

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**ANALISIS DEL DISCURSO DEL DOCENTE  
EN SECUNDARIA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LETRAS ESPAÑOLAS**

**PRESENTA**

**ERNESTO DE LOS SANTOS DOMINGUEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DOCTORA LIDIA RODRIGUEZ ALFARO**

**SAN NICOLAS DE LOS GARZA, N. L.**

**JULIO DE 2003**



ES 0

ANALISIS DEL DISCURSO DEL DOCENTE

EN SECUNDARIA

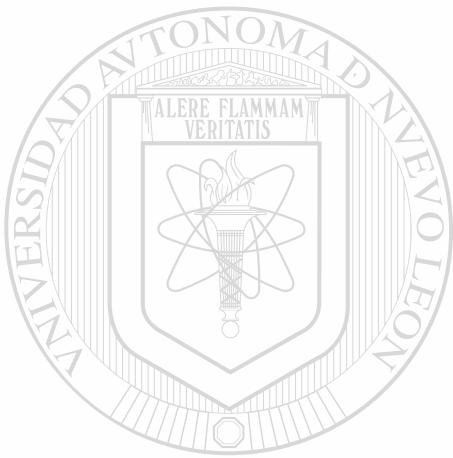
TM  
Z7 1 25  
FFL  
2003  
.S36

2003





1020148969



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



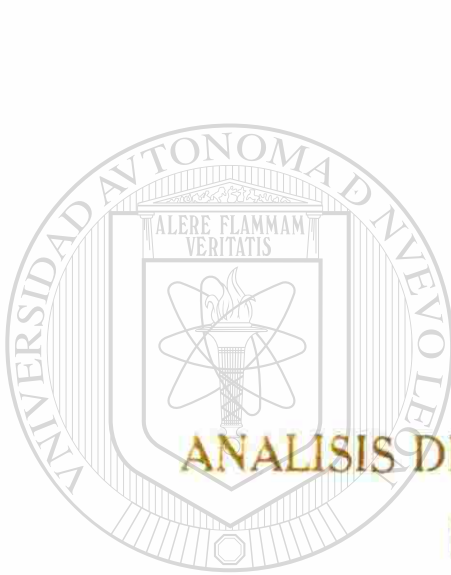
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL DOCENTE  
EN SECUNDARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
T E S I S

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LETRAS ESPAÑOLAS

PRESENTA

ERNESTO DE LOS SANTOS DOMINGUEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DOCTORA LIDIA RODRIGUEZ ALFANO

SAN NICOLAS DE LOS GARZA, N. L.

JULIO DE 2003

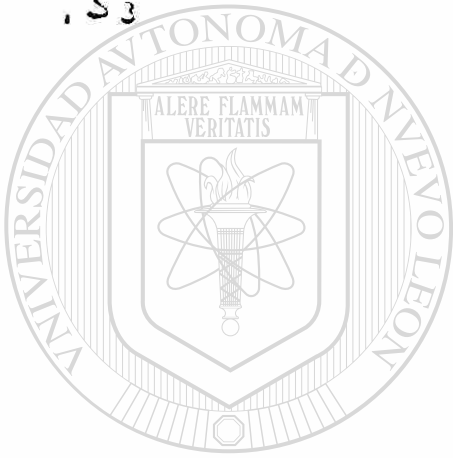


TH

FF

o

.S3



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO  
TESIS



**APROBACIÓN DE MAESTRÍA**

**Director (a) de Tesis: Dra. Lidia Rodríguez Alfano**

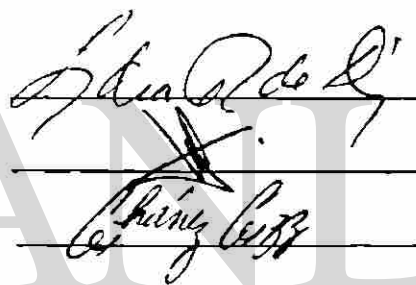
**Sinodales**

**Firma**

**Dra. Lidia Rodríguez Alfano**

**M. C. María Eugenia Flores Treviño**

**M. C. Guadalupe Chávez González**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



**Mtro. Rogelio Cantú Mendoza**  
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL DOCENTE EN SECUNDARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
LETRAS ESPAÑOLAS**

**PRESENTA**

**ERNESTO DE LOS SANTOS DOMÍNGUEZ**

---

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS  
DIRECTORA DE TESIS: DOCTORA LIDIA RODRÍGUEZ  
ALFANO**

**SAN NICOLÁS DE LOS GARZA; N.L.**

**JULIO DE 2003**

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

## CAPITULO I

### 1. FORMACIÓN ECONÓMICA SOCIAL

- 1.1. Formación Social y Modo de Producción
- 1.2. Condiciones de producción, circulación y recepción del discurso
  - 1.2.1. Condiciones Histórico- Sociales de la ciudad de Monterrey
  - 1.2.2. Relaciones de Poder en el Monterrey de 1999
- Conclusiones Parciales

## CAPÍTULO II

### 2. FORMACIÓN IDEOLÓGICA

- 2.1. Concepciones de Ideología
  - 2.1.1. Revisión histórica del concepto
  - 2.1.2. Postura de Gramsci
  - 2.1.3. Postura de Louis Althousser
  - 2.1.4. Postura de Van Dijk
  - 2.1.5. Postura de Thompson
- 2.2. Concepciones de Ideología
  - 2.2.1. Ideología Hegemónica
  - 2.2.2. Ideología Sectaria
- 2.3. Aparatos Ideológicos del Estado
- Conclusiones parciales

## CAPITULO III

### 3. FORMACIÓN DISCURSIVA

- 3.1. Categoría de discurso
- 3.2. Las presuposiciones
- 3.3. Tipología del discurso
  - 3.3.1. Ubicación del discurso docente como subtipo de discurso oral
  - 3.3.2. Materialidades.
    - 3.3.2.1. Manejo Ideológico
- 3.4. Condiciones de posibilidad del discurso docente
  - 3.4.1. Procedimientos de exclusión
  - 3.4.2. Mecanismos de control interno
  - 3.4.3. Procedimientos que condicionan la utilización del discurso
- 3.5. Formaciones imaginarias
  - 3.5.1. Formaciones imaginarias del docente
  - 3.5.2. Formaciones imaginarias de los alumnos
- Conclusiones Parciales

## CAPÍTULO IV

### 4. Interacción comunicativa y otras estrategias del discurso

- 4.1. Marcadores discursivos
- 4.2. Estrategias discursivas
- 4.3. Actividades de imagen
- 4.4. Preguntas expositivas y referenciales
- 4.5. Señales discursivas
- 4.6. Expresiones pragmáticas

Conclusiones Parciales

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





A mis padres que,  
Con su permanente esfuerzo,  
Apoyaron mi formación.

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

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## AGRADECIMIENTOS

Siempre pensé que el espacio de los agradecimientos sería el más sencillo de cubrir en un trabajo de tesis; sin embargo los recuerdos, imágenes y vivencias se agolpan en mi mente al tiempo que esto escribo. Resulta sumamente difícil iniciar este apartado y la dificultad estriba en la gran cantidad de formas establecidas para este propósito. Con todo ello expreso mi gratitud a las personas e instituciones que me apoyaron en la presente aventura.

Agradezco a la Doctora Lidia Rodríguez Alfano por sus enseñanzas en la cátedra; por su comprensión ante el lento avance mostrado en mis tareas cuando fui presa de la angustia al abordar los temas más áridos de esta investigación; por sus orientaciones, correcciones y críticas para la conformación del presente trabajo. De manera especial siempre le estaré agradecido por haberme distinguido con su amistad. Mi agradecimiento permanente a las lectoras asignadas a esta tesis, a las Maestras en Ciencias María Eugenia

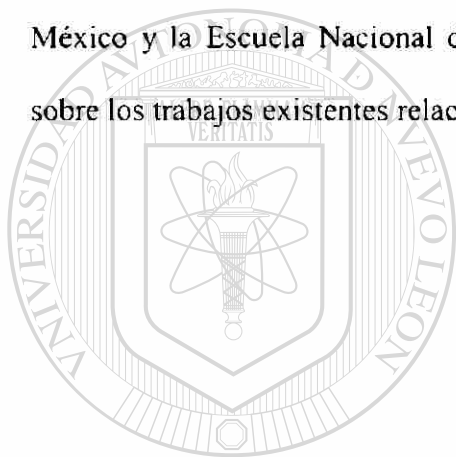
---

Flores Treviño y Guadalupe Chávez González por sus señalamientos, correcciones y sugerencias que fueron determinantes para la versión final del documento. También estoy muy agradecido con la Licenciada Lariza E. Aguilera Ramírez por las inacabables discusiones sobre la mayoría de las temáticas abordadas a lo largo del proceso de construcción de tesis.

También es importante el apoyo institucional que recibí por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 21 y la Secretaría de Educación. La condición de becario en el empleo de mayor permanencia me facilitó cursar la maestría y la realización de la presente investigación.

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

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



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





## INTRODUCCIÓN

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

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

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

Una de las ideas que aparecen de manera constante en el discurso del y sobre el magisterio en México es aquella que, a fuerza de ser repetida, aparece tan obvia a los profesores que ya tiene un carácter, sí vale la expresión, natural en ellos: El maestro es un agente de cambio social. “El docente de hoy llegará a ser un verdadero agente de cambio en su comunidad”<sup>1</sup>. “Convencidos de que el docente es un actor indiscutido de la transformación educativa, la cual debe efectuarse tanto en la escuela y las aulas a todos los niveles, en todos los tipos de enseñanza y por todos los medios de instrucción, como en el conjunto del sistema educativo”<sup>2</sup> ¿Qué tan válida es esta afirmación? Esto es lo que se pretende dilucidar en el presente trabajo a través del análisis del discurso docente.

El discurso del maestro de secundaria es un tema poco estudiado en nuestro país, esto se puede constatar en la escasa literatura que sobre este tema existe en México. El objeto de estudio en esta tesis es el análisis de las relaciones de comunicación que se dan entre profesores y alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Monterrey, en el salón de clase.

El problema que se enfoca en la presente investigación se refiere al proceso por el cual la escuela se constituye en reproductora de la ideología dominante en la sociedad en que está inscrita, a través de las prácticas discursivas realizadas en las sesiones de clase. El objetivo es analizar el discurso del maestro en el aula para conocer cómo reproduce, consciente o inconscientemente, la ideología hegemónica y, de qué manera

---

<sup>1</sup> SEP (1996). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP. P.12.

<sup>2</sup> *Ibid*, p.12

el alumno es asimilado a este discurso. De aquí se desprende una serie de tópicos que permiten plantear en un nivel más concreto la investigación.

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

Bajo el paradigma de la investigación cualitativa, concretamente la etnografía y el análisis del discurso, se han erigido algunas tradiciones de investigación como La tendencia Británica, La tendencia norteamericana y La tendencia francesa, etcétera, cuyas diferencias teóricas y metodológicas estriban en los aspectos del discurso que priorizan en sus investigaciones. (Rodríguez Alfano, Lidia: 1999, texto en prensa).

Enseguida se presenta un cuadro que muestra, de manera general, las tendencias del

---

análisis del discurso más representativas:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



PANORAMA GENERAL DE TENDENCIAS EN LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO



Inmanencia	Consideración de aspectos sociales y culturales	Dimensión Dialógica	Enfoques de la interacción	Enfoques de la interpretación	Estudios de la Argumentación	Análisis del discurso en su práctica
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Glosemática de Hjelmslev</li> <li>2. Análisis estructural del relato, Propp, Bremond, Barthes... y Greimas</li> <li>3. Lingüística textual, Petoffi, Van Dijk</li> <li>4. Gramatología de Derrida</li> <li>5. Pragmática modular, modelo de Fodor</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tagmémica de Pike</li> <li>2. Enfoque variacionista de Labov</li> <li>3. Lingüística cognoscitiva, los marcos cognoscitivos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoría de la enunciación, a partir de Jakobson y Benveniste</li> <li>2. Etnografía de la comunicación, Gumperz y Dell Hymes</li> <li>3. Teoría de los actos de habla, Austin y Searle</li> <li>4. Lingüística funcional de Halliday y Hassan</li> <li>5. Posición Pragmática de Van Dijk</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propuesta filosófica - pragmática de Grice</li> <li>2. Pragmática universal y teoría de la acción comunicativa, Habermas</li> <li>3. Análisis del intercambio conversacional, Sinclair y Coulthard</li> <li>4. Pragmalingüística de Schlieben-Lange</li> <li>5. Articulación de estudios de la enunciación y pragmática, Ducrot y Kerbrat-Orecchioni</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelos basados en Psicoanálisis, Lacan, Reich</li> <li>2. Escuela de Frankfurt, especialmente Adorno y Habermas</li> <li>3. Teoría hermenéutica, Gadamer y Ricoeur, y neo-hermenéutica, Thompson</li> <li>4. Teoría de la recepción, Riffaterre, Hans George Gadamer, Ingarden, Hans R. Jauss y Wolfgang Iser</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retórica integrada, Ducrot y Anscombe</li> <li>2. Lógica neo-aristotélica, Perelman y Olbrecht-Tyteca</li> <li>3. Escuela de Neuchâtel, argumentación desde lógica natural, Grize y Vignaux</li> <li>4. Modelo del debate, Toulmin</li> <li>5. Propuestas alemanas para el estudio de la argumentación, Koperschmidt y Zimmerman, entre otros</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudios de la interdiscursividad intertextual, Bajtin/ Voloshinov y Kristeva</li> <li>2. Escuela francesa de análisis del discurso, Pêcheux, Robin, Guespin, Gardin, Marcellesi, Maldidier, Mangueneau, Charadeau, Chauveau</li> <li>3. Estudio de la relación discurso-poder-ideología, Foucault, Wodak, Giddens, Van Dijk, Pêcheux, Robin,</li> </ol>

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

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

- La triple relación: formación social, formación ideológica y formación discursiva; esto es en torno a prácticas discursivas específicas, planteadas originalmente por Henri & Pêcheux.

---

- Las condiciones de posibilidad de los discursos que permiten la realización de una práctica discursiva
- Que se constituye en un subtipo del discurso oral, el discurso didáctico que, a la vez, está sujeto a una serie de procedimientos de exclusión internos y externos.
- Otras condiciones a las que se someten los procedimientos de producción, circulación y recepción del discurso especialmente los que ejerce la coyuntura.
- Las distintas Materialidades del discurso, específicamente las del poder y las de la ideología.

- Las formaciones imaginarias que el profesor y el alumno se hacen desde sus respectivos lugares sociales (Pêcheux)
- Las relaciones que se dan entre los profesores y alumnos en el aula.
- La comunicación de profesores y alumnos en el salón de clase, según Coulthard y Sinclair.
- Desde la teoría de la recepción, la alternancia de los papeles de hablante y oyente por parte de profesor y alumnos, en clase.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

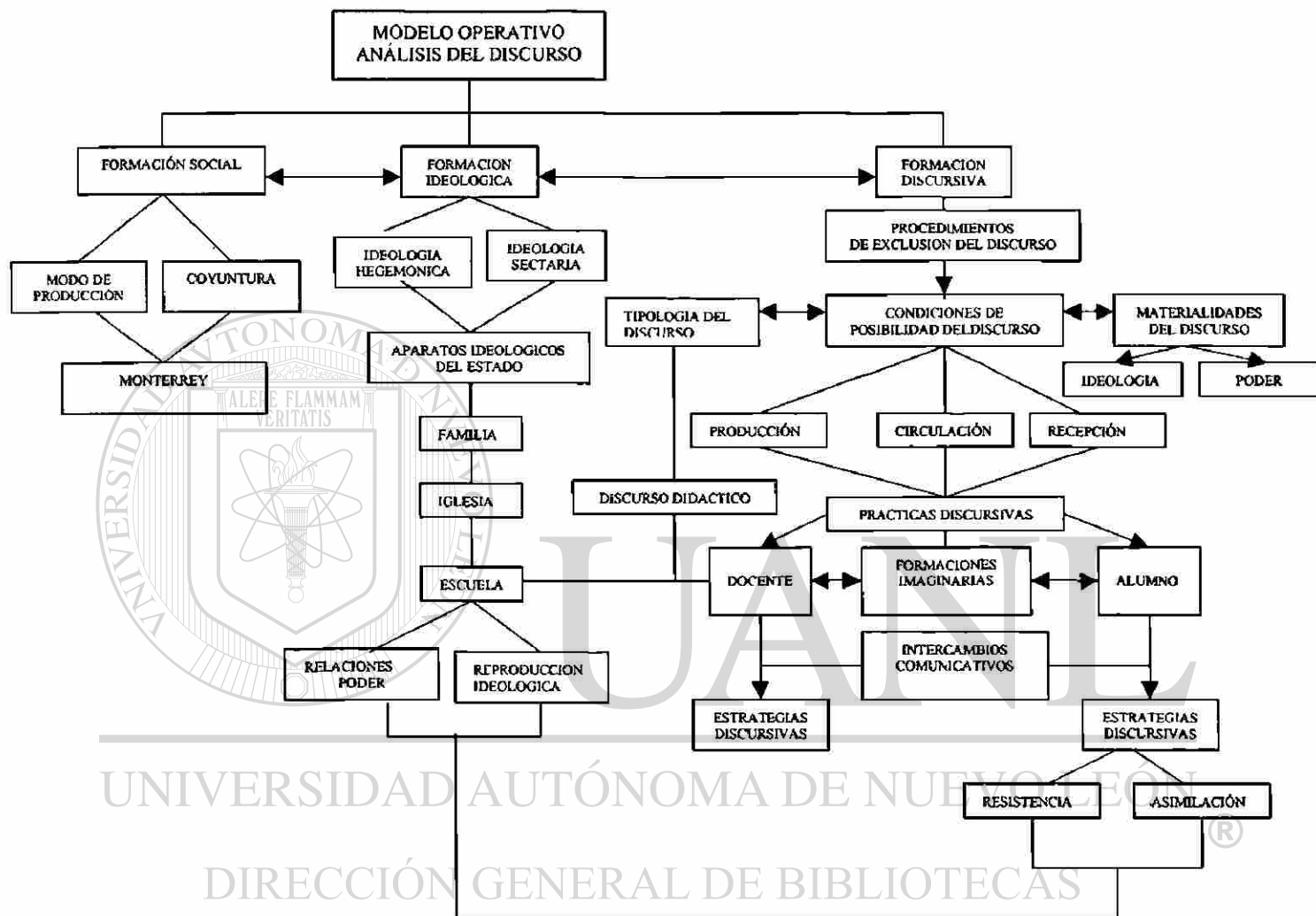
Para responder las anteriores preguntas de investigación se propusieron las siguientes hipótesis de trabajo:

➤ El docente y el alumno establecen relaciones de comunicación complejas en el salón de clase, que pueden ser favorables o no para que la escuela cumpla su función social específica.

➤ El docente reproduce, consciente o inconscientemente, la ideología social hegemónica en el alumno a través de su discurso; y éste muestra posiciones contestatarias hacia el orden establecido.

➤ El docente utiliza estrategias de control en la producción del discurso para ejercer el poder en el salón de clase y así legitimar su lugar social.

En la exposición de la tesis se sigue un orden ajustado al siguiente modelo operativo



Como puede observarse en el extremo izquierdo del modelo se encuentran esquematizados los contenidos signados en el capítulo 1. El tema correspondiente es el de Formación Económica Social en sus relaciones con los conceptos de *Modo de producción* entendido, éste, como una categoría de análisis de enorme importancia en el estudio de las formas que han utilizado las sociedades en tiempos distintos de la historia

para organizarse; así mismo el concepto de coyuntura permite analizar las condiciones que prevalecen y condicionan cada sistema social y, con ello, explicar las razones por las cuales una sociedad determina cierta forma de organización social y no otra. El estudio de tales condiciones se constituye, en el presente trabajo, como el recurso metodológico más adecuado para situar la producción del *discurso* del docente de secundaria en Monterrey.

En el centro del modelo operativo se encuentran plasmados los puntos relacionados con la *Formación Ideológica* cuyo tratamiento está estructurado con base en las aportaciones de Louis Althusser sobre los aparatos ideológicos del estado; De Antonio Gramsci se toman los conceptos de *hegemonía e ideología* en su relación con la reproducción ideológica y la lucha por la toma del poder y el papel que juegan otras instituciones sociales en ésta: la familia y la escuela. Relacionado con estos temas aparecen otros teóricos de la ideología y el poder, estos temas están articulados en el capítulo II. El grueso del modelo operativo se encuentra hacia el lado derecho del mismo y le corresponden los contenidos señalados en los capítulos III, IV y V. En tales

---

capítulos se encuentran tratados los temas de mayor alcance pragmático del presente trabajo de investigación.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

# CAPÍTULO I: FORMACIÓN ECONÓMICO SOCIAL

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

## 1.1. FORMACIÓN SOCIAL Y MODO DE PRODUCCIÓN

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

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

Al concepto que permite pensar la totalidad social orgánica como una estructura compleja a dominante, en la cual el nivel económico es determinante en última instancia.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> En el presente trabajo los conceptos se escriben con cursivas.

<sup>4</sup> Ilarneck, Marta (1994) *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*. México: siglo XXI. P. 170.

Y por *formación social*:

A una totalidad social concreta históricamente determinada.<sup>5</sup>

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

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

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

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

En el Prólogo de *La contribución a la crítica de la economía política*, (Marx, 1989: 66) afirma que: "En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales".

---

<sup>5</sup> Ibid, p. 172.

<sup>6</sup> Ibid, p. 172.



Según la tradición del pensamiento marxista es posible estudiar la historia del desarrollo de las sociedades de acuerdo a sus formas de producción de la riqueza; entonces se habla de periodos históricos denominados: *modo de producción comunista primitivo, antiguo, feudal, capitalista, socialista y modo de producción comunista*. Actualmente el *modo de producción* dominante en el plano internacional y en México es el *modo de producción capitalista* que se puede definir como aquel en el que el capital, los medios de producción y la propiedad de la tierra tienen carácter privado y se encuentran en manos de una pequeña parte de la población y la gran mayoría de ésta es asalariada.

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

responsabilidades referidas son de tipo económico, laboral, político, social, cultural y sobre todo ecológico.

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

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

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

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

---

procedimientos precisos de producción, circulación y recepción del discurso de una sociedad determinada.

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

En el siguiente texto extraído de una clase de español de tercer grado de secundaria que se titula los medios de comunicación, se puede apreciar que la maestra

enfatisa los criterios que los alumnos deben tomar en cuenta para realizar el trabajo encomendado para la clase que consiste en observar un programa de televisión o escuchar uno de radio para reflexionar sobre el tipo de lenguaje utilizado por el conductor del programa; también se les pide que atiendan el contenido de los comerciales para reflexionar en clase sobre la influencia que éstos pueden tener en el comportamiento de los jóvenes.

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

Los medios de difusión tienen bastante importancia pero hay que saber reflexionar sobre la información que nos brindan por ello para poder completar este tema necesito que ustedes se den a la tarea de escuchar un programa radiofónico o un noticiero radiofónico y analicen a conciencia la información que les está brindando así como los comerciales que son transmitidos a lo largo del programa atiendan bien el lenguaje del conductor que está empleando tiene respeto para su público tiene respeto para ustedes o solamente trata de... seguir la onda para tener cierto rating de aceptación entre los jóvenes, ante los adolescentes o ante los adultos que también gustan de utilizar cierto tipo de lenguaje que no va de acuerdo como les dije anteriormente a los valores, a los preceptos que nosotros adquirimos en nuestro hogar, en nuestra escuela, es muy bueno si, conocer de todo pero es más importante todavía y mucho mejor que nosotros se... sepamos discernir entre lo que nos conviene y no nos conviene de lo que los medios de información nos aportan, (...)

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

Es muy claro que la maestra establece de manera directa las condiciones bajo las cuales la sociedad permite la construcción del discurso y las *prácticas discursivas*

apropiadas en el contexto de los medios de comunicación. Si bien es cierto que algunos programas pueden ser vistos, también lo es que no gozan del prestigio requerido para las personas con una buena educación o no son recomendables para espectadores menores de edad.

