunciados ejecutan una acción y remiten a la interacción con otro, real o imaginario; es decir, al contexto comunicativo en el que se construye la intersubjetividad (Lozano, 1999, p.173).

Los enunciados performativos trascienden el nivel descriptivo ya que al momento mismo de enunciar una acción se ejecuta; es decir, en el caso de los performativos su enunciación coincide con el acto. Los performativos son verbos que se caracterizan porque, al conjugarse en primera persona del singular y en presente del indicativo se realiza la acción conjugada por el verbo. Yo enunciado y yo enunciador, coinciden en el momento de la enunciación de un performativo, de modo que en forma simultánea se da significación (semántica) y se asigna sentido al acto (pragmática). La enunciación, en la dinámica del intercambio comunicativo, también posiciona al interlocutor en cada acto de habla al otorgarle un lugar en la relación. Lozano (1999), siguiendo a Ducrot (1977), amplía el concepto de performativo cuando lo formula de la siguiente manera:

Pero a menudo el performativo presenta también marcas de la segunda persona, igualmente referidas a un personaje y a la situación de enunciación (p.176).

Lozano, *et. al.* (1999) señalan que el uso de los verbos performativos en otras personas gramaticales que no sean el “yo”, aunque constituyente, no es suficiente para ejecutar la acción, ya que si no se enuncian estos verbos en los contextos adecuados, pierden sus propiedades; por ello el criterio pragmático está por encima del criterio lógico.

Austin (1917) propone el análisis de la performatividad a partir de la elección de verbos; la tipología austiniana de los verbos con función preformativa es resumida por Lozano (1999): *judicativos o veredictivos, expositivo o decretos, compromisorios, comportativos, y Ejercitativos* (p. 184). La aparición de estos verbos manifiesta la realización de actos de habla y es propia, de alguna manera, del discurso que aquí se analiza.

En el intercambio comunicativo docente-alumnos en el aula se producen todos los tipos de actos de habla o acciones discursivas, aunque predomina el uso de algunos. A continuación presentamos algunos ejemplos de ellos, y después precisaremos la frecuencia con la que aparecen y su relación con otras categorías de análisis.

Encontramos fragmentos de discurso cuya enunciación trae como resultado la realización del acto de habla correspondiente a una descripción de procesos:

M: (inaudible) lo que les voy a entregar/ esta hoja que es un guión de discusión sobre lo que es el concepto de adolescencia/ les voy a ir pasando una a cada quien/ y... e...m/ no es para contes/ para que la vayan contestando todavía/ lo que vamos a hacer es integrarnos por equipos de acuerdo al numerito que aparece detrás de su hoja/ entonces lo que les voy a pedir que... chequen detrás de su hoja por el reverso/ que número tienen/ y se integren por equipos/ los unos los dos los tres aquí cuatro y cinco (Discurso A)

La maestra realiza una descripción de lo que se desarrollará en clase. También aparecen otros enunciados de tipo expositivo cuya emisión realiza actos de preguntar, afirmar y repetir. Estos últimos son muy frecuentes en el intercambio comunicativo entre docentes y alumnos.

Repetir es un acto de habla cuya función puede variar de acuerdo con la situación o el contexto de la clase en que se enuncia. Por lo general, es utilizado como un recurso para invitar a proseguir con la producción discursiva.

Las preguntas frecuentemente son enunciadas también con la intención de invitar, de tal manera que se realiza un acto ilocutivo de tipo comportativo, como lo podemos ver en el siguiente fragmento del discurso B.

M: ¿sesenta?/ ¿alguien más?/ ¿alguna diferente?

Este tipo de acto de habla en la interacción comunicativa en muchos casos funciona como una invitación a que participen los alumnos. Por otra parte, identificamos que pueden cumplir un acto de tipo judicativo o veredictivo, específicamente diagnosticar, como se observa en el discurso C:

M: ¿se salen nada más cuando estoy yo o qué?

En este caso, además de realizarse el acto locucionario de preguntar, en el nivel ilocutivo la enunciación del cuestionamiento ejecuta un diagnóstico de la posición del docente frente a sus alumnos al emitirlo. El diagnóstico también se realiza en relación con el nivel de comprensión alcanzado respecto de los contenidos, del trabajo encomendado a los alumnos, entre otros aspectos.

La enunciación compromete al hablante de manera manifiesta en los actos locutivos compromisorios; éstos lo implican directamente como el hecho de hacer una promesa o establecer un trato para actuar en determinado sentido, es decir, hacer un

compromiso que deberá cumplir. En el corpus analizado este tipo de acto de habla sólo aparece en una ocasión; es posible que sea así en razón de que el cumplimiento de su función como docente se lleva a cabo en el momento mismo de la clase.

Los de tipo ejercitativo, aquellos que manifiestan el ejercicio del poder (Lozano: 1999, p. 184), también aparecen aunque con menos frecuencia que los expositivos. Enseguida observamos que mediante la enunciación del docente se realizan ciertos actos de habla que se encaminan a conseguir que los alumnos respondan de algún modo.

M: pueden checar sus apuntes no es un examen (Discurso A)

El acto de indicar lo que es posible hacer o no en una determinada situación aparece en la clase exclusivamente en voz del docente, y se encamina a conservar en éste el derecho de dar permisos o prohibir opciones.

Dar inicio a la clase es parte del ritual que configura el acto didáctico, pues el docente es quien por lo general decide la forma y el contenido; consideramos el punto de partida un acto de habla de tipo ejercitativo ya que en su ejecución se establecen las “reglas de juego” en el espacio del aula. Encontramos que son variados los estilos en que se lleva a cabo:

Discurso B

M: buenas noches

A: buenas noches

M: ¿cómo les fue con la tarea?

(inaudible voces empalmadas)

M: Vamos a empezar/ primero acostumbro recordar/ e... los conceptos más relevantes de la sesión anterior/ los conceptos más relevantes de la sesión anterior luego revisamos la tarea/ luego enseguida avanzamos con el tema de hoy/ si... alguien nos ayuda a recordar/ cuál fue la idea o el concepto que se manejó la sesión anterior

Discurso C

M: voy a tratar de recordar otra vez los nombres de cada uno por que no me acuerdo (inaudible) Lupita María Guadalupe verdad María Guadalupe y usted

Discurso A

M: (inaudible) lo que les voy a entregar/ esta hoja que es un guión de discusión sobre lo que es el concepto de adolescencia/ les voy a ir pasando una a cada quien/ y... e...m/ no es para contes/ para que la vayan contestando todavía/ lo que vamos a hacer es integramos por equipos de acuerdo al numerito que aparece detrás de su hoja/ entonces lo que les voy a pedir que... chequen detrás de su hoja por el reverso/ qué número tienen/ y se integren por equipos/ los unos los dos los tres aquí cuatro y cinco

Discurso D

M: voy a tomar asistencia y... voy a checar si tienen algo de material

Discurso E

M: Bueno e... vamos a/ iniciar o continuar co...n (inaudible) periferia/ entonces nada má...s para... recordar// lo último que vimos el día de ayer/ manejamos ahí un teorema que lo llamamos el teorema de la distancia dirigida/ que dice que dados dos puntos cualesquiera/ de un segmento dirigido/ la distancia dirigida de a be es igual a menos (inaudible) de be a/ eso fue lo último// bien // enseguida vamos a dibujar/ otro segmento// vamos a nombrarlo/ ¿cómo quieren que lo llamemos?/

El uso de la palabra en el momento de la apertura de la clase es asumido por los docentes en cada ocasión, lo cual no es azaroso si tomamos en cuenta el marco en el que se presenta; los docentes tienen a su cargo la responsabilidad de marcar el ritmo de trabajo en el aula para cumplir diferentes propósitos entre ellos los establecidos por la institución, pero también aquel enunciado por Foucault (1970) que dice que hay que controlar el acontecimiento aleatorio (p.11), es decir, en el aula el intercambio comunicativo y las posibilidades de enunciación entre los participantes está constreñida, tanto en los temas como en la forma por ese acto inicial (en este caso obviamos el uso de las reglas de cortesía como el saludo ya que obedece a convencionalidades).

Los fragmentos que presentamos remiten a diferentes profesores, y en cada uno el inicio de la clase y la forma de trabajo siempre es propuesta por ellos. En los discursos A y B la enunciación del trabajo a realizar propuesto por los maestros incluye a su persona al utilizar el verbo en primera persona del plural (vamos), de tal manera que su inclusión denota que el trabajo es compartido, para lograr que los alumnos participen en el proceso y evitar la resistencia al mismo.

En educación superior, el ejercicio del poder, por lo general, se lleva a cabo de forma disimulada por quien lo detenta, a diferencia de lo que podríamos encontrar en otros niveles educativos, especialmente los niveles básicos, ya que en estos los mandatos de callar, los regaños, son las formas más evidentes de control.

Los actos de habla están determinados por los lugares que en el intercambio comunicativo ocupan los participantes. Los sujetos sociodiscursivos son sostenidos por instituciones o convenciones que exigen a cada uno el cumplimiento de ciertos requisitos, de tal manera que sean competentes para la ejecución de los actos de habla. Lozano (1999) reconoce tres tipos de performativos que corresponden a actividades sociales básicas: *actos de autoridad*, *compromisos* y *fórmulas*. Los actos de habla de los docentes pertenecen al primero de estos tres tipos, su posición es legitimada por una institución, tanto de manera amplia como inmediata.

Siguiendo la clasificación a partir de la cual abordamos los discursos recogidos en esta investigación exponemos en el cuadro núm. 2 los resultados del análisis.

Cuadro núm. 2. Frecuencia de uso de los distintos tipos de performativos.

Performativo Discurso	Judicativos o Verdictivos	Ejercitativos o Decretos	Compromiso rios	Comportati vos	Expositivos
Discurso del docente	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Frecuente	Muy frecuente

1.3. Tipología discursiva y funciones del discurso

En este apartado se abordará la problemática que implica, por un lado, situar el discurso que se genera en el intercambio comunicativo que se realiza en el aula entre maestro y alumno(s), y por el otro, definir la clase de discurso que produce el docente en dicha situación. Nuestro interés principal es el análisis del discurso docente en ese contexto particular, en esa práctica social donde podemos evidenciar el ejercicio del poder y la reproducción ideológica; asimismo, nos proponemos analizar la forma en que se produce, circula y recibe el discurso por parte de los alumnos.

Cada propuesta de las indicadas en el cuadro núm. 1, pone el acento en algunos aspectos. Maingueneau (1996) menciona que la clasificación de los discursos tiene relación con la actividad discursiva; mientras que Julieta Haidar propone que se puede realizar una tipología de los discursos tomando en cuenta los siguientes criterios: objeto discursivo (aquello de lo que se habla), funciones discursivas (intención al hablar), aparatos ideológicos (en los que se produce el discurso y lo condiciona), sujetos del discurso (la aparición del sujeto en la enunciación), macro operaciones discursivas (sea narrar, describir o argumentar), oralidad vs. escritura (forma en que es presentado y/o producido el discurso), formalidad vs. informalidad (condiciones en las que aparece el discurso y limita su presentación).

En la siguiente tabla matricial la autora organiza algunos tipos de discurso y sus características:

Criterios de Clasificación Tipos de Discurso	Objeto discursivo	Funciones Discursivas	Aparatos ideológicos	Sujetos del discurso	Macro – operaciones discursivas	Oralidad Vs. F. emotiva	Form vs. inform
D. Político	+	+/-	+	-	+	+	-
D. Histórico	+	-/+	-	+	-	-	+
D. Científico	+	+/-	+	-	+	+	-
D. Literario	+	-/+	-	+	-	-	+
D. Periodístico	+	+/-	+	-	+	+/-	-/+
D. Crítico	+	-/+	-	+	-	+	-

(Haidar: 1998, p.136)

Los discursos recogidos no coinciden en sus características con tipos propuestos, por lo que no los consideramos como subtipo de alguno. Al aplicar los criterios de clasificación al discurso del docente en el aula encontramos que los rasgos que lo definen provienen de la consideración de:

Objeto discursivo	+	Macro operaciones discursivas	+
Funciones discursivas	+	Oralidad vs. Escrito	+/-
Aparatos Ideológicos	+	Formal vs. Informal	+/-
Sujetos del discurso	+		

Como puede observarse el discurso que nos ocupa cumple con todos los criterios a diferencia de los tipos de discurso que Haidar incluye en la tabla matricial; sin embargo, al no coincidir con los tipos propuestos, el discurso docente se considera un tipo de discurso particular. Pasaremos a precisar cada una de las características señaladas: El objeto del discurso del docente no es el mismo para todos aquellos participantes en esta práctica, varía: de acuerdo a la asignatura específica y a las condiciones que se van creando en el intercambio comunicativo; también las funciones del discurso, que serán señaladas más adelante; el aparato ideológico correspondiente es la institución escolar, cuyo espacio concreto es el aula; el sujeto del discurso en este caso es el docente, quien aparece como productor del discurso, tanto en la emisión explícita como en la dimensión implícita; la macro-operación discursiva dominante es

la argumentación; el carácter oral del discurso predomina, aunque la expresión escrita juega un papel importante; por último, en cuanto a la formalidad/informalidad del discurso lo situamos en un nivel intermedio.

Reboul (1986) distingue seis tipos de discurso, con el interés de precisar las funciones que en cada uno se cumple. A partir del trabajo de Jakobson acerca de las funciones del lenguaje en general, Reboul propone analizar el discurso en torno a las funciones de lo ideológico. Un primer acercamiento a las funciones remite a la pregunta *¿para qué se habla?*, y la respuesta sería: para dar a conocer algo informando, explicando (función referencial); para mostrar algo del emisor, especialmente su estado anímico (función expresiva); para hacer actuar (al receptor) (función incitativa); para dar a conocer la forma en que está elaborado el mensaje (prioridad del significante sobre el significado) (función poética o retórica); para establecer, mantener o cortar la comunicación (función fática); para hablar del propio lenguaje empleado en el intercambio comunicativo (función metalingüística) (pp. 45-49). Estas funciones aparecen en los diferentes tipos de discurso como señala el autor en la siguiente tabla:

Funciones	Referencial	Expresiva	Incitativa	Poética	Fática	Metalingüística
Musical	-	+	-	+	+	-
Lírico	+	+	-	+	+	-
Funcional	+	-	+	-	+	+
Científico	+	-	-	-	-	+
Pedagógico	+	-	+	+	+	+
Oratorio	+	+	+	+	+	+

(Reboul, p.51)

Cabe mencionar que el “discurso docente” no es sinónimo de “discurso pedagógico” ya que, estrictamente hablando, éste es el conjunto de teorías que

fundamentan las prácticas de enseñanza y desde el cual se desprenden estrategias didácticas, que son vehiculizadas por el discurso del profesor y contienen algunas de las funciones propuestas por Reboul: referencial, expresiva, incitativa, fática, metalingüística y la poética.

En el cuadro núm. 3 exponemos los resultados del análisis de las funciones realizadas en el discurso que nos ocupa.

Cuadro núm. 3. Las funciones del discurso del docente en el aula

Funciones	Referencial	Expresiva	Incitativa	Poética	Fática	Metalingüística
Discurso Didáctico	Alta	Baja	Alta	Medio	Alta	Alta

Por otra parte, Reboul señala que estas funciones se superponen entre sí para que la transmisión ideológica se disimule y sea efectiva (p. 52)

La situación concreta de la relación maestro-alumno enmarcada por el aula y la posición que ocupa uno con respecto al otro, imprimen al discurso del maestro matices propios que lo definen como un tipo particular al que denominamos *discurso didáctico*. En éste se conjugan las funciones del discurso señaladas por Reboul y las características precisadas por Haidar.

El discurso del docente configura la situación en aspectos particulares como: el inicio de la clase, la delimitación de los turnos de habla, la especificación de lo que es permitido y la sanción de lo que no lo es, entre otros. Por ello René Amigues (1999) afirma que la situación de clase es artificial (p.120), ya que la conversación no discurre como si fuera un encuentro fortuito, sino en un ritual con fines específicos. Es así que,

como lo plantea Olivares (2003a), existe una dosis de directividad en la práctica docente de los catedráticos de la ENS, como en cualquier actividad educativa.

Conclusiones parciales

El análisis del discurso es un campo interdisciplinario que permite el análisis de la función enunciativa que se realice en cualquier espacio, y profundizar en la dinámica de la producción y reproducción de saberes y la forma en que se transmiten.

El intercambio comunicativo que se realiza en clase no es sólo un diálogo con fines didácticos; lo consideramos en esta investigación como una producción discursiva particular, en el que la intervención de los participantes es sostenida por la sujeción de la que han sido objeto.

El aparato escolar establece las reglas que han de seguirse para que sea posible la práctica educativa, desde la asignación de espacios físicos hasta la diseño e implementación de un currículo; éstas son asumidas por maestros y alumnos para integrarse a esta dimensión de la vida social.

En su discurso, el maestro envía “señales” a sus alumnos que configuran las posibilidades del intercambio en ese espacio concreto, a través de las formas que adquiere su enunciación, sea en el uso de los implícitos, en lo que hace al hablar y en sus intenciones al hacer uso de la función enunciativa. Así se transmite aquello que es valorado y lo que es censurable tanto para el ejercicio de la función enunciativa como para los enunciados que pueden asumir sus alumnos, quienes podrán sujetarse a dichas constricciones o resistirse.

Los elementos mínimos que hemos señalado del discurso del profesor tienen un valor estratégico tanto con fines didácticos como para la transmisión de la ideología y el ejercicio del poder.

Una de las características principales del discurso que analizamos es que siempre tiene como finalidad llevar a su(s) interlocutor(es) a actuar sea a nivel lingüístico, en la mayoría de las ocasiones, o en el nivel de la conducta; es decir, la función incitativa es la que prevalece. Con igual frecuencia aparecen las funciones referencial, fática y metalingüística. Los performativos que se realizan son los expositivos y judicativos, en mayor medida; los ejercitativos y comportativos también aparecen aunque su presencia es ligeramente menor.

De acuerdo con lo anterior, la dinámica del intercambio comunicativo que establecen docentes y alumnos en clase se caracteriza por crear condiciones que posibiliten mayor producción discursiva por parte de los alumnos; también, la evaluación de la comprensión de los alumnos es característica de la dinámica que en ese espacio se genera. Por otra parte, los límites de realización de dicha dinámica es establecida por los maestros, al ejercer el poder que les confiere la institución.

Es preciso señalar con respecto a esto último, que, en acuerdo con Foucault, el ejercicio del poder no sólo reviste la forma del aniquilamiento, también es posible crear, a partir de el, posibilidades nuevas de acción, de producción discursiva.

El discurso de los maestros tampoco es libre y azaroso; en mayor o menor medida se ajustan a las concepciones que en el momento imperan en torno a la educación en general y a la enseñanza en lo particular. Es decir, la coyuntura histórica en la que se realizan los discursos dan cuenta de las características de los mismos. En la formación de maestros, aún se continúa con la transmisión de que el control sobre el

otro es aquello de lo que no se puede despojar quien desee asumir dicha práctica. Por ello pusimos de relieve en párrafos anteriores la función que el discurso en los docentes es más frecuente, la incitativa, y los preformativos que se realizan, expositivos y judicativos; cobra importancia en la medida en que promueve la actuación y, al mismo tiempo, en la enunciación misma, establece los recortes o límites en los que el otro puede actuar.

Sin embargo, a pesar de que mantener el control es importante, esto se realiza, de tal forma que el alumno no se sienta sometido sino convencido de que es necesario actuar en determinado sentido. El ejercicio del poder ha perdido, hoy por hoy, por lo menos para las nuevas generaciones de maestros y sus catedráticos, las manifestaciones evidentes de agresión, para trasmutarse, en virtud de un nuevo discurso, en sutil y si se nos permite “fino”.

Nominar la producción discursiva de los docentes en clase “discurso didáctico” no es sólo un cambio de palabras, puesto que implica para su análisis tomar en cuenta dimensiones que trascienden el espacio concreto y el aquí y ahora de su aparición; es decir, obliga a considerarlos acontecimientos con historia.

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Los estilos de trabajo en el aula se han transformado con el paso del tiempo en la medida en que nuevos discursos sobre el quehacer educativo emergen y entran en circulación, tratando de hacer frente a los nuevos retos y satisfacer las demandas que la sociedad le impone.

Las formas de transmitir no sólo el conocimiento, sino maneras de pensarse como sujeto, en los primeros momentos de la educación formal, no prevalecen dominando el campo educativo hasta el momento. El saber popular nos brinda una mirada a las prácticas de los enseñantes cuando escuchamos “la letra con sangre entra”, por ejemplo, en donde saber y poder iban de la mano. Actualmente, en las sociedades desarrolladas en las que el recurso al consenso determina la actuación en todos los ámbitos de la vida no ha logrado superar o erradicar las prácticas educativas de antaño.

El estudio de las estrategias discursivas brinda un panorama que permite reconocer la diversidad de recursos y técnicas que los maestros utilizan para cumplir con el papel que les toca desempeñar y así cumplir su cometido, al desplegar su discurso didáctico.