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

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

**Jazmín:** El segundo mejor

**Maestra:** El segundo fuerte por favor dinos de qué situación se trata

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

**Maestra:** En un salón de clases muy bien

**Jazmín:** Estaban dos amigas hablando y dice ya viste a la maestra trajo esa misma ropa ayer/ Si le queda horrible / Cállate la maestra nos cachó / Si vuelve a trabajar / Ya terminé y tú / Ya casi terminé

**Maestra:** Muy bien esa es la situación número cuál era Jazmín

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

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

**Alumno:** Contexto situacional

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

**Alumno:** Contexto físico

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

**Nelly:** Contexto cultural

**Maestra:** Contexto cultural/ Muy bien entonces tenemos diferentes contextos todo esto es lo que hace que nuestro vocabulario vaya a cambiar nos dirijamos de

manera diferente/ Ahora ustedes creen que si nos vamos a otro país cambiamos de ubicación geográfica el vocabulario cambiaría es nuestro idioma en español

Grupo: Sí si cambia

Maestra: Si cambia por qué

Alumno: Por qué a lo mejor el acento es diferente

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

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

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

El discurso procura la legitimación del poder. El poder institucionaliza al saber. Y el binomio de saber y poder crea, en toda sociedad, una "política general de verdad", la cual se encarga de distinguir los enunciados falsos de los verdaderos, de sancionar los discursos alternativos, y de definir las técnicas y procedimientos adecuados para la obtención de la verdad que interesa al poder... Por "verdad", Foucault entiende un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados" que legitiman el poder<sup>7</sup>

## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Aunque más adelante se tratará con mayor profundidad el concepto de *formaciones imaginarias* del docente y de los alumnos, se puede adelantar, de manera muy general, que de acuerdo con Pêcheaux (1972) esta categoría designa la representación que se hace de sí mismos tanto el profesor como el alumno y la que cada uno de ellos se forma del otro en función del lugar que ocupan en la estructura social correspondiente, en este caso, a la institución llamada escuela; éstas *formaciones*

<sup>7</sup> Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán, p. 54

*imaginarias* las construye cada uno de ellos precisamente a partir de la mirada del otro en tanto sujeto con quien se comparte una serie de experiencias y vivencias que están reguladas por las reglas y normas de la institución escolar.

Por supuesto que estas determinaciones no son las únicas que influyen en la construcción del *imaginario*, pensarlo así sería muy simplista. Se tienen además todas las influencias provenientes de los otros ámbitos sociales en los que cada uno de ellos se inscribe y es así que la mirada del *Otro* (entendido como lo social) coadyuva fuertemente en el mismo proceso.

## 1.2- CONDICIONES DE PRODUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y RECEPCIÓN DEL DISCURSO

De acuerdo a la tradición del *análisis del discurso* es indispensable tomar en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, entre otras, que se imponen en la producción del discurso y, por ende, son reflejadas de

alguna manera tanto en el proceso como en sus productos. El estudio de estos determinantes posibilita la comprensión del sentido, que subyace en los discursos que circulan en un espacio y tiempo determinado.

Todo grupo social se constituye como tal en la medida que sus miembros son capaces de representarse determinados símbolos. A la vez, estos símbolos les permiten relacionarse a través de los discursos que los grupos construyen para comunicarse de manera funcional; pero tales discursos no son elaborados de manera azarosa, por el contrario, responden a reglas, normas, prohibiciones, tabúes y a otros



condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse. Lo anterior es posible observarlo a través de:

(...) Los rituales del habla, las sociedades de discursos, los grupos doctrinarios y las adecuaciones sociales. La mayor parte del tiempo, unos se vinculan con otros y constituyen especies de grandes edificios que aseguran la distribución de los sujetos que hablan en los diferentes tipos de discursos y la adecuación de los discursos a ciertas categorías de sujetos.<sup>8</sup>

Como se afirma en la cita anterior los sistemas de sometimiento al discurso están separados con el fin de estudiarlos en sus características y relaciones particulares, pero no debe olvidarse que, en las *prácticas discursivas*, éstos influyen en los individuos que realizan la enunciación y en los propios discursos producidos. Mas adelante se verán estos procedimientos, en un plano de mayor generalidad, como parte de los procedimientos de control y de selección en la producción, circulación y recepción del discurso: Procedimientos de exclusión, Procedimientos de control interno y Procedimientos de control de las condiciones de utilización. Cabe señalar que, a éstos últimos Foucault (2002: 45) también los llama Procedimientos de sumisión al discurso.

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

Pero ¿cuáles son esos referentes empíricos en que se funda la posibilidad de analizar las producciones discursivas que tienen lugar en ámbitos tan disímiles en lo cuantitativo y cualitativo? La respuesta a este cuestionamiento está en que este análisis

---

<sup>8</sup> Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, p. 38.

es plausible si se atienden las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos que son, a su vez, de dos tipos: estructurales y coyunturales:

Las condiciones estructurales de producción y recepción de los discursos corresponden a las coordenadas económicas, políticas y sociales que se observan en largos periodos... Las condiciones coyunturales de producción y recepción de los discursos corresponden, a su vez, a periodos cortos como lo son las huelgas, las revisiones de contrato colectivo de trabajo, etcétera.<sup>9</sup>

Una de las formas de entender las “condiciones de producción, circulación y recepción del discurso” es la planteada por Regine Robin en términos de *coyuntura*. La autora sostiene que la relación *discurso-coyuntura* se establece por medio de la *formación ideológica y discursiva* y, por tanto, “tiene que ver con los aparatos hegemónicos” Haidar (1998: 130).

El efecto de coyuntura se manifiesta de las siguientes maneras:

- a) La coyuntura impone censuras, tabues, empleos obligatorios de palabras, sintagmas o enunciados, como pueden ser ejemplos, las palabras democracia, revolucionario, etcétera.
- b) La coyuntura marca las estrategias discursivas, entre las cuales se destacan las argumentativas, establece el juego de los preconstruidos, las elipsis necesarias y los énfasis.<sup>10</sup>

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

En 1999 el gobierno del Estado de Nuevo León es asumido por Fernando Canales Clariond de extracción panista, y el 2 de julio de 2000, en las elecciones federales es

<sup>9</sup> Haidar, Julieta (1990). *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: Colección científica, p. 42

<sup>10</sup> Haidar, Julieta, et al (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson, p. 131.

elegido para presidente de la república Vicente Fox Quesada - también de militancia panista - y, con ello, México entra en un proceso, como se señala arriba, inédito en la historia política y social del país.

La visión política, económica, social y educativa de los nuevos funcionarios del régimen viene a romper con las prácticas de las anteriores administraciones (absolutamente priistas hasta entonces); esta nueva perspectiva implica una serie de reacomodos, conflictos, tensiones, negociaciones, aciertos y errores de los responsables del gobierno y los distintos sectores sociales. Como cita Roberto García Ortega (1998: 162) con relación a la definición de ciudad es: “ el lugar de origen de nuevas redes de relaciones entre nuevas clases sociales”; más adelante el mismo autor comenta que son “nuevos grupos que se definen según su colocación respecto al poder, al capital, al saber y al mercado”<sup>11</sup>. Precisamente aquí se coincide con la necesidad de estudiar los aspectos que resalta García Ortega dado que son el hilo conductor del complejo entramado de “lo social”.

### **1.2.1. CONDICIONES HISTÓRICO-SOCIALES DE LA CIUDAD DE MONTERREY**

Lo propuesto en los puntos anteriores supone la necesidad de exponer las condiciones históricas- sociales de la ciudad de Monterrey y, por ende, del regiomontano, para que el lector cuente con las referencias necesarias para situarse en la coyuntura en que este trabajo se realizó. Todo ciudadano es construido y se construye a sí mismo en sociedad, posee una historia en tanto individuo constituido en sujeto de una formación social; en este sentido, se va construyendo su identidad cultural, moral, ética e ideológica. Al respecto surge la pregunta: ¿Existe lo que se puede llamar identidad

---

<sup>11</sup> Íbid. P.

regiomontana? Y, si existe, ¿cuáles son sus características? ¿De qué manera se construye individual y socialmente esta identidad?

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

Su fundación por judíos, la escasa influencia de la iglesia católica en la época colonial y, posteriormente, la influencia de las ideas jacobinas del liberalismo inglés, la vecindad con Estados Unidos de Norte América y, por ende, la ideología Calvinista, son los elementos que van conformando, en el norte de México una identidad distinta a la de los demás estados de la república:

---

Se consolida así en Nuevo León un modelo cultural capitalista que va a permear todas las acciones educativas a partir de las cuales se va delineando el perfil del regiomontano: emprendedor, austero, pragmático, venerador del trabajo, moralista, conservador, etc., perfil que de manera estereotipada se va a hacer presente en cualquier intento de referirse al norte como una cultura<sup>12</sup>

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

La identidad del regiomontano tiene su origen en la definición que se le ha dado

---

<sup>12</sup> Mejía, José Antonio (1998). *Monterrey: Evolución, Imagen Urbana e Identidad Cultural*. Compilador Duarte Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FfyL, p. 196

históricamente al empresario de Monterrey que, al irse constituyendo como clase social con conciencia *en- sí* y *para- sí*, ha sido capaz de interpelar a las demás clases sociales de tal manera que acepten como natural el estado de cosas existente, manteniendo así su posición hegemónica y, con ello, su derecho de propiedad sobre el capital y los medios de producción.

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

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

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

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

En varias entidades del país y teniendo como propósito atender a la competitividad y a una nueva construcción de la globalización, se planteó desde principios de los noventa la necesidad de conocer, por un lado, cual era la situación real de sus economías y, sobre todo, de su aparato productivo para hacer frente a las nuevas condiciones planteadas por el mercado internacional, con

el fin de hacer un diagnóstico de las perspectivas posibles, pero también de detectar las carencias y de determinar los cambios necesarios.<sup>13</sup>

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

Es decir, lo que se buscaba era construir o reconstruir la identidad de una entidad o región en términos de sus ventajas comparativas, así como en relación con un entorno nuevo, concebido de manera distinta, donde se tomen en cuenta las escalas local, nacional y aún internacional.<sup>14</sup>

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

(...) junto a estas entidades, entre otras como Tlaxcala una forma de replantearse el papel y la posición que tendrá para hacer frente a los cambios de la economía mundial ha sido el llevar a cabo estudios sobre las perspectivas de desarrollo para los próximos veinte años, que en este caso fue realizada por el ITESM de Monterrey a instancias del ejecutivo estatal... O también el estudio realizado para Veracruz encargado al Centro de Estudios Estratégicos del ITFSM Monterrey para establecer cuáles son las ventajas a explotar en el futuro (manufacturas y comercio) y donde y cómo invertir.<sup>15</sup>

La educación es utilizada por las clases hegemónicas como el vehículo para consolidar una forma de vida que favorezca su liderazgo en la sociedad ya que le

<sup>13</sup> De Gortari Rabiela, Rebeca (1998). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México: Siglo XXI. P. 213.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 215.



imponen al resto de las clases y grupos sociales su visión del mundo además de proveerles, en el campo científico y tecnológico, de los conocimientos de vanguardia:

(...) hay que destacar el papel clave que ha tenido el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) en la región, por medio de "proyectos de desarrollo" dirigidos a encontrar la vocación de cada región, de los productos y servicios para ser más específicos", entre los que están San Luis Potosí, Guanajuato, Veracruz, Jalisco, Nuevo León, Chihuahua, Baja California y Tlaxcala.<sup>16</sup>

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

Sin embargo, esta llamada calidad educativa, si se acepta este término, está sólo al alcance de las clases económicamente altas y se ofrece en instituciones educativas con un alto nivel de equipamiento y grandes presupuestos. La gran mayoría de la población en Monterrey tiene que acudir a las escuelas públicas e incluso privadas que, salvo ciertas excepciones, sus condiciones de infraestructura, recursos económicos y materiales son muy precarios. En cuanto al personal que las atiende regularmente debe laborar en otras instituciones educativas o busca complementar sus ingresos económicos por los bajos salarios que el estado mexicano les asigna, y esto va en detrimento del servicio educativo que reciben los estudiantes que acuden a estas escuelas.

---

## 1.2.2. RELACIONES DE PODER EN EL MONTERREY DE 1999

### DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se acepta de manera general que toda agrupación social crea mecanismos para asegurar su organización, funcionamiento y, por ende, la sobrevivencia y reproducción. Así, entonces, los diferentes elementos que constituyen dichas agrupaciones obedecen un determinado sistema de normas y reglas que regulan las conductas a observar por todos aquellos que tienen que ver con su existencia. Pero ¿quién o quiénes dicen de qué manera se debe hacer tal o cual cosa? Es obvio que para establecer qué se puede hacer;

---

<sup>16</sup> Ibid, p. 213.

qué procedimientos metodológicos son los adecuados para ello y mediante qué tecnologías, se debe contar con el poder suficiente para imponer criterios, en otras palabras son el Estado y con él la clase social dominante quienes determinan y regulan la vida social. En estas instancias es donde se cuenta con el poder político, económico, represivo, cultural e ideológico, que permite precisamente imponer un *modo de producción social* determinado.

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

El filósofo Michel Foucault es uno de los pensadores contemporáneos que dedicó gran parte de su vida al estudio del poder a partir de la propuesta metodológica de Nietzsche: la genealogía.

Foucault depuró esta propuesta a partir de sus investigaciones en los espacios donde el poder se ejerce de manera cruda, sin simulaciones y sin límites como son las cárceles y los manicomios. Por otro lado Foucault también analiza las relaciones de poder que se dan en otras instituciones sociales como la escuela y la familia, entre otras.

La genealogía... se caracteriza por el establecimiento de una específica vinculación del saber erudito con el saber de la gente, entendido este último como forma de conocimiento local, regional, crítico y diferencial. La genealogía rechaza el saber científico totalizador que remite cualquier conocimiento a un centro básico de explicación.

Frente al saber científico que jerarquiza, formaliza y cualifica, Foucault prefiere el *saber genealógico*, siempre circulante, específico, autónomo y sin pretensiones de verdad absoluta y deseos de hegemonía sobre los otros saberes existentes.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán, pp: 26 y 27.

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

De forma general, los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que detentaban el poder. Se trataba de forma general, los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que detentaban el poder. Se trataba de la historia decir, aquello que se considera como superestructura con relación a la economía. Ahora bien, el poder en sus estrategias, a la vez generales y afinadas, en sus mecanismos, nunca han sido muy estudiados.<sup>18</sup>

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

(...) en las relaciones humanas, sean cuales sean ya se trate de una comunicación verbal, ... o de relaciones amorosas, institucionales o económicas- el poder esta siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro. Estas relaciones que se pueden encontrar en situaciones distintas y bajo diferentes formas; estas relaciones de poder son relaciones móviles, es decir, pueden modificarse, no están hechas de una vez por todas.<sup>19</sup>

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

De acuerdo con este autor:

El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. Es este dominio complejo el que hay que estudiar.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta, p. 99.

<sup>19</sup> Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta, pp. 125 y 126.

<sup>20</sup> Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta, p. 158

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

No está nunca localizado aquí o allí, no está en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos.<sup>21</sup>

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

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento.<sup>22</sup>

Para el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez la propuesta foucaultiana es muy importante en el sentido en que el poder no es propiedad de algo o de alguien en sí. Sin embargo, no coincide con Foucault en la inmanencia que le otorga al poder. Según

<sup>21</sup> Op. Cit, p. 144.

<sup>22</sup> Ibid, p. 157.

Sánchez Vázquez, el poder existe sólo a partir de determinadas condiciones históricas-sociales.

Al respecto, el sociólogo Héctor Ceballos Garibay sostiene que:

La brillante aportación foucaultiana de concebir al poder como una inmensa red de relaciones intangibles, como un haz de dispositivos de lucha y dominación, no debería ocultarle el hecho de que, en ciertos momentos históricos, el poder no solo atraviesa a los individuos y a las instituciones, sino que también se corporiza en éstas y se personifica en aquellos... el reivindicar la visión foucaultiana de que el poder se ejerce y es cambiante, no tiene por que llevarnos a la conclusión de que el poder no pueda poseerse, adquirirse y perderse en ciertos momentos históricos.<sup>23</sup>

Por su parte, Sánchez Vázquez apunta lo siguiente:

Las relaciones de poder no sólo se dan en una esfera exclusiva de la realidad humana (económica, política e ideológica) ni se localizan o centralizan en un solo punto (el estado), sino que se diseminan como ha puesto de relieve Foucault en *Vigilar y castigar* por todo el tejido social. Pero esto no significa que los poderes así diseminados (en la familia, la escuela, la fábrica, la cárcel, el cuartel, etcétera) no se relacionen con ciertos centros de poder y que, a su vez, entre aquellos y éstos, y entre los centros mismos, no se dé cierta relación e incluso una jerarquización en sus fundamentos y consecuencias.<sup>24</sup>

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

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

<sup>23</sup> Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán, p.32. \*

<sup>24</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo (1999). *Entre la realidad y la utopía*. México: F.C.E. p. 30.

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

En la escuela no sólo contienden, desde el punto de vista teórico, los discursos del capital y los de la clase obrera, sino los puntos de vista, de diverso contenido, del capital, del trabajo manual y del trabajo intelectual”.<sup>25</sup>

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

Esta identificación o sentimiento de pertenencia se muestra, precisamente, en los acuerdos, conflictos, tensiones y distensiones que se dan en las relaciones diarias que tienen lugar en los planteles educativos.

---

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

---

<sup>25</sup> Jiménez, Isabel (1989). *La intelectualidad como clase social*. México: CESU, p. 9



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

El poder y la resistencia se encuentran en una relación de interioridad, cualquier ejercicio de poder genera automáticamente, una resistencia frente al mismo por parte de los sujetos sometidos o dominados.

En la compleja red de poder siempre encontraremos una gran multiplicidad de puntos de resistencia al poder.<sup>26</sup>

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

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

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

Maestra: tenemos ahora al compañero...

Alumno: Fernando

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

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

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

<sup>26</sup> Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán, p. 36.

Alumno: Hijo de la playa.

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

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

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

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

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

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

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

En el desarrollo del diálogo entre la maestra y Fernando, la primera utiliza una estrategia discursiva (tesis de compatibilidad e incompatibilidad, según Perelman y Olbrecht- Tyteca, 1989: 315) para influir en el alumno sobre su decisión de ver un

programa en que se utiliza lenguaje obsceno y se presentan situaciones de contenido erótico propio de adultos. Más adelante, trata de ejercer su poder al establecer los

programas que deben ser vistos por los alumnos:

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

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

Al final del diálogo entre la profesora y el alumno puede verse que ella evade el compromiso de refutar a Fernando su postura y prosigue la clase. Aquí se cumple lo que sostiene Foucault: donde hay dominio sobre alguien hay también resistencia hacia ese dominio. En este caso el alumno, Fernando, expresa de manera abierta y concluyente su

desacuerdo a los valores que la maestra le presenta, y aprovecha las condiciones del diálogo para ejercer su poder ante el maestro y las instituciones familiar y educativa.

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

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

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

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

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

¿Cuáles situaciones pueden presentarse en el intercambio comunicativo entre el docente y los alumnos en clase?

Si se parte del análisis de lo que sucede en el aula, se pueden encontrar las siguientes situaciones: la primera es que generalmente algunos alumnos estarán dentro de aquellos que responden de manera positiva a la dinámica establecida por el docente,

siendo seleccionados por éste y pasan a formar parte de la élite académica; la segunda situación es aquella donde los alumnos, en su mayoría, son inducidos a ser alguien en la vida y a esforzarse, minimamente, en seguir una carrera técnica o terminal; y la tercera se refiere a los alumnos que se rebelan ante la imposición de la forma de vida de las generaciones adultas. En esta última situación se utiliza al docente como mediatizador, pues los alumnos son desechados por el sistema escolar a través de la reprobación y/o deserción.

Lo anterior se desprende de los registros de las clases grabadas para el presente trabajo de tesis así como de la experiencia del autor en su trabajo de profesor en

escuelas secundarias y como formador de docentes de educación media y media superior en la escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

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

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

Por otro lado, los alumnos que no cuentan con los medios necesarios para alcanzar un título profesional o que no tienen el talento para ello, pasan a engrosar las filas de la

mano de obra calificada que garantiza el manejo adecuado de los instrumentos tecnificados en los que se sustenta el *modo de producción capitalista*. Por último, los alumnos desechados del sistema educativo, generalmente pasan al ejército de reserva de mano de obra no calificada, manteniendo de esta manera la posibilidad de sustituir a todos aquellos que también son desechados en el proceso productivo.

Se puede ver que las afirmaciones de escuela para todos y la igualdad de oportunidades es sólo una falacia: la escuela en el sistema capitalista de Monterrey es concebida de manera diferente en función de las características específicas de esta

ciudad; en ella la educación de alto nivel científico y tecnológico es para aquellos que tienen, mínimamente, el talento para aprovecharla, por tanto;

El sistema educativo cumple un papel múltiple: prepara los cuadros técnicos y medios altos, para educarse y adecuar a algunos grupos de obreros y trabajadores a las nuevas exigencias de capacitación del actual proceso económico, principalmente el de las grandes empresas monopolistas de la industria (...) establece una dicotomía entre la educación, la técnica y la investigación y entre el sistema privado y el público, forjando así por una parte capas elitistas respecto a sus grados y profundidad de la enseñanza y por estratos más próximos al proletariado, si no es que francamente proletarios, o en proceso hacia la proletarianización.<sup>27</sup>

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

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

### **Conclusiones Parciales**

## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

<sup>27</sup> Ramírez Carvajal, Juan (2000). *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional, p. 58.

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

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

La escuela determina, de acuerdo a lo establecido por el estado, lo que los alumnos deben aprender de lo científico, del arte, la moral, la cultura. Además, dicta las formas de comportamiento socialmente adecuadas. Así, entonces, la “producción

discursiva” que tiene lugar en cada uno de estos campos responde a lo que la vida escolar promueve, impone o sanciona.

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

## CAPITULO II: FORMACIÓN IDEOLÓGICA

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

### 2.1. CONCEPCIONES DE IDEOLOGÍA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

#### 2.1.1. Revisión histórica del concepto

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



La *ideología alemana*, donde entabla la lucha contra el idealismo, tendencia dominante del pensamiento en su época.

*Ideología* es una de las pocas nociones cuyo significado ha variado de acuerdo con el momento histórico social en que ha sido definido en razón del uso que los teóricos y políticos le dan para combatir el discurso de un grupo político dado; la tendencia ideológica dominante o marginal; o los planteamientos teóricos de un determinado pensador. En otras palabras, la ambigüedad del significado del concepto de *ideología* obedece fundamentalmente a la lucha por el poder en los espacios económicos, políticos, religiosos, intelectuales y educativos, y a las diferentes aplicaciones teóricas y prácticas que, como señala Gramsci, el hombre común y corriente da a su discurso en la vida cotidiana.

### 2.1.2. Postura de Gramsci

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

Es preciso examinar históricamente cómo el concepto de Ideología de “ciencia de las ideas”, de “análisis del origen de las ideas”, ha pasado a significar un determinado “sistema de ideas”, puesto que, como es lógico, el proceso es fácil de aprehender y comprender.<sup>28</sup>

Más adelante Gramsci apunta lo siguiente, a modo de explicación:

<sup>28</sup> Gramsci, Antonio (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Fontamara. P.44.

Un elemento de error en la consideración del valor de las ideologías, me parece, se debe al hecho (hecho que, por otra parte, no es casual) de que se da el nombre de ideología tanto a la superestructura necesaria a determinada estructura, como a las lucubraciones arbitrarias de determinados individuos.<sup>29</sup>

Así entonces la ambigüedad del concepto de ideología se debe, de acuerdo con

Gramsci a que:

Parte de la razón por la que el concepto es tan ambiguo en la actualidad y tiene tantos usos y matices de significados diferentes es porque ha recorrido una ruta larga y sinuosa desde que se introdujo en las lenguas europeas hace dos siglos la multiplicidad de significados que presenta hoy es un resultado de este itinerario histórico.<sup>30</sup>

Siguiendo a Gramsci, es importante señalar que el uso que se le da al concepto de ideología varía de acuerdo a los intereses y las circunstancias de la situación en la que está inscrito quien lo maneja, es decir que la connotación es diferente si desde donde se habla de ideología es el campo de la ciencia: aquí pasa a un segundo plano porque es desplazada por la búsqueda de la verdad: el cuerpo de enunciados sobre un tópico debe corresponder lo más exactamente posible al objeto referido. Sin embargo, el concepto de ideología pasa al lugar más importante en el discurso político partidista ya que la adhesión y la solidaridad de los correligionarios está por encima de cualquier otro objetivo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

### 2.1.3. Postura de Louis Althusser

En su *Filosofía como arma de la revolución*, Althusser confronta los conceptos de *ideología y ciencia*. Caracteriza al primero en una doble relación: 1) con la ciencia

<sup>29</sup> Ibid. p. 45.

<sup>30</sup> Citado por Thompson, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM. P. XVI.

misma y, 2) con la sociedad. La discusión se centra en el hecho de que la *ideología* tiene existencia objetiva pero carece del *status* de verdad que tiene la ciencia, ya que:

Las *representaciones* de la ideología se refieren al mundo mismo en el cual viven los hombres, la naturaleza y la sociedad, y la vida de los hombres, a sus relaciones con otros hombres y con sus propias actividades, incluso a la práctica económica y la práctica política. Sin embargo, estas representaciones no son *conocimientos verdaderos*. Del mundo que representan.<sup>31</sup>

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

- La *ideología* comprende varios tipos: la *ideología* religiosa, la *ideología* moral, la *ideología* jurídica, etc., y dependiendo del periodo histórico una de ellas domina a las otras.
- Cada tipo de *ideología* tiene una estructura determinada, cuenta con sus reglas, sus ritos.
- La *ideología* tiene un doble uso: interpela a los explotados para hacerles aceptar como naturales sus condiciones de vida, y también a la clase dominante para permitirle ver y ejercer su explotación y dominio como natural.
- La *ideología* alude a lo real y al mismo tiempo lo que ofrece de lo real es una ilusión: hay una Alusión- ilusión o reconocimiento- desconocimiento de lo real.
- La *ideología* dominante es siempre la de la clase dominante.

---

<sup>31</sup> Althusser, Louis (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI. P. 49.

Así pues “la ideología es una “representación” de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1991: 131).

#### 2.1.4. Postura de Van Dijk

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

Las ideologías están concebidas como la *interfase* entre propiedades fundamentales (por ejemplo, intereses, objetivos) de grupos sociales y las cogniciones sociales compartidas de sus miembros.<sup>32</sup>

Y en el sentido de su funcionalidad:

La principal función cognitiva de las ideologías es organizar las representaciones sociales de un grupo. Indirectamente, esto es, a través de actitudes y conocimientos más específicos, relevantes al dominio, ellas controlan las creencias sociales y personales y, fundamentalmente, las prácticas sociales y el discurso basado en las últimas.<sup>33</sup>

Indudablemente que las representaciones sociales de un grupo se organizan en, por, con, para y desde éste, pero además las sociedades delegan funciones a instituciones especializadas para que complementen aquellas tareas que requieran

atención particular. Este es el caso de la escuela ya que en ella se promueven precisamente, actitudes, conocimientos y creencias que forman parte de un discurso que tiende a homogeneizar el pensamiento y la *ideología* de las nuevas generaciones en función de los condicionamientos de la sociedad que varían de acuerdo al momento histórico y social en que se inscriben.

<sup>32</sup> Van Dijk, Teun A. (1998). *Ideología*. España: Gedisa. P. 391.

<sup>33</sup> Ibid, p. 393.

### 2.1.5. Postura de Tompson

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

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

(...) sigue siendo una noción útil e importante en el vocabulario del análisis social y político... la ideología se puede usar para aludir a las formas en que el significado sirve, en circunstancias particulares, para establecer y sostener relaciones de poder sistemáticamente asimétricas, algo que llamaré <<relaciones de dominación>>. En términos generales, la ideología es *significado al servicio del poder*.<sup>34</sup>

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

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

<sup>34</sup> Ibid. P. XVI. El subrayado es del autor.

artículo es sobre un estudiante, egresado del tecnológico de Monterrey obtiene un premio en el ámbito internacional.

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

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

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

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

Aquí la maestra es interpelada (asimilada) por la *ideología* de la clase dominante:

Por un lado, el artículo tratado por la alumna es usado por la maestra para presentar el caso del estudiante del Tecnológico de Monterrey como muestra irrefutable de que independientemente de la case social a la que se pertenezca la educación posibilita la movilidad social de los sujetos. También sirve para legitimar la sobrevaloración del trabajo intelectual.

## 2.2. Concepciones de ideología:

El concepto de *ideología*, como se vio anteriormente, ha evolucionado desde su significado de ciencia de las ideas hasta las lucubraciones de un individuo en particular; esto depende de los usos diversos que se le han dado a través del tiempo y del espacio: científico, político, económico, educativo. Sin embargo, la *ideología* es considerada por distintos pensadores en diferentes momentos históricos como susceptible de ser sometida a estudio si es vista como sistema que posee una estructura y una función específica.

Al margen de las diferencias que los estudiosos de la *ideología* pudieran tener al respecto, lo importante es que existen coincidencias entre ellos en algunos puntos fundamentales con relación a la naturaleza y función de la *ideología*: es una realidad social y sirve para adecuar la existencia de los hombres a ésta. Harnecker (1994: 104) sostiene que: *Hemos visto que tanto en una sociedad sin clases como en una sociedad de clases la ideología tiene como función asegurar una determinada relación de los*

*hombres entre ellos y con sus condiciones de existencia, adaptar a los individuos a sus tareas fijadas por la sociedad.*

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

(...) socialmente las ideologías se desarrollan para asegurarse de que los miembros del grupo piensen, crean y actúen de tal modo que sus acciones redunden en su propio beneficio y en el del grupo en general. Esta función social “coordinadora” sirve al interés del grupo en sus relaciones con otros grupos<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Van Dijk, Teun A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa, p. 208.



### 2.2.1. Ideología Hegemónica

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

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

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

Toda relación de <<hegemonía>> es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales.<sup>36</sup>

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

En la nota "Relación entre ciencia, religión y sentido común", Gramsci dice:

En verdad, no existe la filosofía en general: existen diversas filosofías y concepciones del mundo, y siempre se hace una lección entre ellas. ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? ¿Y no ocurre a menudo que entre el hecho intelectual y la norma de conducta exista contradicción? ¿Cuál será, entonces, la verdadera concepción del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se halla implícita en su obrar? Puesto que el obrar es siempre un obrar político(...)<sup>37</sup>

El concepto de *hegemonía* de Gramsci está estrechamente ligado a su concepto de

Estado al que define por la ecuación Estado = Sociedad política + Sociedad civil y, además "dictadura y hegemonía" (Marcus A. Green, 2001).

La Sociedad política se define a partir de la "noción de Estado limitado o la idea de un Estado jurídico – administrativo: gobierno, militares, policía, poder judicial, etc.". Y la Sociedad Civil se conforma, según Green por "las organizaciones voluntarias al interior de la sociedad".

La Sociedad Política está conformada por un grupo dirigente que representa los intereses de la clase dominante en una sociedad determinada y esta élite tiene a su

<sup>36</sup> Gramsci, Antonio (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara, p. 48.

<sup>37</sup> Gramsci, Antonio (1999). Introducción a la filosofía de la praxis. México: Fontamara, pp. 9-10.

disposición la coerción de las leyes y la fuerza de las armas (éste es el campo del dominio). Y la Sociedad Civil es donde las organizaciones establecen acuerdos por la vía del consenso (éste es el campo de la *hegemonía*) La división de los tipos de sociedad sirve para facilitar el análisis de lo social y de ninguna manera puede pensarse en una separación real ya que una supone y complementa a la otra:

(...) Los grupos dirigentes que controlan la sociedad política, de acuerdo con Gramsci, deben ejercer un grado de hegemonía en la sociedad civil para que los grupos subalternos consientan a su propia posición subordinada y a la autoridad de los grupos dirigentes. La sociedad civil, a este respecto, es la esfera del Estado integral donde los grupos sociales dirigentes producen, organizan y mantienen el consentimiento promoviendo su hegemonía, es decir, su ideología, filosofía, modos de vida, etc. En este sentido La sociedad civil no es enteramente el dominio de una libre expresión u organización según la concepción liberal.<sup>38</sup>

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

De esta manera se cierra el círculo, ya que las relaciones sociales de producción que caracterizan el *modo de producción* capitalista se sustentan en la propiedad de los medios de producción o la carencia de ellos.

La situación en el estado de Nuevo León y, específicamente en Monterrey es similar a lo que sucede en el país, puede afirmarse, incluso, que esta ciudad es el

<sup>38</sup> Green, Marcus A, en Kanoussi, Dora (2001). *Hegemonía, estado y sociedad civil en la globalización*. México: P y V, p. 86.

baluarte de las políticas neoliberales en el ámbito nacional, de hecho Monterrey es conocido en el plano nacional e internacional la capital industrial de México.

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

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

---

### 2.2.2. Ideología Subalterna

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

De acuerdo con Gramsci (2001) las clases y grupos sociales dominados varían el grado en su carácter de subalternos: algunas clases sociales crean sus propias asociaciones o partidos políticos para organizar la lucha que les permita defender sus ideas, intereses y modo de vida. Su capacidad de trascendencia es directamente proporcional a esa capacidad de organización y de construcción de alianzas entre los grupos o clases sociales, que comparten con ellas la condición de subalternas para llegar a confrontar a la clase dominante a través de la guerra de posiciones:

(...) La guerra de posiciones es la lucha por la hegemonía en las superestructuras de la sociedad civil y una vez que la hegemonía se gana, un nuevo Estado puede empezar. Si los subalternos son exitosos en esta lucha pueden devenir grupos sociales dominantes. Esto requiere la construcción de una fuerza hegemónica capaz de unir las masas en una lucha política común.<sup>39</sup>

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

### **2.3. Aparatos ideológicos del estado.**

Las formaciones sociales reciben el nombre del correspondiente modo de producción dominante en un momento histórico determinado; así, actualmente, en nuestro país, se habla de una *formación social capitalista*. Louis Althusser (1991: 102)

---

<sup>39</sup> Ibid, p.105.

señala que la condición última de todo *modo de producción* y, por extensión, de toda *formación social*, es la reproducción de las condiciones de producción, que son las fuerzas productivas y las relaciones existentes de producción. Por tanto, no es posible la producción, si no se aseguran las condiciones materiales para su realización: la reproducción de los *medios de producción*.

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

En este trabajo se aborda la escuela desde tres dimensiones: la concepción Althusseriana que define la escuela como un *aparato ideológico* del Estado y, en este sentido, debe responder a las políticas que éste le impone; se aborda también como espacio de poder como la define Foucault, analizándose las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes agentes de una escuela secundaria en general y

particularmente las que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase; y finalmente se dimensiona la escuela como una institución que no refleja de manera mecánica el poder del estado, pero que está determinada en cierto grado por el poder centralizado de éste.

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

(...) normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico- social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende, también, a “hablar bien el castellano”, a “redactar bien”, es decir, de hecho (para los futuros capitalistas y sus servidores) se aprende a “mandar bien”, o sea (solución ideal) a “hablar bien” a los obreros, etc.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Ibid. P. 106.

En resumen: “en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo”. (Thompson 1997: 117).

En este mismo sentido el filósofo francés Michel Foucault sostiene que:

El capitalismo moderno necesita para su desarrollo capitalistas, es decir, sujetos que actúan de acuerdo a un determinado *ethos*, impregnados de una determinada mentalidad empresarial. Corresponde a Max Weber el mérito de haber mostrado cómo el capitalista moderno se vio conformado en los moldes del calvinismo y del pietismo.<sup>41</sup>

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

Pero ¿de qué forma y a través de qué mecanismos es posible reproducir una determinada formación social y su respectiva *formación ideológica*? De acuerdo con (Louis Althusser, 1991: 103), esta doble reproducción es posible de dos maneras: a) mediante el uso de los aparatos ideológicos del estado (el aparato religioso, familiar, jurídico, político, escolar) y,

b) cuando la acción de estos AIE no es suficiente, se utilizan los aparatos represivos del estado (aparato judicial, policiaco, ejército)

Se entiende por AIE “a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas” (Althusser, 1991: 115). La función principal de la escuela, en tanto AIE, es garantizar la reproducción de la *ideología* de la clase social dominante a través de la práctica educativa cotidiana en la que interactúan las autoridades administrativas, docentes, alumnos y, en menor medida, los padres de familia.

---

<sup>41</sup> Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, p. 27.



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

(...) La familia es una estructura jerárquica, dominante, represiva, que otorga privilegio al futuro, al proyecto, que opera – o pretende operar- con parámetros de justicia y de igualdad. La tolerancia y la solidaridad son valores educativos que reconocen la supervivencia de la modernidad familiar y que, del mismo modo, la escuela tiene la intención de seguir manteniendo.<sup>42</sup>

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

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

<sup>42</sup> Colom, Antoni J. Y Mélich, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós, p. 60.

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

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

El tener hijos en la escuela es un hecho de consecuencias específicas para la vida familiar. Implica, por ejemplo, enfrentar cotidianamente los múltiples requerimientos escolares como útiles, uniformes, trabajos manuales, festividades, la construcción y mantenimiento de la escuela, etc. Estas exigencias a la familia pasan también por la conformación de ciertos hábitos como los de puntualidad, higiene, tareas escolares, etc. Implican la transmisión de ciertos contenidos que, en términos de pautas de conducta, se suponen socialmente válidos y que la familia puede asumir con la perspectiva de la escolarización como un bien social para sus hijos.<sup>43</sup>

Todas estas razones y, otras más, devienen en un cambio en la concepción teórica que se tiene actualmente del aula, ésta ha dejado de ser considerada como un espacio cerrado, autónomo, e independiente de la sociedad en general y de la comunidad en donde se encuentra situada físicamente, en particular. Ahora el aula es concebida como un espacio abierto en el que confluyen las determinaciones sociales de todo tipo, que sufren tanto los alumnos como los docentes:

Lo que sucede en el salón de clase es comentado por los alumnos a sus padres;

los valores de la familia de cada alumno coexisten en las relaciones escolares.

Por lo que respecta a los profesores es muy común, que intercambien experiencias y opiniones con otros profesores acerca de los sucesos del trabajo diario.

De esta manera, la información de lo que sucede en la escuela fluye en múltiples direcciones desde las cuales regresa y redefine las relaciones maestro - alumno.

<sup>43</sup> Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinvestav/IPN, p. 89.

## Conclusiones Parciales

El concepto de *ideología* es considerado ambiguo por los teóricos abordados en el presente capítulo y ello obedece a las determinaciones socio históricas en que se utiliza. Sin embargo la mayoría de los estudiosos de este concepto coinciden en que sigue siendo una categoría de análisis fundamental en el estudio de las sociedades.

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

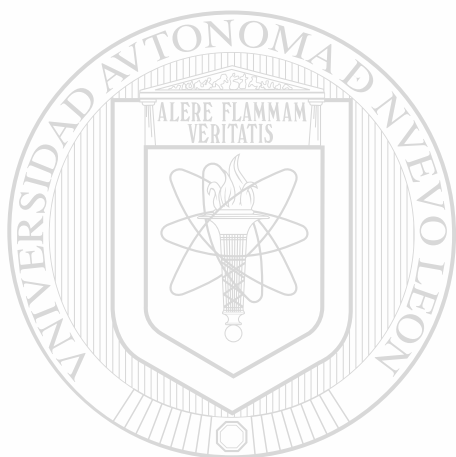
En este sentido, la escuela se vuelve fundamental para la *formación ideológica* de las jóvenes generaciones y la permanente reeducación de las adultas. En el momento que la sociedad en su conjunto reconoce en la escuela la institución educativa por excelencia, se puede decir que el ciclo ideológico se cierra.

Entonces, la escuela es investida como la instancia responsable de la educación de los futuros ciudadanos y se convierte así en un espacio de poder.

Como se vio a lo largo del presente capítulo, las clases dominantes de una sociedad suelen tener poco tiempo el poder cuando lo sostienen sólo en el dominio; en cambio aquellas clases que además, legitiman su poder mediante un trabajo ideológico

para lograr la colaboración, consciente o no, de las otras clases sociales, tienen una permanencia en el poder más duradera.

Lo anterior explica que la escuela, en tanto formadora de conciencias al servicio de la clase en el poder, no se encuentra exenta de conflictos. Dado que está conformada en su población por agentes que provienen de diferentes estratos sociales y, por ende, sus intereses son distintos así como sus ideologías. Así la escuela se constituye en un espacio de poder en el que, permanentemente, se dirimen los conflictos que tienen lugar en ella.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

### CAPITULO III: FORMACIÓN DISCURSIVA

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

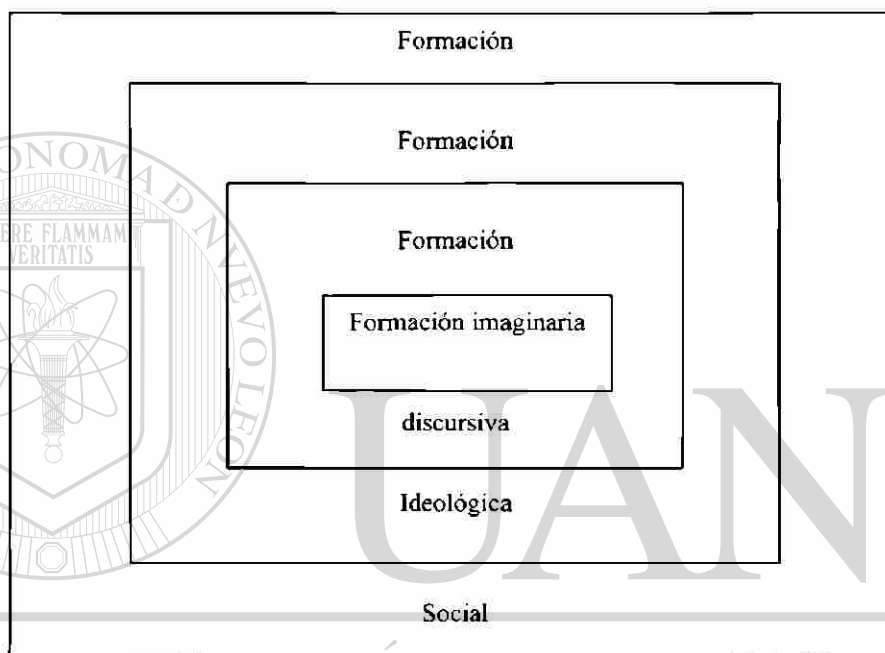
(...) *Formación discursiva* es lo que, en una formación ideológica dada, es decir, a partir de una postura dada en una coyuntura dada determinada por el estado de lucha de clases, determina "lo que puede y debe decirse" (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa, etc.). Las formaciones discursivas representan, pues, <<en el lenguaje>> a las formaciones ideológicas que les corresponden. Estas últimas <<comportan necesariamente, como uno de sus componentes, una o varias formaciones discursivas interrelacionadas>>. La formación discursiva es la sede de constitución del sentido, su matriz en cierto modo.<sup>44</sup>

Hasta aquí se han abordado por separado los conceptos de *formación social*, *formación discursiva* y *formación ideológica*; sin embargo, es importante señalar que sus relaciones son muy complejas. Las formaciones mencionadas se implican entre sí aunque se acepta también con (Julieta Haidar, 1990: 41) que: "las formaciones discursivas son componentes de la formación ideológica y están determinadas, por lo tanto, por ésta"; lo mismo se puede afirmar de la relación de éstas y la formación social.

La relación que guardan los conceptos de *formación social*, *ideológica*, *discursiva* e *imaginaria* se puede observar de manera operativa en el modelo diseñado por Julieta Haidar y Lidia Rodríguez Alfano (1999: 362) que se presenta a continuación. La categoría de mayor grado de inclusión según se aprecia en la gráfica es la de *formación social* que, de manera directa e inmediata, determina el campo de lo ideológico y ésta, a su vez incide en todo lo que se dice, como se dice, lo que puede o no decirse y en los tiempos y espacios donde debe decirse; En otras palabras incide en las formaciones

<sup>44</sup> Cros, Edmund (1986). *Literatura, Ideología y sociedad*. Madrid: Gredos p. 64.

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



## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

Toda práctica humana es conciente, en el sentido de que el hombre, para ejercerla, se propone hacer algo... La práctica educativa es social y política posee una estructura y tiene su propia especificidad que la distingue de cualquier otra práctica social... La práctica educativa es una práctica transformadora, conciente, ejercida en un tiempo y lugar determinado por individuos organizados socialmente. La práctica educativa tiene lugar como articulación de prácticas diversas, regidas principalmente por la política educativa del Estado: la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Jiménez, Isabel (1989). *La intelectualidad como clase social*. México: CESU, p. 19.

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

Las relaciones entre las prácticas discursivas y las otras prácticas sociales están determinadas por la lucha de clases, por el grado de correlación de fuerzas entre las distintas clases sociales, en determinada coyuntura histórica. Al considerar la lucha de clases, como la práctica social por excelencia, y por lo tanto determinante de todas las demás, no podemos plantear que la práctica discursiva sea un mero reflejo de ésta; lo pertinente es entender las prácticas discursivas como una de las formas de materialización de la lucha de clases y, por tanto, como una dimensión importantísima para su producción y reproducción.<sup>46</sup>

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

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

1. Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica.
2. Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones.
3. Tienen una función performativa, es decir pueden producir diferentes tipos de prácticas socio culturales.
4. Son en sí mismas prácticas socio- culturales.
5. Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas Materialidades que las constituyen.
6. Por ejemplo, son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder, sirven, por lo tanto, para accionar los mecanismos de persuasión y del

<sup>46</sup>Haidar, Julieta (1990). *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: Colección científica, p: 39.



convencimiento, así como también para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la pobreza extrema, de las muertes, etcétera.

7. En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación.<sup>47</sup>

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

### 3.1. Categoría de discurso

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

---

<sup>47</sup>Haidar, Julieta, et al (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson, p. 134.

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

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

“ Hay que entender discurso en su extensión más amplia: toda enunciación que supone un hablante y un oyente, y en el primero, la intención de influir de alguna manera en el otro”.<sup>48</sup>

En este sentido, el docente juega el papel de hablante que trata de influir en el alumno (oyente) para que éste pueda apropiarse de los contenidos que se le presentan. Ahora bien, si consideramos el dictado de clase como un intercambio comunicativo,

éste se produce en determinadas condiciones y, siguiendo los planteamientos de la escuela francesa de análisis del discurso, tenemos que:

“El enunciado es la sucesión de las oraciones emitidas entre dos blancos semánticos, dos detenciones de la comunicación; el discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona. Así, la consideración de un texto desde el punto de vista de su estructuración en lengua, hace de él un enunciado; un estudio lingüístico de las condiciones de producción de ese texto hará de él un discurso”. (Maingueneau, 1976, p. 16).

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

<sup>48</sup> Benveniste, E. En Maingueneau (1976). *Análisis automático del discurso*. Madrid: Hachette, p.16.

### 3.2. Las presuposiciones

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

Así entonces, se toman en cuenta, en la producción discursiva, la intención del hablante, sus gestos, la modulación de voz, las pausas, los silencios; así como el contexto en que tiene lugar, además de las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso que la coyuntura y la *formación discursiva* determinan. Todos los elementos anteriores influyen de manera decisiva en cada individuo en tanto sujeto social y, por lo tanto en su capacidad de establecer relaciones con otros sujetos: esta capacidad es directamente proporcional a la competencia comunicativa desarrollada por cada sujeto discursivo a través del lenguaje.

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

De acuerdo con Ducrot, es posible analizar con validez un discurso producido en cualquier lengua a partir de dos componentes: 1) descripción semántica lingüística de L (componente lingüístico) y 2) de su componente retórico. El primero asigna al enunciado una significación independiente del contenido del texto producido, y el segundo toma en cuenta las circunstancias (contexto) donde el enunciado se produce, para encontrar su significación (Ducrot, 1982: 18). En este sentido más adelante afirma que “La descripción semántica se aproximaría más al resultado final buscado (la explicación de los efectos de sentido comprobados de hecho) y que al mismo tiempo se aproximaría en una forma más natural.”