Menéndez (2000) en *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso* reconoce dos tendencias en el estudio de las estrategias discursivas, de las que toma elementos para proponer una definición operativa (p. 924). Por una parte la sociolingüística interaccional desarrollada por Gumperz; por la otra, la lingüística cognitiva trabajada por van Dijk, principalmente, y

Kinstch. La primera, nos dice, es de base antropológica y rechaza la separación del lenguaje de contexto social en que se produce; además:

Se centra en las estrategias que gobiernan el uso que los actores sociales hacen de sus conocimientos léxico, gramatical y sociolingüístico, entre otros para la producción e interpretación de mensajes en contexto (Gumperz, 1982:35).

Este enfoque le permite inferir que se lleva a cabo una planificación. Acerca de Levinson y Brown (1987), quienes continúan el enfoque de Gumperz, Menéndez apunta que:

Consideran las estrategias lingüísticas como medios que satisfacen fines comunicativos (Brown y Levinson, 1987:57).

Y añade que su teorización adolece de ser clara en cuanto a los medios a que hace referencia.

De la segunda tendencia, que comprende a la lingüística cognitiva Menéndez señala que el modelo propuesto apunta a la identificación de las estrategias discursivas que los hablantes utilizan en el procesamiento y comprensión de la información.

Observa que van Dijk y Kinstch consideran la “estrategia” como:

Un tipo particular de *acción* humana, es decir, una acción que conlleva un comportamiento intencional, conciente, controlado y orientado hacia un fin específico (Menéndez, 2001, en *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, p. 927).

Por tanto, para estos autores las estrategias discursivas son de naturaleza cognitiva en tanto productos del aprendizaje (conocimiento) y de las representaciones resultantes de experiencias en situaciones sociales reales.

Menéndez, en este mismo trabajo, plantea una definición alternativa de estrategia discursiva que permita la comprensión del discurso, que es “básicamente operar sobre

la planificación de las acciones (discursivas) que los sujetos intentan llevar a cabo” (p.929) y la define en los siguientes términos:

Son representaciones globales de los medios que utilizamos para obtener determinado fin; son, en definitiva, modos particulares de combinar recursos para lograr una finalidad de la manera más eficaz posible (p.928).

Este autor hace hincapié en los recursos utilizados por el hablante y su funcionamiento en el discurso. El conjunto de estos funcionamientos dan forma a la estrategia en una situación determinada para cumplir un propósito dado. En el terreno específico de la situación comunicativa de la conversación estudiar las estrategias permite conocer la forma en que se distribuyen los turnos de habla, en que el maestro lleva a cabo la presentación de la información, las modalidades de evaluación de la información y participación de los alumnos, entre otros aspectos (p. 929).

Bravo (2001), en su estudio sobre el discurso hablado, establece que “estrategia” “es aquella expresión con la que se modifica un acto, es proyectada no para funcionar ella misma como acto sino para modificarlo” (p. 1504). En este sentido se desarrolla una dinámica particular en la que se juegan intereses tanto didácticos como de reproducción de la ideología y el ejercicio del poder.

Las estrategias discursivas en los docentes de la ENS conjugan diversos recursos para lograr fines que van desde promover el aprendizaje hasta sostener y mantener el control en el intercambio. Los recursos pueden ser de distinta naturaleza: marcadores discursivos, preguntas expositivas y referenciales; estos son algunos de los que analizamos en esta investigación.

Analizamos a continuación fragmentos de los discursos recogidos con base en aportaciones de investigadores de aspectos específicos y de teóricos cuyas teorías brindan elementos para analizar el discurso de los docentes.

2.1. Marcadores discursivos

Sostener una conversación implica que los participantes compartan el mismo código lingüístico en el nivel semántico y en su dimensión pragmática. Esta última, se ha analizado en el capítulo anterior con base en las propuestas de Benveniste y de Ducrot; enseguida profundizamos el análisis abordando elementos del discurso que no necesariamente son emitidos por su contenido semántico, ni atienden a reglas gramaticales; estos recursos lingüísticos, también llamados “marcadores discursivos” o “expresiones pragmáticas” (Carranza, 1997: 11), tienen funciones específicas de acuerdo a los contextos conversacionales, entre los que podemos encontrar: orientar la conversación, asignar turnos de habla y evaluar. También brindan información sociolingüística, ya que la función que adquieran en el intercambio comunicativo, así como de cual de los participantes parte no es azarosa, sino que responde a la posición que se guarda en esa relación.

Los marcadores discursivos aparecen en el discurso oral con más frecuencia de la que podría pensarse, y por lo general son partículas de una sola palabra o, a lo mucho, de tres palabras cortas.

Es necesario precisar que algunos marcadores discursivos se conjugan con valores de tipo argumentativo.

En el corpus analizado encontramos diferentes marcadores del discurso, que adquieren diferentes funciones de acuerdo al contexto inmediato en el que se emplean, entre ellos tenemos: *a ver*, *entonces*, *si...*, *¿sí?*.

A ver

El marcador discursivo *a ver* ha sido estudiado por Montolio y Unamuno (2000) en la situación de clase. Su análisis reveló que esta partícula tiene un valor distinto en dicha situación y en el uso de conversaciones cotidianas (p. 604) clase aparece en voz exclusivamente del docente y las funciones que cumple en el discurso son: reorientativo del tema, de la interpretación, o del turno de palabra; a esta función se le suman el valor de transición, es decir, para abrir y cerrar intercambios, y el valor evaluativo, de manera negativa.

M: *a ver* dicen que es para no perder tiempo sí... tiene que ver con eso (Discurso C)

En la participación de la maestra aquí referida, el uso del marcador *a ver* funciona de tal manera que reorienta la conversación, no para cambiar de tema, sino para guiar al alumno en la profundización del mismo.

En cambio el discurso A se puede apreciar que el uso de *a ver* tiene como finalidad cerrar y abrir intercambios comunicativos:

A: nosotros íbamos a decir exactamente lo mismo
(inaudible voces empalmadas)

M: *a ver* escuchen la argumentación del equipo por favor

En esta nueva participación, la maestra utiliza este recurso lingüístico por un lado para atraer la atención de sus alumnos que hablan entre sí, y por el otro para dar oportunidad para un nuevo intercambio. El valor de evaluación de este marcador también aparece en este fragmento ya que después de la intervención de un alumno,

aparecen voces simultáneas que impiden que quien tenía la palabra prosiga su discurso, la intervención de la maestra señala que no se respeta el turno de habla.

En el siguiente fragmento del Discurso B, el marcador *a ver* es utilizado para ceder la palabra

M: [...] / entonces multiplico / si dice o... entonces voy a sumar / por ejemplo *a ver*

A: maestra el problema dice que... la...s cifras [...]

A ver en este caso es dirigido al grupo en general, quien quiera hacer uso de la palabra; con este recurso discursivo la maestra autoriza a sus interlocutores para intervenir. En otras situaciones el empleo del mismo marcador asigna el turno de habla a algún participante en particular, como en:

M: *a ver* Efraín ¿cuántas hojas has anotado desde que empezamos? (Discurso C)

El uso de este marcador única y exclusivamente por parte del maestro no es gratuito ni azaroso, responde a la posición que en el intercambio comunicativo en situación de clase asume: en la relación asimétrica, el maestro es quien tiene el poder.

Entonces

Este marcador discursivo, a diferencia del anterior, no aparece en el discurso de todos los maestros cuya participación en clase fue grabada; sin embargo, llama la atención por el valor que adquiere en el intercambio maestro – alumno.

En el discurso A aparece en el discurso de una maestra de matemáticas, precisamente mientras imparte una clase cuyos contenidos son de esa ciencia.

Entonces está relacionado con la estructura lógica formal *si... entonces*, pero en forma invertida, como se aprecia en el siguiente diálogo:

A: (inaudible) es un proceso que puede ocurrir de... ene maneras/ be es un segundo suceso que puede presentarse de... tiene dos maneras/ ce es un suceso que puede ocurrir de diferentes formas y así

sucesivamente/ entonces el total de maneras/ en que se puede presentar simultáneamente a be y ce (inaudible)

M: *entonces* si varios sucesos se / van a presentar simultáneamente el total de maneras en que pueden ocurrir se obtiene del producto de las maneras individuales al combinarse verdá o sea al irse combinando [...] (Discurso B)

El uso específico el empleo de *entonces* tiene la función de concluir, después de haber expuesto una premisa o serie de premisas, adquiere así el valor de aclarar lógicamente lo expuesto por el alumno; cuando éste interviene, también utiliza el marcador con la finalidad de dar lógica a su discurso.

Por otra parte, *entonces* sirve para orientar cognitivamente a los alumnos acerca del proceso que seguirá:

M: *entonces* vamos a formar números de tres cifras donde las centenas/ tengan valor las centenas tengan valor muy bien / la primera de las preguntas que tiene el problema (Discurso B)

Esta respuesta de la maestra sigue a la intervención de un alumno donde señala los requerimientos del problema planteado. La maestra utiliza *entonces* para señalar lo que en lo sucesivo se desarrollará en el proceso.

Más adelante este recurso le sirve a la maestra para invitar a los alumnos a que lleguen a la conclusión:

M: cuántos números/ e... de tres cifras se pueden formar primero/ cuántas cifras/ cuántos números de tres cifras se pueden formar/ respuesta

A: sesenta

M: ¿sesenta?/ ¿alguien más?/ ¿alguna diferente?

As: cuarenta y ocho

M: tenemos en el inciso a sesenta cuarenta y ocho/ ¿alguna más?/ quién explica cómo obtuvo el sesenta/ aver/ alguien que diga de los que obtuvieron sesenta cómo lo.../ lo sacaron

A: es que era sin repetición y...

M: el sesenta es/ sin repetición y estamos pidiendo

A: con repetición

M: con repetición

(inaudible voces empalmadas)

A: no...

M: *entonces* que se

A: ahí lo que se incluyó fueron cinco dígitos en el primero tomando en cuenta el cero pero (inaudible empalme de voces) ahí decía que no...

Después de desarrollar el problema planteado, la última intervención de la maestra en este fragmento discursivo, aunque interrumpida por un alumno, está encaminada a que sus interlocutores lleguen a una ruta para resolver el problema.

Entonces es un marcador discursivo con valor argumentativo ya que se utiliza para dar al discurso lógica así como para presentar tesis incompatibles; esto último es menos frecuente.

Sí... o ¿Sí?

El uso del adverbio de afirmación, *sí...* (con alargamiento de la vocal) es frecuente en la conversación que se desarrolla en el aula. Básicamente es empleado por el docente para evaluar las intervenciones de los alumnos de manera positiva, sumado a esto tiene un valor agregado, cuya finalidad es promover mayores producciones discursivas de éstos, así como influir en la apreciación que tienen sobre ciertos hechos.

Con frecuencia este marcador está precedido o seguido de repetición por parte del maestro:

M: dicen que es de mala educación que es para no perder tiempo

A: queda sucio

M: queda sucio sí...

A: queda sucio (Discurso C)

La presencia de *sí* realza la contribución del alumno lo cual manifiesta que el maestro está de acuerdo con ello al mismo tiempo que funciona para influir en sus alumnos, que se corrobora en la repetición por parte de otro alumno.

Cuando aparece en interrogación (*¿sí?*), el mismo adverbio es utilizado como pregunta retórica, ya que su valor radica en mantener el contacto con sus

interlocutores y no en la espera de una respuesta por parte de éstos. Véanse las siguientes producciones:

M: a la secundaria a las escuelas que se llama así (inaudible) acercamiento a la práctica... escolar ¿sí? o a la actividad escolar... esto fue lo primero que vimos y nos dimos cuenta que la primer materia se llama ¿cómo se llama esta clase? [...] (Discurso C)

M: nada más el dos y el tres/ ¿sí? o sea (inaudible) en este lugar/ y el cero no podría ir aquí/ entonces me quedan tres lugares/ [...] (Discurso B)

En este caso, ¿sí? es una expresión que en la mayoría de las conversaciones aparece ya que sirve para darle continuidad al discurso, así como para enfatizar la posición del discursante; y por otra parte puede adquirir valor argumentativo si tomamos en cuenta que el uso retórico implícitamente incluye al interlocutor al dar por supuesto que se está de acuerdo.

Los elementos analizados (*a ver*, *sí...* y *¿sí?*) son introducidos en el discurso exclusivamente por el maestro, lo cual revela, por un lado, que quien ejerce el control es el maestro; y por el otro, la intención del docente de ganar la adhesión de los alumnos a su discurso. En contraste, en el discurso de los estudiantes el uso de marcadores discursivos es prácticamente nulo; parecen dejar al docente guiar el curso del intercambio.

La presencia de los marcadores discursivos tienen un valor didáctico por un lado, puesto que promueven la participación de los alumnos; y en la medida en que se utilizan para llevar al otro a sumarse a sus premisas, en algunos casos funciona para transmitir las reglas y saberes de cierta sociedad de discurso, así como ideológicos.

2.2. Preguntas expositivas y referenciales

El uso de preguntas es característico de la situación de clase, sea que provengan de los profesores o de los alumnos. Consideramos el estudio de éstas para conocer la función específica que el acto de preguntar tiene en voz de cada participante, dada la asimetría que imprime el contexto a la relación que se establece entre ellos y, las características de las preguntas que aparecen en la situación.

Preguntar es un acto de habla que en la dinámica de una conversación puede ser parte de una estrategia discursiva, por ello consideramos pertinente analizarlo desde esta perspectiva.

En una conversación las preguntas siguen ciertas reglas: quien pregunta tiene derecho de intervenir después de que se le haya contestado; también controla la situación puesto que propone otro turno y establece el tópico de la conversación; la mayoría de las personas tratan de ocupar el lugar de quien pregunta; por último, se puede evadir una respuesta contestando con otra pregunta para ocupar el lugar de quien tiene el control.

Por su parte Coulhart y Sinclair (1975) establecen que la estructura Interrogar-Responder-Evaluar (IRE) es propia del discurso escolar; en acuerdo con ellos, Cazden sostiene que en la educación básica es el maestro quien controla el flujo discursivo y quien ejerce la primera y última fase del proceso.

En el corpus de esta investigación encontramos con mayor frecuencia las preguntas en el discurso de los maestros; en algunos casos en la estructura IRE como en el siguiente fragmento:

M: ¿por qué?

A: porque los cambios/ son distintos en cada persona y también depende de... de de/ de bueno la cultura que tenga

M: ajá

A: la cultura/ en... entre países también

M: ajá

A: yo creo que sí es/ bueno sí estamos de acuerdo (Discurso A)

El marcador discursivo *ajá* es una invitación a aportar más, de tal forma que considera la respuesta como incompleta; el alumno responde a la ilocución del maestro confirmando nuestro análisis. La repetición, como enseguida mostramos, puede tener un valor evaluativo y conseguir precisiones o mayor producción discursiva de parte del otro:

M: son dos cosas distintas / yo quiero que / me repitas el sentido que debo darle al producto nacional bruto y al producto interno bruto que son dos elementos que no están en la lectura son información adicional son informaciones derivadas de... la lectura vamos repíteme por favor porque supongo que ni los compañeros ni yo tuvimos del todo la rapidez para capturar ¿el producto nacional bruto es?

A: es cuando los países casi todos los países industrializados consideran que el producto interno bruto es el mejor indicador de la actividad económica pero hasta a principios de la década de 1990 Alemania Japón y Estados Unidos prefirieron utilizar el producto nacional bruto que es la suma total / de todos los ingresos percibidos por los residentes de un país

M: suma total de ingresos de los residentes

A: percibidos (Discurso D)

La evaluación es dada por el maestro, generalmente se presenta en un estilo que posibilita continuar con el intercambio en la clase.

Los alumnos también pueden asumir el papel de evaluadores de las respuestas de sus compañeros, pero se presenta con menos frecuencia. Su aparición en el siguiente fragmento obedece al compromiso sentido al trabajar en equipo con el compañero que responde a la pregunta del maestro

M: sí están de acuerdo ¿porqué?

A: porque... también pensamos que influye mucho (inaudible) en que se haya desarrollado el adolescente

A: el país

A: el país este/ en que se desarrolle (Discurso A)

Los compañeros intentan aportar más elementos que justifiquen su acuerdo a la premisa, dado que consideran incompleto lo expuesto por el compañero que representa al equipo.

Salaberri (2001) también estudia la presencia de las preguntas en una clase y encuentra que en “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” (pp. 2791 - 2792). Esta autora se apoya en la clasificación de las preguntas de Long y Sato (1983), y propone dos tipos: las expositivas y las referenciales. Las primeras son aquellas en las que quien pregunta sabe la respuesta y son cerradas, y el tipo de información que requiere es aquella que puede obtenerse de datos observables o que se puede recordar o reproducir; en las del segundo tipo la respuesta es desconocida por quien interroga y pueden ser tanto abiertas como cerradas, y demandan razonamiento lógico u opiniones cualitativas producto del análisis de un objeto, situación o acontecimiento.

Las preguntas expositivas son las que, según la autora, aparecen con frecuencia en el discurso de los profesores (p. 2794). Al respecto observamos que en el análisis realizado las preguntas expositivas aparecen con regularidad; sin embargo su utilización es mayor en el discurso de los maestros que trabajan con temas de matemáticas:

M: que sean/ pares/ e... relacionamos relacionamos con lo que sabemos/ ¿cuándo un número es par?

As: cuando termina dos cero

M: cuando termina en cero dos cuatro seis y ocho/ ¿puedo usar el ocho?

As: no (Discurso B)

Claramente la maestra solicita información que es susceptible de ser recordada. Las preguntas expositivas también pueden utilizarse para solicitar información de datos

observables, puesto que la mayoría de la veces la información requerida en clase se expone en el pizarrón.

En otros casos, sin embargo, las preguntas de este tipo son respondidas por el mismo profesor, como en el caso que sigue:

M: ¿por qué? Porque el estándar o... e...l promedio de la cu...ltura en un cierto país puede ser inferior al que la escuela ofrece en promedio estamos hablando no estoy diciendo de una familia particular ni una escuela particular entonces las escuelas tienen un elemento de socialización es decir de conta...cto del individuo con el contexto social más amplia más fuerte más firme más rica más diversa que la misma familia (inaudible) entonces eso va... adquiriendo un lugar también en la explicación de ese segundo principio educativo (inaudible) (Discurso D)

M: el valor absoluto entonces podemos decir que la distancia dirigida del punto P_1 al punto P_2 es la distancia entre el punto P_1 y el punto P_2 ¿es igual a qué? Barras de valor absoluto es igual al valor absoluto de la coordenada del punto final menos la coordenada del punto inicial/ entonces ya van dos fórmulas para distancia dirigida y par distancia entre// bien// por último para terminar con el punto que estamos manejando// bien enseguida vamos a ver un teorema que dice/ ce a be ce tres puntos/ cualesquiera de una recta entonces/ tenemos que/ a ce es igual a a be más be ce// este teorema aunque no tiene nombre (inaudible) me habla en este caso de tres puntos pueden ser más/ y que están en una recta podemos identificarlo con/ (Discurso E)

El maestro responde inmediatamente a la pregunta que formula, puesto que sabe la respuesta, sin dar oportunidad a los alumnos de ensayar una propia. Cabe añadir que este manejo es estratégico, ya que es utilizado para captar la atención de los alumnos. Esta situación aparece en la mayoría de los maestros del corpus de nuestra investigación.

Las preguntas referenciales están presentes en los discursos de los profesores de 1^{er} ENS, en igual medida, en términos generales, que las expositivas; sin embargo encontramos clara diferencia entre los maestros con formación en la especialidad de matemáticas y los que tienen otra especialidad.

Las preguntas referenciales pueden presentarse en diferentes modalidades: ¿por qué...?, ¿cómo...?, ¿para qué...?, y la respuesta a este tipo de preguntas no es necesariamente conocida por los maestros pues requiere que quien responda elabore un

razonamiento: los elementos con los que se cuente, tanto experienciales como conceptuales, llevarán a diferentes derroteros. Cuando se demanda una respuesta que cualifique un fenómeno, la respuesta dependerá de las creencias y valores de los respondientes. Es necesario aclarar que quien formula una pregunta referencial tiene una respuesta personal a la misma, pero desconoce lo que su interlocutor contestaría.

Generalmente este tipo de preguntas se presenta en las clases en las que se propone trabajar la clase en “debate”, como en:

M: empezamos ahora sí/ con la discusión de... del guión propiamente/ son diez puntos vamos a ver realmente si coincidimos todos/ o si hay mucha diferencia entre los puntos de vista de cada quien y vamos a decir lo que es lo más importante/ no tanto si estamos o no estamos de acuerdo sino porqué

A: de cada punto

M: la argumentación que nosotros demos eso es lo que nos va a dar la base/ de... de toda la discusión que se vaya generando/ (inaudible) este... empezamos con la primera cuestión/ dice la afirmación la adolescencia es una experiencia que varía según las personas/ las culturas los países y a lo largo del tiempo/ ¿que pusieron ustedes ahí Mary?

A: que sí

M: ¿por qué?