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

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

Alumnos: Sustantivo

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

Alumnos: El verbo

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

Alumna: En que parte

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

Alumno: Reflexión sobre la lengua

Maestra: Si, el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar

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

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

Otro implícito que aparece en las frases anteriores apunta hacia las relaciones que

---

la maestra establece con sus alumnos es una relación jerárquica donde ella ordena y los alumnos obedecen.

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

De acuerdo con Benveniste el discurso puede ser analizado desde las condiciones sintácticas (el texto del enunciado) y, también, desde las condiciones de empleo de la lengua, el análisis se efectúa desde lo dicho de manera estrictamente literal y lo que se dice de acuerdo al contexto en que se inscribe lo dicho. Para este autor, las condiciones de empleo de las formas y las condiciones de empleo de la lengua surgen de dos universos diferentes. Para él es más importante el análisis de las condiciones de empleo de la lengua porque nos acerca más al sentido de lo dicho: “La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” (Benveniste, 1997: 83). Por otro lado añade que: (...) “ La enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Además sostiene 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<sup>49</sup>

Las categorías fundamentales en toda lengua son las de persona y tiempo, a estas categorías Benveniste las llama rasgos indiciales porque contextualizan un discurso ya

---

que:

(...) En toda lengua y en todo momento, el que habla se apropia del yo, ese yo que, en el inventario de las formas de la lengua, no es sino un dato léxico como cualquier otro, pero que, puesto en acción por el discurso, inserta en él la presencia de la persona sin la cual no hay lenguaje posible.<sup>50</sup>

Con relación al tiempo verbal empleado por el hablante en una enunciación dada:

(...) Los “tiempos” verbales cuya forma axial, el “presente”, coincide con el momento de la enunciación forman parte de este aparato necesario... el presente es propiamente la fuente del tiempo<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Benveniste, Émile (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI. P. 70

<sup>50</sup> Ibid, p, 70.

<sup>51</sup> Ibid, p, 86.

### 3.3. Tipología del discurso

Las propuestas sobre la construcción de una tipología de los discursos son muy amplias ya que éstas varían de acuerdo a los criterios que se significan como prioritarios para establecer cada una de las clasificaciones de los discursos. Francisco Moreno Fernández (2002: 41) señala que “la producción del discurso depende siempre de la finalidad que el propio discurso tenga”, además sostiene, apoyándose en Enrique Fernández (1982) que los discursos pueden ser “diferentes según si se atiende a la organización interna del discurso o si se da prioridad a la situación externa y la finalidad comunicativa con que el discurso se produce”. Moreno Fernández menciona concretamente dos propuestas de tipología del discurso, “una de ellas distingue cinco clases (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos); otra tipología de discursos que Fernández comenta es “(argumentativos, descriptivos, literarios y científicos)”. Siguiendo a este autor, él propone que para establecer una tipología del discurso es necesario ceñirse más al terreno de la expresión oral y

---

“tomando como referencia tres factores principales, como son el grado de formalidad de la lengua hablada, el tipo de audiencia y el canal comunicativo utilizado...” se pueden obtener hasta ocho tipos de discurso hablado. El autor presenta su propuesta en el cuadro siguiente aparecen las posibles combinaciones de los tres factores antes mencionados.



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

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

**A:** Debates, mesas redondas.

**B:** Entrevista telefónica para un medio de comunicación.

**C:** Conferencia, exposición ante un auditorio.

**D:** Discurso o exposición a través de un medio de comunicación (p.e. educación a distancia).

**E:** Conversación informal.

**F:** Conversación telefónica informal.

**G:** Exposición o narración informal (chiste, anécdota, etc.)

**H:** Mensaje coloquial en contestador automático.<sup>52</sup>

Por su parte Dominique Maingueneau (1999: 99) sostiene que “una de las tareas esenciales del análisis del discurso es clasificar los discursos que se producen en una sociedad”. Además deja entrever que la clasificación de los discursos tiene una función pragmática para los miembros de una colectividad en el sentido de “que les permite reconocer el tipo de actividad discursiva en la que se han comprometido y comportarse de manera adecuada a ella”.

<sup>52</sup> Moreno Fernández, Francisco (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros, S.L, p: 42.

Maingueneau (1999: 100) retoma las tipologías de los discursos de Petitjean, este autor habla de “*tipologías enunciativas, las tipologías comunicativas y las tipologías situacionales.*”

- Las tipologías enunciativas se basan en la relación entre el enunciado y su situación de enunciación (con sus tres polos: interlocutores, momento, lugar de la enunciación). En este campo, la *tipología* fundadora es la de Benveniste...
- Las tipologías comunicativas intentan clasificar los discursos en función del tipo de acción que pretenden ejercer, de la intención comunicativa que los anima. La tipología más conocida de las de este tipo es la de Jakobson, que distingue los discursos por la manera en que jerarquizan las “funciones” del lenguaje (referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética).<sup>53</sup>
- Las tipologías situacionales hacen intervenir el campo de la actividad social en el que se ejerce el discurso. Por lo tanto, hay *tipologías* que distribuyen el discurso en diversas zonas de la sociedad (la escuela, la familia, los medios de comunicación, el tiempo libre, etc) y se consideran los diferentes tipos de discurso en relación con un lugar: los géneros periodísticos, los géneros políticos, etc. Otros consideran el estatus de los participantes en el discurso (superioridad / inferioridad, edad, pertenencia o no a un grupo étnico, etc.). La Escuela francesa de análisis del discurso privilegia los corpus basados en posicionamientos socio- históricos.<sup>53</sup>

Ante la gran variedad de las tipologías de los discursos Maingueneau (1999: 101) comenta la propuesta de Bajtín como una clasificación general, en primera instancia, que luego se extiende hacia los tipos más específicos derivados de ésta, en una segunda instancia: géneros primarios, son las interacciones de la vida cotidiana y, los géneros secundarios como son el discurso literario, científico.

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

Los actos de habla cotidianos[...] están contruidos de manera excepcionalmente mudable según las diversas esferas y las diversas tareas de la comunicación social cotidiana. Entre cada una de las situaciones comunicativas práctico- cotidianas, las diferencias formales pueden ser directamente

<sup>53</sup> Maingueneau, Dominique (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Argentina: Nueva Visión, pp, 100 y 101.

más profundas y sustanciales que las diferencias existentes entre un tratado científico y una obra poética<sup>54</sup>

Otra propuesta de tipología de los discursos que comenta Maingueneau (1999: 101) es la de “Bronckart (1985) aísla cuatro *arquetipos discursivos*: discurso en situación, relato en una conversación, discurso teórico, narración y a cada uno lo vincula con una variedad de *tipos efectivos*”.

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

Ya se vio que existen diferentes tipos de *discurso* y que estos se definen de acuerdo al objeto, intereses y la función que desempeñan en un grupo o clase social determinado. En este trabajo de tesis se retoma la clasificación que Julieta Haidar (1988: 136) hace de los discursos en función de siete criterios que aparecen en la

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

<sup>54</sup> Bajtín, 1978, p. 214. En Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotsky: La Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). Bajtín y Vigotsky: La organización organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, p. 86.

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

(Haidar: 1998, p.136)

### 3.3.1. Ubicación del discurso docente como subtipo de discurso oral

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

El discurso docente se entiende aquí como el que se produce en el salón de clase y, por tanto, que aparece en situaciones concretas y específicas del trabajo académico en constante interacción con el discurso de los alumnos. El discurso pedagógico se

caracteriza por un nivel mayor de generalidad y tiene como referente significativo la reflexión, teorización y producción de conocimiento científico sobre el fenómeno educativo en todas sus manifestaciones.

Tomando como base la propuesta de Julieta Haidar según su tabla matricial de doble entrada para establecer la tipología del discurso docente se tiene lo siguiente:

Criterios de Clasificación Tipo de Discurso	Objeto discursivo	Funciones Discursivas	Aparatos ideológicos	Sujetos del discurso	Macro operaciones discursivas	Oralidad Vs. Escritura	Formal vs. informal
D Pedagógico	Educación	Referencial	Escuela	Docentes	Demostración	Escritura	Formal
D Docente	Educación	Apelativa	Escuela	Discentes	Demostración y argumentación	Oralidad	Formal

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

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

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

Maestra: Buenos días

Grupo: Buenos días

Maestra: Se pueden sentar

Grupo: Gracias

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

Alumno: Sí

Alumno: Sí

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

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

Aquí se aprecia la importancia que la maestra le asigna al hecho de establecer el tema a discutir, de esta manera apela a los alumnos buscando su colaboración para garantizar el buen desarrollo de la clase. Al momento que la profesora comenta a sus discípulos el contenido que se va a abordar, entonces ella los condiciona a sujetar su discurso y, obviamente, su intercambio comunicativo, a los requerimientos que presupone el trabajo académico en un salón de clase. Si bien es cierto que algunas de las situaciones son comunes en los dos textos seleccionados, también es cierto que en el segundo se pueden ver diferencias sustanciales con respecto al primero:

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

Grupo: Si, no

Maestra: No les han dado ya el horario

Grupo: No

Maestra: Yo les aviso desde ahorita la próxima semana van empezar los exámenes del tercer periodo si alguien le interesa ponerse al corriente con los maestros que anden mal háganlo porque si no se van a quedar reprobados el miércoles es nuestro examen de español y hoy vamos a ver el último tema que nos queda de este periodo que ya les había dicho que es un solo tema pero es un poco extenso y les vale mucha calificación por eso es que hay que poner mucha atención

pregunten si no entienden voy estar explicando y voy a estar preguntando y ustedes pregúnteme sino entienden además que es un tema que ustedes ya lo vieron a partir casi desde segundo año segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto ya no se diga, quien me dice o quien recuerda si vio el tema del verbo en quinto o sexto lo máximo a ver

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

Otro aspecto interesante que se puede deducir de la conversación de la profesora con el grupo de clase es que ella es la responsable del mismo: les pide a los alumnos que platicuen con los profesores con “los que andan mal” para que “se pongan al corriente”; este tipo de señalamientos solo los hacen profesores responsables de grupo, entendiendo por profesores responsables de grupo, en el subsistema transferido de educación secundaria, a los asesores de grupo y, en el sistema estatal, los maestros de planta.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

### 3.3.2. Materialidades Discursivas

## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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



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

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

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

discurso en cualquiera de sus manifestaciones que, como ya se expuso anteriormente, existe una tipología bastante amplia del discurso.

En tanto disciplina científica el *Análisis del Discurso* es desarrollada por muchos investigadores e investigadoras que, de manera permanente, aportan nuevos conocimientos para anclar de manera concreta la teoría y la práctica: se buscan las Materialidades discursivas que son susceptibles de aparecer en el discurso:

En un proceso analítico de excavación, podemos observar las múltiples materialidades que están constituyendo los diversos discursos... Las investigaciones que hemos realizado hasta el momento, nos permiten planear las siguientes materialidades discursivas: 1. La lingüística; 2. La comunicativo- pragmática; 3. La ideológica; 4. La del poder; 5. La cultural; 6. La histórica; 7.

social; 8. La cognoscitiva; 9. La del simulacro; 10. La psicológica; 11. La psicoanalítica; 12. La estético- retórica; 13. La lógico - Filosófica.<sup>55</sup>

Con el fin de delimitar y definir el tipo de discurso abordado en el presente trabajo de tesis, sólo se tratan dos Materialidades discursivas: la ideológica y la del poder. Se pretende identificarlas en el intercambio comunicativo del profesor y los alumnos en el salón de clase ya que es en la práctica educativa donde adquieren funcionamientos específicos con relación al personal directivo, docente y alumno ya que cada uno “de los sujetos de los discursos manejan con mayor o menor conciencia, con mayor o menor intencionalidad estas materialidades, dependiendo de muchos factores y causas (Haidar, 1998: 133)” El texto siguiente sirve para presentar al lector, de manera concreta, como en el intercambio comunicativo del maestro y los alumnos en el salón de clase tienen lugar las materialidades discursivas:

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

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

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

Alumno: Con mas respeto

Maestra: Con mas respeto ¿porqué?

Alumno: Por el maestro

Maestra: Porque hay un maestro al frente /

Alumna: Depende la seriedad que se debe tomar

Maestra: ¿Depende qué perdón?

Alumna: La seriedad que se debe de tomar

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

Alumna: De la persona

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

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

Alumno: Al maestro

<sup>55</sup> Haidar, Julieta (1998). *Análisis del discurso*. En Galindo Cáceres, Jesús (1998). *Técnicas de investigación*. México: Pearson, p 132.

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

Grupo: No no no no no

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

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

### 3.3.2.1. Manejo Ideológico

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

(...) al educador le ha encargado una comunidad que se convierta en el portavoz de los valores reconocidos por ella y, como tal, disfruta de un prestigio debido a sus funciones. (...) En la demostración, más que en cualquier otro género oratorio, es preciso, para no caer en el ridículo, tener títulos para tomar la palabra y no ser poco diestro en su uso.<sup>56</sup>

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

En educación, sea cual sea el objeto, se supone que el discurso del orador, si no expresa siempre verdades, es decir, tesis admitidas por todo el mundo, defiende, al menos, valores que no son, en el medio que lo ha delegado, causa de controversia. Se estima que disfruta de una confianza tan grande que, contrariamente a cualquier otro, no debe adaptarse a los oyentes ni a partir de tesis que estos admiten... y los oyentes adoptan porque <<el maestro lo ha dicho>>.<sup>57</sup>

En educación es vital para los profesores contar con un amplio repertorio de estrategias y recursos argumentativos, así como un amplio dominio de su uso en el salón de clases para sortear las dificultades que el trabajo docente implica tanto en el campo de lo estrictamente académico, como de todo aquello que lo rodea y, por ende, lo

<sup>56</sup> Perelman, CH y Olbrechts Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos, p. 101.

<sup>57</sup> Ibid, p. 103.

influye: La formación moral y ética de los alumnos para su integración posterior a la sociedad obviamente todo este proceso impregnado de la ideología del maestro que, como ya se ha dicho anteriormente, éste la construye conciente o inconscientemente a partir de valores propios de la clase o grupo social al que pertenece de origen y de la *ideología* de la clase social en el poder.

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

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

Los argumentos cuasi lógicos son aquellos que “ se presentan como comparables

---

a razonamientos formales, lógicos o matemáticos” (Perelman y L. Olbrechts – Tyteca: 1989: 303). Más adelante estos autores afirman que “dada la existencia de demostraciones formales, de validez reconocida, los argumentos cuasi lógicos sacan actualmente su fuerza persuasiva de su aproximación a estos modos de razonamiento incuestionables”.

A continuación se procede a definir los diferentes tipos de argumentos presentados arriba así como ilustrarlos en su funcionamiento pragmático en algunos textos de la información utilizada en este trabajo de tesis. Dentro de los argumentos cuasi lógicos es necesario diferenciar primero la contradicción con respecto de las tesis

incompatibles, antes de pasar a ejemplificarlos, ya que ambas pudiesen parecer una misma si son abordadas de manera rápida y superficial.

Siguiendo a Perelman (1989: 306) La contradicción se caracteriza por “la aserción, en el seno de un mismo sistema, de una proposición y de su negación, al poner de manifiesto una contradicción que contiene, hace que el sistema sea incoherente y, por consiguiente inutilizable”. En una contienda argumentativa una de las estrategias utilizadas para triunfar en una discusión consiste en evidenciar la incoherencia en el discurso del adversario de manera tal que obligue “a quien no quiere que lo califiquen de absurdo a renunciar, por lo menos, a ciertos elementos del sistema” (Perelman: 1989: 306).

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

Maestra: Es una acción, siento

Grupo: Si

Maestra: Si o no

Grupo: Si

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

Alumno: Para saber de quien se habla

Maestra: No ese es el sujeto

Alumno: O de lo que hace

Maestra: Para saber lo que hace pero de que, forma la parte fundamental de que parte de la oración haber digan fuerte sin tengan miedo del predicado, del sujeto cual es la parte más importante o cual palabra es la más importante del sujeto, del sujeto cual es la parte más importante

Alumno: El verbo

Maestra: No, de quien se habla y quien es ese de quien puede ser

Alumno: El sustantivo

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

Alumno: Verbo

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

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

Este tipo de participación de los alumnos en general es indicador del aprendizaje no formal que se da en paralelo en la escuela con los que el currículo sugiere: hay determinadas situaciones que los estudiantes han incorporado a su experiencia porque les son útiles en su desempeño académico. A propósito del uso de este recurso por parte de los alumnos existe una frase del lenguaje coloquial que los profesores utilizan para referirse a ello: “Si no es gato es gata”; esto quiere decir que el profesor se da cuenta de la maniobra de los alumnos y así se los hace saber.



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

mientras la contradicción entre dos proposiciones supone un formalismo o, al menos, un sistema de nociones unívocas, la incompatibilidad siempre es relativa a circunstancias contingentes, ya estén éstas constituidas por leyes naturales, acontecimientos particulares o decisiones humanas.<sup>58</sup>

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

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

Alumnos: Igual igual

Maestra: Igual

Alumnos: No diferente igual

Mateo: Maestra no es que

Maestra: A ver Mateo

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

Alumno: Igual que a cualquier otro niño

Maestra: Igual que a cualquier otro niño

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

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

Alumnos: Sí

---

<sup>58</sup> Ibid, p. 308.

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

Los procedimientos para evitar las incompatibilidades son: la ficción, la mentira y el silencio. Son procedimientos que evitan resolver la incompatibilidad en el terreno de lo teórico. En este mismo sentido “mostrar la incompatibilidad de dos enunciados es afirmar la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre dos tesis presentes” (Perelman, 1989: 315).

En el texto anterior se discute sobre la forma en que una persona se dirige a otra si el rango de la segunda es superior socialmente hablando al de la primera. Para ello se pone en la discusión dos tesis contradictorias que son desechadas o aceptadas como la misma maestra lo hace al final de la discusión: La tesis aceptada estará en función del contexto de cada una de ellas.

Otro de los argumentos cuasi lógicos que cobran gran importancia en la argumentación en general y en el intercambio comunicativo en el salón de clase en particular, es el ridículo. De acuerdo con Perelman (1989: 321) “el ridículo es lo que merece ser sancionado por la risa” y ésta es sufrida por aquel o aquellos que llevan a cabo la “transgresión de una regla admitida” por lo que es “una forma de condenar una conducta excéntrica, que no se la juzga bastante grave o peligrosa para reprimirla por medios más violentos”. Según este autor “ Con frecuencia se usará como medio de educación el miedo al ridículo y la desconsideración que acarrea; este procedimiento es

tan poderoso que los psiquiatras han subrayado el peligro de su uso para el equilibrio del niño, acechado por la ansiedad”.

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

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

Alumno: Verbo

Maestra: Un que no tengan miedo dígame porque tienen miedo yo no me los voy a comer si no contestan bien no soy caníbal entonces parte principal de un sujeto es un

Grupo: Sustantivo

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

Grupo: El verbo

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

Alumna: En que parte

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

Alumno: Reflexión sobre la lengua

Maestra: Si, el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar

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

Dado que, como afirma Perelman (1989: 325) “la ironía es tanto más eficaz cuanto más se dirige a un grupo bien delimitado” se observa en el texto en cuestión que los alumnos aparecen, de manera implícita, como inseguros, tímidos, faltos de dominio sobre los temas que se están discutiendo, ello explica por qué la maestra insistentemente los invita a participar. Sin embargo cuando una alumna pregunta sobre la parte del libro en que puede consultar, la profesora le responde “consulta y control ahí te dice, ahí te dice es yo no voy a dictarles” “Tú ustedes vayan anotando lo que voy anotando...”. Cuando finalmente un alumno contesta adecuadamente la maestra asiente y a la vez deja muy en claro quién determina lo que debe hacerse y decirse en el salón de clase: En la

---

expresión “sí el verbo es de diferentes tipos de clases yo no los voy a esperar”. Aquí el ejercicio del poder de la maestra se muestra en toda su magnitud cuando dice “yo no los voy a esperar”.

Otra técnica argumentativa cuasi lógica que juega un papel importante en el *análisis del discurso* de los docentes en clase es, sin duda, la identidad y definición. “El procedimiento más característico de identificación completa consiste en el uso de definiciones” (Perelman, 1989: 328). Este autor distingue, con Arnes Naes, cuatro tipos de definiciones:

- 1) Las definiciones normativas, que indican la forma en que se quiere que se utilice una palabra. Esta norma puede resultar de un compromiso individual, de una orden destinada a los demás, de una regla de la que se cree que todo el mundo debería seguirla.
- 2) Las definiciones descriptivas que señalan cuál es el sentido concedido a una palabra en cierto ambiente en un momento dado.
- 3) Las definiciones de condensación que muestran los elementos esenciales de la definición descriptiva.
- 4) Las definiciones complejas que combinan, de forma variada, elementos de las tres clases precedentes.<sup>59</sup>

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

La importancia esta en la ductilidad que aportan al proceso de argumentación las diferentes clases de definición existentes ya que, como expone (Perelman 1989: 332), se pueden justificar las fases del razonamiento, valorar las definiciones por medios diferentes “uno recurrirá a la etimología, otro propondrá sustituir, con una definición

por las condiciones, una definición por las consecuencias o viceversa”, pero invariablemente, según el mismo autor “todos querrán que ésta influya, de una u otra forma, en el uso de la noción que, sin su intervención se hubieran inclinado a adoptar, y, sobre todo, en las relaciones de la noción con el conjunto del sistema de pensamiento...”

En el trabajo diario de clase del profesor es poco frecuente que utilice cualquiera de los tipos de definición de forma “pura”, más bien son las definiciones múltiples cuya presencia en el intercambio comunicativo con sus alumnos las que más aparecen. Por

---

<sup>59</sup> Ibid, p. 329.

ejemplo “las expresiones *o sea* y *esto es* afirman el carácter intercambiable de dos definiciones diferentes de una misma noción” (Perelman 1989: 333).

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

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

Alumna: Cariño

Maestra: Cariño

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

Maestra: ¿Nadamás?

Alumna: Sientes algo muy bonito (risas)

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

Grupo: Sí ( a coro)

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

Grupo: Sí (a coro)

---

La maestra afirma, al final del texto, que el amor es un valor universal y después de una pausa intercambia implícitamente el concepto de universal, auxiliándose de la expresión *o sea*, por la pregunta “¿en todo mundo existe?” Este cuestionamiento induce la respuesta afirmativa del grupo pero, lo más interesante es que la profesora puede verificar, a partir de la respuesta dada, si el concepto universal es comprendido de manera plena por los alumnos.

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

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

Alumna: Por leer tanto

Maestra: Por leer tanto ¿porqué leía tanto?

Alumna: Tantas historietas de caballos

Maestra: Tantas historietas de caballerizas o sea tantos libros de caballería verdad, vamos a escuchar la intervención de la otra persona quiero que pongan atención

Maestra: Cualquier libreta fíjense bien pongan atención van hacer una paráfrasis ¿saben lo que es una paráfrasis? alguien me puede decir lo que es una paráfrasis a ver ya hemos utilizado ese término a ver a ver

Alumna: unos anuncios

Maestra: No van a cómo a ver señorita

Alumna: Como narrando con nuestras propias palabras, palabras

Maestra: Narrar con sus palabras que

Grupo: Una historia

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

Como apunte al margen es necesario señalar que, en este caso, da la impresión que el intercambio introducido por la maestra es más para corregirse a sí misma que presentar una definición distinta a sus alumnos: se da cuenta del empleo inadecuado del concepto “historietas de caballerizas” y lo cambia de manera inmediata sobre la marcha y esta maniobra le permite mantener el control de la producción discursiva. Más adelante del texto la profesora recurre a la definición que sus alumnos tienen del concepto paráfrasis que, a su vez, le sirve a manera de evaluación del dominio que sobre el particular poseen los estudiantes.

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

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

Alumna: Que se transmite



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

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

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

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

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

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

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

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

El análisis de los diferentes textos seleccionados para ejemplificar el uso de las definiciones en situaciones reales de clase ha puesto de manifiesto su gran importancia

como recurso argumentativo para el orador en general y para los docentes, en particular: su uso permite ampliar tanto la explicación de un concepto como determinar su significado preciso y, con ello el orador puede adaptar sus propósitos de acuerdo a las contingencias de la situación argumentativa. Además de las funciones que las distintas clases de definición cumplen se puede agregar, basándose en los análisis realizados en ésta tesis, la función evaluativa en situaciones de clase.

De los argumentos basados en la estructura de lo real se puede decir que el argumento de autoridad es uno de los que se caracterizan por su enorme tradición en la argumentación ya que su presencia puede rastrearse históricamente desde la misma civilización griega, en todas las etapas subsiguientes de la historia y, en todo tipo de cultura, su permanencia hasta la actualidad es inobjetable. Perelman (1989: 470) define el argumento de autoridad como aquel que “utiliza actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como medio de prueba a favor de una tesis”. Estos pueden ser:

Autoridades invocadas son muy variables: ora será <<la opinión unánime>> o <<la opinión común>>, ora ciertas categorías de hombres, <<los científicos>>, <<los filósofos>>, <<los Padres de la Iglesia>>, <<los profetas>>; a veces, la autoridad será impersonal: <<la física>>, <<la doctrina>>, <<la religión>>, <<la Biblia>>; otras, se tratará de autoridades designadas por su nombre.<sup>60</sup>

Evidentemente que el argumento de autoridad, por su peso histórico, es “el modo de razonamiento retórico atacado más porque, en los ambientes hostiles a la libre investigación científica, fue el más utilizado y esto de manera abusiva, es decir, concediéndole un valor apremiante, como si las autoridades invocadas fueran infalibles” (Perelman, 1989: 470).

<sup>60</sup> Ibid, p. 472.

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

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

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

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

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

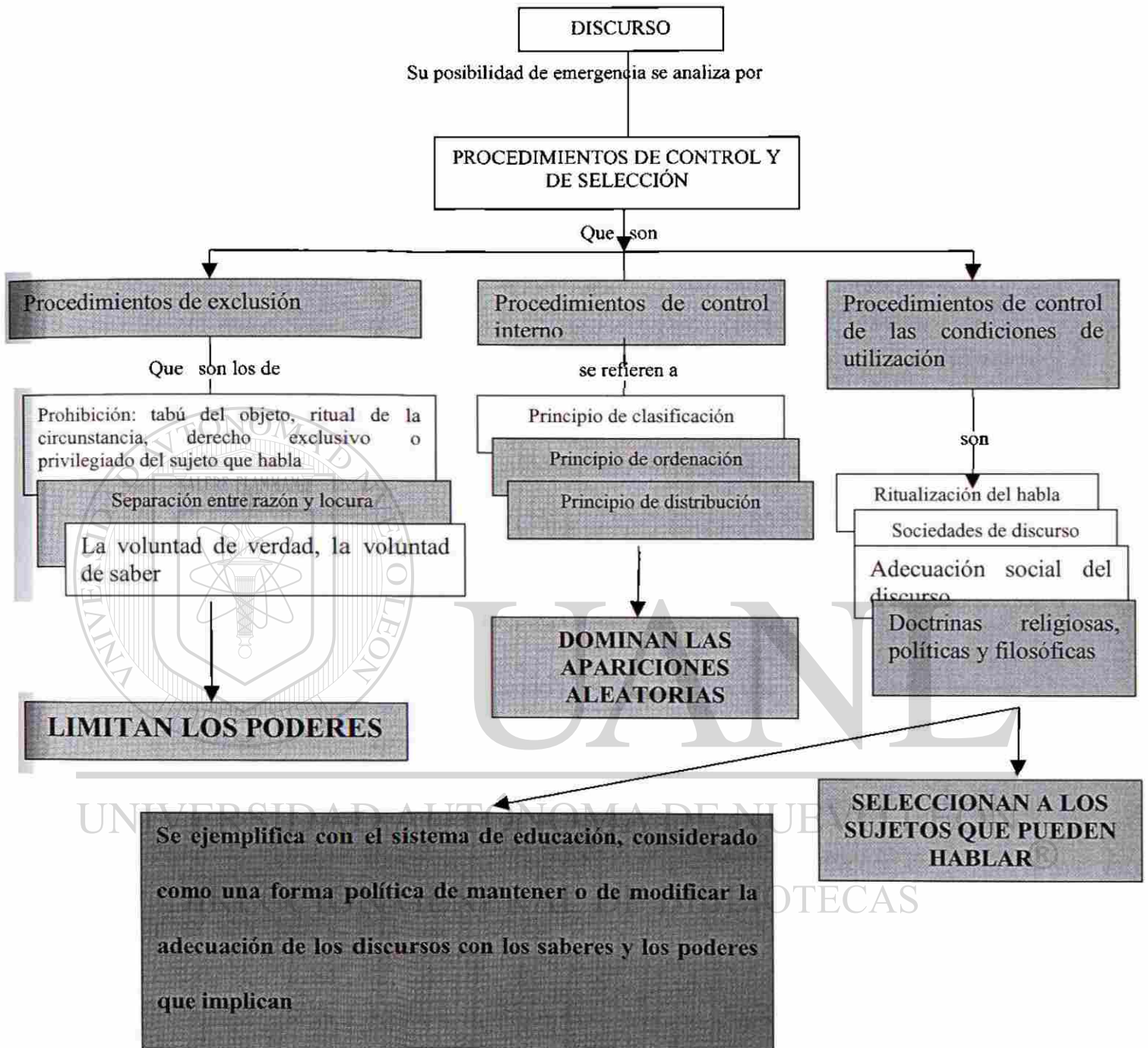
En este caso es claro que el alumno referido se toma como modelo de estudiante a seguir por los logros internacionales conseguidos pero, además el prestigio que lo respalda es doble ya que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

se destaca entre las instituciones educativas de nivel superior de mayor reconocimiento en el ámbito nacional, aunque sin excluir a las otras universidades.

### **3.4. Condiciones de posibilidad del discurso docente**

De acuerdo con (Haidar,1980: 726) “Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos en una sociedad se analizan por medio de tres grupos de procedimientos de control y de selección”. Estos procedimientos que propone Foucault en su conferencia *El orden del discurso* son de tres tipos, a saber: Procedimientos de exclusión, procedimientos de control interno y procedimientos de control de las condiciones de utilización.

A continuación aparecen estos procedimientos de control y selección sintetizados a través de un mapa conceptual con la finalidad expresa de ofrecer al lector una visión de conjunto de la estructuración y las posibles relaciones que entre ellos se establecen:



Estos procedimientos de posibilidad de emergencia de los discursos propuestos por Foucault son los que aparecen en cualesquier sociedad para garantizar el control de la producción del discurso y, así “conjurar los poderes y peligros, dominar el

acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2002: 14).

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

#### **3.4.1. Procedimientos de exclusión**

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

La escuela en general y el salón de clase en particular, es un lugar donde se establecen relaciones sociales complejas entre profesor- alumnos y alumno-alumno por medio del lenguaje que las mediatiza. Es en estos espacios donde no-solo acuden individuos sino que convergen con ellos sus intereses, condicionamientos materiales y espirituales que los llevan a concretar acuerdos pero que también asumen posiciones



opuestas en determinados momentos, sin embargo se acogen a las determinaciones sociales que les anteceden.

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

Los procedimientos de exclusión:

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

Siguiendo a Foucault (2002: 15), en la época actual las regiones donde inciden estas prohibiciones son las de la sexualidad y lo político. El salón de clase no está considerado socialmente como el lugar más idóneo para abordar, por ejemplo, el tema

---

de la sexualidad: éste es considerado como tabú y, por tanto, en el aula la tendencia es la condena, la evasión o el silencio, en el mejor de los casos, como puede apreciarse a continuación en una situación de clase de escuela secundaria:

Maestra: (...) Los, vuelvo a repetir, los medios de comunicación de prensa, radio, televisión, revistas, videocintas, cassettes son importantes, a través de los cassettes o de las videocintas nos proporcionan i... idiomas que aprender, nos proporcionan cuanta flora y fauna hay en nuestro país, nos proporcionan tanta cultura, pero también hay videocintas o cassettes que sólo nos proporcionan basura que nos hablan de sexualidad que nos hablan de influencias negativas y nosotros jóvenes no estamos preparados para enfrentarlo sabemos que ustedes están en el proceso de la adolescencia y quieren conocer y saber de todo pero no todo es válido para ustedes, no todo es bueno para ustedes hagan conciencia jóvenes y vuelvo a repetirlo, los exhorto, los exhorto a leer, a ver y escuchar sólo de los medios de comunicación aquello que puede elevar el espíritu de ustedes y seguir alimentando esos valores con que ustedes crecieron. (...)



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

Otro aspecto interesante que se puede ver en este mismo texto es lo que Perelman (1989: 197) llama figuras de presencia y comunión como recursos para la persuasión del auditorio: La maestra utiliza la primera persona gramatical cuando trata de establecer distancia entre ella y sus alumnos; luego cambia a nosotros para asimilar a los oyentes (alumnos) y finalmente vuelve al Yo para distanciarse nuevamente del auditorio y lograr el efecto persuasivo acerca de que es ella quien puede prohibir, conminar, invitar y, hasta ordenar lo que se puede ver, oír o leer dentro y fuera de la escuela. Finalmente

la maestra deposita la responsabilidad en los alumnos en el sentido de que deben actuar según “esos valores con que ustedes crecieron”.

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

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

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

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

Alumna: Bueno yo hice el análisis del programa *hasta en las mejores familias* como todos sabemos y vemos hay programas de televisión que desean reflejar los problemas de la vida diaria y se solucionan pero hay programas de televisión que podríamos clasificar con el nombre de basura televisiva ya sea que no fomentan nada bueno en las mentes de las personas principalmente en la de los niños. Como claro esta en la basura televisiva de // *hasta en las mejores familias* que es un (no audible) que desde las 4 p.m. hora en la cual los niños ven la televisión y estando este programa problemas de vida real es lógico dada la gente que acude es gente corriente sin educación que sólo desea salir en la televisión haciendo el ridículo y ganarse unos 25 pesos //.

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

### 3.4.2. Mecanismos de control interno

Los mecanismos de control interno en la producción discursiva son aquellos que tienen que ver con el control del discurso sobre sí mismo: construye sus propios principios de clasificación, de ordenación y de distribución que persiguen controlar el acontecimiento y el azar que se presenta en la producción del discurso. El filósofo francés Michel Foucault (2002: 25) señala que son tres los principios a observar en este sentido: El comentario, el autor y la disciplina. El primero tiene que ver con el tratamiento de todo aquello que ya está dicho y que tiene que ser comentado permanentemente, por su status de verdad, pero siempre bajo las perspectivas histórico - sociales que imponen su reactualización.

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

La escuela, en tanto reproductora de conocimientos es, sin duda, un espacio donde los aportes científicos son comentados permanentemente ya que una de las funciones que la significan es, precisamente, la transmisión de verdades científicas por medio de los profesores hacia los alumnos. Los maestros comentan sistemáticamente lo que presentan los textos que, a su vez, responden a los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, es necesario señalar que:

La educación no es sólo un problema de conocimiento; tiene que ver también con el componente volitivo, emocional y hasta pulsional del hombre, históricamente situado. Dicho sencillamente, hace falta también educar la voluntad, individual y colectiva.<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Ortiz, Gustavo (1988). *Lenguaje, significado y validez en la revista Educación* (1997). Washington, D. C. : La Educación, p, 21.

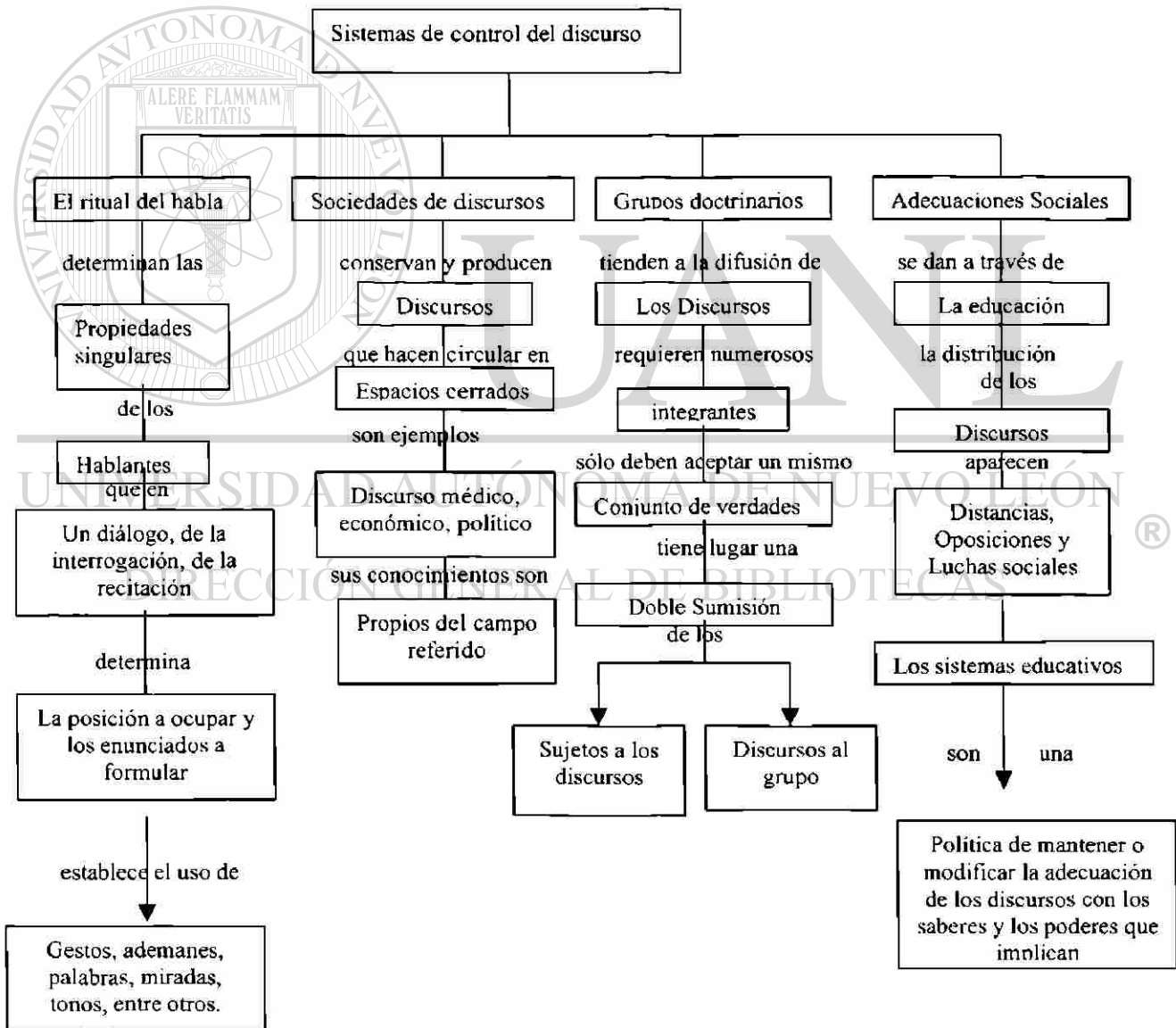
Los planteamientos de la cita anterior están presentes de manera explícita o latente en el trabajo diario que el profesor desempeña en el salón de clase como se ejemplifica en el texto siguiente:

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

En la participación de la profesora se advierte, en primer lugar, la importancia que otorga a la observación que debe tener el alumno de los valores que, a través de la escuela, la familia y, en general, la sociedad le inculcan. En segundo lugar la maestra apuesta en su discurso por formar en la reflexión y el análisis de la información recibida por los medios, apuntando siempre a que los estudiantes distingan entre lo positivo y lo negativo que ofrecen los medios de comunicación y decidirse por lo que socialmente es bien visto, así entonces, la profesora en todo momento promueve en sus alumnos la pertinencia que supone la acción razonada en su vida cotidiana en el ámbito individual y colectivo.

### 3.4.3. Procedimientos que condicionan la utilización del discurso

A continuación se describen los procedimientos que condicionan la utilización del discurso, cabe aclarar que es una adecuación de lo que Foucault propone en su obra *El orden del discurso* y que la idea de presentarlo en un mapa conceptual conlleva el propósito de presentar al lector una panorámica global de los sistemas de control del discurso, sus elementos y las formas en que estos se relacionan a partir de la función específica de cada uno de ellos.



### 3.5. Formaciones imaginarias

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

Imaginaria es entonces: a) una relación narcisista del sujeto con su propio yo; b) una relación especular basada en la presencia de otro; c) un tipo de relación espontánea, no reflexiva, del comportamiento ante el medio ambiente. Según Lacan, lo imaginario pertenece necesariamente al orden de la mistificación.<sup>62</sup>

Louis Althusser emplea el concepto imaginario, tomándolo de Lacan para afirmar que “ el efecto ideológico es necesariamente *imaginario* es decir, una “representación” en la cual, entre el sujeto y sus condiciones reales de existencia se interpone una mediación distorsionada que resulta de los valores que la sociedad requiere para su reproducción social” (Pérez Cortés Sergio, 2001: 277).

A través del proceso ideológico el individuo logra su reconocimiento entre sujetos y se convierte en sujeto él mismo logrando su identidad ya que se puede reconocer en el otro y decir que él es. Se entiende por identidad “el acto reflexivo por el cual el sujeto se afirma a través del reflejo especular que recibe de su otro (y del Otro). Naturalmente, la comunicación intersubjetiva se encuentra en el centro de esa relación (Pérez Cortés, 2001: 281).

Así mismo, los supuestos anteriores valen para el proceso de identidad entre el docente y el alumno en el salón de clase: tanto el profesor como los alumnos utilizan un conjunto de signos vacíos (los pronombres) que les permiten posicionarse en el proceso comunicativo durante la clase y, por lo tanto, reconocerse mutuamente:

<sup>62</sup> Pérez Cortés, Sergio (2001). *La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault*. En *El sujeto construcción y deconstrucción*. De Toledo, Daniel. Et, al. México: Iztapalapa, p,281.

(...) La comunicación intersubjetiva es realizable porque cada locutor se coloca como sujeto y remite a sí mismo como *yo* en su discurso, colocando a su otro como *tú*, y al otro no marcado como la figura ausente de *él*. La reciprocidad (pero ahora entre los signos) es nuevamente indispensable, puesto que es la premisa formal del diálogo: el uno es inconcebible sin el otro: YO SOY PORQUE tú eres, tú eres PORQUE yo soy.<sup>63</sup>

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

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

(...) designan lugares determinados en la estructura de una formación social (...) estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego (...) estos lugares son imaginarios, el emisor y el receptor "(...) atribuyen a sí mismos la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro".<sup>64</sup>

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

"me ofrecen", "siempre debemos tener", "nos aportan"

Maestra: No es fácil pensar cuando los jóvenes / a través de las novelas o de las películas o de los mismos comerciales que ofrece la televisión o la radio empiezan a tomar determinadas palabras y después las apropian y las hacen uso de su lenguaje cotidiano es muy importante que nosotros pensemos en esta situación que me ofrecen los medios de comunicación, qué me ofrecen los noticieros radiofónicos o televisivos, qué me ofrecen en sus distintos contenidos los datos qué me aportan la información que desarrolla en su noticia o en su comercial, por ello siempre debemos tener una persona cerca de nosotros, nuestros padres o un adulto que nos ayude a discernir entre lo mas conveniente de la información que estos medios nos aportan.

<sup>63</sup> Ibid. p, 281.

<sup>64</sup> Pêcheux, Michel (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*, p.48



Alumna: Bueno yo hice el análisis del programa *hasta en las mejores familias* como todos sabemos y vemos hay programas de televisión que desean reflejar los problemas de la vida diaria y se solucionan pero hay programas de televisión que podríamos clasificar con el nombre de basura televisiva ya sea que no fomentan nada bueno en las mentes de las personas principalmente en la de los niños. Como claro esta en la basura televisiva de // *hasta en las mejores familias*

### 3.5.1. Formaciones imaginarias del docente

De acuerdo con Pêcheux la formación imaginaria de un *sujeto A* con relación a otro *sujeto B* depende del lugar de posicionamiento de cada uno de ellos en un intercambio comunicativo: cómo se concibe a sí mismo y cómo concibe al otro y como se imaginan que el otro los concibe, tanto el *sujeto A* como el *sujeto B* respectivamente.

Michel Pêcheux propone cuatro preguntas fundamentales que, según sean resueltas, permiten definir la formación imaginaria de un sujeto: “¿Quién soy yo para hablarle así?”, . “¿Quién es él para que yo le hable así? “¿Quién soy yo para que él me hable así?” “¿Quién es él para que me hable así?”

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

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

Quando el docente responde la primer pregunta lo hace desde una posición compleja en el sentido de que es constituida por una gran variedad de condicionantes que van desde su status social hasta los saberes técnicos específicos de su profesión.

¿Quién soy yo para hablarle así? En general el docente se concibe a sí mismo como un

— profesional poseedor de los conocimientos, capacidades y habilidades que la práctica

educativa exige para ser realizada con éxito, porque:

Pensar en la didáctica y en el trabajo docente es pensar en "marcas" con las que señalamos. Marcas resultantes de otras marcas. Marcas que nos sellan como trabajadores intelectuales; esto nos permiten no escindir concepción de ejecución... Cuando pensamos en ideas que marcan a otras y nos marcan..., volvemos al principio: somos trabajadores intelectuales que hacemos marcas desde el discurso y la acción. Desde este registro, desde nuestras "propias marcas", interrogamos, interpelamos la didáctica, el trabajo docente, la enseñanza, la teoría, la práctica, el sujeto, el docente, el alumno, lo imprevisible de las prácticas, las decisiones, la producción intelectual, la lógica de conocimiento, los condicionamientos externos, la escuela, el currículo real, las experiencias, los no saberes, la duda, el desorden, el azar...<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Stringhini, María Eugenia (2002). *Nuestras marcas... El trabajo docente*. En *Ensayos y experiencias*. No. 42, p: 55-61. México: FLACSO.

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

¿Quién es él para que yo le hable así? En el intercambio comunicativo entre el alumno y el docente, éste último prefigura al primero como un sujeto que debe ser enseñado, encauzado, con menos experiencia en la vida..., y utiliza todos sus conocimientos y recursos pedagógicos (entre ellos diferentes estrategias discursivas) para alcanzar estos objetivos... "enseñamos para que otros y otras realicen actividades de aprendizaje, realicen sus propios trabajos intelectuales, para resignificar las experiencias, no como mero hacer" (Stringhini, 2002: 58).

En este sentido el docente sabe que el alumno se encuentra en una posición subordinada en el entramado escolar y de no ser persuadido de los deberes que atender

---

entonces, por su bien, debe obedecer. El texto que se presenta enseguida es interesante ya que aparecen de manera simultánea las situaciones descritas arriba:

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

Grupo: Risas

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

Alumna: ¿Yo?

Maestra: Sí / hable fuerte por favor

Alumno: ¿Qué? //

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

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura // ya se les olvidó

Gloria: Los escritos ¿no?

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

Abigail: Poemas

Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?

Abigail: Pensamientos

Maestra: Pensamientos

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

Grupo: Risas

Maestra: Siéntate por favor el que esta de pie (la maestra minimiza la ocurrencia del alumno y retoma el tema) / a través de la literatura muchachos ustedes pueden conocer joven ponga atención / pueden conocer los sentimientos la forma de pensar la forma de sentir la forma de vivir de otros países de otras costumbres de otras épocas y la literatura es algo así como mágica porque nos traslada hasta el lugar y las personas con las cuales nunca nos imaginamos que pudiéramos estar ¿e? Nos... da a conocer los sentimientos más profundos que un ser humano pueda tener / y a través de esos escritos nos trasladamos repito hasta esa época lugar y sentimientos de la gente a conocer cada uno de los rincones de sus pensamientos y de su forma de vida vamos entonces a... a... a leer este pequeño poema porque dijimos que vamos a entrar en el romanticismo estamos en la página ocho seis / / ¿quién lo quiere leer?