A: porque los cambios/ son distintos en cada persona y también depende de... de de/ de bueno la cultura que tenga (Discurso A)

La maestra quiere conocer los “puntos de vista”, y para ello usa preguntas referenciales. La primera aparece implícita en este fragmento, a la manera “¿estás de acuerdo o no con...?; y la segunda, en “¿por qué?”. Entre estas dos preguntas existen diferencias: en aquélla la respuesta es cerrada, pide responder “sí” o “no”, lo cual no es cognoscible para la maestra y además dependerá de la ideología, creencias y conocimientos teóricos de los alumnos; y la segunda, “¿por qué?”, lleva a profundizar en estos mismos elementos.

En el discurso de la maestra de matemáticas encontramos que demanda a los alumnos una respuesta que es el resultado de un proceso matemático; por tanto, tampoco sabe la(s) respuesta(s) que le darán los alumnos.

M: ¿cuántos números/ e... de tres cifras se pueden formar primero/ cuántas cifras/ cuántos números de tres cifras se pueden formar?/ respuesta

A: sesenta

M: ¿sesenta?/ ¿alguien más?/ ¿alguna diferente?

As: cuarenta y ocho (Discurso B)

Por lo general las preguntas referenciales demandan una explicación de las causas de una situación, de modo que las respuestas son más amplias que las correspondientes a las preguntas expositivas; sin embargo, en la mayoría de los casos no se lleva a los alumnos a profundizar sus respuestas añadiendo preguntas del mismo tipo, con el fin de ahondar en los procesos.

Por otra parte, la tendencia de los maestros, cuando obtienen una respuesta a una pregunta referencial que no coincide con la personal, es hacer intervenciones que lleven a los alumnos a responder de tal forma que en mayor o menor grado coincida con aquella. Mostramos enseguida un ejemplo de ello:

M: muy bien/ Rosana Rosa... Rosana ¿sí? ¿a ver ustedes qué pusieron?

A: este... nosotros no estamos de acuerdo

M: no... están de acuerdo

A: no/ este... porque... este... (inaudible) de hace más de dos mil años se podrían aplicar a la actualidad este... pensamos que/ esencialmente los cambios son los mismos en todos los adolescentes

M: pero entonces para ustedes no este... aquí lo que dice es varían según las personas las culturas los países y a lo largo del tiempo entonces según ustedes no varía/ en todos los lugares se presenta igual

A: varía

Las intervenciones de la maestra, al utilizar el alargamiento de la última vocal en *no* y *pero*, están orientadas a mostrar su desacuerdo con la respuesta de los alumnos y a influir en ellos para lograr que la modifiquen.

En otras ocasiones los maestros dan respuesta a las preguntas que formulan cuando los alumnos no aciertan o no se animan a responder. No plantear preguntas con una estructura distinta también limita la producción discursiva de los alumnos y, así como en la situación anterior, se fortalece la transmisión de un imaginario del docente y del alumno.

Los alumnos, por su parte, elaboran preguntas en la situación de clase que podemos considerar referenciales en la medida en que solicitan orientaciones de parte del maestro respecto de cómo deben conducirse en la clase o para el manejo de determinada información. Encontramos en el corpus este tipo de preguntas:

A: ¿cuándo es conveniente usar el diagrama de árbol y cuándo es conveniente usar el método (inaudible)?

M: en realidad las técnicas deben (inaudible) en la mayoría de los casos/ pero cuando tenemos una duda/ o cuando ninguno de los procedimientos conocidos les sirve para resolver el problema/ diagrama de árbol/
(inaudible empalme de voces)

El alcance de las participaciones de los alumnos es limitado, ya que sólo pretenden obtener la respuesta mínima necesaria sin proseguir una indagación amplia.

2.3. Técnicas argumentativas

En este apartado analizamos las formas en que los docentes tratan de influir en sus alumnos para conseguir la adhesión a sus planteamientos. Éstas son más elaboradas que los recursos anteriormente presentados puesto que requieren de mayor competencia lingüística. Abordamos los discursos desde la teoría neo aristotélica de Perelman y L. Olbrechts – Tyteca (1989) presentada en su *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* en donde se ocupan de “el estudio de las técnicas discursivas que permiten *provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*”¹ (p. 34)

Al considerar la adhesión como fundamento de su teoría, así como las formas de lograrlo, establecen límites e implicaciones a sus planteamientos; se encaminan al

¹ Las cursivas son del autor.

estudio del funcionamiento de la lengua en su manifestación natural y por lo tanto pragmática, dejando de lado lo relativo a la verdad.

Las técnicas argumentativas señaladas por estos autores son numerosas; tomamos en cuenta para el análisis del corpus de esta investigación las que aparecen con más frecuencia, y entre ellas encontramos los argumentos cuasi lógicos, que los autores definen en su trabajo diciendo que son aquellos que “se presentan como comparables a razonamientos formales, lógicos o matemáticos”; y agregan 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” (p.303).

En este grupo de técnicas se encuentran la contradicción, tesis incompatibles y el ridículo. Entre la contradicción y la incompatibilidad de tesis establecen diferencias; la contradicción aparece cuando “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” (p. 306). La técnica consiste en mostrar la incoherencia en el discurso del interlocutor para obligarlo a renunciar a alguna de las proposiciones del sistema.

En relación con la incompatibilidad precisa que “siempre es relativa a circunstancias contingentes, ya estén éstas constituidas por leyes naturales, acontecimientos particulares o decisiones humanas” (p.306). Por tanto, la técnica argumentativa de identificar tesis incompatibles consiste en “afirmar la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre dos tesis presentes” (p. 315).

En cuanto al ridículo “es lo que merece ser sancionado por la risa”, “una forma de condenar una conducta excéntrica, que no se la juzga bastante grave o peligrosa para reprimirla por medios más violentos” (p. 321).

En el siguiente fragmento del corpus aparece en voz del docente la técnica orientada a mostrar la contradicción de la alumna que participa en el debate:

A: nos habla la lectura acerca de la... de la high school de cómo es el modo es el modo es el modelo típico estadounidense de la educación secundaria y... pues menciona que ha tenido éxito a través de los años y todo se debe a los factores que tienen en torno a este país entre ellos se encuentra el social el económico y yo creo que el económico es de gran importancia ya que nos habla de que aumentan las escuelas aumentan las high school gracias a... lo del producto nacional bruto a eso no le entendí muy bien como que teníamos entendido lo del producto interno bruto que es la... / que es el valor total de la producción de bienes y servicios de un país en un determinado periodo generalmente es por un año pero al hablar de producto nacional bruto nos estamos refiriendo a que es la suma de todos los ingresos percibidos por los residentes de un país independientemente de donde se sitúen estos esto quiere decir que las personas estuvieran dentro o no de Estados Unidos trabajando tenían la oportunidad de... de ingresar a su país / dinero y pues esto hacía que pudieran crearse más y más escuelas entonces es un factor muy importante que... hace que... haya más expansión de escuelas

M: gracia...s Celia una apreciación usted habla de dos elementos de dos conceptos de la igualdad o desigualdad del producto nacional bruto y producto interno bruto

A: si

M: te entendí que son desiguales

A: si

M: son dos cosas distintas / yo quiero que / me repitas el sentido que debo darle al producto nacional bruto y al producto interno bruto que son dos elementos que no están en la lectura son información adicional son informaciones derivadas de... la lectura vamos repítame por favor porque supongo que ni los compañeros ni yo tuvimos del todo la rapidez para capturar ¿el producto nacional bruto es?

A: es cuando los países casi todos los países industrializados consideran que el producto interno bruto es el mejor indicador de la actividad económica pero hasta a principios de la década de 1990 Alemania Japón y Estados Unidos prefirieron utilizar el producto nacional bruto que es la suma total / de todos los ingresos percibidos por los residentes de un país

M: suma total de ingresos de los residentes

A: percibidos

M: es el producto nacional

A: independientemente de donde se sitúen sus activos productivos / por ejemplo dice si una empresa... española que estuviera en Estados Unidos se considera parte del producto nacional bruto de España...ña no de Estados Unidos

M: a... ¿sí? No se si es respectivo a al país donde está asentado independientemente el origen

A: no al contrario / perdón es respectivo al país de origen

M, A: independientemente de donde se encuentre

A: sí

El maestro interviene para llevar a la alumna a reconsiderar sus proposiciones en torno al ejemplo que utiliza para aclarar lo relativo al producto interno bruto y producto

nacional bruto, le muestra que hay incoherencia con respecto a su intervención inicial en la que hubo definido ambos conceptos.

Generalmente esta técnica es utilizada cuando el contenido de la discusión refiere a aspectos teóricos. Las intervenciones de este tipo tienen un alto valor didáctico puesto que llevan a alumnos a clarificar los contenidos abordados.

Cuando la discusión versa sobre aspectos que tienen que ver con el ámbito cotidiano, así como con valoraciones y apreciaciones personales la técnica argumentativa que se utiliza es la de mostrar tesis incompatibles. Retomamos un fragmento anteriormente citado para ejemplificar esta técnica.

M: muy bien/ Rosana Rosa... Rosana ¿sí? ¿a ver ustedes qué pusieron?

A: este... nosotros no estamos de acuerdo

M: no... están de acuerdo

A: no/ este... porque... este... (inaudible) de hace más de dos mil años se podrían aplicar a la actualidad este... pensamos que/ esencialmente los cambios son los mismos en todos los adolescentes

M: pero entonces para ustedes no este... aquí lo que dice es varían según las personas las culturas los países y a lo largo del tiempo entonces según ustedes no varía/ en todos los lugares se presenta igual

A: varía

La maestra puntualiza al final de su intervención un elemento de la premisa que se discute en clase para mostrar a su alumno que las proposiciones que integran su participación son incompatibles; lo hace de manera indirecta al dejar implícito que cada lugar posee características propias, tales como costumbres, valores, rituales y organizaciones, que más adelante abordará. Finalmente la alumna termina por aceptar la postura de la maestra.

Abordamos la técnica del ridículo con interés particular pues tal y como lo afirman Perleman y Olbrechts – Tyteca (1989) es una técnica socorrida para educar. Sin embargo, en la formación de docentes, de acuerdo con el corpus estudiado, no es de uso frecuente por lo maestros. Sostenemos al respecto que debido a la influencia de teorías psicológicas que enfocan el desarrollo del niño en el campo educativo, la

ironía, elemento constituyente de la práctica de antaño, no predomina ahora en el discurso de los catedráticos cuya encomienda social es formar docentes de educación secundaria en la actualidad

Un segundo grupo de técnicas que abordamos en este trabajo de investigación es el que denominan los mismos autores *argumentos basados en la estructura de lo real*; en éstos se trata de “establecer solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intentan promover” (p. 401).

En este grupo de técnicas se encuentra el argumento de autoridad, definido 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” (p.470). Su fuerza persuasiva radica en el prestigio de aquellos que son invocados, de quienes: “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 nombre” (p. 472).

En este sentido encontramos que los maestros de la ENS recurren a la técnica de la ironía con frecuencia, ya sea implícita o explícitamente, cuando refieren a algún teórico, o cuando proponen el consenso como vía para legitimar las conclusiones en una clase; y también cuando hacen referencia a enunciaciones de aquellos que pertenecen a la comunidad discursiva de los maestros de la institución.

Por medio de esta técnica se establecen los límites de lo que es posible decir. Esto es valedero tanto para los docentes como para los alumnos.

Conclusiones parciales

El discurso del profesor en clase se caracteriza por ser predominantemente oral, es por ello que para transmitir conocimientos, valores, actitudes, así como un imaginario del lugar social que ocupa, el docente debe seleccionar las estrategias adecuadas para que sus alumnos se apropien de los contenidos.

Los formadores de docentes seleccionan por lo general recursos que, en clase, abren la posibilidad del uso de la palabra a sus alumnos para opinar o explicar; al mismo tiempo, al utilizarlos se manifiesta la relación asimétrica en la que se encuentra el maestro y sus alumnos, dado que es él quien designa los turnos en el intercambio, evalúa, controla el manejo de las temáticas, entre otras funciones.

En el intercambio comunicativo que se genera en la clase y que sostienen maestros y alumnos de la ENS, pudimos apreciar que el efecto perlocutorio del uso de las estrategias utilizadas por los primeros es el que se espera para cumplir con los fines didácticos, especialmente: capturar la atención, generar mayor producción discursiva y reorientar del tema.

Por otra parte, también se logra la transmisión-apropiación de la representación de maestro en el nivel del manejo del discurso, en particular de cierto repertorio de recursos. En el discurso de los estudiantes apreciamos que, aunque baja la frecuencia con la que aparecen los marcadores discursivos y las preguntas referenciales, su uso obedece a que han hecho suyos esos códigos lingüísticos, aunque no necesariamente en forma conciente.

Por último, no es ocioso poner de relieve que “hacer actuar”, cobra un valor agregado si consideramos que promover el discurso de los alumnos es promover

procesos argumentativos y de pensamiento, por parte del maestro. Así, las estrategias tienen como finalidad principal lograr el proceso enseñanza-aprendizaje, al que se suma la de reproducir los lugares sociales en los alumnos normalistas, que en el futuro seguramente ocuparán.

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN SOCIAL

El análisis del discurso, cualquiera que sea su campo, según la Escuela Francesa implica necesariamente el análisis de las condiciones económico-histórico-sociales en las que es producido y recibido, ya que éstas imprimen su sello al determinar lo que puede ser dicho y el tipo de modalidad mediante la cual el sujeto asume o no asume lo enunciado; atendiendo a estas propuestas, se establecen en este capítulo los condicionamientos sociales que sirven de trasfondo al discurso de los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

3.1. La globalización

Las condiciones humanas de existencia se han visto alteradas a lo largo de la historia toda vez que el avance científico y los adelantos tecnológicos invaden la vida de los sujetos y producen modificaciones en su cotidianidad. En el siglo XX hicieron su aparición la televisión, el cine, las computadoras, la comunicación satelital y por red, los medios de transporte colectivo y los más veloces, máquinas capaces de hacer el trabajo de muchos hombres. Estas innovaciones cambiaron profundamente la cotidianidad y las representaciones del mundo que se tenían hasta ese momento: La posibilidad de transportarse a tierras inimaginables, conocer otros estilos de vida, costumbres y tradiciones, estar en el lugar y en vivo presenciando una guerra, estar al otro lado del mundo en tan solo unas horas, conversar con otro a través de una máquina; todo ello y más ha permitido que el sujeto se enfrente a lo diferente, reconozca lo “otro”, viva el bombardeo de un sin fin de productos que le son

“necesarios”; la idea de frontera se modificó, las consecuencias de las acciones emprendidas en cualquier lugar del mundo tienen impacto más allá de su lugar de origen, por ejemplo la caída de la bolsa. Por ello consideramos que ahora el mundo cobra dimensión histórica en tanto que entra en el campo perceptual de los sujetos no sólo lo que acontece en el país que vive.

La alteración en la forma de vida ha venido organizándose de esta manera a partir del siglo XVI por los procesos económicos comandados por el capitalismo en sus diferentes fases. El cometido en este sistema económico es la acumulación del capital y la extensión de su poder más allá de las fronteras geográficas, la conquista de nuevos mercados. En la actualidad se denomina globalización a la fase más avanzada del capitalismo.

En este apartado sólo se puntualiza que la globalización hace referencia a un estado de cosas que actualmente describe al mundo, denomina procesos económicos, políticos y culturales; sin embargo, la precisión del concepto aún se encuentra en debate entre intelectuales de diversas disciplinas. La mayoría de los teóricos recurren a metáforas para abordar este fenómeno; cada una de ellas nos acercan a sus diferentes aspectos. Estamos de acuerdo con aquellos que plantean que la globalización entendida en términos económicos aparece con el capitalismo, pero en lo que a la política, cultura y comunicaciones se refiere, el fenómeno es reciente.

García Canclini (1999) sintetiza lo que hasta el momento se ha propuesto respecto a este tema. Por una lado sitúa a quienes la ubican como el único paradigma de desarrollo; y por el otro, a aquellos que renuncian a teorizar la globalización al legitimar la diversidad de propuestas. La definición que brinda es la siguiente:

(...) una etapa histórica configurada en la segunda etapa del siglo XX, en la cual la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y genera nuevos flujos de interconexión supranacional. (p.63)

Concibe la globalización como “objeto imaginado” ya que se vende la idea de que algún día todos participaremos de ella, cuando en realidad se presenta la exclusión masivamente.

Para García Canclini (1999, p. 30) las diferentes metáforas y narrativas en torno a la globalización presentan paradojas entre sí, ya que cada una de ellas se genera en cierto lugar social. Es decir, la idea de globalización que tiene un empresario no es la misma que la de un obrero, o la que piensan los miembros de los países desarrollados y la que elaboran los latinoamericanos y los países dependientes; esto nos da cuenta de las contradicciones que presenta este modelo.

(...) la globalización no es un objeto de estudio claramente delimitado, ni un paradigma científico ni económico, político ni cultural, que pueda postularse como modelo único de desarrollo. (p.13)

Consideramos, con Pêcheux y Foucault, las metáforas “fábrica global” “nave espacial” “torre de babel” (Ianni, 1999: pp. 4-9), entre otras, como “formaciones discursivas” en las cuales se entretajan y se ponen en tensión los diferentes discursos que responden a “formaciones imaginarias” diferentes en tanto condiciones de existencia distintas. En nuestro objeto de estudio también se revela la forma en que “se crea el referente”, en el sentido de Pêcheux (p.49).

Aunque cada metáfora prioriza un elemento de la realidad, el económico, el político, el geográfico, el cultural, entre otros, todas comparten el rasgo del fortalecimiento de las relaciones entre sociedades al mismo tiempo que revela que la

globalización se distribuye de manera desigual; los países dependientes que difícilmente pueden lograr la integración económica al mercado mundial viven el impacto de los procesos globalizadores en los ámbitos político y cultural.

Es importante precisar que pensamos en globalización en términos de proceso, como tendencia o algo en construcción. Las tendencias más claras de los procesos globalizadores son la marginación y la homogeneización: marginación, en tanto no todos participan de sus beneficios; y homogeneización, al internarse en la vida de los individuos e interpelarlos para que el sistema se siga reproduciendo. Enseguida se precisan las características de la globalización.

⇒ “Compresión espacio – tiempo”. Según Bauman (1999), la tecnología ha hecho posible que se recorra el mundo en segundos, es decir, en un instante se establece contacto con otros, se traslada a lugares a miles de kilómetros, con lo cual la libertad de movimiento es accesible para todos, con formas y consecuencias diferentes: a unos les otorga la libertad de los obstáculos físicos, la actuación a distancia, la posibilidad de crear y recrear significados, mientras que para otros el movimiento significa estar confinados a la localidad que ya no les pertenece por estar permanentemente en movimiento por las influencias de aquellos privilegiados, con lo cual se enfrentan a la imposibilidad de crear significados propios o de aprehender el bombardeo al que están expuestos. Así:

la movilidad se ha convertido en el factor estratificador más poderoso y codiciado por todos; aquel a partir del cual se construyen y reconstruyen diariamente las nuevas jerarquías sociales, políticas, económicas y culturales de alcance mundial. (p.16)

Los inversionistas, dueños del capital, gozan de las ventajas de la movilidad así como del ejercicio del poder, al que la compresión espacio tiempo le da una nueva dimensión.

⇒ El poder extraterritorial. La velocidad con la que se transportan los inversionistas (en ocasiones con todo y sus empresas), el capital y la información dan la impresión de que ocupar un lugar en el espacio perdiera importancia y, por tanto, la vivencia imaginaria de que el poder se gesta en otro lugar. Para Bauman (1999) la cibernética es un espacio creado en el cual se “materializa” el poder; afecta especialmente a quienes no tienen acceso a ella y se quedan enraizados en la vida local, pues el control es parte del privilegio de los dueños del capital (pp. 28-30).

Al respecto Ianni (1999) puntualiza que:

La electrónica y la informática tejen las redes invisibles que atan y desatan las cosas, las gentes, las ideas, las palabras, los gestos, los sonidos y las imágenes en todo el mundo (p. 139).

⇒ Nueva estrategia de poder: el sinóptico. Esta estrategia es sustancialmente distinta al poder panóptico que caracterizó a la época Moderna, estudiada por Foucault, por medio de la cual la mayoría era vigilada por unos cuantos especialmente en la cárcel. En la posmodernidad los adelantos de la tecnología permiten un nuevo tipo de estrategia de carácter global que invierte lo establecido por el orden anterior: la masa observa a una minoría (representantes de las élites) a través de los mass media, y así se crea la ilusión, en los sujetos anclados en la localidad, de tener libertad de decidir qué ver entre la multitud de posibilidades, sin darse cuenta de que caen en la trampa de la seducción tendida por la minoría dueña del capital. De

esta manera el poder se encuentra en todos lados tejiendo redes invisibles y, a la vez, en ningún lugar.

El poder sinóptico es la forma más sutil de interpelar a los sujetos y así reproducir las condiciones que hacen posible la globalización (Bauman, 1999: 70-73).