Alumnas: ¿Qué página? Yo Yo Yo (voces traslapadas)

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

Lili: ¿Qué página?

Maestra: Ocho seis la página / /

Lili: Corazón apasionado

Maestra: Nadamás que ponte de pie para que se escuche claro

Lili: No profe así

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

---

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

Con estas expresiones la maestra pone en claro ante el grupo la conducta que deben observar para desarrollar la clase de manera eficiente. La posición de cierta resistencia de los alumnos hacia el mandato de la profesora se manifiesta en las risas frecuentes de los alumnos, en actos de indisciplina así como en expresiones que se oponen abiertamente a las ordenes de la maestra aunque de manera muy tímida por ejemplo, cuando la alumna interpelada por la profesora en el sentido que lea de pie y ella le contesta: No profe así. La maestra acepta la oposición de Lily (la alumna) para continuar con la clase

### **3.5.2. Formaciones imaginarias de los alumnos**

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

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

La familia es considerada la célula fundamental de la sociedad y es también la primera educadora pero ésta reconoce a la escuela como el lugar legalmente instituido para la educación de los futuros ciudadanos, entre ellos están, por supuesto, sus propios

miembros. Dentro de la educación que la familia brinda a sus integrantes más jóvenes está lo concerniente al rol que éstos deben asumir en el centro escolar.

Además de las determinaciones anteriormente expuestas están también aquellas influencias que el alumno recibe por la propia especificidad de la dinámica escolar que tiene que ver con las relaciones que establece con los demás miembros de la clase y con el propio docente: todos estos factores llevan a cada estudiante a responder de manera distinta a las preguntas enunciadas arriba y, en términos generales, es posible delinear un perfil de cómo el alumno se concibe en su imaginario. Acepta como natural el hecho de ocupar la posición de menor rango en la organización de la escuela y, al mismo tiempo reconoce el papel de autoridad que el maestro representa en el aula. La autoridad del docente radica tanto en su posición de mayor jerarquía en la escuela como en ser el poseedor del conocimiento que el alumno debe adquirir en su formación académica.

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

### **Conclusiones Parciales**

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

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

Los profesores en su práctica profesional cotidiana, que tiene un alto grado de complejidad, utilizan una serie de estrategias discursivas para cumplir su labor

---

pedagógica. Independientemente de las exigencias formales de su profesión los docentes deben responder a aquellas que no están explícitas en el currículo y que tienen que ver con el plano de lo ideológico fundamentalmente. Finalmente, otro de los factores la clase dominante y ello se puede apreciar en el manejo de su discurso.



## CAPÍTULO IV: INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y OTRAS ESTRATEGIAS DEL DISCURSO

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

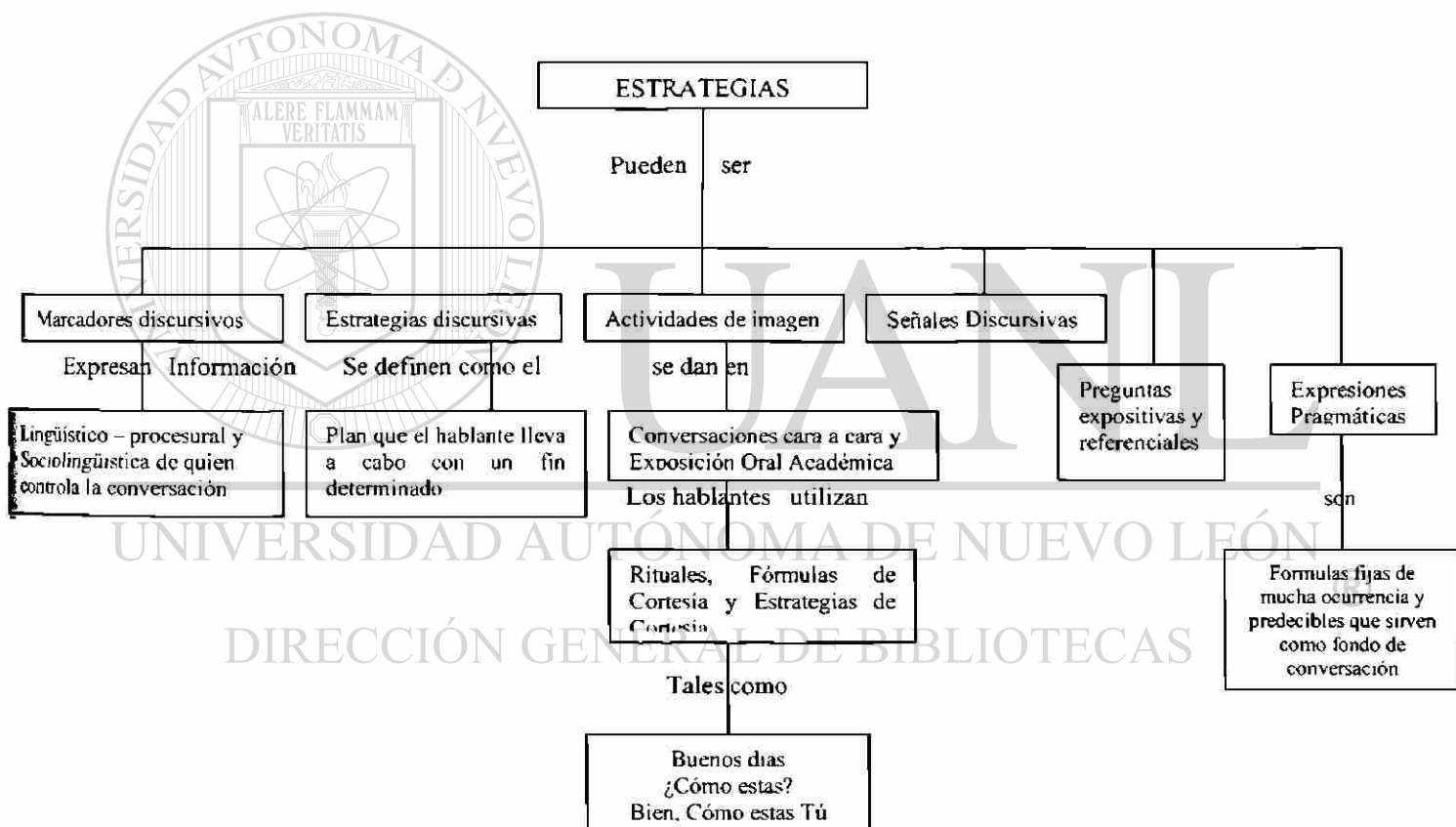
Si bien es cierto que toda sociedad cuenta con un idioma común por medio del cual la mayoría de sus miembros se comunican, también lo es el hecho de que los usos que se hacen de éste adquieren matices diferentes según el campo social del que se hable: los intercambios comunicativos que realizan los feligreses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

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

En la interacción escolar se llevan a cabo intercambios comunicativos entre el maestro y sus alumnos que son aceptados a partir de la validación que la sociedad le otorga a la escuela; así, cada parte asume el rol que le es asignado: El docente tiene el

encargo de enseñar al alumno lo socialmente necesario - esto se plasma, en el caso de México, en los planes y programas de estudio que, a su vez, se fundamentan en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos- y, el alumno cumple con la obligación de acudir a la escuela para apropiarse de los conocimientos y los valores que el profesor le presenta.

A continuación se exponen, mediante un mapa conceptual, los aspectos que se desarrollan en el presente capítulo. El propósito es facilitar una visión de conjunto de los elementos que se abordan aquí, además de la manera en que son articulados.



#### 4.1. Marcadores Discursivos

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

(...)El uso de esta **partícula** se relaciona con el hablante que ostenta el control de la conversación. Tal es el caso de la interacción profesor-alumno (...)El discurso del maestro pone en evidencia el modo en que su posición de poder legitima ciertos usos del lenguaje y el modo en que desde su posición controla las formas que aparecerán y el significado que tendrán <sup>66</sup>

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

De acuerdo con Estrella Montolio y Virginia Unamuno (2001: 604) "... La

utilización de esta partícula en tal situación conversacional expresa no sólo información lingüístico-procesural, propia de los marcadores del discurso, sino también sociolingüística: en concreto, la de quien ostenta el control de la conversación".

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

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

<sup>66</sup> Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno (2001). *El marcador del discurso a ver (catalán a veure) en la interacción profesor- alumno en* De Bustos Tovar, José Jesús et al (2001). *Lengua, Discurso y texto*. Madrid: Visor Libros, p: 612.

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

Grupo: Alegría

Maestra: Alegría...

Alumna: Náuseas

Maestra: Náuseas dice Martha (risa de la maestra)

Grupo: Acompaña en risas a la maestra

Maestra: ¿Qué más? A ver

Grupo: Risas

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

Abigail: Tristeza

Maestra: Tristeza a veces en ocasiones

En la primera línea la maestra utiliza el marcador *a ver* para llamar la atención de la alumna Abigail y ordenarle que exponga su opinión respecto al tema que se discute, en cierta manera la profesora también lo usa para otorgar el turno de habla a la estudiante. En la segunda aparición del *a ver*, igualmente prepara a los alumnos para recibir la orden de participar con mayor fluidez porque se agota el poco tiempo que resta a la clase. En el tercer caso *a ver* gestiona turno de palabra para que la conversación siga dándose. En su última aparición el marcador “es una señal de requerimiento en la que la acción que se demanda al otro como participante es el silencio” (Montolio y Unamuno, 2001: 610), por ejemplo en la siguiente línea aparece

con esta función:

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

Según Montolio y Unamuno “este valor de <<hacer callar>> a un interlocutor resulta especialmente importante en el uso de este marcador en la interacción escolar” ya que, como se observa en el texto, la frase anterior permite llamar la atención del grupo y encauzarlo a la discusión que la maestra considera importante concluir. En el ámbito escolar el *marcador a ver* adquiere, además, un valor evaluativo pero siempre con carácter negativo: Cuando el maestro utiliza el *marcador a ver* con propósitos

evaluativos se beneficia doblemente porque, por un lado indica a sus alumnos que la respuesta no es correcta y, por otro lado, atempera la evaluación negativa evitando así que el alumno se sienta mal al no enfrentar un rotundo **no** del profesor.

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

Alumna: Yo

Maestra: A ver quien es yo, cómo te llamas

Alumna: Jazmín

Maestra: Jazmín a ver por favor describelo que que significa para ti esto a ver

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

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

Sinclair y Coulthard (1975; 1992) fueron quizá los primeros investigadores que se ocuparon específicamente de las estructuras verbales de este tipo discursivo. Según estos autores, existen rasgos prototípicos del uso del lenguaje en el aula. Su gran hallazgo fue postular que el discurso escolar está basado en una serie de intercambios comunicativos, estructurados en una triple adyacencia: ( (1) = iniciación) el maestro inicia el intercambio con un movimiento comunicativo destinado a elicitár, informar o dar alguna orden o instrucción; ( (2) = respuesta) luego, el alumno responde a esta iniciación contestando, aceptando cierta información o reaccionando a las ordenes o instrucciones; ( (3) = *feedback*) tras lo cual, el maestro reacciona verbalmente con un *feedback* o un comentario sobre la actuación verbal o física de su destinatario (...) El intercambio compuesto por los movimientos de iniciación, respuesta y *feedback* (IRF) ha sido postulado como prototípico del discurso escolar<sup>67</sup>

La estructura que Sinclair y Coulthard descubren como propia del discurso escolar

<sup>67</sup> Ibid, pp: 612 y 613.

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

#### 4.2. Estrategias discursivas

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

Al respecto Gramsci (1998: 145) sostiene que una de las primeras luchas que se deben librar en la toma del poder es la guerra de posiciones, que consiste en confrontar la *ideología* dominante en cada una de las instancias sociales donde tiene lugar: en la producción científica e intelectual, en la política a través de la organización de partidos, en la educación, en las fábricas, en el campo, en fin, en todo lo largo, ancho y profundo del cuerpo social.

Uno de los primeros en usar el concepto de *estrategia* dentro del análisis del discurso es el filósofo francés Michel Foucault; sin embargo, en su obra *La arqueología*

*del saber* (1999: 105), el significado que le da tiene que ver con la elección de los temas y teorías que tienen lugar en los distintos campos disciplinarios según las condiciones de producción de *la verdad* que privan en las ciencias. El concepto de *verdad* juega un papel muy importante en la teoría del poder de Foucault porque:

(...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su <<política general de la verdad>>: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.<sup>68</sup>

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

Salvio Martín Menéndez (2001: 924) afirma que un “sujeto discursivo en su intento comunicativo produce su discurso a partir de la utilización de los recursos que le proveen los diferentes códigos”. Cuando un hablante y un oyente establecen un intercambio comunicativo tienen a su disposición una serie de recursos y técnicas que combinadas permiten al hablante en turno establecer un plan de acción que lo lleve a persuadir al otro sobre un asunto determinado.

---

<sup>68</sup> Foucault, Michel (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta, p. 187.



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

El concepto de estrategia discursiva tiene dos vinculaciones evidentes. Por un lado, con la sociolingüística interaccional de base antropológica desarrollada por Gumperz (1982) y continuada parcialmente por, puesto que los supuestos y los alcances no son exactamente los mismos, por Brown y Levinson (1987). Por el otro lado, con la lingüística cognitiva que ha desarrollado modelos estratégicos en relación, en especial, con el proceso de comprensión discursiva. Un desarrollo fundamental se encuentra en van Dijk y Kintsch (1993).<sup>69</sup>

Salvio Martín Menéndez señala también que dentro de la pragmática discursiva es necesario diferenciar entre dos niveles “la textual, que es de naturaleza semántica – gramatical; Y la discursiva, que es de naturaleza pragmática – estratégica”. Según este autor, dentro de la Sociolingüística de Gumperz por un lado y de Brown y Levinson por otro lado no definen operativamente el concepto de *estrategia discursiva* aunque subyace la idea de una planificación que apunta hacia un fin comunicativo. Y, desde la lingüística cognitiva: las *estrategias discursivas* son partes de nuestro conocimiento

general; representan el tipo de procedimiento mediante el que llevamos a cabo el proceso de comprensión discursiva<sup>70</sup>. Así entonces se tiene que:

“Operan sobre información representada cognitivamente y actualizada a partir de la memoria a largo plazo. La información cultural y social se adquiere a través de los procesos de aprendizaje (conocimiento general) o como representaciones de situaciones sociales reales<sup>71</sup>”

Para efectos de este trabajo de tesis la definición de estrategia discursiva que se utiliza es la que Salvio propone en el texto ya citado repetidamente. La razón para

<sup>69</sup> Menéndez, Salvio Martín (2001). *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso* en De Bustos Tovar, José de Jesús, et al (2001). *Lengua, Discurso, Texto*. España: Visor Libros, p, 924.

<sup>70</sup> Ibid, p, 927.

<sup>71</sup> Ibid, p, 929.

adoptarla estriba en las facilidades que brinda en *el análisis del discurso* en situaciones concretas: aquí el interés está en un tipo de discurso concreto: el discurso del docente en el intercambio comunicativo en el aula. La definición propuesta es la siguiente:

Una estrategia discursiva es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende, como hemos dicho, de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos<sup>72</sup>.

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

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

Los profesores en general están ciertos que, en tanto sujetos sociales que responden a una función específica que la sociedad les asigna, deben responder a esas expectativas y en ese sentido guían su práctica profesional, en otras palabras, el maestro tiene como prioridad, en su actividad diaria, su función educativa.

---

<sup>72</sup> *Ibid*, p. 931.

### 4.3. Actividades de imagen

Según Diana Bravo (2001: 1501), en las “actividades de imagen” (*face-work*) existen, entre otras, las conversaciones cara a cara y la exposición oral académica es, ésta última la que interesa en el presente trabajo por la cercanía que guarda con la exposición de clase por parte del profesor en un salón de clase; la caracterización de la exposición oral sirve también en la caracterización de lo que puede llamarse *dar clase* en el aula:

El segundo “interpersonal” atiende a cómo los participantes interpretan y proyectan, de acuerdo a su evaluación de la relación que se está desarrollando en ese momento por el hablante y destinatario, la producción comunicativa. El fluir del discurso permite apreciar las diferencias en cuanto a perspectivas frente a la situación comunicativa en su conjunto (...) En la exposición oral, el hablante va estableciendo su propio rol y el de su destinatario, armando sus contribuciones sobre una imagen ideal de mutua cooperación<sup>73</sup>

De acuerdo con Diana Bravo (2001: 1503) en las exposiciones orales los hablantes utilizan el *ritual*, *fórmulas de cortesía* y *estrategias de cortesía* para obtener la cooperación de los oyentes, para llamar su atención, para solicitar permiso, así como mantener el turno del habla o para atenuar una posible amenaza. Esta autora sostiene

que algunos rituales como el saludo *buenos días*, *cómo estás*, *Bien cómo estás tú* funcionan como expresiones simples cuando los que las utilizan no se conocen o tienen poca confianza, pero si hay un mínimo de confianza entonces son una invitación para hablar realmente sobre como está la persona. Diana Bravo define estos conceptos de la siguiente manera:

El “ritual” se manifestaría como un conjunto de reglas aplicadas a una situación interpersonal, cotidiana y reconocible por los miembros de una comunidad, es decir, es como un libreto para una actuación de cortesía: hay un montaje socialmente convencionalizado de un escenario de

<sup>73</sup>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, p, 1502.

interacción social, hay que seguir unos pasos y hay que asumir unos roles, respetando unos comportamientos de adecuación a ese rol.<sup>74</sup>

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

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

Alumno: No sé //

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

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

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

Alumno: Está el cantón

Maestro: Perame (molestia en el tono), un sinónimo de casa

Alumno: // Hogar

Maestro: Otra (el maestro escribe) otra... otra... (se esta grabando)... otra...otra...a ver otra...otro sinónimo de Hogar.

Alumna: Vivienda

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

Alumno: Mansión

De la primera línea del texto hasta la línea cinco la interacción entre el profesor

---

y los alumnos transcurre de acuerdo a lo normalmente esperado en el desarrollo de una clase tanto por el profesor como por los alumnos, es en la línea seis donde uno

de los alumnos infringe deliberadamente la secuencia de pregunta y respuesta con su

intervención revestida de ironía: usa la palabra “cantón” que, efectivamente, en el

lenguaje cotidiano de los adolescentes y jóvenes se utiliza como sinónimo de casa.

Obviamente el alumno es consciente de ello.

Alumno :Está el cantón

Maestro: Perame (molestia en el tono), un sinónimo de casa

---

<sup>74</sup> Ibid, p,1504.

El profesor, por su parte, inmediatamente reacciona con molestia y de inmediato neutraliza la intervención al invalidar la participación del alumno, de esta manera deja en claro la no- pertinencia de la broma en el desarrollo de la clase. Otro ejemplo de *ritual*, en el que aparecen incluso lo que Diana Bravo (2001: 1503) llama *fórmulas de cortesía*, es el inicio que generalmente tienen las clases de cualquier institución educativa independientemente del nivel educativo que se aborde:

Maestra: Empieza tu clase

Grupo: Buenos días

Maestra: Buenos días

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

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

Maestra: Aja

Maestra: Y allá que es lo que está allá

Alumno: Es Don Quijote

La selección de este texto es interesante por partida doble ya que: 1) Muestra el inicio que comúnmente tienen las clases en general, esto es, a su llegada lo primero que

tiene lugar es el saludo del maestro o maestra seguido del saludo de los alumnos; alguna orden o pregunta referencial del profesor para posteriormente inducir los temas a tratar y las actividades a desarrollar durante la clase y, 2) En esta situación particular la

maestra rompe el ritual ya que inicia con una orden en lugar de saludar al grupo; pero los alumnos, al saludarla primero (el ritual establece que es el profesor a quien corresponde saludar al inicio de clase y despedirse al término de la misma), corrigen la situación de tal manera que la maestra se ve obligada a saludar y, con ello, cumplir con las reglas del ritual.

Este tipo de expresiones que aparecen dentro de un *ritual* y que forman parte de las convenciones institucionalizadas socialmente, Diana Bravo (2001: 1504) las llama *fórmulas de cortesía* y las define como “modos de expresión convencionalizadas en esa cultura e indicados para el uso en situaciones cotidianas o en relación con ciertos roles”. En el caso seleccionado la profesora no actúa de acuerdo a su rol mientras que sus alumnos sí y, con ello, la obligan a ceñirse a lo establecido.

Además del *ritual* y las *fórmulas de cortesía* están, también, las *estrategias de cortesía* que sirven para atenuar la amenaza que subyace a la respuesta posible que el oyente da a toda enunciación en la que el hablante le solicita algo. Las estrategias de cortesía pueden atenuar “el efecto social de un acto amenazante” porque “confirma la imagen del otro” (Diana Bravo, 2001: 1503).

Este tipo de estrategia es muy utilizada en el intercambio comunicativo entre los alumnos y el docente en clase por la naturaleza misma de ésta: el principio fundamental para el desarrollo adecuado del trabajo en el aula es el reconocimiento mutuo que debe tenerse por cada uno de los participantes tanto en el plano individual, como en el plano

---

de iguales, es decir, los alumnos en su constitución como grupo que comparte una identidad determinada y el profesor que como profesional asume su rol y, por ende, la identidad correspondiente. En síntesis:

La “estrategia”: es aquella expresión con la que se modifica un acto, es proyectada no para funcionar ella misma como acto sino para modificarlo. El usar el término de “estrategia de cortesía” (*politeness strategies*) por una estrategia que sirve para atenuar el efecto social de un acto amenazante (*face threatening act*), no toma en cuenta que existen otras estrategias que tienen que ver con la cortesía y que no son atenuadoras.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Ibid, p, 1504.

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

Alumna: ¿Yo?

Maestra: Sí / hable fuerte por favor

Alumno: ¿Qué? / /

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

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura / / ya se les olvidó

Gloria: Los escritos ¿no?

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

Abigail: Poemas

En la segunda línea del texto aparece:

1) La *estrategia de cortesía* que la profesora utiliza para suavizar una orden:

introduce la expresión “por favor”; de ésta manera le confiere un papel importante al rol que desempeña el alumno, esto es, la maestra realiza una negociación de roles, ella se sitúa, momentáneamente, en una posición de petición y coloca al alumno en un plano superior. Como apunta Diana Bravo

(2001), “el “otro” aparece como generoso y como superior”,

2) La maestra se reconoce a sí misma como poseedora del conocimiento y

manifiesta cuál es el tema de lo que se debe hablar según el consenso de la clase anterior cuando en la línea siete le dice al grupo “ ya se les olvidó” y,

3) Los alumnos, por su parte, hacen uso de las *expresiones pragmáticas* ¿qué?

¿Yo? ¿No?, Con la intención manifiesta de evadirse de la responsabilidad de la participación y de la amenaza implícita en ella: ellos se sitúan en la posición de aprendices y, por tanto, el grado de inseguridad acerca de su dominio del tema es alto. La maestra es consciente de que los alumnos se sienten amenazados por la situación y retoma cualquier participación que brinde una



pista, por mínima que sea, para garantizar el desarrollo de la clase. En este sentido:

(...) una buena parte de los esfuerzos comunicativos están dedicados a la confirmación de la imagen social de los participantes. Esta dimensión se conecta con la atribución y negociación de los roles sociales dentro de esa situación (como el producto del enfoque interpersonal) y con las convenciones sociales, de acuerdo a las cuales los comportamientos son evaluados y adquieren significado, es decir con lo socio-cultural (desde el enfoque extrapersonal).<sup>76</sup>

Diana Bravo(2001: 1505) apunta que “las fórmulas de cortesía pueden convertirse por ausencia en amenaza, en actos descorteses: dejar de saludar cuando se supone que hay que hacerlo...” El análisis de las seis clases que conforman el corpus de la presente investigación muestra que el uso de *estrategias de cortesía* por parte de los profesores depende mucho del estilo del propio docente para *dar clase*. De los cinco profesores de los que se tienen grabadas sus clases (una maestra tiene dos clases grabadas: en una escuela secundaria estatal y en un colegio particular), sólo la maestra de la que se grabaron dos clases utiliza las *estrategias de cortesía*; mientras que en los demás casos su uso es mínimo y, en ocasiones, no existe.

La maestra que acude con frecuencia a su uso aparece como muy cercana, paciente, respetuosa, comprensiva y afectuosa para con sus alumnos; los llama por su nombre y constantemente logra que participen en clase. En los demás casos (cuatro maestras y un profesor) el estilo de los docentes es de distanciamiento con los alumnos, se puede apreciar que la mayor parte del tiempo los maestros mantienen el turno de habla, demandan directamente a sus alumnos su participación en clase y, también, reprenden de manera directa para mantener el orden en clase. Tienden a mantener una posición de autoridad y se representan así mismos como poseedores del conocimiento.

---

<sup>76</sup> Ibid,p, 1505.

#### 4.4. Preguntas expositivas y referenciales

Un recurso fundamental en el quehacer docente es, sin duda, el uso de preguntas por parte del profesor para orientar la clase y, por ende, la producción discursiva que se genera en el aula. Según María Sagrario Salaberri (2001: 2791, 2792) “Las preguntas que realiza el profesor contribuyen a captar la atención de los alumnos, a promover el uso de respuestas verbales y a evaluar los avances conseguidos por los alumnos” y más adelante señala que “Long (1981) indicó que las preguntas facilitan la interacción ya que establecen tanto el tema del que se va a hablar como a quién le corresponde la intervención siguiente”.

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

En su estudio Sagrario Salaberri (2001: 2794) utiliza la clasificación que Long y Sato (1983) hacen de las preguntas en función de si el que las hace conoce o no la respuesta, a las “preguntas cuya respuesta es conocida por la persona que la formula (*display questions*)” las llama preguntas expositivas y las “preguntas cuya respuesta es desconocida por la persona que las formula (*referencial question*)” o sea preguntas referenciales, que según estos autores son, precisamente, éstas últimas, las que promueven más la comunicación significativa entre el profesor y los alumnos y, sin embargo, de acuerdo a estos autores, su uso es menos frecuente. A continuación se presenta un texto del corpus del presente trabajo para ejemplificar el uso que el profesor hace de las preguntas expositivas en clase:

Maestra: ¿Cuál es el verbo?

Grupo: Corta hojas

Maestra: ¿Qué es lo que está haciendo? ¿Está cortando? ¿Está cortando? ¿En quién recae esta acción? ¿Quiénes son cortadas?

Grupo: Las hojas

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

Grupo: Las hojas

Maestra: ¿En quien? En las hojas ¿apoco las hormigas son las que quedan cortadas?

Grupo: No

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

Grupo: Hojas

Maestra: ¿Quién queda cortadas?

Grupo: Las hojas

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

Grupo: Cortar

Maestra: ¿Quiénes son las que quedan cortadas?

Grupo: Las hojas

Maestra: Por eso es un verbo transitivo porque la recae en las hojas ellas son las que sienten que las están cortando son las que quedan cortadas no la hormiga se corta ella y aparte ya esta hecha pedacitos ó sea dice hay me corto yo entonces por eso es una acción transitiva ó sea la pasa no se la queda la pasa a alguien diferente de ella. Si digo: La mamá lava la ropa, ¿qué acción ejecuta la mamá?

Grupo: Lavar

Maestra: ¿Quién está lavando?

Grupo: La mamá

Maestra: ¿Qué hace?

Grupo: Lavar

Maestra: ¿Qué ha lavado?

Grupo: La ropa

Maestra: Entonces la acción recayó...

Grupo: La ropa

Maestra: ¿Quién quedó limpia?

Grupo: La ropa

Maestra: ¿Quién se cansó lavando?

Grupo: La mamá

Maestra: ¿Qué hizo?

Grupo: Lavó

Maestra: Lavó, se fijan la acción pasó ¿a quién? A la ropa. En la mañana ustedes barrieron por eso el salón esta limpio...

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

- 1) Llevan a los alumnos a responder con respuestas cerradas (esto coincide con lo encontrado por Long y Sato en sus investigaciones),
- 2) El empleo de las preguntas también le permite a la profesora determinar los turnos de habla y esto revela los roles sociales de los participantes: Los alumnos reconocen en la maestra la autoridad necesaria para ello,
- 3) Se cumple lo que Chaudron (1988) sostiene acerca de que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar: la maestra realiza una serie de preguntas encadenadas de tal manera que cada respuesta que los alumnos le dan, ella la utiliza para encadenar otra y así sucesivamente para evaluar gradualmente el conocimiento de la temática por parte de los alumnos para, finalmente, concluir en una caracterización, en este caso, del verbo transitivo y,

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

En general las preguntas más recurrentes en el corpus de esta investigación son las expositivas (el emisor conoce la respuesta) que se caracterizan porque demandan respuestas cerradas de los alumnos, esto significa que la participación del alumno es poco promovida por los profesores de secundaria que, salvo información contraria a esta

afirmación que pudiesen arrojar otros estudios, es posible que se pueda generalizar como una característica de la práctica docente en las escuelas secundarias de la ciudad de Monterrey, en particular y de México, en general.

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

Por otro lado se tiene que:

Los participantes de una interacción verbal, en cuanto actores sociales, establecen relaciones interpersonales. Un hablante puede usar ciertas expresiones como señales reconocibles de su acercamiento o distanciamiento con otros interactuantes dado que existen recursos lingüísticos especializados en relevar aspectos de esa relación social.<sup>77</sup>

Las expresiones referidas en esta cita, Isolda (1997: 11) las llama expresiones pragmáticas y son utilizadas como “señales” de “naturaleza metatextual y deíctica”, la autora parte de la tradición de los campos de la lingüística, la pragmática y la gramática para analizar textos orales de diferente índole y, entre ellos, en situaciones educativas; Así mismo reconoce que los trabajos realizados desde el análisis del discurso influyen

en su propuesta metodológica de análisis del texto oral. De hecho lo que la investigadora maneja como *expresiones pragmáticas*, guardan similitud con lo que en el análisis del discurso se conocen como marcadores discursivos, por ejemplo: *a ver, Che, bueno, qué se yo, ¿no?, si*, entre otros.

<sup>77</sup> Carranza, Isolda E (1997). *Conversación y Deixis de Discurso*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, p. 9.

#### 4.5. Señales discursivas

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

En este trabajo cobran importancia, también, los aportes de Ana Lucila Muñiz da Cunha Moreno (2001: 621) sobre las señales discursivas de acuerdo como *exacto, exactamente, así es, y efectivamente*. Estas aparecen con una regularidad importante en las transcripciones de las clases analizadas en el presente trabajo. Precisamente el análisis de estas clases evidencia, como particularidad de los maestros de secundaria de Monterrey (aunque esto deberá ser estudiado en un mayor número de casos para demostrarlo y, en su caso, generalizarlo); Que la señal discursiva más utilizada está en función del tipo de intercambio comunicativo que el profesor establece con sus alumnos en clase.

En el corpus de la presente investigación se encontró que:

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

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

Grupo: No no

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

Alumno: El vocabulario

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

Grupo: Sí sí

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

Alumno: Está en una entrevista con una persona

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

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

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

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

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

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

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

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

Además de suavizar la amenaza de la evaluación negativa, el uso de la expresión *muy bien* tiene el efecto de animar a los alumnos en su participación en clase y se convierte, entonces, en un excelente recurso para la producción discursiva del profesor que lo utiliza como en este caso. En la clase de donde se extrajo el texto anterior la



profesora utilizó 11 veces la expresión *muy bien*, mientras que en 5 ocasiones usó la expresión *okay* y 1 vez las palabras *bien* y *bueno* en el mismo sentido. Las expresiones anteriores también le auxilian a la maestra para cerrar la participación de algún alumno, para otorgar el turno de habla o, incluso para iniciar la discusión de un tema diferente.

3) En otros casos los profesores utilizan otro tipo de recursos para obtener resultados semejantes a los ya descritos anteriormente: alargan las palabras finales para que los alumnos o el grupo las complementen, así como para otorgar el turno de habla. Generalmente, estos maestros dejan poca oportunidad a la participación de sus estudiantes en la discusión de los contenidos, como se refleja en el texto siguiente:

Maestro: cambió la palabra pero... por la palabra más ¿Me cambia el sentido de la oración?... ¿Me cambia el sentido de la oración? En vez de decir tienen variedad pero los precios son altos Yo digo tienen variedad más los precios son altos... ¿Me esta cambiando el sentido de la oración?

Alumno: Si

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

Alumno. Lo que esta alrededor, lo que esta alrededor

Maestro: ¿Lo que qué?

Alumna: Lo que esta alrededor

Maestro: Alrededor entonces ¿Cuál es su contexto? El del todo el salón ¿Cuál es su contexto? /

Alumno: ¿Cómo?

Maestro: El contexto

Alumno: mmm...

Maestro: ¿Dentro de la escuela?

Alumno: El salón

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

Las *señales discursivas* Cunha Moreno (2001: 621), los *marcadores discursivos* Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno (2001: 603) y las *expresiones pragmáticas* (Isolda, 1997: 12) son recursos que los docentes utilizan en la planeación de su producción discursiva en clase y que, además, tienen la particularidad de facilitar a los alumnos la comprensión de los textos construidos en clase, así como interactuar con el docente y mantener la atención durante las sesiones de trabajo académico. Esta afirmación está sustentada en los registros de las clases grabadas para el presente trabajo.

## DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

### 4.6. Expresiones pragmáticas

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

(...) se entiende por “expresiones pragmáticas” formas lingüísticas que señalan tanto la actitud del sujeto hacia a su emisión y hacia el interlocutor como los límites y la relación entre las partes del texto.<sup>78</sup>

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

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

Grupo: Sí ( a coro)

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

Grupo: Sí (a coro)

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

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

Maestra: De todas edades ¿verdad?

Alumno: Pero no todas (risas)

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

Alumno: No...

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

La expresión *muy bien* de la primera línea del texto son las llamadas “expresiones de acuerdo” por Ana Lucila Muñoz da Cunha Moreno (2001: 610) y sirven a los docentes para 1) Evaluar la participación de los alumnos, 2) Propiciar las condiciones para la colaboración de éstos en la producción discursiva en clase y, 3) Controlar los

<sup>78</sup> Ibid, p, 11.

turnos de habla sin menoscabo de la atención de los alumnos hacia los temas que se tratan en clase.

Tanto en el texto seleccionado en particular, como en el corpus de este trabajo, en general, se ha encontrado que la expresión formulada como pregunta *¿verdad?* Es muy recurrente (aparece cuatro veces en sólo dieciséis líneas) y coincide con lo que Isolda (1988: 23) define como “expresiones pragmáticas” en sus trabajos de investigación: es una fórmula hecha, cristalizada; no tiene significado en sí misma sino que su adquiere sentido en función del contexto en el que aparece.

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

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

(...) se indica que se tiene en cuenta lo inmediatamente anterior para realizar un nuevo paso en la interacción. En el plano de los actos, cuando la primera parte es una oferta o sugerencia, la expresión “*bueno*” sola puede constituir todo el turno y marca la segunda parte preferida en ese par: la aceptación. Por otro lado, “*bueno*” anuncia segundas partes no preferidas... si la primera parte del par es una aserción (que sirve de evaluación, acusación, etc.), la segunda parte realiza un desacuerdo<sup>79</sup>

El caso que se analiza aquí funciona como indicador de que se acepta por la maestra lo inmediatamente referido por los alumnos y procede a realizar un nuevo paso

---

<sup>79</sup> Ibid, p. 54.

en la interacción referida en el texto de arriba: Maestra: Sí... ¿verdad? Bueno che va... se van preparando porque van a escribir una ustedes la van a inventar (risas, voces) ahora (risas) ¿ustedes consideran que el amor / es un valor universal? O sea que ese ¿en todo mundo existe? El grupo ha respondido de manera afirmativa a una pregunta expresa de la maestra y ella emplea el recurso de la repetición con el objetivo de evaluar positivamente la participación del grupo; luego se auxilia de la “expresión pragmática” ¿verdad? Como una manera de lograr acuerdo y, a continuación acude al *bueno* para dar lugar a la aceptación y continuar con la interacción comunicativa.

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

Otro de los puntos a destacar es la similitud que Isolda (1988: 22) establece, citando a Tanen (1987: 23), entre las funciones que cumplen las “expresiones

pragmáticas” y la repetición como 1) medio para mantener el flujo de la conversación y, 2) facilita la interacción de los participantes en una conversación. Al respecto Isolda cita a Tanen (1987: 22) para fundamentar esta afirmación “(La repetición) envía un metamensaje de *rapport* (acercamiento) entre los comunicadores, quienes de ese modo sienten que comparten convenciones comunicativas y habitan el mismo mundo de discurso”.

Además de las “expresiones pragmáticas” el docente recurre al uso de la “repetición” para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase, ya que:

Conversar es un logro **interactivo** porque involucra el esfuerzo deliberado de los participantes y la negociación en la interpretación de los significados. Este logro conjunto de los interactuantes se desarrolla en el tiempo y en ese proceso dinámico, cada emisión establece una relación con lo que le precede y condiciona lo que puede seguir.<sup>80</sup>

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

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

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura / / ya se les olvidó

Gloria: Los escritos ¿no?

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

Abigail: Poemas

Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?

Abigail: Pensamientos

Maestra: Pensamientos

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

---

<sup>80</sup> Ibid, p. 33.

## Conclusiones Parciales

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

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

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



## CONCLUSIONES GENERALES

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

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

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

prohibiciones, tabúes y a otros condicionamientos sociales que delimitan lo que puede o no decirse y lo que debe o no callarse.

De lo anterior se desprende la gran importancia que la educación cobra en la “formación” de los individuos en tanto sujetos sociales poseedores de una serie de conocimientos de diferente índole generados en todos y cada uno de los campos de la sociedad. La institución educativa es quien los recupera, sistematiza, sintetiza y reproduce en las nuevas generaciones: la escuela enseña determinados “saberes” que van desde lo académico, lo científico, lo moral y, sobre todo, de lenguaje.

Las implicaciones de la enseñanza y aprendizaje de éste último son muy variadas ya que de su dominio depende la comunicación de los sujetos de una sociedad; el aprendizaje que puedan tener acerca de lo que rodea y constituye a esa sociedad, así también dónde, cómo, cuándo y a través de qué y de quién debe ser aprendido. En tanto que la escuela tiene la responsabilidad directa de este cometido es, entonces, muy evidente por qué la cuestión educativa ocupa tanto tiempo, esfuerzo, discusión y recursos en los gobiernos de cualquier nación, en general, de México en particular y de manera muy específica de la ciudad de Monterrey.

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

Esta característica del concepto *ideología* está estrechamente relacionada con la lucha por el poder en los espacios económicos, políticos, religiosos, intelectuales y educativos, y a las diferentes aplicaciones teóricas y prácticas que, como señala

Gramsci, el hombre común y corriente da a su discurso en la vida cotidiana. En otras palabras el significado del concepto *ideología* varía de acuerdo a las condiciones materiales y espirituales que permean en la lucha por el poder en todas sus manifestaciones.

Para Antonio Gramsci el uso que se le da al concepto de ideología varía de acuerdo a los intereses y las circunstancias de la situación en la que está inscrito quien lo maneja. Althusser argumenta que la ideología tiene lugar en representaciones, imágenes, señales y es posible estudiarla debido a que posee una *estructura* que determina su naturaleza y función: Así pues “la ideología es una “representación” de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia”

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

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

Dado que la *ideología* está presente en imágenes y representaciones, que forman sistemas de creencias a partir de las condiciones materiales y espirituales que determinan a un individuo, una familia, un grupo o clase social y, dado que sirve también para establecer y legitimar relaciones asimétricas de poder de una clase social sobre otras en un país, incluso de una nación sobre otras, entonces se tiene que no existe

una ideología en general sino que, en realidad, tiene lugar la coexistencia de ideologías distintas en una sociedad determinada dependiendo de la correlación de fuerzas que guarden entre sí las clases sociales, las instituciones y los grupos de poder que la conforman.

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

Así las clases subalternas y las clases dominantes entran en constante conflicto, las primeras en la idea de ganar posiciones en cada uno de los espacios en que tiene la oportunidad de hacerlo y, las últimas tratan, obviamente, de mantener las posiciones

---

ganadas. Uno de los espacios fundamentales en esta dinámica es el sector educativo porque es precisamente en éste donde se “moldea” la conciencia de los futuros ciudadanos y, por lo tanto, se busca imponer concepciones sociales, formas de vida, valores, entre otras cosas.

La escuela como aparato ideológico del Estado responde a las políticas que éste implementa en una sociedad; considerada como espacio de poder se constituye en un campo muy productivo para analizar las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes agentes de una escuela secundaria en general y particularmente las que se establecen entre el docente y los alumnos en el salón de clase; y finalmente si se

entiende la escuela como una institución que no refleja de manera mecánica el poder del estado pero que esta determinada en cierto grado por el poder centralizado de éste entonces, es viable pensarla, hasta cierto punto, como un espacio de conflicto y de crítica, hasta contestatario en determinados momentos.

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

La escuela, en tanto institución educativa cuya función esencial es la “formación” académica y espiritual de los futuros ciudadanos de una determinada comunidad, tiene un carácter eminentemente social. Así entonces la vida escolar está sujeta a numerosas determinaciones que van desde los niveles más altos de la organización social, esto es desde la *Formación social* hasta los de menor rango tales como la clase o grupo social

al que pertenecen, asociaciones civiles, culturales o religiosas, clubes deportivos o, simplemente, la familia.

Sin embargo, al margen de estas determinaciones, la vida escolar obedece a su propia dinámica que la define en última instancia, en tanto que la construye no sólo a la luz de las influencias externas sino que, a su vez, produce un discurso que la diferencia de las demás instituciones sociales. En general, entonces, la vida social influye a la escuela y ésta influye en aquélla.

Las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes de la escuela reflejan, por un lado, las características de la vida social externa: su organización jerárquica,

ideología, valores, tradiciones, cultura, conflictos y distensiones. Y, por el otro lado, también se proyectan las especificidades de su dinámica interna.

Con base a estos supuestos y partiendo de que (...) *Formación discursiva* es lo que, en una formación ideológica dada, es decir, a partir de una postura dada en una coyuntura dada determinada por el estado de lucha de clases, establece “lo que puede y debe decirse” (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa, etc.) Haidar (1990: 41) y que: “las formaciones discursivas son componentes de la formación ideológica y están determinadas, por lo tanto, por ésta” Y, además, que puede decirse lo mismo de la relación de éstas y la formación social en cuestión, entonces puede entenderse la complejidad que supone la vida interna de las escuelas y de los grupos escolares en particular. .

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

- 1) Los argumentos llamados cuasi lógicos: la contradicción, tesis incompatibles, el ridículo
- 2) Identidad y definición en la argumentación

- 3) Los argumentos basados en la estructura de lo real: el argumento de autoridad
- 4) Los enlaces que fundamentan la estructura de lo real: La argumentación por el ejemplo, el modelo y antimodelo y, la analogía.

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

De los argumentos basados en la estructura de lo real, se puede decir que el argumento de autoridad es uno de los que se caracterizan por su enorme tradición en la

---

argumentación ya que su presencia puede rastrearse históricamente desde la misma civilización griega, en todas las etapas subsiguientes de la historia y, en todo tipo de cultura, su permanencia hasta la actualidad es inobjetable.

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

Los participantes en los intercambios comunicativos, en general, anticipan un plan de acción que les facilite el logro de los objetivos que le subyacen. Por extensión en la

interacción escolar se procede de manera semejante ya que cuando el profesor (hablante) y los alumnos (oyentes) establecen un intercambio comunicativo tienen a su disposición una serie de recursos y técnicas que, combinadas, permiten al hablante en turno establecer un plan de acción que lo lleve a persuadir al otro sobre un asunto determinado.

En este trabajo de tesis el plan de acción es lo que Silvio (2000) propone como estrategia discursiva a la que define de la siguiente manera: “una estrategia discursiva es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra”.

El trabajo del docente en el salón de clase se basa fundamentalmente en exposiciones orales. En esta dinámica el intercambio comunicativo impone el rol de hablante y oyente al profesor y los alumnos de manera alternada. Éstos recurren a una serie de estrategias discursivas y argumentativas para su producción discursiva: el “ritual”, “fórmulas de cortesía” y “estrategias de cortesía” para obtener la cooperación de los oyentes, para llamar su atención, para solicitar permiso, para ejemplificar sus

---

propuestas, para influir en el otro, para persuadirlo o convencerlo sobre una forma determinada de concebir las cosas; así como mantener el turno del habla o para atenuar una posible amenaza.

Las estrategias de cortesía pueden atenuar “el efecto social de un acto amenazante” porque “confirma la imagen del otro” (Diana Bravo: 2001). La maestra que acude con frecuencia a su uso aparece como muy cercana, paciente, respetuosa, comprensiva y afectuosa para con sus alumnos; los llama por su nombre y constantemente logra que participen en clase.

Diana Bravo (2001) concuerda con Chaudron (1988) al afirmar que las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar. Las “preguntas cuya respuesta es desconocida por la persona que las formula (*referencial question*)” o sea preguntas referenciales, que según estos autores son, precisamente, éstas últimas, las que promueven más la comunicación significativa entre el profesor y los alumnos y, sin embargo, de acuerdo a estos autores, su uso es menos frecuente.

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

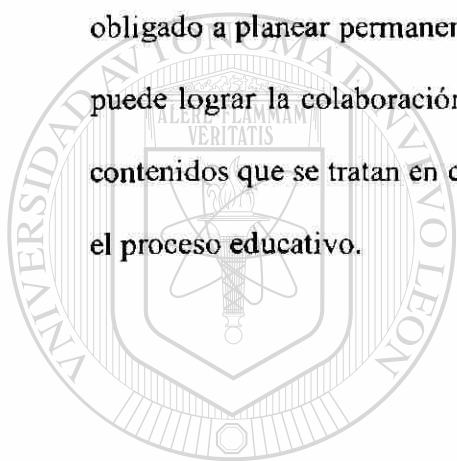
Una consecuencia importante de este estudio es la necesidad de diseñar e implementar acciones encaminadas a incrementar el uso de las preguntas referenciales

en el aula por parte de los profesores de secundaria (y de otros niveles escolares), para elevar la comunicación significativa entre ellos y sus alumnos.

Las “señales discursivas” Cunha Moreno (2001), los “marcadores discursivos” Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno (2000) y las “expresiones pragmáticas” (Isolda, 1997) son recursos que los docentes utilizan en la planeación de su producción discursiva en clase y que, además, tienen la particularidad de facilitar a los alumnos la comprensión de los textos construidos en clase, así como interactuar con el docente y mantener la atención durante las sesiones de trabajo académico.

Otro de los aspectos interesantes que es necesario señalar tiene que ver con el hecho de que la “expresión pragmática” *¿verdad?* Es poco utilizada por los profesores cuyo “estilo” de “dar clase” puede calificarse como autoritario y, sucede lo contrario con el uso de esta expresión por parte de los profesores que tienen un “estilo” democrático, tolerante, de mayor cercanía con sus alumnos.

Además de las “expresiones pragmáticas” el docente recurre al uso de la “repetición” para orientar y mantener el intercambio comunicativo en el salón de clase, ya que, cuando el profesor requiere mantener la fluidez de su discurso en clase se ve obligado a planear permanentemente lo que va a decir, de qué manera lo enuncia, cómo puede lograr la colaboración de los alumnos para garantizar la atención de éstos a los contenidos que se tratan en clase que, en última instancia, es lo que legitima su papel en el proceso educativo.