- ⇒ Pérdida de poder de los Estados Nacionales. Con el arribo de la globalización el Estado Nacional, incluso el más fuerte, pierde poder al erigirse a su lado consorcios transnacionales y monopólicos. La economía especulativa, la movilidad del capital y de los inversionistas dejan al Estado Nacional en una posición por demás vulnerable; el único poder que este Estado conserva es el represivo, la policía, que finalmente se encuentra al servicio de los capitalistas para crear condiciones sociales que no minen sus inversiones. Así, salta a la vista la alianza que se establece entre las burguesías y los Estados (Bauman, 1999: 88-92).
- ⇒ El conocimiento adquiere un estatuto diferente. En la modernidad fue considerado por su valor de uso; ahora cobra valor de intercambio, gran cantidad de conocimiento no es del dominio público desde que las patentes se establecieron como privadas.

Como puede observarse hay diferencia entre las naciones y hacia el interior de las mismas: sólo una porción reducida de la población mundial y de cada nación tiene acceso a condiciones de vida digna. Nuestro país no es la excepción, como lo veremos más adelante.

Abordar el tema de la globalización fue necesario en tanto que lo consideramos el modo de producción que configura actualmente las relaciones económicas, políticas y sociales del mundo. Entendemos *modo de producción* como el concepto que explica el modo de funcionamiento de la sociedad global (“totalidad social orgánica”) en sus

diferentes etapas; es decir, entender el funcionamiento de las diferentes estructuras (también llamados niveles o regiones) de una sociedad: económica, jurídico-política e ideológica. La estructura económica es la base o infraestructura de la sociedad que comprende el conjunto de relaciones de producción: las relaciones técnicas de producción (agentes/naturaleza) y las relaciones sociales de producción (agentes/agentes). La estructura jurídico-política y la estructura ideológica constituyen la superestructura de la sociedad, la primera comprende el Estado y el Derecho, y la segunda se conforma por las ideas o representaciones sociales y las actitudes-comportamientos sociales (el aspecto ideológico merece un apartado especial por lo cual se aborda en otro capítulo).

En una etapa determinada uno de los tres niveles juega el papel hegemónico, el que asegura la reproducción del modo de producción; pero siempre es el nivel o la estructura económica lo que tiene el papel determinante, ya que a partir de éste tal o cual nivel tendrá a su cargo el papel rector. P. ej., en el caso del modo de producción feudal, el nivel que asegura la reproducción del modo de producción es el jurídico-político; sin embargo, el nivel económico lo determina; en cambio en el caso del capitalismo, el nivel o estructura económica es a la vez determinante y dominante.

En una sociedad históricamente determinada pueden coexistir diferentes modos de producción. Por tanto, conservan distintos tipos de relaciones de producción, aunque un modo de producción domina e influye a los demás, sin llegar a asimilarlos. El modo de producción hegemónico determina también a la estructura jurídico-política (superestructura). A este estado de cosas se le denomina *formación social*. Ésta tiene una estructura compleja, ya que cada modo de producción tiene su estructura global y sus relaciones de producción específicos, pero existen unas relaciones de producción

que dominan, una tendencia ideológica dominante y deformadora de las otras tendencias, y una estructura jurídico-política al servicio de la clase dominante cuya función es mantener la dominación, que corresponden al modo de producción dominante.

En la globalización coexisten diversas formaciones sociales, sin embargo

El capitalismo(...) influye en todas las otras formas de organización del trabajo y vida social con las que entra en contacto (...) (Ianni, 1999: p. 111)

El capitalismo en su fase global presenta las características del capitalismo inicialmente planteado por Marx, pero en escala ampliada: acumulación del plusvalor, explotación del trabajo asalariado, propiedad privada de los medios de producción, producción de mercancías, y potenciales consumidores.

La creación de monopolios supranacionales, los mass media controlados por los dueños de los medios de producción son condiciones necesarias para hacer posible la división del trabajo a escala mundial. Tales condiciones reorganizan el nivel jurídico político y las instituciones de las naciones con las que entra en contacto; así, influyen ideológicamente en cada uno de sus miembros para crear las condiciones de reproducción del sistema.

La OTAN, la ONU, el Fondo Monetario Internacional, entre otros, son organismos de carácter supranacional, creados para legitimar la expansión del capitalismo al tiempo que se constituyen como aparatos ideológicos de la globalización. De esta manera, el Estado Nacional pierde la capacidad de decidir en muchas de las esferas en las que antes tenía cabida, sobre todo en el nivel económico. La esfera educativa, ahora aparato ideológico global, ha sido transformada por la ONU

a través de la UNESCO al dictar lineamientos generales para todos los países, tema que se abordará al analizar el Plan de Estudios 1999.

3.2. México en el marco de la globalización

En 3.1. describimos la globalización con el fin de definir el modo de producción nuestro país y particularmente para ubicar en este sentido al estado de Nuevo León. El marco que comprende esta ubicación enfrenta el problema que Sergio de la Peña (1978) apunta:

... el carácter expansionista del capitalismo impide en general que el análisis de su desarrollo y de las contradicciones principales y su calificación, en cuanto al grado de madurez del mismo, se pueda hacer en una región y aún en un país aislado. (p.72)

Por su parte Ianni (1999) afirma:

La dinámica de la reproducción ampliada del capital, con su concentración y centralización, produce y reproduce el desarrollo igual y combinado de modo nacional, regional y mundial. (p.117)

Harnecker (1985) sostiene que se puede analizar una región, país o conjunto de países, siempre y cuando tengan una historia común (p.170). Retomando las posturas de estos autores consideramos que en México y especialmente en Nuevo León, pese a la coexistencia de diferentes formas de producir, sufren transformaciones al estar en contacto con los procesos globalizadores.

Algunos autores afirman que México, como otros países, se encuentra en la fase de la modernidad tardía, se vio conminado a integrarse, o por lo menos a intentarlo, al mercado mundial.

México ingresa a la economía de libre mercado en 1982. La inversión extranjera no se hizo esperar, en Nuevo León particularmente se ha instalado en diferentes ramos. Sin embargo, los beneficios que se auguraban no se repartieron equitativamente como era de esperarse; también se hace evidente, a nivel nacional tanto como local, la alianza entre inversionistas y Estado. Estas nuevas condiciones exigieron cambios en todos los aspectos del país, especialmente en educación. Noriega Chávez (2000) señala las tendencias de este nuevo modelo:

(...) el retiro del Estado, la descentralización, la atención a los más pobres entre los pobres, la marginación de los sindicatos, la evaluación y rendición de cuentas como condicionante de la asignación de recursos, las modalidades que buscan una mayor vinculación entre sistema educativo y sistema productivo, y el énfasis puesto en la calidad por sobre la cantidad en la atención de los servicios. (*Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1984*, p.36)

Estos ajustes parten de propuestas de las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el BID, la UNESCO, el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IPE) y la OCDE cuya base son concepciones mercantilistas y la teoría del capital humano, mismas que se han constituido como hegemónicas; sostienen que la educación es un “producto” más entre otros, sometido a la oferta y la demanda, en el que es necesario invertir para obtener ganancias cuando la mano de obra calificada rinda fruto en el campo de la producción.

De esta manera la educación, parte constitutiva de la modernidad, es considerada como uno de los puntos importantes para el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, como muchos autores señalan, el desarrollo es desigual cualitativa y cuantitativamente en los países que han adoptado el programa modernizador.

En México en particular, señala Noriega Chávez, el gran endeudamiento ha sido uno de los factores que conminaron al Estado mexicano a someterse a este proceso (p. 100).

El modelo de la modernización tiene como propósito fundamental establecer óptimas relaciones entre el sistema productivo y el sistema educativo para lograr recursos humanos competitivos para la economía globalizada (p.155).

En el presente sexenio en el discurso de los gobernantes y en especial del presidente aparecen frecuentemente estas concepciones mercantilistas en materia educativa.

Bajo la influencia del Banco Mundial, la ONU a través de la UNESCO establece las directrices en materia educativa en 1996. Los documentos emanados en las reuniones celebradas en ese año fueron *Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* (Jamaica, Mayo) y *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO* (Ginebra, 30 de septiembre – 5 de Octubre) (SEP, 1997).

La modernización educativa, iniciada en 1993 en los niveles básicos, llega a las normales formadoras de docentes tanto de primaria como de secundaria de todo el país; con base en las recomendaciones antes mencionadas se reformaron los planes de estudio: en las Escuelas Normales Básicas aparece el plan de estudios 1997 y en las Escuelas Normales Superiores se establece la Licenciatura en Educación Secundaria en 1999.

En este nivel, la modernización, arriba en la vida concreta de las escuelas normales en 1999 con una serie de cursos de capacitación para los maestros,

principalmente acerca de las características de este plan de estudios y la metodología a emplear.

Todas las instituciones formadoras de docentes del país sufrieron el impacto de la modernización al crearse un nuevo plan de estudios que las rigiera en sus aspectos fundamentales: perfil de egreso, propósitos, metodología, formas de evaluar, programas de la mayoría de las asignaturas de *formación general para educación básica y formación común para todas las especialidades*, y algunas de *formación específica por especialidad*; el resto de los programas son elaborados por los docentes de cada institución ateniéndose a los lineamientos establecidos por la federación. Cada institución tiene libertad de hacer las adecuaciones que sean necesarias para responder a las demandas que cada entidad plantea, según su situación geográfica o social, pero sin cambiar la esencia del plan nacional.

De acuerdo con los planteamientos del Plan de Estudios 1999, los egresados de las escuelas normales contarán con *habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela* que permitan el cultivo de su actividad profesional y el interés por la actividad científica; además, desarrollará el juicio crítico para reconocer y atender a las demandas que se le presenten en el ejercicio de su profesión, ya sea que provengan de los procesos de cambio que atraviesan los adolescentes, del contexto social o de las necesidades especiales del alumnado: establecer las condiciones necesarias para que se desarrolle el proceso de enseñanza – aprendizaje; comprometerse personal y profesionalmente a actuar conforme a los valores y mejorar su capacidad profesional.

El logro del perfil de egreso (establecido por la SEP) depende de la metodología de trabajo áulico que empleen los docentes de la institución así como de la bibliografía de cada uno de los programas. Por ejemplo, cada semestre, desde la implementación de este plan de estudios, los maestros acuden a los cursos de capacitación de las asignaturas que se proponen para el semestre inmediato. Los cursos versan principalmente sobre lineamientos metodológicos y de evaluación, entre los que se destacan las actividades de trabajo diario en el aula y su importancia para la evaluación del semestre; los exámenes pierden valor, ya que el acento se ha deslizado de los conocimientos adquiridos al desarrollo de habilidades.

Conclusiones Parciales

En toda sociedad la vida de los sujetos que la conforman es regulada principalmente por instituciones creadas en el seno de la misma; su instauración es necesaria para crear las condiciones que aseguren el mantenimiento de el estado de cosas existentes.

La producción y reproducción de las condiciones sociales que sirven a los intereses de la clase hegemónica requiere que las instituciones aparezcan como necesarias y naturales a la mirada de las personas, ya que sólo así es posible que se minimice la posible resistencia al control del comportamiento y a la vehiculización de creencias y valores que desde ellas parten.

La institución educativa es de las instancias más importantes en la formación de los sujetos que se requieren para cumplir los propósitos de la clase en el poder. En ellas se aprende lo que es necesario en todos los ámbitos de la vida.

Las concepciones pedagógicas que en cada reforma educativa se plantean desde el Estado responden directamente a los intereses de la clase hegemónica; ésta es capaz de vislumbrar a nivel macro, es decir, mundial, los retos que tiene que enfrentar y las necesidades que tiene que solventar un país para ser competitivo.

El Gobierno mexicano, en el intento de integrarse a la competitividad mundial y alcanzar un nivel de desarrollo mayor, llevó a cabo la transformación curricular primero en los niveles básicos; sin embargo, también fue necesario realizar un trabajo similar en las instituciones formadoras de docentes, de tal manera que la generaciones siguientes de primaria y secundaria atendieran al nuevo modelo, con destrezas, actitudes, valores y conocimientos, necesarios para enfrentar las demandas sociales que la globalización impone.

A pesar de todas las redes tendidas para la transmisión de lo deseado por el sistema, a través de la escuela, la concreción de aquello por los sujetos de una sociedad es altamente compleja, puesto que esos mismos sujetos están expuestos y predispuestos a la apropiación de códigos, valores y sentidos que en muchas ocasiones son contradictorias a lo que la ideología vehiculizada por aquella establece. Esta condición fundamenta las posibilidades de resistencia por parte de los catedráticos al las imposiciones del sistema, tema que abordaremos en los capítulos siguientes.

Los alumnos normalistas, estudiantes para ser profesores, y los maestros, en el quehacer cotidiano de las aulas no pueden obviar los conflictos que conlleva la historia social en la que se han informado y formado; en la que lo que puede decirse y lo que se concibe como ser profesor y carrera docente es, quizá radicalmente distinto en una y otra.

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN IDEOLÓGICA, FORMACIÓN DISCURSIVA Y FORMACIÓN IMAGINARIA

En una formación social históricamente determinada se juegan una serie de ideologías que entran en contradicción; se configura un espacio de representaciones tan disímbolas en algunos casos, que conviven entre sí y que determinan lo que puede o no decirse, es decir una formación discursiva. Ésta última, se insemínará en los sujetos a través de las instituciones creadas para ello, según el elemento de la vida social de que se trate.

El siguiente gráfico, tomado de la tesis doctoral de Rodríguez Alfano (1999, p. 362) muestra la relación que se establecen desde la formación social hasta las formaciones imaginarias en la producción del discurso.



(Rodríguez Alfano, 1999, p. 362)

El discurso es el espacio privilegiado en el cual y por medio del cual se expresan y transmiten las diferentes ideologías que circulan en una coyuntura determinada. Por ello, y por la relación tan estrecha que sostiene la ideología con el ámbito educativo, en tanto que sus instituciones desde su origen tienen un cometido de dominación, este

concepto es central en nuestra investigación. Abordarlo trae no pocas dificultades ya que el concepto ha variado de acuerdo a la época que estudiemos y aún en la actualidad encontramos diferentes definiciones de la misma así como metodologías para analizarla.

4.1 Definición de Ideología

Gramsci (1998) ha sido considerado el gran teórico de la ideología y la define de manera amplia como “una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva”(p.75), esta concepción tiene poder de penetración ya que parte de la clase fundamental, es decir, de la clase dirigente que ha creado la organización y conductos adecuados para su infiltración en las clases subalternas a fin de lograr su propósito principal, la homogeneización ideológica de la sociedad. Sin embargo, la ideología dominante adquiere múltiples formas dependiendo de la capa social que se observe. La concepción del mundo más elaborada es la filosofía que corresponde a los intelectuales de una época determinada y la que atraviesa las formas de vida de todos los individuos. El folklore es la elaboración más rudimentaria de la ideología; es una concepción del mundo en tanto creación social, pero sin la coherencia y sistematización de la filosofía ya que al paso del tiempo se superponen trozos de creencias sin importar la contradicción que exista entre ellas. Entre estos niveles se sitúan el sentido común y las religiones, éstas como partes constitutivas del primero. El sentido común varía de acuerdo con la clase social, sin embargo ninguna clase escapa a la influencia de la ideología dominante.

En tanto que la sociedad está conformada por grupos sociales y clases con intereses distintos, existen ideologías distintas también. La ideología hegemónica es la que parte de la clase en el poder, la dominante, y que como se verá, tiene los Aparatos Ideológicos del Estado a su disposición. Por otra parte, las clases dominadas, también tienen su ideología, llamada subalterna; ésta no siempre logra trascender y se encuentra en permanente conflicto con la que parte de la clase en el poder.

Ante la diversidad y contradicción de las diversas concepciones del mundo de las capas sociales de un bloque histórico, la clase dirigente consagra al quehacer político la unidad ideológica y la tendencia a la homogeneización de la sociedad.

Green (2001) siguiendo a Gramsci, sostiene que la difusión de la ideología dominante requiere de una organización de la sociedad civil capaz de sostenerla y defenderla, es decir de una “estructura ideológica”; la integran organizaciones culturales como la iglesia, la organización escolar y los organismos de prensa. Otras organizaciones como las bibliotecas, clubes, entre otros, son también parte de la estructura ideológica ya que influyen en la opinión pública (85).

Los conductos o material ideológico para difundir la ideología son los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales (radio, televisión, cine, teatro y, actualmente, los medios de comunicación satelital).

Althusser (1991) coincide con Gramsci en situar la ideología como parte de la superestructura; asimismo considera que impregna todos los actos de los individuos y sus relaciones, y que asegura la cohesión de la sociedad. Las tesis fundamentales que propone para el análisis de la ideología son las siguientes:

- ✓ La ideología es representación del mundo, imaginaria en su naturaleza ya que parte de las relaciones imaginarias que se establecen con las condiciones reales de

existencia; para este autor es la imposibilidad del sujeto de tomar distancia de sus condiciones de vida uno de los factores que le impiden tener otro tipo de relación con el mundo. El discurso es lo que permite que dicha ilusión se sostenga.

- ✓ Las representaciones del mundo tienen existencia material, parten de instituciones y prácticas que prescriben ritos, ideas, etcétera.
- ✓ La ideología dominante no es uniforme, se constituye en las diferentes ideologías que parten de las instituciones (Aparatos Ideológicos del Estado) y sus prácticas creadas para penetrar en la vida cotidiana de los sujetos.
- ✓ Los Aparatos Ideológicos del Estado son la organización escolar, la iglesia, la familia, la organización jurídica, el sistema político, las organizaciones sindicales, los medios de comunicación y las instituciones y creaciones culturales (pp. 115-116).

J. B. Thompson (1998) en *Ideología y cultura moderna* propone que el análisis de la ideología en la actualidad debe considerar el papel que juegan los medios masivos de comunicación (ya que son el lugar privilegiado de la transmisión ideológica) y superar la concepción tradicional de ideología al plantear:

... Al estudiar la ideología, *podemos* interesarnos en las maneras en que el significado sostiene las relaciones de dominación de clase, pero también podemos preocuparnos por otros tipos de dominación, tales como las relaciones estructurales entre hombres y mujeres, entre un grupo étnico y otro, o entre los Estados-nación hegemónicos y aquellos ubicados en los márgenes de un sistema global (p.88).

El análisis de la ideología, según Thompson, parte del punto en el que se encuentran las formas simbólicas y las relaciones de poder; las primeras son el instrumento para sostener la dominación, y no se limitan al orden lingüístico, pueden adquirir formas no lingüísticas o cuasi lingüísticas.

Por su parte Teun Van Dijk (1998) en su estudio sobre la ideología apunta lo siguiente:

(...) una ideología es un conjunto de creencias fácticas y evaluativas –o sea, el conocimiento y las opiniones– de un grupo (*Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, p.71).

Para este autor las ideologías tienen una función cognitiva que consiste en:

(...) 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 últimas (p.393).

Pérez Cortés (2001) señala que entre el individuo y su inserción a una comunidad se realiza un proceso tanto simbólico como práctico, por medio del cual se constituye como sujeto, reconocido por los otros como semejante al nombrarlo al mismo tiempo que se identifica a sí mismo; a dicho proceso lo denomina “proceso ideológico” (p. 274-275). En éste operan simultáneamente la ideología (creencias, valores, representaciones) y la interpelación (integración y apropiación).

Como veremos, la escuela tiene un papel relevante en este sentido.

4.1.1. Aparatos Ideológicos del Estado (AIE)

El régimen capitalista, para asegurar la reproducción de las relaciones de producción, cuenta, según Althusser (1991) con los Aparatos Represivos del Estado y con los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE); los primeros funcionan principalmente a través de la violencia (p.115), los segundos principalmente de forma ideológica

(p.117). Nuestro interés se centra en los Aparatos Ideológicos del Estado y particularmente en la institución escolar.

La ideología que rige los AIE es la que proviene de la clase dominante, es la que asegura su permanencia en el poder. En ellos se juega la lucha de clases, al confrontar sujetos que pertenecen a diferentes clases sociales.

Por nuestra parte, proponemos que estas instituciones, o por lo menos la institución escolar y los medios de comunicación, no se reducen al escenario micro como en otro tiempo; especialmente la escuela como AIE no se limita a las influencias inmediatas que se ejercen dentro de un país a través de las estructuras creadas para sostenerla como tal, los organismos internacionales juegan un papel medular en su organización.

Siguiendo a Thompson, actualmente los medios masivos de comunicación son foro de transmisión ideológica, pero también de enfrentamiento y resistencia. Basta recordar las elecciones del 2000. Sin embargo, éstos no han podido sustituir a la institución escolar en su papel de AI privilegiado, no tanto porque reproduzca en su seno las relaciones de producción sino porque asegura la reproducción de mano de obra calificada, condición vital para que el capitalismo continúe.

4.1.2. La institución escolar

La institución escolar se ha visto modificada en todo el mundo en las últimas décadas, al presentarse influencias y demandas que poco a poco se deslizaron del poder de los Estados Nacionales.

En cada momento histórico la educación, desde su institucionalización, ha jugado un papel importante al coadyuvar al sostenimiento de un modo de producción determinado. Las clases dominantes en cada periodo y en cada sociedad, han organizado el sistema educativo y sus propósitos de acuerdo a las necesidades planteadas por la producción de bienes y por sus intereses de clase. Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases*, analiza el papel que juega la educación en cada modo de producción, desde la comunidad primitiva hasta el capitalismo, y pone de manifiesto lo siguiente:

(...) la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia. (p.181).²

La institución escolar ha sido y es el lugar privilegiado de control y de ejercicio del poder sobre los miembros de una sociedad, al producir y reproducir en los educandos las representaciones que convengan y hacerlas circular en forma disimulada y efectiva para reproducir las condiciones más convenientes a la clase dominante. Dichas representaciones asignan lugares e ideas (conforme a las que es necesario actuar) a cada uno de los sujetos participantes en la institución educativa. En el aula especialmente se juega este proceso en el que se evidencia el control simbólico (por lo tanto ideológico), una forma de ejercer el poder.

Para Bernstein (1997) control simbólico es:

(...) el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. (La estructura del discurso pedagógico, p.139)

² La cursiva es del autor.

También afirma que el sistema educativo pertenece al campo de control simbólico, que define de la siguiente manera:

(...) aludo a un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar, y sentir, especializan y distribuyen formas de consciencia, relaciones sociales y disposiciones (...) regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos (*La estructura del discurso pedagógico*, p.139)

La forma en que el control simbólico se realiza en las escuelas sufre cambios siempre que la sociedad se transforma y plantea retos y demandas distintos. Las reformas educativas son precisamente evidencia de ello; parten de concepciones que los intelectuales de la clase dominante tienen acerca de las prácticas sociales, en nuestro caso: la práctica educativa en general, y la práctica docente en particular.

En nuestro país es evidente que quienes dirigen la institución educativa, especialmente aquellos que ocupan puestos administrativos, encargados de organizar, planear y administrar los recursos, los saberes, programas, etcétera se encuentran alejados del quehacer magisterial; los agentes que orientan los métodos de enseñanza, sus propósitos y prioridades pertenecen a la burguesía, a la minoría que posee el poder económico; es decir, agentes que pertenecen al campo de la producción, pero que sin embargo desde él ejercen el control simbólico sobre los sujetos a través de las instituciones.

Ya dentro de las instituciones educativas el discurso del docente adquiere estatuto distinto dependiendo del lugar en el que se produzca, su posición con respecto al quehacer educativo y los fines de su emisión. Aún dentro de la misma institución educativa el discurso del docente puede jugar papeles distintos e incluso tener determinaciones diferentes, sea que se desempeñe como director de la escuela, o

desempeñe un cargo sindical o un puesto de confianza de las autoridades educativas, dicte clase, o si se encuentra en un mitin, entre otras posibles condiciones que pueda asumir un docente.

El discurso del docente como el de sus interlocutores, los alumnos, en el espacio del aula durante una clase, es determinado por la actividad y el lugar que ocupan en ella. En el proceso de educativo los protagonistas hacen uso del repertorio lingüístico que poseen, ponen en juego hábitos comunicativos y relacionales que provienen de la sociedad, se rigen por normas propias así como de un sistema de evaluación que sanciona, aprueba, niega o margina las conductas de los que participan; al mismo tiempo se asumen roles preestablecidos por las normas institucionales: el lugar del profesor cuyo propósito principal es enseñar, y el lugar del alumno quien asiste a la escuela para aprender. Cada uno asume una posición determinada de acuerdo a la función que tiene que desempeñar.

Hemos partido del supuesto de que la escuela y específicamente el aula son espacios sociales en los que la reproducción ideológica es la principal función a realizar, analizar la forma en que esto es posible es la tarea que ocupa este apartado.

Si el lenguaje es la herramienta principal por medio de la cual se realizan los procesos de enseñanza – aprendizaje, nunca neutral, como pretendía Saussure, siempre histórico; los significados de las palabras varían de acuerdo a los momentos históricos, a los grupos sociales y a las culturas, la pregunta que es preciso contestar es la siguiente ¿el uso de determinados signos por parte del docente es suficiente para la transmisión ideológica? La posición de algunos autores al respecto contrasta, de acuerdo al énfasis que otorguen a uno u otro elemento de los que intervienen.

Para entender la dinámica en que este proceso se lleva a cabo es necesario servimos del concepto gramsciano de “hegemonía”. De acuerdo con Fontana (2001) se define de la siguiente manera:

Concretamente y en un sentido muy real, la hegemonía por lo tanto es la difusión estructural e institucional, a través del estado y la sociedad civil, de modos de pensar y creer culturales, ideológicos y morales (p. 34).

Así, el carácter hegemónico de la ideología, contrasta con el dominante, en tanto que se disemina por las arterias de la sociedad civil constituida por todas las instituciones sin importar la función que desempeñan. Éstas ofrecen incesantemente la estructura del lenguaje y del discurso necesarias para la elaboración de una concepción del mundo que permite a la burguesía absorber a la sociedad.

Para que la ideología de la clase en el poder se convierta en hegemónica requiere llevar a cabo un proceso de legitimación, para ello se sirve las instituciones que se internan en la subjetividad de los individuos para que ellos mismos en sus actos lleven a cabo las acciones y actitudes convenientes, a partir de una visión de sí mismos, de los otros y del sistema en el cual están insertos que justifique, avale y reproduzca sus intereses. La vía institucional por la que se instaura la hegemonía permite disimular la coerción ejercida al legitimarla, en tanto que las instituciones se encuentran al servicio de la sociedad y su presencia es percibida como natural y en ocasiones hasta deseable

Las instituciones educativas son de vital importancia para que la hegemonía prevalezca, en tanto que llega a la mayoría de los sujetos de nuestra sociedad. En México el interés creciente por que el servicio educativo tenga mayor cobertura atiende a la necesidad de controlar las acciones de los sectores que actualmente cobran mayor fuerza, el caso de las etnias es un ejemplo palpable de ello.

La naturalidad con que se piensa la existencia de la escuela; es decir, que su presencia es indisociable de las prácticas humanas y por lo tanto la deshistorizan, es una condición necesaria para la transmisión ideológica ya que no deja posibilidad al cuestionamiento. Así, la práctica educativa, y en particular la práctica docente, se desarrollan en el desconocimiento de su fundamentos y propósitos tanto para aquellos a quienes es dirigido como por aquellos que la ejercen. Estos últimos, como en un punto anterior se había mencionado, también están sujetos por la ideología hegemónica y por lo tanto la conciencia y la crítica de su propio quehacer se torna nebuloso. Sólo aquellos que han desarrollado la *conciencia para sí*³, se plantean una práctica transformadora del *status quo*.

En el ejercicio de su práctica docente, en la producción de su discurso didáctico, el profesor se encuentra en un espacio definido con anterioridad a su llegada, en el que se despliegan e interrelacionan elementos diversos, externos e internos: los discursos provenientes de diferentes lugares acerca de lo que es enseñar, educar, lo que es ser profesor y ser alumno, los contenidos a transmitir, la forma de llevar la disciplina, entre otros tópicos; estilos de relacionarse tanto del profesor como de los alumnos.

La figura del maestro es estructurada y es estructurante al mismo tiempo, ya que ese lugar que ocupa no se lo ha forjado a sí mismo, es más bien producto de una formación institucional y social, es una construcción que por otra parte tiene el poder de regular lo que en ese espacio acontece. Este poder regulador no es gratuito, sino

³ La *conciencia para sí* es la que permite al sujeto saberse capaz de transformar sus condiciones de vida. La *conciencia en sí* es el estado psicológico del ser humano que tiene conciencia de su existencia y pertenencia a un grupo, familia, etc.

producto de la legitimación que sostiene su aparición. Pérez Cortés (2001) al respecto señala que

(...) el sujeto puede verbalizar sus convicciones en el plano discursivo, pero ellas tienen su fundamento en actos materiales efectuados sobre sí mismos, actos que están a su vez inscritos en rituales que pertenecen al trasfondo colectivo (p.277).

El proceso educativo en el que se inscriben los individuos desde su infancia contribuye en la “constitución ideológica del sujeto” consistente en:

(...) una serie de maniobras, estrategias, disciplinas y tácticas orientadas a obtener una modelación de las convicciones y de los cuerpos (p.277).

El conjunto de estrategias empleadas por el profesor con fines de enseñanza cumplen una función reguladora de las significaciones y tipos de relación aceptadas, para ello el uso de estrategias discursivas, entonación, marcadores discursivos, tipos de enunciación son, entre otros, elementos que estructuran la vida cotidiana de las aulas. La presencia de estos elementos no tienen poder en sí mismos sino cuando entran en relación y por ello tienen la función mencionada.

Formar docentes es parte permanente del mecanismo de reproducción ideológica, en cada generación que egresa y se interna en las aulas de educación básica o media se asegura, en cierta medida, la transmisión de la ideología hegemónica.

Ahora bien, ¿cómo es el impacto que tienen el desplegado de estrategias discursivas en las aulas en los alumnos de cualquier nivel que se analice?

Anteriormente, al abordar el tema de la ideología, apuntamos con Van Dijk que la ideología tiene una función cognitiva, misma que es posible si orientamos nuestra mirada a la estructura que se configura a partir de la práctica discursiva de los docentes, quienes crean una visión del mundo. En la relación maestro – alumno se crea

a través de los contenidos, los conceptos utilizados, las formas de evaluar, delinean lo que es plausible y lo que es reprobatorio, de esta manera y con el ritmo de la clase y la frecuencia con la que se maneja se crean las condiciones para la asimilación de aquella por parte de los segundos. En el caso de alumnos normalistas se lleva a cabo la construcción de la formación imaginaria del profesor, necesaria para ocupar la posición en otros niveles del sistema educativo.

La identidad del maestro es parte importante de la legitimación que permite que la ideología se convierta en hegemónica. La imagen que tiene de sí mismo, la función que desempeña, y las formas de realizarla son un punto esencial a analizar, ya que no sólo son parte estructural de la *producción* del discurso, sino también de la *reproducción* ideológica.

Aun cuando en una sociedad como la nuestra las instituciones de la sociedad civil son numerosas y llegan a la gran mayoría de la población si no es que a toda, la reproducción de la ideología hegemónica encuentra a su paso procesos de resistencia. Algunos autores señalan la importancia de atribuir en las escuelas una autonomía relativa a la cultura que los alumnos producen y que es posible en la medida que ellos producen discursos. La reproducción ideológica no es fiel y sin contratiempos, especialmente si recordamos que la sociedad misma entraña contradicciones, así como los mismos sujetos.

Los procesos de resistencia parten de sujetos que han desarrollado no solo conciencia *en sí*, sino también conciencia *para sí*; esto es lo que permite elaborar proyectos políticos transformadores desde cualquier punto de la vida social.

En América Latina se han dado procesos de resistencia real al poder dominante y a la ideología hegemónica; tal es el caso del trabajo realizado por Paulo Freire del cual se desprenden sus aportes a la educación. Por otra parte, encontramos el caso del presidente actual de Brasil, Lula da Silva, quien opuso resistencia a las condiciones histórico – políticas que le tocó vivir.

En ambos casos la resistencia al poder ha sido posible en la medida en que los actores han sido capaces de reflexionar sobre su propia práctica, y elaborar un proyecto político, sin el cual no es posible transformar la realidad.

Gutiérrez (1999) señala dos condiciones para que la transformación en el sistema escolar sea posible: por una parte, educadores en el interior del sistema concientes de que su práctica social es una práctica política; y, por la otra, transformaciones del sistema político, económico y social (pp. 64-65).

El profesor puede tener un proyecto político en la medida en que tenga una conciencia en sí y para sí, y llevarlo a cabo en las aulas al promover la reflexión en sus alumnos acerca de sus condiciones de vida y al aliarse con ellos para analizar las posibles alternativas para trascenderlas. Es así que la politización de las masas es posible y con ello se lograría impactar en las estructuras sociales.

Es preciso destacar que la resistencia al margen de un proyecto político es infructífero, ya que no basta con mostrar desacuerdo, es preciso tener claridad con respecto a la situación que se vive y propósitos igualmente claros acerca de lo que se hace o deja de hacerse en el aula.

En la ENS, y en las escuelas formadoras de docentes, reflexionar sobre la práctica y sus bases teóricas y metodológicas es parte fundamental para lograr transformar la práctica educativa. Al respecto Olivares (2003) enfatiza que “Una

concepción desenajenante del proceso docente – educativo encarna una lógica participativa, donde los objetivos y el método se conciben e implementan en función de los aprendizajes, vinculando los métodos de enseñanza con la motivación y los de aprendizaje con la transformación” (p.2).

En los discursos analizados en la presente investigación se aprecia que las estrategias utilizadas por el catedrático promueven en cierta medida la participación de los alumnos; sin embargo, la mayoría se remiten sólo a los contenidos temáticos de la asignatura y no a la reflexión sobre la práctica social que realizarán como profesores de educación básica. Sólo en los discursos C y D se aborda lo referente a ser maestro, pero con claras diferencias en su abordaje, lo cual es evidenciado a través del análisis en esta investigación.

Formalmente, el Plan de Estudios 1999, no establece asignaturas orientadas a trabajar en este último sentido, y los programas de las existentes no contempla esta dimensión.

4.2. Formación ideológica y formación discursiva

En el seno de la formación social se origina (por el enfrentamiento de las diversas clases) la formación ideológica. Pêcheux define esta última:

Hablaremos de formación ideológica para caracterizar un elemento susceptible de intervenir, como fuerza confrontada a otras fuerzas, en la coyuntura ideológica característica de una formación social, en un momento dado; cada formación ideológica constituye así un conjunto complejo de actitudes y de representaciones que no son ni ‘individuales’ ni ‘universales’ sino que se refieren mas o menos a posturas de clases en conflicto (*Les vérités de la Palice*, citado por Edmond Cros en *Literatura, ideología y sociedad*, 1986, p. 63).

Julieta Haidar (1998), siguiendo a Pêcheux, asienta que la ideología se concreta en la *formación ideológica*. Su análisis, dice, puede hacerse en diferentes dimensiones, siguiendo a Fossaert, de quien sintetiza sus planteamientos a este respecto:

Toda formación ideológica puede ser analizada en diferentes dimensiones: a) por la capacidad hegemónica que tiene y por los tipos de hegemonía que se desarrollan; b) por los tipos de aparatos ideológicos que estructura, definiendo sus relaciones con el Estado, determinando los recursos y los vectores disponibles para la difusión de la ideología que en ellos se produce, y c) por las formas que adquieren las redes ideológicas que constituyen una forma concreta del funcionamiento ideológico. (*Análisis del discurso* en Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, p.126)

Como puede observarse, esta categoría es un todo complejo del que desprenden los elementos en los que se materializa la ideología destacados por la misma autora: los aparatos y las instituciones, las prácticas sociales en general, las prácticas sociales discursivas, las estructuras espaciales y los diferentes sistemas semióticos (emblemas, ritos, moda, etcétera) (p. 126-127). Destacamos por nuestra parte la práctica discursiva en relación con los aparatos e instituciones.

Antes de abordar estos aspectos es necesario definir una categoría que se desprende de la anterior y le provee de un marco en el que funciona: “formación discursiva”. Es definida por Foucault (1982) por primera vez en los siguientes términos:

En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados semejante sistema de dispersión; en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones) se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva* (p.62).

Sin embargo, la propuesta de Pêcheux y Henry Haroche para el análisis del discurso es más completa al articular formación discursiva a la formación ideológica de la siguiente manera:

Llamaremos, por consiguiente, *formación discursiva* a lo que, en una formación ideológica dada, es decir, a partir de una postura dada en una coyuntura dada determinada por el estado de la lucha de clases, determina 'lo que puede y debe decirse' (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa, etc. ...) (citado por Edmond Cros en *Literatura, ideología y sociedad*, 1986, p.64).

Una formación ideológica puede estar integrada por varias formaciones discursivas que establecen relaciones entre sí (no necesariamente armónicas) y determinan las posibilidades de enunciación en una posición en una coyuntura (Haidar, 1998, p.127). Las formaciones discursivas pueden entrar en contradicción ya que, al partir de diferentes sectores de la sociedad en lucha, la naturaleza de la relación que establecen con los aparatos hegemónicos es radicalmente distinta.

Tras la cotidianidad de la vida escolar en todos sus espacios se oculta la dinámica del juego de fuerzas entre los actores que la hacen posible. En el transcurso de el trabajo de investigación realizado se hizo evidente que en el interior del sistema escolar operan diversas concepciones acerca de la práctica docente; por una parte, la concepción tradicional del ejercicio docente que se cristaliza en la práctica cotidiana en las aulas y, por la otra, la que se plantea en los documentos emanados por las por las autoridades educativas recientemente. La apropiación del último no es inmediato puesto que implica romper con modelos establecidos y legitimados. Este es uno de los conflictos que se dirime en el discurso didáctico.

Un segundo conflicto es el que se establece entre los profesores y los normalistas. Las creencias de los estudiantes, sus valores y comportamientos son

sometidos durante su formación a un proceso de moldeamiento y modelamiento para que en el futuro sean agentes reproductores de la ideología. El punto nodal de la lucha consiste en la convergencia de los preceptos de la escuela, esencialmente conservadores, y aquellos que escapan al control total de los maestros que han influido en la formación de los estudiantes hasta el momento en que inician su formación.

Cabe señalar un aspecto silencioso, no menos importante, en la dinámica del proceso educativo. El perfil de egreso del plan de estudios plantea explícitamente los rasgos deseables de los futuros maestros, mismos que orientan las acciones de los docentes de los normalistas que permitan alcanzarlos; sin embargo los estudios realizados sobre currículum oculto (Pansza, 1999), es decir, aquello que se enseña implícitamente, de manera no conciente por los maestros, es el aspecto más eficaz de la práctica educativa puesto que escapa a la reflexión, ya que son pautas y modelos de relaciones sociales que los mismos docentes han vivenciado en las instituciones en que se han formado, pero que no han sometido a análisis. En esta dimensión es que la transmisión ideológica se realiza y se preservan modelos por parte de los maestros.

4.3. Formaciones imaginarias⁴ del docente y alumnos normalistas

En este apartado analizamos la *formación imaginaria* (FI) que los docentes de la ENS hacen de sí mismos y de sus alumnos; su importancia radica en que es el punto de confluencia de las esferas amplias que estructuran todo sistema social y, en que a su vez determina la práctica discursiva.

⁴ Preferimos el uso de Formaciones Imaginarias al de identidad profesional debido a la amplitud del primero.

El estudio de ésta nos permite acercarnos a la dinámica de transmisión que se lleva a cabo en la formación de docentes en lo que a la construcción de su propio imaginario respecta. Transmisión de un lugar social, que no es inmutable y permanente; más bien susceptible de transformación de acuerdo a las coordenadas socio-históricas en las que la formación del profesor se lleva a cabo y la práctica se realiza. La coyuntura histórica conformada por las condiciones económicas, políticas, culturales, se transforman en la medida en que la correlación de fuerzas que se establece entre los diferentes sectores de la sociedad cambia.

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994) en la presidencia las autoridades educativas del país emprendieron acciones orientadas a que el magisterio recuperara el lugar social que antaño gozaba, y como respuesta a las campañas de desprestigio que sobre este sector se vertieron; bajo el lema “revaloración del magisterio” se firmó un acuerdo SEP – SNTE como base para emprender la modernización educativa que se continuaría hasta el momento en que se realizó esta investigación.

La planta docente de la ENS fue partícipe, en su mayoría, de esta reforma, así como de la devaluación que sufrió su actividad profesional. Sin embargo, su formación profesional se llevó a cabo en un momento histórico en que era considerada una autoridad; ese imaginario es el que se intenta rescatar hasta nuestros días y el que se pone en marcha en las aulas de la normal.

En la Escuela Normal en el momento en que se recogió la muestra para esta investigación se iniciaba la implementación del Plan de Estudios 1999, que venía a desplazar paulatinamente al anterior. En él se considera al maestro como facilitador del aprendizaje y no como quien posee el conocimiento, y al alumno como constructor del

conocimiento ya no como receptor, dicho planteamiento trajo consigo formas distintas de trabajo en las aulas y por lo tanto un nuevo modelo de maestro a generar en las nuevas generaciones. El discurso ahí vertido fue recibido y asumido por los docentes de distintas maneras, desde la resistencia casi absoluta, por unos, hasta con agrado, por otros; pero hacer oídos sordos no era posible.

En el análisis que en esta investigación se ha llevado a cabo es claro observar la forma en que algunos docentes orientan la clase y se establecen actividades concretas y estrategias discursivas para lograr la participación activa de los alumnos. En cuanto a la manifestación de resistencia a la implementación del plan de estudios, por lo general se aprecia en comentarios de pasillo, sin trascendencia en la medida en que no se realiza a través de una propuesta de trabajo fundamentada en un proyecto.

En cuanto al imaginario que los normalistas construyen a partir de su formación en la institución y en la práctica docente a partir de tercer semestre, será distinto de sus mentores en tanto que, como dijimos anteriormente, el momento histórico social en el que se desenvuelven es distinto del de aquellos.

M. Pêcheux (1969) define las “formaciones imaginarias” (FI) como elementos estructurales de las condiciones de producción de los discursos que designan el lugar que el productor del discurso y el receptor del mismo se atribuyen a sí mismo y al otro. Dichos lugares no son azarosos, responden a las posiciones que en una formación social son proyectadas y asumidas por los sujetos.

En el siguiente cuadro se resume la propuesta del autor.

Expresión que designa las formaciones imaginarias	Significación de la expresión	Pregunta implícita cuya "respuesta" subyace a la formación imaginaria correspondiente
A { I _A (A) I _A (B)	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en A	"¿Quién soy yo para hablarle así?"
	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en A	"¿Quién es él para que yo le hable así?"
B { I _B (B) I _B (A)	Imagen del lugar de B para el sujeto colocado en B	"¿Quién soy yo para que él me hable así?"
	Imagen del lugar de A para el sujeto colocado en B	"¿Quién es él para que me hable así?"

(Pêcheux, p.49)

Estas consideraciones son aplicables también al referente, aquello de lo se habla; se trata de un objeto imaginario, es decir, del punto de vista de los participantes. Las preguntas que subyacen son "¿De qué le hablo así?" "¿De qué me habla así?"

El análisis de esta categoría posibilita reconocer las diferencias en la construcción de la misma y los procesos de resistencia que se generan en el encuentro de dos generaciones. El momento histórico en que cada generación se ha construido define las características de los lugares sociales y de quienes los ocupan; el lugar del profesor es concebido por los sujetos en forma distinta, de acuerdo a las concepciones circulantes en un momento histórico con condiciones políticas, económicas y sociales propias que definen su función. Así, en las FI se sintetizan saberes que se materializan en los discursos toda vez que se ocupa dicho lugar.

En las propuestas de Foucault (1982) "saber" se refiere a lo que puede ser dicho en una práctica discursiva particular, misma que es determinada por la formación

discursiva en la que se inserta (p. 307); así, entre práctica discursiva y “saber” existe una relación de interdependencia.

En el caso del saber que constituye la FI docente, aprehensible cuando ejerce la función enunciativa, está determinado por las posibilidades de utilización y apropiación.

Dicho “saber”, en palabras de Tlaseca (2001) consiste en

La comprensión que el maestro hace de sí mismo en el mundo escolar a partir precisamente de experimentarse en situaciones donde tiene que ser maestro (en Tlaseca, Marta coord.. *El saber de los maestros en la formación docente*, México: Universidad Pedagógica Nacional, p.39)

Como puede apreciarse es un saber que se distingue de todos aquellos que el maestro pueda construir y desplegar en otros ámbitos de su vida.

Si bien es cierto la formación académica en las aulas de las escuelas normales es parte importante del devenir docente, es en la práctica donde se constituye su Formación Imaginaria, ya que ahí, en interacción con sus alumnos, es donde dialoga con su ser maestro al ponerse en contacto con sus preocupaciones éticas y pedagógicas, que implican la concepción que tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje, del conocimiento, de lo que tiene que hacer para ser maestro. Por otra parte, el saber que constituye la formación imaginaria del docente mantiene relación indisociable con la acción que desarrolla en ese espacio al ser aquel el elemento rector de ésta.

Así, es un proceso dialéctico, siempre abierto a la posibilidad de re-creación, en la medida en que sus acciones son sometidas a la reflexión, disposición que casi siempre es negada a los maestros.

El discurso del maestro en clase cobra matices distintos de los que tendría su producción en otra situación, por ejemplo, una conferencia o una entrevista, aun cuando el tema fuese su práctica. Ahí es donde se proponen las acciones discursivas en las que se captura la respuesta a ¿quién soy yo para hablarle así?, frente a otro que aspira a ocupar el lugar desde el que habla en ese momento. Esta condición constriñe la producción discursiva puesto que eso que el otro quiere ser es lo que él es ahora, por lo tanto un modelo representante de dicha aspiración. En el intercambio comunicativo que se genera en la formación de profesores también es posible aprehender la respuesta a ¿quién es él para que yo le hable así?

Cada maestro formador de docentes tiene una representación de lo que el proceso formativo es, así como de los atributos que los normalistas deben poseer al término de la licenciatura; ese saber se transmite en cada clase que dicta ante sus alumnos. Entendemos, entonces, que las “formaciones imaginarias” en tanto representaciones son un cúmulo de saber respecto de sí mismo y del otro.

La formación imaginaria, en nuestro caso de los docentes de la ENS, depende de aquello que según su lugar social puede y debe decirse; esto a su vez es producto de las condiciones de posibilidad que la coyuntura de una formación social establece. Por esta razón no podemos perder de vista en el análisis que realizamos, las relaciones que la formación imaginaria pone en juego desde los docentes y lo que se transmite a los alumnos acerca de ser maestro, con la reproducción ideológica.

En el proceso de formación, los estudiantes normalistas son asimilados por el ideal de profesor implícitamente propuesto por el maestro, sólo parcialmente; como veremos ante ciertas cualidades de ese ideal se genera resistencia. Esta dinámica, si bien es cierto entre maestros y alumnos de cualquier nivel se genera, en la actualidad,

desde hace algunos años es más evidente: maestros modernos ante alumnos posmodernos.

De esto encontramos evidencias al margen de los discursos de nuestra muestra, al observar a los alumnos “violando” las reglas de comportamiento que un futuro maestro debe guardar sostenidas por los maestros y directivos de la ENS. Los ideales de profesor de unos y otros, si no radicalmente, se los representan con características distintas. En el análisis realizado mostraremos los puntos en que se manifiestan las diferencias.

La FI que analizamos es aquella que remite a la identidad de cada uno de los participantes; la de profesores que se ha construido y que en el momento del intercambio comunicativo se despliega, y la construcción de la FI de docente en los alumnos. Implícitamente el referente, en este sentido, es construido; tiene que ver con el “deber ser”, con lo que se espera del buen profesor y que empieza por ser buen alumno normalista. Los alumnos en el momento particular de producción del discurso tienen una imagen de sí mismos en la que el maestro tratará de influir con su discurso para lograr paulatinamente el ideal que tiene de ser profesor.

En cada discurso se manifiesta el ideal de ser profesor de diferente manera y enfatiza aspectos distintos, desde la disciplina hasta elementos que refieren a la manera de enseñar.

4.3.1. Formaciones imaginarias de los docentes

En toda situación de enseñanza, formal o no, los participantes ocupan lugares diferentes en el intercambio comunicativo. La que se realiza bajo condiciones

institucionales otorga “legitimidad” a quien ocupa el lugar de enseñante y por lo tanto autoridad; en cuanto a los estudiantes los posiciona como subordinados, a quienes se debe convencer o persuadir. Olivares (2003) señala que en estas condiciones institucionales, así como en las democráticas, el profesor aporta una cuota de directividad; sin embargo, señala que ésta “no debe interferir en la capacidad creadora e indagadora del educando, para evitar caer en la manipulación y el autoritarismo” (p. 8).

En las clases analizadas es posible apreciar que la directividad está presente, en ambos sentidos: tanto para promover la participación y reflexión como para manipular.

Sin excepción los maestros de la institución dan inicio al ritual en el que se realiza la clase, este acto es un indicio que revela el saber que posee respecto de su lugar en ese contexto, con ello muestra la autoridad de que está investido. En el Discurso B, de una maestra de la especialidad de matemáticas impartiendo una asignatura de la especialidad, mostramos este rasgo.

M: Vamos a empezar/ primero acostumbro recordar/ e... los conceptos más relevantes de la sesión anterior/ los conceptos más relevantes de la sesión anterior luego revisamos la tarea/ luego enseguida avanzamos con el tema de hoy/ si... alguien nos ayuda a recordar/ cuál fue la idea o el concepto que se manejó la sesión anterior

No basta que la maestra sepa que tiene la autoridad de iniciar la clase así como la responsabilidad de hacerlo dada las concesiones de su lugar en la situación, sino que se representa a sí misma como poseedora de dichos atributos; en consecuencia, su intervención inicial en la conversación no es azarosa, reconoce el lugar que sus interlocutores tienen en la situación de intercambio, alumnos que no poseen autoridad ni experiencia alguna para decidir la forma de trabajo, y ésta es la imagen que tiene de ellos. Los alumnos, por su parte, en cada ocasión respaldan o avalan el imaginario

asumido por el maestro y el que les proyectan, al responder a las reglas establecidas; desde su lugar de profesora asigna un lugar al (los) otro(s), a quienes sin embargo otorga la posibilidad de participación, como se observa al final del fragmento y en el que se presenta a continuación:

M: el compañero decidió empezar con el número dos ¿alguien quiere pasar y empezar con otro número?/ para irle avanzando que esto sea más rápido/ ahí ahí hay varias barras de gis/ adelante ahí/ dos compañeros al mismo tiempo pásele/ podemos ponernos de este lado

El Discurso A es emitido por una maestra también, y encontramos coincidencias con respecto al discurso anterior:

M: Muy bien/ ahora sí por equipos y de acuerdo a lo que ustedes leyeron vamos a ir contestando cada una de esas aseveraciones/ no son preguntas fíjense bien y cada uno de los enunciados no está escrito en forma de pregunta es una aseveración / entonces van ustedes a leer cada una y a decir bueno estoy de acuerdo y no estoy de acuerdo y ahí en un.../ en un ladito van a escribir porqué están de acuerdo o no / ¿sí? / y ahorita lo vamos a empezar a analizar/ ya todos/ en grupo/ primero nada más pónganse de acuerdo ustedes con su equipo/ ¿sí? y luego ya lo vamos a socializar// esa hojita va a ir anexada en su cuaderno como una actividad más/

Esta característica aparece en todos los discursos analizados; de igual manera la forma en que enfrentan los alumnos las posiciones respectivas.

Ser docente implica orientar a los alumnos en lo que a la enseñanza se refiere; este aspecto tiene un doble sentido, por una parte como referente, es decir de lo que se habla, por la otra como acto que se realiza. Ambas formas nos remiten a la FI de los docentes. En el siguiente fragmento se conjugan ambas modalidades:

M: okey vamos a dejarlo así/ vamos a dejarlo así/ miren// se trata también de ir viendo algunos **tips para enseñanza**/ a la hora de sacar las opciones estamos contemplando estamos teniendo dificultades para ver/ e... con qué le sigo/ que debo poner/ este cómo sería una forma de no perdernos en la lista de opciones que estamos sacando/ entonces hay que buscar hay que buscar un orden de sistema para poder tener toda la... la secuencia en un info...rme que no perdamos de vista alguno de ellos/ ¿alguien conoce alguna técnica/ también de conteo/ que nos permita tener la visión más rápido/ y que no se nos escape alguno?

Pone de manifiesto, al usar la primera persona del plural en el recuento de las dificultades para desarrollar la tarea, que ella se representa como quien ha superado

dificultades académicas en su formación lo que la autoriza a dar “tips” para que sus interlocutores en el futuro los pongan en práctica. Esos tips refieren a lo que se espera de ellos en términos de eficacia para la solución de problemas y por lo tanto a la reflexión de los mismos, así como a manejos que como docente pueden realizarse al dictar una clase para facilitar la enseñanza.

En el siguiente fragmento se puede apreciar otro atributo que poseen los maestros de la ENS:

M: aquí hay un **truquito**/ aquí hay un **truco** que no hemos aclarado

As: (inaudible voces empalmadas)

M: ¿sí...? este es otro principio que no se manejó la clase anterior/ el fundamental es el principio de conteo que se conoce como principio de multiplicación pero aquí hay un principio de adición/ ¿qué pasa cuando los sucesos no se producen al mismo tiempo/ sino alternativamente?/ puede suceder que termine en cero/ o puede suceder que termine en dos/ o puede suceder que termine en seis entonces éstos serían sucesos alternativos/ y cuando es/ esa situación/ entonces se determina el número de datos para uno/ para el otro para el otro/ y sumamos/ ¿sí?/ trataríamos (inaudible) pero **vamos a tomar nota/ de una vez para que quede...// este principio no lo traen todos los libros algunos autores lo incluyen y otros lo dan/ por conocido/ vamos a llamarle principio de adición/ principio de adición// si un suceso a...// puede ocurrir de ene maneras/ nada más voy a definir para dos/ para no alargarlo tanto ¿verdad? Ya ustedes saben que se puede extender más/ y un suceso be// puede ocurrir de ene dos maneras/ coma de tal forma// que solo puede ocurrir//**

Nótese que introduce la palabra “truco” que refiere a la FI que hace del referente y por extensión de sí misma. En términos generales habla del conocimiento y de su uso para posibilitar el acceso a otros; tratarlo como aquello que sólo es conocido por una de las partes participantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje es revelador. Su presencia en el discurso de la maestra manifiesta la FI que hace de sí misma y la de sus estudiantes: Ser docente es ubicarse en el lugar de autoridad en la materia, conjugado con la capacidad de percepción de las necesidades de sus alumnos en ese terreno, así como con la disposición de aportar y orientar. La FI que hace de sus alumnos es la de sujetos que deben ser dirigidos para realizar las actividades necesarias y orientados hacia los elementos en los que “deben” centrar su atención, esto se evidencia en la

expresión *truco* así como en el uso de la invitación *vamos a tomar nota*. En el discurso

A aparece como en el anterior este aspecto:

M: la mayoría podemos coincidir en que hubo algo importante en nuestra adolescencia porque puede haber alguien que diga/ nunca pasó nada importante este...(risas) pero bueno por eso decimos hay sus excepciones este.../ entonces hay ciertas situaciones en las que nosotros podemos decir que la cu...ltura influye mucho/ si nosotros nos vamos a analizar hoy no me lo traje este... prometo traerlo próximamente/ hay un artículo por ejemplo que yo tengo de cómo se vive la adolescencia en... en la región de Oceanía por allá y ahí hace mención el artículo de cómo se vive la adolescencia o cómo son los ritos de iniciación de la adolescencia en diferentes culturas/ por ejemplo menciona a la antropóloga Margaret Mead y este... Margaret Mead hizo una serie de investigaciones donde maneja las diferencias/ en cuanto por ejemplo la iniciación sexual de los adolescentes/ cómo se inician sexualmente los adolescentes/ no les voy a preguntar directamente cómo se iniciaron ustedes pero ¿cómo han sabido que se inician los adolescentes?/ generalmente sobre todo los varones/ ¿cómo se inician sexualmente los adolescentes?/ (Discurso A)

De esta manera se transmite implícitamente la necesidad de la preparación continua en el ejercicio de la práctica docente, que al término de la licenciatura tendrá que ser una búsqueda personal y autónoma.

Ocupar el lugar de maestro implica enfrentar la tensión generada por el enfrentamiento de la disparidad entre conocimientos y capacidades propios y los de los alumnos, situación en la cual el primero puede quedar rebasado. Las alternativas para manejar semejante situación pueden ser diversas; sin embargo, reconocemos que el propósito es preservar el lugar de autoridad como puede observarse en lo que sigue:

M: sí también es posible/ también es posible pero.../ aquí hay una cuestión a lo mejor de... formación nos han educado para leer de izquierda a derecha/ entonces puede ser que no todos tengamos esa capacidad de reversa de reversibilidad/ pero si alguien tiene la habilidad adelante/ ¿qué les parece si hacemos si hacemos el árbol (inaudible) pero ahora sí bien hecho porque ahí

As: (risas)

M: no quise decir que esté mal hecho

Después de dar un rodeo, al reconocer la capacidad de su alumno y la carencia propia de la misma, la maestra utiliza el recurso de la ironía para sostenerse en el lugar de quien posee el “saber legítimo”; ellos, los alumnos, son representados y ubicados en el lugar de quienes tienen que someter sus aportaciones a prueba antes de ser aceptadas.

En este sentido se propone como parte de una sociedad de discurso que evalúa los aportes de sus alumnos.

Esta pertenencia se observa también en cuanto a otro aspecto del proceso que se realiza en el aula. El análisis del tratamiento de las lecturas propuestas en clase por parte del maestro complementan nuestro estudio de la formación imaginaria que éste tiene de sí mismo.

M: les voy a... repartir / con el propósito (inaudible grabación) con el capítulo que ya habíamos previsto tratar hoy / a nivel de **debate** / necesitamos medir / la... / condición en que está abordado sus lecturas / como todas las lecturas / necesarias para iniciar un debate tenga elementos suficientes de discusión de conocimientos de manejo / que nos permita avanzar sobre ese (inaudible grabación) y avanzar sobre nuestra... particular adquisición de datos / y digo adquisición de datos porque es el **nivel mínimo que ustedes manejan**/ usted conocerá / una combinación de elementos donde los datos forman / parte importante // si queda una hoja del ejercicio les voy a pedir que me / me la regresen // gracias páselas hacia delante (inaudible grabación) sin necesidad de... movernos más de lo necesario // si ustedes advirtieron una cosa en su lectura no tiene elementos redondos sino complementarios de la información que ya han manejado tal vez sean más precisiones que datos nuevos sean extensión de los datos anteriores donde /

La propuesta de un debate como estrategia para trabajar en clase requiere de condiciones mínimas necesarias, mismas que enuncia el profesor, por parte de los participantes; el profesor como coordinador de dicha tarea se representa con dichos atributos: conocedor del tema en un nivel profundo para emprender una discusión (a lo que se hace alusión en aspecto analizado anteriormente acerca de la necesidad de lectura autónoma), análisis de las mismas para tener en cuenta el nivel de profundidad. La FI que el docente tiene de sus alumnos es un elemento esencial en las propuestas de trabajo académico, en el fragmento propuesto no sólo queda claro que los alumnos son capaces de realizarlo ya que poseen *el nivel mínimo* para iniciar, sino que al caracterizar de esta forma las capacidades de sus alumnos, el maestro alude al potencial que poseen que permitirá avanzar en la revisión de otros contenidos.

Maestros y alumnos en el intercambio comunicativo de la clase ocupan lugares concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se hacen una representación de lo que en el mismo les corresponde, enseñar y aprender. Considerar eso de lo que hablan nos pone en el camino de conocer la FI que tienen de sí y del otro, puesto que están directamente implicados al ser parte del proceso.

A: nosotros queremos saber... **cuál es la definición que... en la clase nos vamos a basar**
(inaudible voces empalmadas)

M: lo que pasa es que/ lo que pasa es que se trata de llegar a/ ¿sí? o sea no se va a dar una definición esto es adolescencia y esta es la que me tengo que memorizar/ o sea nosotros vamos a ver diferentes autores vamos a ver diferentes puntos de vista/ y después vamos a concluir nosotros/ qué es para nosotros la adolescencia

A: a... sí

M: entonces no es de que nos vayamos a basar e... exclusivamente por ejemplo exclusivamente en el aspecto psicológico que era lo que se manejaba desde un principio él hablaba del adolescente solamente desde un punto de vista/ hay psicólogos que se manejan mucho por el área biológica hay otros que manejan mucho lo que es el aspecto social y que dan su definición de acuerdo a... a su teoría o a su punto de vista/ nosotros vamos a ir complementando vamos a ir tomando de diferentes corrientes por así decirlo/ de diferentes corrientes vamos a ir viendo qué es lo que más se acerca a nuestra definición o a nuestro concepto de adolescencia ¿sí?/ o sea no es que ahorita nosotros queramos definir exactamente lo que es la adolescencia/ ahorita de eso se trata este ejercicio de realmente de buscar en todos los conceptos que ya tenemos y todas las experiencias y todas las ideas que nosotros hemos mantenido para poder e... hacer una definición de adolescencia

La demanda del alumno, en la que incluye al resto del grupo al utilizar la tercera persona del plural, a la maestra es la precisión del contenido que tienen que manejar en el contexto específico de la clase; en otras palabras conocer lo que la maestra quiere de ellos. Esto nos remite a la FI de los alumnos, se representan a sí mismos como receptores de los requerimientos de la maestra para poder satisfacerlos; la enseñanza la conciben como el ejercicio de la autoridad académica, respecto de los contenidos, del docente; el aprendizaje desde su perspectiva es la asimilación de lo que se transmite desde el maestro sin posibilidad de transformación. Por lo tanto, reconoce en la representación que se hace de la posición del docente que éste tiene el conocimiento y el poder sobre lo que puede circular en la clase. Con estos elementos estamos

autorizados a decir que los alumnos de la ENS continúan reproduciendo un ritual al que han estado sujetos desde el inicio de su formación escolar; es decir, las prácticas de enseñanza tradicionales en las que se educaron las asimilaron sin tener conciencia de ello. El plan de estudios 1999 plantea formas de trabajo distintas a las que le precedieron, mismas que posibilitarán un cambio en la perspectiva de los alumnos respecto del fenómeno educativo, especialmente en lo didáctico. Esto lo observamos en lo que a continuación presentamos.

En contraste con esta posición observamos la del docente quien posibilita una mirada distinta respecto de estos mismos aspectos; cabe señalar que la maestra en cuestión ha sido parte de la implementación del nuevo plan desde su fase inicial, por ende en su trabajo pueden observarse marcas de lo que en él se prescribe. La maestra rompe con el esquema que en pocas palabras se trasluce en el discurso del alumno: ser maestra no es imponer un concepto para que sea memorizado, sino promover la participación y la aportación de los alumnos; de esta manera, aprender es conjugar la experiencia, las ideas personales y las de autores revisados; además considera el aprendizaje como un proceso en conjunto, que se realiza en el consenso. Así, el alumno aparece en el discurso de la maestra como capaz de aportar ideas y reflexionar sobre ellas, sin embargo, niega la singularidad del proceso de aprender, el grupo aprende y propone. En cuanto a la concepción que tiene del conocimiento y su producción, encontramos lo que en la posmodernidad se propone, la interdisciplinariedad, y no ya la concepción moderna de las grandes parcelas de conocimiento claramente delimitadas; así, se plantea indispensable acceder a distintos campos de saber. La sociedad de discurso se ubica en el consenso, lo cual entra en contradicción con la posición que guardan los maestros que viven su madurez

profesional de la ENS. Ahora se promueve el desarrollo de habilidades, por lo tanto es posible entender este deslizamiento.

El orden, la limpieza, entre otras cualidades son parte del ser docente desde la perspectiva de los catedráticos de la ENS; esto lo observamos en el fragmento que analizamos para el estudio de la ideología. Estas cualidades son parte del proceso de socialización a la que se ven sometidos los niños y adolescentes en los espacios educativos, por ello es menester establecer las reglas del juego y hacer uso de ellas en la formación del normalista para asegurar su transmisión. Al abordar este tema encontramos que si bien es cierto se evidencia la asimilación de los alumnos al discurso del maestro, también encontramos manifestaciones de resistencia. El orden y la limpieza no son parte de las cualidades que se valoran en la generalidad de los alumnos, más bien mantienen un actitud más relajada al respecto.

En el transcurso del análisis del discurso de los maestros de la normal encontramos particularidades en el de los maestros de la especialidad de matemáticas.

La representación que tienen de sí mismos, y que se aprecia en su discurso, se sostiene en gran medida en la construcción que se ha hecho alrededor de la ciencia en particular y sus dificultades, así como de los rasgos o atributos que debe poseer quien la imparta. Si bien es cierto las características de dicha representación aparecen en maestros de otras especialidades, es en aquellos en los que aparece con más frecuencia, y modela un ser docente determinado.

La extensión de las intervenciones de los docentes es considerablemente mayor que la de los alumnos en la todos de los discursos; sin embargo, en los de matemáticas esta característica es más evidente puesto que sus intervenciones se centran en la exposición del conocimiento permitiendo al alumno intervenir sólo para aportar datos

que tienen en sus libretas o que son sabidos por la mayoría de los involucrados. El imaginario que funciona en clase es el que dicta que las descripciones, afirmaciones y prescripciones parten de la figura del maestro que en ese momento encarna. Las producciones de los alumnos, no sólo son limitadas en cuanto a amplitud sino también en la cualidad que tienen.

M: el teorema te dice que la distancia dirigida si yo tomo un segmento y tomo la distancia dirigida de un punto hacia otro/ puede usted considerarlo como positivo o negativo/ que puede suceder que la la en este caso que de aquí hasta acá o de izquierda a derecha lo estoy considerando positivo por eso las distancias dirigidas de en la primera parte me daban positivos/ en la segunda parte yo estoy considerando las mismas distancias pero en el otro sentido/ entonces obviamente tiene que dar negativo ¿sí?/ bueno/ ahorita decía algunos e...stuvieron determinando la solución haciendo pues mentalmente su conteo o haciendo sus divisiones/ no necesariamente siempre va a ser así/ por ejemplo en el segundo tenemos un veinte un cuarenta y cinco aunque es muy simple la...// lo que está ahí es más fácil hacerlo mediante algún cálculo entonces espero que con este segmento podamos **determinar lo que... yo requiero** voy a llamarle al primer punto o al punto inicial como decíamos ayer pe subíndice uno y al último punto o punto final pe subíndice dos/ a este punto **me** le van a asignar la coordenada/ equis uno y a éste **me** le asignan la coordenada equis dos/ y ahora les solicito que **me** determinen la distancia dirigida de pe subíndice uno a pe subíndice dos a ver a que es igual/ chequen el proceso que estuvieron haciendo aquí para poder determinar esta respuesta ¿sí Maribel?

La representación que tiene de sí mismo es el de la figura central del proceso que se lleva a cabo en el aula. La utilización de *yo*, así como del reflexivo *me*, especialmente este último, nos proporcionan una clara idea de la forma en que el maestro se posiciona ante sus alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje: todos los actos solicitados por el maestro están referidos a él mismo y no al alumno quien las lleva a cabo. En el intercambio comunicativo, los alumnos responden a la ilocución del maestro, de tal forma que confirmamos lo antes dicho.

4.3.2. Formaciones imaginarias de los alumnos

Las FI que se hacen los alumnos se construyen en la complejidad de las relaciones sociales establecidas en una sociedad determinada. Reflejan el lugar social

que se les ha asignado, el cual está determinado con posibilidades de intervención limitada, preparación que se inicia en la familia y en la formación básica.

Durante los primeros años escolares se ha moldeado al sujeto de tal forma que su posición en la estructura escolar le es presentada como natural, misma que paulatinamente es asumida de la misma manera. Los alumnos de la ENS no escapan a estas determinaciones, a pesar de que se están formando para ocupar el lugar de autoridad y de poseedor del conocimiento.

En términos generales, los alumnos se representan a sí mismos como subordinados ante sus maestros al someterse al ritual emprendido por éstos, que consiste en asumir las prescripciones de trabajo académico; así como a la dinámica que se lleva a cabo en el mismo, a saber: limitar su producción discursiva, casi siempre, a los momentos en que es cuestionado; cuando se permite preguntar es para demandar del maestro lo que tiene que hacer o lo que tiene que aprender.

Es preciso señalar que no negamos que en momentos particulares del intercambio comunicativo, ante algún profesor o tema específico, posibilidades de realización discursiva más amplias y profundas por parte de los alumnos, así como momentos en los que se resistan a la asimilación ideológica que la estructura escolar pone en marcha.

Conclusiones parciales

Ocupar un lugar en la complejidad de la estructura social, en general y, en la educativa en particular, implica que quienes participan en ella tengan una

representación particular de sí mismos en el momento de establecer las relaciones necesarias para que puedan realizar la práctica social que les toca ejercer.

La formación de profesores es uno de los eslabones finales en el entramado del sistema educativo, pero no por ello menos complejo. Los catedráticos de las instituciones que ofrecen esta formación se insertan en los escenarios para dicha tarea con cierta disposición subjetiva producto de las coordenadas históricas en que se prepararon para dicha función.

La representación que tienen de sí mismos y del otro son elementos estructurantes de la formación discursiva que posibilita su quehacer; las características compartidas por los maestros de ENS, en este sentido, se pueden sintetizar como sigue:

- Son representantes de la autoridad institucional;
- Constituyen una sociedad de discurso que regula, prescribe y evalúa los saberes y comportamientos del otro;
- Poseen el saber legítimo, en tanto parte de la sociedad de discurso;
- Responsables de su propia formación como de la de otros.

De esta manera, la representación de maestro en los docentes de la ENS como “modelo” constituye la versión tradicional que históricamente se ha construido. Dicho imaginario no deja de entrar en conflicto por lo menos en un nivel, el que refiere al enfrentamiento con un nuevo plan de estudios que descentra la figura del profesor. La sociedad de discurso que integran los docentes choca en el ejercicio de su práctica con lo planteado en los documentos que dictan las orientaciones para participar en la reforma curricular y trabajar con nuevos planes y programas. Así, las sociedades de discurso son el núcleo duro de toda formación social, que se resiste a la movilidad, aún cuando se realice arduo trabajo intelectual al entrar en contacto con las

transformaciones paulatinas que las autoridades educativas establecen como inminentes.

Todo proceso de formación implícita e inevitablemente conlleva la de transmisión de valores, conocimientos y actitudes a sus aprendices. En el caso de los alumnos normalistas en quienes se ha formado una representación de sí mismos como sujetos dependientes, la asimilación de “lo deseable” por sus maestros no se realiza a plenitud, ya que, en oposición al proceso mencionado, utilizan estrategias de resistencia, por lo menos para minimizar el impacto del discurso de sus docentes. Especialmente la transmisión del control disciplinar, característica de la época moderna, es en donde recae la puesta en funcionamiento de éstas.

La constitución de nuevas sociedades de discurso en el campo educativo es una posibilidad siempre abierta que lucha para que sus propuestas en el campo que fuere sean recibidas e impacte en la forma esperada. Las posibilidades discursivas que se generan a partir de ellas no necesariamente se integran de forma inmediata en el discurso de los docentes en servicio.

La formación discursiva en educación es necesario abordarla en los diferentes niveles en que se produce, ya que en cada uno se producirán y circularán temáticas, objetos, y posibilidades enunciativas heterogéneas. A groso modo podemos establecer dos niveles: el burocrático y el profesor de escuela.

En cada reforma curricular se lleva a cabo la inclusión de nuevos paradigmas, especialmente pedagógicos y didácticos, que son propuestos por las autoridades del sistema educativo, quienes conforman una sociedad de discurso, sin embargo, sus prescripciones no son necesariamente compartidas por los profesores en servicio, quienes a su vez conforman la propia. Una experiencia similar se vivió en el sistema

educativo mexicano al adoptarse como líneas rectoras de los nuevos planes de estudio los aportes teóricos de Jean Piaget en la década de los noventas, a pesar de que en México se conocía su teoría desde los setentas.

La práctica discursiva de los docentes de la ENS actualmente se mantiene apegada al paradigma tradicional en el que se formaron, pero no quiere decir que el nuevo discurso educativo no tenga posibilidad de materializarse.

La sociedad de discurso enriquece las posibilidades de acción en el ejercicio de toda práctica social.

En esta investigación apreciamos en ciernes lo que podría ser un nuevo discurso que penetrara en el sector magisterial, proponiendo formas de trabajo en el aula y estilos de relación con sus alumnos con matices nuevos, a partir de un imaginario que permita establecer relaciones con el saber menos rígidos.

CAPÍTULO 5. CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL DISCURSO

La Escuela Francesa de Análisis del discurso se centra en el análisis de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos emitidos en una situación concreta. Por ello consideramos que esta propuesta es la que más aporta a nuestra investigación; sin embargo, otras líneas teóricas ofrecen categorías analíticas que enriquecen y fortalecen el análisis que se realice desde la perspectiva francesa.

Los aportes de Michel Foucault y Michel Pêcheux son centrales en este trabajo; las categorías analíticas que se desprenden de su trabajo teórico posibilitan profundizar en el abordaje de nuestro objeto de estudio. Del primero recogemos los conceptos de “discurso”, “poder” y “saber”, así como los tipos de “procedimientos de control del discurso”; del segundo, el concepto de “formaciones imaginarias”, trabajado en el capítulo anterior.

El filósofo e historiador Michel Foucault define “discurso” de la forma siguiente:

...Se llamará discurso un conjunto de enunciados que dependen de la misma formación discursiva... está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia... (Foucault,1982,p.198).

Las condiciones de existencia “pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición” (p.63) constituyen las reglas de formación de los discursos, siempre históricas; dichas reglas no son externas al discurso, se encuentran en él en el momento mismo de su producción; actúan de manera discreta, es decir, en una práctica discursiva particular.

Ateniéndonos a esta perspectiva consideramos que el docente emite su discurso constreñido por una práctica discursiva definida en relación con las condiciones

históricas y sociales que definen su práctica social. Por su parte los alumnos ejercen la función enunciativa sujetos a una práctica discursiva particular, diferente a la de los docentes con quienes establecen el intercambio comunicativo, ya que el lugar que les es asignado por la institución es distinto al de aquellos. El enfrentamiento de diversas prácticas discursivas genera una dinámica en la que “saber” y “poder” entran en tensión.

5.1. Procedimientos de control del discurso

Según Foucault (1970), el discurso está controlado por procedimientos de exclusión para cuya consideración parte de la siguiente hipótesis:

...en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada, redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (p.11)

El supuesto que la sustenta es que en una sociedad no se puede decir cualquier cosa ni en cualquier momento ni por cualquier persona; ser competente para ello está determinado por factores sociales que van desde la comunidad inmediata en la que se pretende intervenir como de dimensiones macro que tienen que ver con los valores socialmente admitidos, respaldo institucional y social, entre otros.

Los procedimientos de control que posibilitan y autorizan a los sujetos para producir su discurso y hacerlo circular son señalados por este autor y comprenden tres tipos: procedimientos de exclusión, procedimientos de control interno y

procedimientos de control de las condiciones de utilización. Cada uno de ellos forma grupos y funciona en niveles distintos, sin embargo se interrelacionan entre sí.

5.1.1. Procedimientos de exclusión

La función de este tipo de procedimiento de control discursivo es limitar aquello de lo que se puede hablar. Foucault (1970) considera los siguientes:

- Prohibiciones: el tabú del objeto, el ritual de la circunstancia, el derecho exclusivo del sujeto que habla.
- La separación entre razón y locura actúa como principio de exclusión al nulificar el discurso del loco y condenarlo al silencio.
- Otro procedimiento es la voluntad de verdad o voluntad de saber, que determina lo que es verdadero y lo falso (pp. 11-20).

Todos estos sistemas de exclusión son históricamente determinados y funcionan a través de instituciones. Según Foucault (p.12) los tópicos en los que recae la prohibición son la sexualidad y la política.

En nuestro caso es evidente que la institución escolar es la más importante; sin embargo no es la única que actúa cercando el discurso.

5.1.2. Los procedimientos de control interno

Son aquellos que se ejercen entre los discursos mismos al controlarse unos a otros para evitar que cualquier cosa sea enunciada. Para ello se aplican las siguientes restricciones:

- Principio de clasificación. También nominado comentario. Este principio actúa limitando el azar del discurso al condenar el discurso a la repetición de otros que lo cuestionan y transforman.
- Principio de ordenación. Se refiere al autor como principio de agrupación del discurso. Este principio limita el azar al tomar la forma de la individualidad y del yo.
- Principio de distribución. Se refiere a las disciplinas consideradas como un sistema anónimo de objetos, métodos y proposiciones consideradas verdaderas al que se puede recurrir sin restricción; son consideradas necesarias para la producción de nuevos enunciados. Funciona como control del discurso al imponer exigencias a las proposiciones para que puedan pertenecer a la disciplina en cuestión (pp. 21-30).

5.1.3. Procedimientos de control de las condiciones de utilización

Este grupo de procedimientos está orientado a seleccionar a los sujetos que pueden hablar al establecer condiciones de utilización del discurso y reglas que limiten el acceso de otros al mismo.

- Ritualización del habla. Define la cualificación que deben tener los sujetos que hablan; así como sus gestos, comportamientos, etc. Cada práctica social y discursiva obedece a un ritual determinado. El profesor tiene el propio.
- Las sociedades de discurso. Su función es producir discursos y conservarlos, así como hacerlos circular en un radio restringido.

- Las doctrinas religiosas, políticas y filosóficas. Este procedimiento actúa de forma doble: por un lado constriñe a los sujetos que hablan a producir cierto tipo de enunciados que sean pertinentes a la difusión de la doctrina; por el otro, la doctrina sujeta al individuo a ciertas enunciaciones y les prohíbe otras.
- La adecuación social del discurso. El autor lo ejemplifica con el sistema educativo cuyo cometido es mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poderes que conllevan (pp. 32-38).

El discurso del docente, especialmente, es el que sometemos al análisis en esta investigación, ya que el eje principal de este trabajo es la reproducción ideológica y el poder; el maestro, como agente principal, es el encargado de dicha reproducción. Respecto al alumno, sólo analizamos las formas en las que es asimilado por la ideología que el docente manifiesta en su discurso, o bien se resiste a esta interpelación.

Los procedimientos de control que analizamos son los de exclusión, específicamente el tabú del objeto y la voluntad de verdad; en cuanto a los principios de control interno, el principio de ordenación; y respecto a los de control de las condiciones de utilización, la ritualización del habla.

Como punto de partida analizaremos el ritual que se lleva a cabo en el aula, ya que provee el marco en que se desarrolla el intercambio comunicativo; entendemos que

El ritual se manifestaría como un conjunto de reglas aplicadas a una situación de relación interpersonal, cotidiana y reconocible por los miembros de una comunidad, es decir como un libreto para una

actuación de cortesía: hay un montaje socialmente convencionalizado de un escenario de interacción social, hay que asumir unos pasos y hay que asumir unos roles, respetando unos comportamientos de adecuación a ese rol (Bravo, en Bustos Tovar *et. al.*, 2000, p. 1504).

Desde nuestro punto de vista *la clase* constituye un ritual: los roles de los participantes están definidos por la institución que funcionan en un escenario determinado, el aula; como en todo ritual, se persiguen ciertos fines que no se podrían alcanzar si no se siguen los pasos necesarios y se llevan a cabo los actos que sean consecuentes con dichos roles. El rol del maestro se concretiza en gran medida en su discurso, que a la manera de un ritual también tiene una estructura, la que corresponde a una sesión de clase, y se despliega en una secuencia que tiene su propia lógica.

Aún cuando encontramos estilos distintos entre los docentes, es posible apreciar rasgos característicos en sus discursos que nos autorizan a establecer que todos atienden a un ritual propio de su práctica social. Los diversos elementos que constituyen la estructura del ritual no están dispuestos rígidamente ni se desarrollan de la misma manera; sin embargo, apreciamos regularidades en la secuencia, tipos de comportamientos, tópicos, entre otros.

Los actos de habla, los preformativos, y los marcadores discursivos nos informan de los comportamientos de los docentes en sus emisiones, así como de la secuencia que se desarrolla en la clase.

La secuencia de los discursos de los maestros en ese contexto es similar en todos. El inicio de cada clase es dado por el docente al marcar los límites de lo que es permitido hablar, mismos que señalamos al trabajar el tema de los actos de habla: el

profesor establece el tema y la forma de abordarlo, así limita las posibilidades de enunciación de los estudiantes.

Al internarnos en las producciones discursivas de los docentes encontramos que los preformativos son parte del ritual que se lleva a cabo; lo consideramos así debido a su presencia constante y a que tienen un función estructurante del espacio al controlar los turnos de participación y orientar la clase. Los performativos que persisten en el discurso del docente son los de tipo expositivo, judicativo y comportativo. Estos participan en el seguimiento de la secuencia ya que su uso no es azaroso, especialmente se recurre a ellos para comprometer a los alumnos con el trabajo.

Por otra parte, los marcadores discursivos orientan la profundización de un tema o el cambio de rumbo, así mismo marcan el ritmo del proceso que se ha iniciado.

El ritual constituye una forma de comunicar, que distribuye saberes y al mismo tiempo ejecuta el poder, puesto que el otro difícilmente puede sustraerse.

Como en todo ritual, en el proceso enseñanza – aprendizaje se persigue un fin explícito que es asegurar la transmisión de contenidos, por un lado, y, en el caso de la Escuela Normal, conformar la formación imaginaria del docente, por el otro.

El análisis del principio de ordenación, el autor, requiere que nos apoyemos en los aportes de Benveniste acerca de los déicticos, en particular acerca de los pronombres. La aparición del Yo en el discurso no es gratuita, su presencia nos indica el compromiso del discursante con su enunciación y sus enunciados. Esto es precisamente lo que consideramos acerca de *autor*. Sin embargo, puede desplazarse para incluir a los interlocutores en la responsabilidad de lo que enuncia al utilizar *nosotros*.

En el discurso de los docentes apreciamos la aparición de este control interno en diferentes momentos de su producción discursiva. En el discurso A la maestra asume la responsabilidad de sus enunciaciones al iniciar la clase, para después continuar con el uso de *yo* en conjunto.

En el siguiente fragmento podemos apreciar lo que señala el autor acerca del tabú de la sexualidad:

M: la mayoría podemos coincidir en que hubo algo importante en nuestra adolescencia porque puede haber alguien que diga/ nunca pasó nada importante este...(risas) pero bueno por eso decimos hay sus excepciones este.../ entonces hay ciertas situaciones en las que nosotros podemos decir que la cu...ltura influye mucho/ si nosotros nos vamos a analizar hoy no me lo traje este... prometo traerlo próximamente/ hay un artículo por ejemplo que yo tengo de cómo se vive la adolescencia en... en la región de Oceanía por allá y ahí hace mención el artículo de cómo se vive la adolescencia o cómo son los ritos de iniciación de la adolescencia en diferentes culturas/ por ejemplo menciona a la antropóloga Margaret Mead y este... Margaret Mead hizo una serie de investigaciones donde maneja las diferencias/ en cuanto por ejemplo la iniciación sexual de los adolescentes/ cómo se inician sexualmente los adolescentes/ no les voy a preguntar directamente cómo se iniciaron ustedes pero ¿cómo han sabido que se inician los adolescentes?/ generalmente sobre todo los varones/ ¿cómo se inician sexualmente los adolescentes?/

(inaudible empalme de voces)

M: no... yo estoy preguntando por los varones/ cómo se inician yo no les estoy diciendo que ustedes/ ustedes pueden decir que un amigo me contó que

(risas) (inaudible empalme de voces)

M: este... yo... supe verdá pero/ por ahí me contaron que... algunos hombres por ejemplo las primeras relaciones sexuales se inician con prostitutas o anteriormente se iniciaban con prostitutas ¿sí? eran unas situaciones que a lo mejor eran comunes en aquel entonces o hace muchos años/ y hoy en día ya no es tan común que se inicien de esa forma/ hoy en día es más común que suceda con alguna novia que sea muy muy aventada/ este... con alguna jovencita con alguna amiga o con la hermana de una amiga/ este... perdón o con la amiga de una hermana

(risas)

M: digo/ hay diferentes situaciones/ mientras no sea este... algo que nos afecte tremendamente o que sea este.../ ¿cómo diríamos?/ e... que no se dé por nuestra propia voluntad/ entonces/ yo creo que no hay ningún problema de alguna manera todos en algún momento este a todo el mundo le llega e... su... primera vez independientemente de que/ este... el momento en el que llegue/ el detalle es/ este... que no sea en una situación muy comprometida

A: algo forzado dice él

M: ¿porqué?

A: una amiga

(risas)

A: (inaudible risas)

M: de veras ¿sí?

A: no

(risas)

M: quería que nos contaras

As: qué nos cuente

(inaudible risas) (Discurso A)

En el discurso de la maestra al abordar el tema de la iniciación sexual llama la atención la forma en que se refiere únicamente a la experiencia sexual de los varones dejando marginado el tema en relación con las mujeres, de esta manera evidencia que es un tópico del cual no se puede hablar abiertamente; incluso respecto de los mismos varones, saca el tema del escenario para ubicarlo fuera de quienes participan en el intercambio al usar *pueden decir que un amigo me contó que*. El género femenino es introducido en relación con el tema cuando utiliza el calificativo *aventada*, poniendo de relieve que la experiencia sexual no es algo que atañe a las mujeres de igual forma, sino sólo a aquellas que reúnen ciertas características. Las risas que acompañan el intercambio son muestra, también, de que el tema sigue siendo tabú, aún cuando se haya señalado que las condiciones sociales son distintas a las que imperaban años atrás. Por otra parte, la forma en que la maestra trata el tema es asumido por los alumnos al tratar este tópico por los bordes.

Las sociedades de discurso en materia educativa tienen la función de regular las posibilidades enunciativas tanto de los docentes como de los alumnos son las que determinan la producción discursiva. En cuanto a los primeros, respecto de los temas a abordar y las metodologías apropiadas para hacerlo; en los segundos, la posibilidad de emergencia de su discurso es regulada por parte de los maestros, quienes forman parte de una sociedad discursiva hacia el interior de la institución.

En relación estrecha con el sistema de control anterior, encontramos los grupos doctrinarios y el principio de distribución. En el discurso de los maestros se manifiesta la difusión de conocimientos propios de un campo disciplinar y formas específicas de abordaje. Esto se aprecia en las exigencias que imponen los maestros en cuanto a los

conceptos a manejar en la clase y el tratamiento de ellos, que dependen de la especialidad en la que se han formado.

Concretamente, en las clases analizadas aparecen las referencias a lo enunciado por autoridades en la materia o simplemente a teorías, sean en clases de matemáticas o en la de adolescentes, que regulan la producción discursiva.

Todos los procedimientos de control del discurso están íntimamente relacionados, por ello es difícil analizarlos por separado.

5.2. Materialidades

De acuerdo con Haidar (1998) todos los discursos, todas las prácticas discursivas, entrañan diversas materialidades; las define como funcionamientos relativos a aspectos de la vida social. Su propuesta parte de los planteamientos marxistas y foucaultianos. El análisis parte de la propuesta de Foucault acerca de la arqueología.

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 plantear 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. social; 8. La cognoscitiva; 9. La del simulacro; 10. La psicológica; 11. La psicoanalítica; 12. La estético- retórica; 13. La lógico – Filosófica (p.132).

Depende del tipo de discurso del que se trate la dominancia de una o más materialidades. En el caso del discurso didáctico que hemos definido en el primer capítulo, aparecen especialmente la ideológica y la del poder.

El conjunto de creencias que se transmiten en los discursos de los maestros abarcan gran variedad de temáticas, conceptos, valores y actitudes que tienen como finalidad formar sujetos con determinadas características.

Con la materialidad ideológica se articula la del poder, ya que la interpelación es un proceso que se propone dirigir las acciones de los otros, así como sus valores ideas y creencias; esta articulación se evidencia especialmente en el terreno educativo, ya que la función del docente, en tanto guía de los alumnos a su cargo, detenta frente a éstos la autoridad de corregir, evaluar, orientar y sancionar para que adopten las conductas demandadas.

Respecto al poder, Foucault no lo concibe únicamente como aquello que reprime, sino como productor de placer, de saberes y discursos; y que atraviesa a toda la sociedad. De esta manera el poder se encuentra en todas partes, en cada sujeto, en cada relación (entre el maestro y el alumno) se establecen juegos de dominación; es decir, el poder es la realización de una relación de fuerzas en la que se manifiestan la lucha y la sumisión. Considera las *relaciones de poder* y no el poder en forma aislada:

...Me refiero a que 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... (Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, 1987, p.125)

Dirigir la conducta del otro no necesariamente reviste la forma del castigo y la prohibición, el ejercicio del poder es multiforme (Foucault, *Microfísica del poder*, 1992). En educación, en concreto en la vida cotidiana de las aulas el ejercicio del poder se ha transformado; en contraste con las prácticas de los primeros siglos de educación formal, en las que el control corporal de los alumnos por parte de los

docentes era la característica principal, encontramos en nuestro tiempo formas sutiles control, el predominio de la palabra para lograrlo es su característica más evidente.

Las relaciones de poder las podemos encontrar en los diferentes niveles del sistema, y no solo en la relación maestro – alumno; en la relación maestro – sistema también opera el poder, puesto que también se intenta dirigir la conducta del otro.

En tanto que las relaciones de poder se establecen entre sujetos libres, la resistencia se encuentra siempre presente, en mayor o menor medida. En el análisis siguiente se muestra la forma en que opera en las relaciones que analizamos en el aula.

Este movimiento es comprensible si atendemos a lo que en *En Vigilar y castigar* Foucault (1996) pone de manifiesto acerca de la relación poder-saber:

...el poder y el saber están mutuamente implicados de forma directa; no hay relación de poder sin la correlación constitutiva de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder... (p.34)

Las redes de poder y saber se tejen sobre el escenario que configura el modo de producción de una sociedad determinada; la producción de conocimientos acerca del niño, los adolescentes, así como de las tendencias acerca del hacer pedagógico, y, actualmente los discursos sobre la tolerancia, la democracia y el respeto al diferente, entre otros, se constituyen en saberes que determinan las prácticas educativas actuales.

En la formación de docentes, impregnada de estas propuestas, reconocemos que en el intercambio comunicativo entre docentes y alumnos normalistas los funcionamientos ideológicos y del poder se concretizan en los discursos. Revisten la forma del convencimiento como en el fragmento que analizamos a continuación.

Las luchas, las resistencias en contra del poder y la interpelación pueden darse en el aula al enfrentarse el discurso de docentes y el de alumnos, éstos emplean

estrategias para ese fin y hacer así ejercicio de su poder. En el fragmento (Discurso C) que presentamos a continuación podemos observar la forma en que el docente, a través de un gran rodeo, trata de llevar a sus alumnos a que asuman ciertas normas y la forma en que sus alumnos en un momento del intercambio comunicativo aceptan la postura del docente, hasta que hay una interrupción por parte de un alumno se da un giro en el tema.

M: Ramiro Efraín Gerardo... Nicolás Janet si verdad faltan todavía donde están los demás

A: se salieron

M: se salieron ¿nada más cuando estoy yo o que?

(inaudible) (ruido)

M: compañeros / ya les dije por qué se tiene que borrar el pintarrón

A: sí

M: comenté alguna vez eso?

A: sí

M: ¿y qué dije?

(ruido, no se alcanza a entender lo que conversan maestro y alumnos, pero cerca de la grabadora se escucha una conversación:

A: para recogerles a todos de una vez)

A: dijo la maestra de estrategias que no se debe de dejar el pizarrón así

M: ¿por qué?

A: porque da muy mala imagen (ruido de bancos)

A: para no perder tiempo

M: a ver dicen que es para no perder tiempo // sí... tiene que ver con eso (ruido)

M: dicen que es de mala educación que es para no perder tiempo

A: queda sucio

M: queda sucio sí

A: queda sucio

(ruido)

M: ¿qué decía la maestra de estrategias?

A: que es de mala educación

M: que es de mala educación ¿nada más así?

A: sí

M: sí eso fue todo no explicó porqué muestra un poco qué... bueno ustedes qué entienden cuando ella dice que es de mala educación

A: pues que pierde tiempo en su clase maestro borrando el pizarrón

M: si sí se emplea tiempo para borrar y ps se pierde un poquito de tiempo

A: (no se entiende)

M: esteee... miren también es importante por esto... cuando ustedes no entiendan bien algo nuevo que les estén manejando conviene que pregunten ¿sí? y a lo mejor cada maestro respecto a eso de borrar el pizarrón va tener una idea muy particular // aquí es importante si yo quiero que ustedes me pongan atención necesito que no exista nada que distraiga esa atención a ver qué estaban haciendo cuando llegué

A: (no se entiende)

M: haciendo gráficas y de dónde estaban (no se entiende , ruido de bancos) la información... de lo que estaba escrito en el pizarrón... ¿verdad? y ya lo borré ¿y ahora?

A: (no se entiende)

M: entonces distrae la atención... y para que estén más atentos y pongan un poquito más de atención es conveniente... borrar (no se entiende)

A: ¿cuando va a recoger las libretas?

En la última intervención se evidencia que uno de los alumnos se resiste, o por lo menos evade, el juego discursivo del docente, que reitera la necesidad de mantener el orden en los instrumentos que va a utilizar a fin de ser eficiente y no perder el tiempo; el maestro se apoya en lo que otra maestra mencionara previamente, es decir, en la sociedad de discurso que comparten, para persuadir a sus alumnos del “deber ser”. El énfasis puesto en los aspectos mencionados no son gratuitos, se desprenden de concepciones actuales que parten de un discurso empresarial en el que la “calidad” en todos los ámbitos, incluso en el educativo, es esencial. De esta manera en el aula se hace circular significados que provienen de la esfera económica y en la medida que se asuman se reproducirán a otras generaciones.

Con respecto a los alumnos, a pesar de encontrarse en una posición de subordinación, no dejan de resistirse al poder ejercido por los docentes, y hacer uso del que tienen. Así como en el ejemplo anterior encontramos ante otras circunstancias alumnos que lo usan para sus propios fines como boicotear una clase o hacer valer sus aportaciones.

En cuanto a la resistencia que oponen los docentes al sistema, encontramos que no aparece en los discursos recogidos en este trabajo de investigación; sin embargo, no negamos que existe esa posibilidad en los docentes de la ENS; así mismo reconocemos la necesidad de abordar el discurso que el docente elabora acerca de su práctica en las aulas.

Conclusiones parciales

Todos los discursos sin excepción están controlados por los procedimientos internos, externos y de utilización. Sin embargo, el que en esta investigación sometemos a análisis es uno de los más controlados debido a que a través de éstos se transmite a toda la sociedad las creencias necesarias acerca del diario acontecer para sostener la estructura que responde a los intereses de quienes pertenecen a la clase hegemónica, al mismo tiempo que posibilita que los sujetos se posicionen de tal forma para servir al mismo fin.

Las formaciones imaginarias analizadas en el capítulo anterior dan cuenta de la posición que asumen los maestros, la forma en que se representan su función social. El imaginario que tienen de sí mismos es una construcción social conjugada con aspectos personales de cada uno.

La práctica discursiva de los maestros que se funda en la conjunción y determinaciones entre sí que se dan entre la formación social, ideológica, discursiva e imaginaria, tiene como consecuencia la reproducción de maestros con representaciones de sí mismos y del otro que continúen con la transmisión de la ideología hegemónica.

Consideramos que los pilares de la estructura social en general y en el sistema educativo en particular son las sociedades de discurso, ya que desde éstas parte y se difunde el saber que puede circular en todos los niveles que lo conforman.

A partir del análisis realizado, sostenemos que en la complejidad del sistema educativo y de la dinámica magisterial no aparece una única sociedad de discurso que

regula los acontecimientos; por el contrario, las sociedades de discurso se multiplican al analizar el sistema tanto vertical como horizontalmente.

En el contexto y en el momento coyuntural en que se realizó esta investigación podemos advertir por lo menos dos sociedades de discurso en lucha; por un lado la que constituyen las autoridades educativas y, por la otra, la que integran los docentes de la ENS.

La implementación de un nuevo plan de estudios, se llevó a cabo en el orden de lo formal, pero no en las formas de trabajo diarias de los maestros, quienes defienden las concepciones en las que fueron formados.

Llegamos a la conclusión de que la práctica discursiva de los docentes en el aula no se transforma por decreto, sin embargo reconocemos que no es posible escapar totalmente a la influencia de los nuevos discursos. Por ello el funcionamiento ideológico y del poder operan y se materializan para seguir reproduciendo el *status quo*.

Por otra parte, es preciso señalar que aun cuando se tenga una educación de vanguardia, la escuela, en tanto conservadora, siempre va a la zaga de las propuestas que reciben los alumnos en otros contextos y a través de otros medios.

CONCLUSIONES GENERALES

Todos los sujetos que integran una sociedad están, inevitablemente, atravesados por el lenguaje, ya que es a través de éste que es posible el reconocimiento de sí mismo y del otro. El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación al servicio de los seres humanos, es la materia prima que construye a los individuos para lograr su inserción en un sistema social.

La apropiación del lenguaje, por lo tanto, no es arbitraria, como tampoco lo es la puesta en funcionamiento del mismo que realizan los sujetos particulares al dirigirse a otros; dependerá de las condiciones económicas, culturales y sociales en que un individuo se desenvuelve, un grupo se forma o una clase social se establece.

Con base en estos supuestos esta investigación se llevó a cabo, misma que permite llegar a las siguientes conclusiones, que sin embargo, nos atrevemos a decir que no son concluyentes, en virtud de que consideramos que el campo del análisis del discurso en el campo educativo ofrece posibilidades de investigación poco exploradas, especialmente en nuestro país.

1. La escuela y, específicamente, el aula son espacios sociales siempre abiertos puesto que en ella se cristalizan los saberes procedentes de diferentes esferas de la sociedad. Así, no sólo la ideología hegemónica está presente en la escuela para formar a los ciudadanos con los conocimientos, valores, actitudes y creencias necesarios para satisfacer las necesidades de los grupos en el poder. También se manifiestan ideologías antagónicas a ésta, tanto de parte de los maestros como de los alumnos normalistas, así como actos de resistencia. La confluencia de *ideologías* es posible en tanto que la sociedad

misma está compuesta por clases y grupos sociales con intereses distintos, que a su vez parten de las condiciones sociales en que se desenvuelven en una formación económica social dada. La “formación ideológica” determina lo que puede o no decirse en una coyuntura determinada (“formación discursiva”), es decir establece los límites de la producción discursiva, imponiendo condiciones a los sujetos que toman la palabra.

2. La ideología hegemónica es vehiculizada a todos los miembros de la sociedad a través de los aparatos ideológicos del Estado; uno de los más eficaces ha sido la escuela, debido a su poder de penetración y a la naturalidad con que es concebida su presencia. Su función social, educar, se concibe en forma distinta según las coordenadas históricas y socioeconómicas imperantes. Éstas influyen también en la concepción que los sujetos tienen del proceso de formación de profesores.
3. En la globalización, proyecto acuñado desde el inicio del capitalismo, el campo educativo en la mayoría de los países ha vivido grandes transformaciones dado que las organizaciones internacionales, con intereses económicos mundiales, han intervenido en el diseño de planes y programas con el propósito de influir en las conciencias de los futuros ciudadanos, quienes se integrarán plenamente a esta nueva organización social. Para lograrlo delimitan las posibilidades discursivas en los diferentes ámbitos en que la labor educativa se lleva a cabo. Sin embargo, para la asimilación de los catedráticos a nuevos discursos no es suficiente que las autoridades educativas ordenen, en tanto sociedad de discurso, que se lleve a cabo una nueva metodología con otros propósitos educativos.

4. Las relaciones de poder son inherentes al proceso educativo en la medida en que esta práctica consiste, en el sentido más básico, dirigir la conducta del otro. En la escuela las relaciones de poder se establecen en diferentes niveles; por una parte, entre autoridades educativas y profesores, en esta relación ambas partes participan en la educación como sociedades de discurso; por la otra, entre profesores y alumnos, quienes tienen diferentes concepciones con respecto a la práctica docente y al imaginario de quien la ejerce. Es así que en la escuela coexisten formaciones de conocimiento que parten de los distintos grupos que participan en ella.
5. El análisis del corpus realizado en esta investigación ofrece evidencias de que en la práctica docente el profesor produce un discurso particular, el *discurso didáctico*. Sus funciones principales son la referencial y la incitativa; éstas se realizan en los actos performativos, expositivos, judicativos y ejercitativos. Estas características dan cuenta de que el principal propósito es enseñar y promover la producción discursiva sin perder el control de la situación en la que se le ha otorgado y se asume como autoridad.
6. La representación que tienen de sí mismos los catedráticos de la ENS en relación con sus alumnos y al saber evidencia que su posición se encuentra más cercana a la imagen tradicional del maestro de la modernidad; es decir, en su discurso son poseedores del conocimiento legítimo, asumen el lugar de la autoridad, así como la responsabilidad de formar a otros. Por su parte, los alumnos normalistas tienen una representación de sí mismos como sujetos

dependientes de la autoridad del “otro”; sin embargo, muestran resistencia al control disciplinar.

La transmisión ideológica se realiza en las aulas de esta formadora de docentes a través de las estrategias que el docente pone en juego en clase, puesto que inconcientemente ejerce el control simbólico sobre sus alumnos.

7. Las estrategias discursivas que los docentes emplean en clase son diversas: a) Los marcadores discursivos *a ver* y *sí...* o *¿sí?*, b) Las preguntas referenciales, y c) Las técnicas argumentativas orientadas a mostrar tanto la contradicción como la incompatibilidad de tesis; también aparece frecuentemente el argumento de autoridad.

El análisis de los funcionamientos que tienen estas estrategias evidencia que, por un lado, promueven la producción discursiva de los alumnos, el ensayo de ideas, así como la profundización y ampliación de planteamientos; por el otro, funcionan para orientar el intercambio, sancionar y evaluar a los alumnos, y controlar los acontecimientos discursivos. En general, el ejercicio de la autoridad por parte de los maestros se realiza sutilmente a partir del convencimiento y de sostenerse como figura de saber, y no a partir de la agresión directa a través del discurso, como lo sería a través del uso de la técnica argumentativa el ridículo. Por el otro, tienen como propósito construir el imaginario de los futuros docentes, puesto que dirigen la conducta de los alumnos en pro de un modelo de profesor que los catedráticos de la ENS asumen o tienen como referente.

8. Tanto catedráticos como alumnos se enfrentan a sociedades de discurso que constriñen las posibilidades discursivas a las que se resisten. Los primeros

oponen resistencia a las autoridades educativas, evidente en el apego a formas de trabajo y posicionamientos no propuestos en el plan de estudios vigente. Los alumnos se resisten a las disposiciones de la sociedad de discurso que conforman los docentes de la ENS.

La resistencia que opera en las aulas no es franca ni constante ni en contra de todo, puesto que de serlo se corre el riesgo de ser marginado. Sin embargo, se realiza en los espacios y a través de modalidades no necesariamente lingüísticas.

9. El análisis del discurso es una metodología que permite el reconocimiento de la práctica social que se realiza en la aulas y, por lo tanto, incorporarlo como parte de la metodología en la formación de los futuros maestros permitirá analizar y evaluar la forma en que los estudiantes se construyen como profesores y asumen su práctica social.

Espero que lo planteado aquí sirva para enriquecer la formación de docentes; su dimensión práctica profesional en el aula, así como en el diseño curricular en el que participan tanto catedráticos como las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Duarte Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FfyL.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
(1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
(1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
(1996). *Vigilar y castigar*. México: SigloXXI.
- Green, Marcus A, en Kanoussi, Dora (2001). *Hegemonía, estado y sociedad civil en la globalización*. México: P y V.
- Gramsci, Antonio (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

- Haidar, Julieta (1990). *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: ENAH.
- Haidar, Julieta, et al (2000). *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.
- Mejía, José Antonio (1998). *Monterrey: Evolución, Imagen Urbana e Identidad Cultural*. Compilador
- 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 (2000). *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.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdez.
- Olivares, Alicia (2003a). *Metodología participativa y Análisis del Discurso: una experiencia en la formación de docentes universitarios* (Tesis). División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Monterrey, Nuevo León, México.
- Olivares, Alicia (2003b). *La pedagogía como ciencia y la desajenación de los procesos formativos*, en “Conciencia libre”. Nueva Época No. 62, Junio, Monterrey, N. L.
- Ortiz, Gustavo (1988). *Lenguaje, significado y validez* en la revista *Educación* (1997). Washington, D. C : La Educación.
- Pansza, Margarita (1999). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.
- 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). *Polifonía discursiva de distintos grupos sociales. Argumentación sobre la crisis. La función adjetiva* (Tesis). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, D. F.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SEP (1996). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP.
- SEP (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos básicos*. 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.
- Tlaseca Ponce, Marta (2001). *El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente*, en Tlaseca Ponce (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Van Dijk, Teun A. (1998). *Ideología*. España: Gedisa.