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



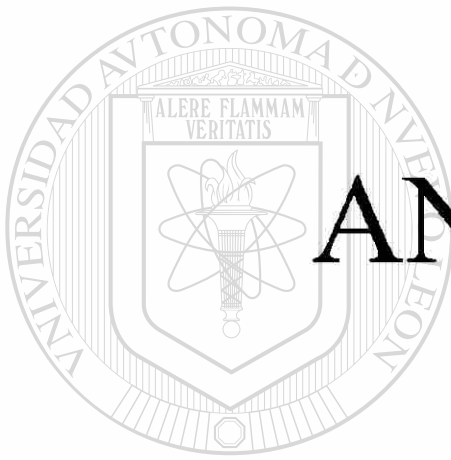
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena A. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Althusser, Louis (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E., en Maingueneau (1976). *Análisis automático del Discurso*. Madrid: Hacheté.
- Benveniste, Émile (1997). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bravo, Diana (2001). *La atribución de significados sociales en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e interpersonales*. En De Bustos Tovar, José de Jesús, et al. (2001). *Lengua, Discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.
- Carranza, Isolda E (1997). *Conversación y Deixis de Discurso*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ceballos Garibay, Héctor (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.
- Colom, Antoni J. Y Mélich, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Cros, Edmund (1986). *Literatura, Ideología y sociedad*. Madrid: Gredos.
- De Gortari Rabiela, Rebeca (1998). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México: Siglo XXI.
- Fernández, Enrique (1982).
- Duarte Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FfyL.
- Follari, Roberto A. (1995). *Práctica educativa y rol docente*. Argentina: Aique.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. España: Paidós.
- García Ortega, Roberto (1998).
- Gramsci, Antonio (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Fontamara.
- Gramsci, Antonio (1998). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Green, Marcus A, en Kanoussi, Dora (2001). *Hegemonía, estado y sociedad civil en la globalización*. México: P y V.
- Haidar, Julieta (1990). *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: Colección científica.
- Haidar, Julieta, et al (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.
- Marx, Karl (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

- Mejía, José Antonio (1998). *Monterrey: Evolución, Imagen Urbana e Identidad Cultural*. Compilador Duarte Ortega, Nicolás (1998). *Monterrey 400 Pasado y Presente*. Monterrey: FfyL.
- Menéndez, Salvio Martín (2000). *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso* en De Bustos Tovar, José de Jesús, et al (2000). *Lengua, Discurso, Texto*. España: Visor Libros.
- Montolio Durán, Estrella y Virginia Unamuno (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.
- Ortiz, Gustavo (1988). *Lenguaje, significado y validez* en la revista *Educación* (1997). Washington, D. C : La Educación.
- Perelman, CH y Olbrechts Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pécheux, Michel (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Pérez Cortés, Sergio (2001). *La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault*. En *El sujeto construcción y deconstrucción*. México: UAM. Iztapalapa.
- Popkewitz, Thomas S (2000). *El desafío de Foucault*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Ramírez Carvajal, Juan (2000). *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinvestav/IPN.
- Rodríguez Alfano, Lidia: 1999, (texto en prensa)
- Ruiz del Castillo, Amparo(1998). *Crisis, Educación y Poder en México*. México: P y V.
- Salaberri, Sagrario (2001). En De Bustos Tovar, José Jesús et al (2000). *Lengua, Discurso y texto*. Madrid: Visor Libros.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1999). *Entre la realidad y la Utopía*. México: FCE.
- SEP (1996). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP.
- Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Stringhini, María Eugenia (2002). *Nuestras marcas... El trabajo docente*. Publicado en la revista *Ensayos y experiencias*. No. 42. México: FLACSO.
- Thompson, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.
- Van Dijk, Teun A. (1998). *Ideología*. España: Gedisa.





# ANEXOS

UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## Secundaria Estatal

### Clase de Español del Tercer grado de educación secundaria: Los medios de difusión

Maestra: Los medios de difusión.

Reflexión sobre los medios de difusión es nuestro objetivo 3.2. en este programa del mes de enero Los medios de difusión jóvenes son el conjunto de instrumentos que mediante técnicas de transmisión impresas orales o visuales comunican información a grupos sociales asimismo nos proporcionan distracción orientación educación e información. Entre los medios de difusión tenemos el periódico las revistas la radio la televisión el cine los cassettes y las videocintas Los medios de difusión son un papel importante en la modernización de la vida y en la extensión de la cultura ya que ejercen gran influencia sobre el público receptor e incluso le llega muchas veces a manipular Por ello jóvenes es muy importante analizar y valorar los mensajes que recibimos para poder discernir entre lo que nos conviene y perjudica de dicha información Ustedes saben que a través de los medios de difusión masiva se puede propagar en tiempo breve cualquier información a una gran cantidad de personas La radio la prensa y la televisión son medios de difusión que combinan diferentes efectos por ejemplo la radio ¿qué combina la radio? Combina la palabra hablada con la música y otros efectos sonoros La radio es el medio de difusión que puede llegar a las partes más alejadas y recónditas de nuestro país La televisión ésta utiliza el lenguaje hablado con el visual y la televisión aparte ocupa los efectos sonoros y visuales ¿para qué? Para que a través de esto pueda crear imágenes más sugestivas para que de esta manera puedan influir más fácilmente sobre el público receptor ya sea joven niño adolescente y hasta adulto porque para toda edad tienen un comercial una información un mensaje con el que pretenden cambiar nuestras actitudes nuestra forma de pensar nuestros valores por ello es muy importante que nosotros analicemos el contenido de esa información ¿cuántas veces en los comerciales de la televisión en los comerciales de la radio o cuando leemos en el periódico no vemos que nos quieren bombardear con tal o cual artículo u objeto ya sea en la ropa en la alimentación en tal o cual aparato eléctrico porque está de moda o porque esta ropa es de marca y nosotros siempre queremos traer lo mejor o nuestra televisión todavía dice pero ya salió una nueva innovación Entonces empezamos nosotros el trabajo la labor para poder cambiarla pero debemos de pensar realmente de la información que estos medios nos ofrecen en que más nos conviene y pensar en el lenguaje que utilizan el lenguaje que utilizan muchas muchas estaciones de radio no son las más convenientes porque el lenguaje que deben utilizar debe ser claro sencillo correcto educado y objetivo No es fácil pensar cuando los jóvenes / a través de las novelas o de las películas o de los mismos comerciales que ofrece la televisión o la radio empiezan a tomar determinadas palabras y después las apropian y las hacen uso de su lenguaje cotidiano es muy importante que nosotros pensemos en esta situación que me ofrecen los medios de comunicación que me ofrecen los noticieros radiofónicos o televisivos que me ofrecen en sus distintos contenidos los datos que me aportan la información que desarrolla en su noticia o en su comercial por ello siempre debemos tener una persona cerca de nosotros nuestros padres o un adulto que nos ayude a discernir entre lo mas conveniente de la información que estos medios nos aportan

¿Cuántas veces no hemos visto muchachas que producto de lo... la... del medio esta informando tal o cual pastilla té o solución para adelgazar no ha contrarrestada o prevenido otra enfermedad en su organismo? ¿Por qué? Ustedes creen que se pueda ir en contra de nuestro organismo de ninguna manera jóvenes Claro por ello nuestra opinión en los medios de difusión debe de estar basada en nuestros propios valores nuestros valores nos ayudaran a darle la importancia correcta y debida a estos medios de difusión no todo en ello es malo porque por ejemplo la radio que es el medio de difusión de mayor penetración que combina la palabra hablada con la música y otros efectos sonoros llegan a millones de personas que la escuchan durante el día o la noche ya sea en sus ratos de ocio o mientras trabajan la radio es muy importante porque nos esta informando nos esta orientando nos entretiene además este medio de difusión tiene una gran labor social en México ya que es el único medio como dijimos anteriormente que puede llegar a ciertos núcleos humanos que viven dispersos y alejados

De igual forma la televisión ocupa el lenguaje escrito y auditivo y visual y a través de la combinación de las imágenes sonoras de los efectos especiales la televisión crea imágenes más sugestivas / si... utiliza la publicidad a una forma aun conveniente para ellos porque utili... es persuasiva la televisión es muy persuasiva hace bastante publicidad acerca de diversos productos y ahí estamos nosotros toda la tarde viendo la televisión porque no me han de dejar mentir jóvenes que se pasan hasta 3 o 4 horas viendo la televisión

Imagínense de todos los comerciales que ustedes son producto de que están escuchando viendo y que ustedes se encuentren o se vean atrapados por tal o cual comercial que les interesa de acuerdo a sus necesidades utilizar jóvenes es importante que nosotros analicemos a conciencia lo que también la televisión nos ofrece Claro la televisión es muy importante porque a través de sus mensajes como dijimos hablado y escritos sus im... y sus imágenes fijas o en movimiento nos lleva a distintos lugares del mundo para que nosotros en este momento podamos hacer nota de todas las noticias de los hechos nacionales o internacionales nosotros como espectadores jóvenes cuando estamos viendo el reportero que están enlazando a través de sus efectos vemos como si la noticia fuera actual como si fuera inmediata aunque esté pasando en un lugar lejano en ocasiones esta información se difunde incompleta o a veces se modifica de acuerdo con criterios ajenos al hecho que se produce por estas razones es muy conveniente recurrir a otras fuentes noticiosas como son la prensa o la radio para poder comparar estas noticias y nosotros poder comprender mejor es verdad o no está agregado es sensacionalista es amarillista la noticia y nosotros con nuestros valores con nuestra forma de pensar vamos a darle el crédito necesario a esa información Es raro jóvenes que pueda pasar un día sin que veamos algún programa de televisión el poder de este medio de difusión masivo es enorme y por ello también es muy grande el influjo que despliega en la sociedad, por ello a pesar del efecto de proximidad que tenemos con este medio de la televisión es muy importante analizar la misma información Jóvenes tenemos también el medio de comunicación que es la prensa ustedes saben que es también muy amarillista o sensacionalista que también es de gran importancia para nosotros estos medios de comunicación jóvenes nos ayudan a pensar o a conocer como se manejan en nuestro país los políticos las noticias incluso la misma tecnología la tecnología la vamos conociendo por los medios de com... de comunicación cómo conocemos la computadora cómo conocemos la misma televisión pues a través de la radio o a través de la televisión Todos los nuevos implementos de la tecnología los avances de la ciencia jóvenes si algún país está en desgracia ¿Cómo podemos saber si está en guerra, si sufrió un

terremoto? O simplemente jóvenes si hay algún niño o algún adulto que necesite tal o cual órgano o necesite sangre de si nosotros nosotros tomamos conciencia de que estos medios de comunicación también tienen influencia positiva entonces resaltemos las cualidades no todo es negativo en esta caja mágica de la televisión o no todo es negativo en esta caja mágica de la radio no todo es malo en esa... en ese... en esa prensa Jóvenes los exhorto jóvenes a valorar cada uno de estos medios de difusión inclusive las mismas revistas que ustedes leen las de "Eres" telenovelas cuántas otras Pero así como hay novelas de "sana diversión" así como hay revistas así también hay aquellas que pueden ser basura para nuestra mente para nuestro espíritu basura para nuestra forma de pensar por ello nosotros debemos y tenemos la obligación de valorar de analizar lo que leemos lo que escuchamos y si nuestra... eh... curiosidad va mas allá todavía de la información que se nos está dando y nosotros queremos conocer mas tenemos a un adulto a nuestros padres a un hermano mayor y entendemos jóvenes que no podemos leer cualquier literatura o ver cualquier programa por eso la televisión tiene la clasificación de sus programas veámosla conozcámosla y quede de lado aquello que pueden deteriorar los valores inculcados en sus casas Los vuelvo a repetir los medios de comunicación de prensa radio televisión revistas videocintas cassettes son importantes a través de los cassettes o de las videocintas nos proporcionan i... Idiomas que aprender nos proporcionan cuanta flora y fauna hay en nuestro país nos proporcionan tanta cultura pero también hay videocintas o cassettes que solo nos proporcionan basura que nos hablan de sexualidad que nos hablan de influencias negativas y nosotros jóvenes no estamos preparados para enfrentarlo sabemos que ustedes están en el proceso de la adolescencia y quieren conocer y saber de todo pero no todo es válido para ustedes no todo es bueno para ustedes hagan conciencia jóvenes y vuelvo a repetirlo los exhorto los exhorto a leer a ver y escuchar sólo de los medios de comunicación aquello que puede elevar el espíritu de ustedes y seguir alimentando esos valores con que ustedes crecieron bueno espero que hayan comprendido la importancia que tienen los medios de comunicación y los invito hoy en sus casas a ver un programa, un noticiero, un programa cultural, un programa de esparcimiento o en la radio a escuchar un programa de esparcimiento un noticiero y les pido que ellos... ustedes escriban la... la influencia positiva o negativa que pudo haber tenido ese programa durante el tiempo que duró el programa los comerciales que fueron positivos o negativos la forma en que se trataron el lenguaje que se utilizó den su opinión sobre cada uno de ellos y también me gustaría conocer la opinión de ustedes sobre el lenguaje que esta utilizando el conductor de dicho programa cómo conduce su programa con respeto o sin él / / los invito / / escúchenlo bien atiendan cada situación y espero unas tareas magníficas el día de mañana basadas en cada uno de los puntos que tratamos en este tema de la reflexión sobre los medios masivos de comunicación hasta mañana jóvenes

Maestra: Los medios de difusión tienen bastante importancia pero hay que saber reflexionar sobre la información que nos brindan por ello para poder completar este tema necesito que ustedes se den a la tarea de escuchar un programa radiofónico o un noticiero radiofónico y analicen a conciencia la información que les está brindando así como los comerciales que son transmitidos a lo largo del programa / / atiendan bien el lenguaje del conductor que esta empleando / / tiene respeto para su público / / tiene respeto para ustedes o solamente trata de... seguir la onda para tener cierto rating de aceptación entre los jóvenes ante los adolescentes o ante los adultos que también gustan de utilizar cierto tipo de lenguaje que no va de acuerdo como les dije anteriormente a

los valores a los preceptos que nosotros adquirimos en nuestro hogar en nuestra escuela es muy bueno si conocer de todo pero es más importante todavía y mucho mejor que nosotros se... sepamos discernir entre lo que nos conviene y no nos conviene de lo que los medios de información nos aportan de igual modo con la televisión van a ver ustedes un programa de televisión ya sea de esparcimiento un noticiero televisivo algún programa que sea de su gusto o de los nuevos programas que ahora nos esta brindando los diferentes canales locales... analicen los // eh... aporten su juicio su crítica y por que no con ayuda de sus padres también puedan ustedes aun valorar mas la información que nos están brindando entonces para el día de mañana espero esos comentarios ese juicio esa crítica ese análisis sobre alguno de los programas ya sea televisivo o radiofónico o un artículo de prensa ustedes escojan elijan y hagan lo lo mejor posible nos vemos mañana gracias por su atención

Maestra: Para iniciar y continuar con el trabajo de la reflexión de los medios de difusión van a entregar su trabajo y van a ir manifestando su opinión sobre el programa o el noticiero o el artículo periodístico que ustedes hayan analizado Vamos a iniciar con la señorita Angie Buenavilla Angie dame tu opinión sobre el programa // ¿qué programa escogiste?

Angie: Otro rollo con Adal Ramones //

Maestra: A qué conclusión llegaste cuál fue tu crítica tu análisis sobre este programa  
Angie: Bueno en mi opinión es un programa muy divertido pero que también tiene sus cosas malas como el lenguaje que utiliza porque es muy grosero aunque es muy común entre los jóvenes las señas que hace también son groseras y eso al parecer es lo que más... es lo más interesante del programa porque es con lo que hace reír al público

Maestra: tenemos ahora al compañero...

Alumno: Fernando

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

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

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

Alumno: Hijo de la playa

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

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

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

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

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



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

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

Alumna: Bueno yo hice el análisis del programa *hasta en las mejores familias* como todos sabemos y vemos hay programas de televisión que desean reflejar los problemas de la vida diaria y se solucionan pero hay programas de televisión que podríamos clasificar con el nombre de basura televisiva ya sea que no fomentan nada bueno en las mentes de las personas principalmente en la de los niños como claro está en la basura televisiva de // *hasta en las mejores familias* que es un (no audible) que desde las 4 p.m. hora en la cual los niños ven la televisión y estando este programa problemas de vida real es lógico dada la gente que acude es gente corriente sin educación que sólo desea salir en la televisión haciendo el ridículo y ganarse unos 25 pesos //

Maestra: Bueno ahora vamos a ver alguna de las señoritas que tuvieron a bien hacer este su análisis y críticas sobre algún artículo periodístico.

Alumna: El tema de la columna es poesía en las aulas este es un tema que nos interesa a todos los mexicanos porque trata que los alumnos que... que de... deben estar en las aulas a esta... tomando clases virtuales la mayoría de los mexicanos nos están... no están de acuerdo con las clases virtuales pues piensan no... que no es eficiente pues imagínense a una computadora o televisión no se le puede preguntar las dudas que tienes o no pueden explicar el tema debidamente aplica un modo muy correcto en su forma de lenguaje que es muy satisfactorio para todos //

Maestra: Tus padres ¿qué piensan sobre ese artículo que tú escribiste, que analizaste... que... opinión te dieron tus padres, qué piensan?

Alumna: Piensan que... es mejor la clase con maestro pues explican mucho mejor que una computadora /

Maestra: Muy bien enseguida otra compañera // también trabajó sobre la prensa pero ésta es una revista es un medio de información a través de las revistas

Alumna: la sección es *Magazin* el artículo los artistas el artículo habla sobre el grupo (no audible) siete y me gustó mucho porque trata sobre todo todas las cosas de su vida y sobre lo que opinan sobre sus fans pero más porque usan un lenguaje muy adecuado y además de eso me gusta la sección porque además tú mandas tus cartas y ellos te complacen sobre los artistas que tú quieres me gusta mucho esta sección porque además de artistas tienen artículos como crucigramas horóscopos trivias tips salud letras de canciones y más toda esta sección es positiva y casi nada es negativo además tienen entrevistas y chismes sobre grupos musicales artistas programas y en sí sobre todo lo que pasa en la te ve // es posi... es positivo por eso me gusta este medio de comunicación //

Maestra: Okay al parecer a la jovencita... a nuestra compañera le encanta los artistas y que bueno ¿verdad? pero siempre recordando que los valores ante todo son primero y que no nos debemos de dejar influenciar mucho sobre la forma de vestir o hablar de los artistas // otra compañera también nos va a expresar su opinión sobre un programa de televisión *Beverly Hill*

Alumna: Este programa de televisión es de esparcimiento utiliza un lenguaje limitado entendible para todos en especial jóvenes y adolescentes es un programa que se basa más en problemas comunes de un adolescente o joven y en casos problemas en extremo fuertes pero siempre se tiene una solución mi opinión es que este programa todos tienen

un personaje con quien te puedes identificar eso es muy bueno y en ocasiones coincide con tus problemas siempre se tiene un mensaje en cada capítulo para ser mejor persona cada día y cuando algún problema es muy fuerte te dan información para poder acudir como... en las drogas En cuestión con los comerciales hubo uno que me llamó la atención donde muestran mensajes sin sonido solo visuales y con mensajes escritos y aparte de éstos todos los demás no tienen nada en común con el programa

Maestra: Veremos ahora otra compañera que trajo sobre un programa de esparcimiento tit... titu... llamado *Sabrina* ¿así es el nombre?

Alumna: Si en lo personal a mi me gusta mucho porque me divierto viéndolo a diario dicen cosas que causan gracia y lo pasan en un horario accesible para todo público yo lo veo a diario porque me entretiene mucho y aparte el programa es gracioso y trata sobre una chava que es bruja y que por utilizar sus poderes siempre se mete en problemas

Maestra: ¿y qué te parece? ¿Qué les parece a tus padres?

Alumna: pues que está bien porque no dice nada... en doble sentido o algo

Maestra: Su lenguaje ¿cómo se refiere al público?

Alumna: eh... pues es para todo público

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

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

Maestra: Bien todos tenemos la capacidad como dice su compañera todos si queremos tenemos la capacidad para superarnos aquí pues ni que hablar del lenguaje empleado al contrario ¿verdad? El lenguaje que aquí se utiliza es de aliento para todos y cada uno de ustedes para que se den cuenta de lo importante que es el estudio el estudio es lo que les va abrir las puertas a ustedes el día de mañana dentro de nuestra sociedad Ahora tenemos otra compañera que nos va a hablar sobre el programa de los *Simpson* a ver que opina de él y a que horario pasa

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

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

Alumna: Que... este pienso que dicen palabras en doble sentido y que se tratan de burlar de... de los mayores de los presidentes de los gobernadores o sea... es una crítica pero disfrazada



Maestra: Muy bien así es ahora tenemos a otra compañera que nos va a hablar sobre los nuevos programas que aparecieron en este mes de enero en la televisión ella tuvo a bien analizar y dar su juicio sobre un programa nuevo que aparece en la televisión ¿qué canal es?

Alumna: El canal de las estrellas *diseñador ambos sexos* es un programa nuevo que sale a las 10 de la noche todos los miércoles a mi se me hizo un buen programa pero creo que es un poco fuerte el tema para los niños y jóvenes que ven el programa porque están acostumbrados a tratar de imitar o quieren hacer lo que ven en la televisión Este tipo de programas no son nada educativos pero también es un programa que tiene mucho que ofrecer está chistoso y no está vulgar las personas las personas que actúan en el programa son muy buenos actores y supongo que si siguen así el programa va a ser un éxito yo pienso que esos programas deberían de pasar los viernes en la noche o el sábado porque entre semana es difícil que los puedan ver pues es un poco tarde

Maestra: Muy bien alguien más vio ese programa de *diseñador ambos sexos* que quiera dar su opinión el tipo de lenguaje... eh... la información que nos esta ofreciendo ¿alguien vio ese programa? // No bueno... hay que... hay que ver solamente aquellos programas que nos aporten cuestiones positivas jóvenes recuerden de los medios de información hay que tomar solamente aquello que nos convenga si que nos enaltezca que supere nuestros valores. Muy bien ahora vamos a ver un programa de televisión que se llama *ventaneando*

Alumna: Lo pasan de seis a siete los conductores son Paty Chapoy, Pedro Salas, Mónica Garza y Daniel Briceño. Yo pienso que *ventaneando* es un programa de crítica especialmente a nivel artístico yo creo que es muy bueno y entretenido pero a la vez también dicen muchas mentiras para publicidad y... si es malo... creerte de todo lo que te digan. Le pregunté a mis papás y me hicieron la razón... y me... eh... la... me dieron la razón y me dijeron que este tipo de programas muchas veces levantaban falsos y hacen malas interpretaciones de lo que sucede en el medio artístico

Maestra: Muy bien // ahora tenemos la opinión de otra compañera sobre un programa televisivo

Alumna: Este es (no audible) pasa en el canal 29 de diez a once p.m. este son las vivencias de los jóvenes en la etapa en la que estudian preparatoria entre los 15 y los 17 años Los problemas con los padres la escuela la relación con los amigos y los noviazgos Para mí lo que sucede ahí son historias que nos pueden suceder ya que presentan la forma en que viven y deben enfrentar los diversos problemas que se les presentan así como también mencionan mucho el significado de la amistad y considero que en toda historia hay un mensaje que nos puede servir de orientación para nosotros mismos

Maestra: Entonces ¿tú consideras consideras positivo su lenguaje consideras que la... la información que nos está brindando a través de los diálogos que ellos tienen es bueno para tu vida?

Alumna: Sí

Maestra: Muy bien ahora para cambiarle un poquito el giro de los medios de información tenemos un programa de radio a ver compañero

Alumno: Eh... se llama *buscando tu media naranja*... eh... los conductores son Raúl Mata y Julio Montes es un programa donde el locutor recibe llamadas de personas que se describen física y mentalmente... física y sentimentalmente... eh... después llama otra persona a la cual le llamó la atención las características de la persona anterior la persona se describe y el locutor los deja conversar al aire y les ayuda a que se conozcan después

de un rato que conversan el locutor les pone... los pone de acuerdo para que tengan una cita y se conozcan en persona

Maestra: En realidad ¿tú crees que este bien esto de encontrar tu media naranja tu pareja tu novio tu novio o con quien tú vayas a tener... un enlace sentimental a través de un programa de radio?

Alumno: Pues yo creo que no

Maestra: ¿Por qué?

Alumno: Este... pues //

Maestra: ¿Qué piensan ustedes es bueno así de esa manera encontrar un enlace sentimental con novio o novia encontrar tu pareja a través de un... eh... locutor en una estación de radio esta bien? // ¿Qué piensan jóvenes? // A ver usted ¿qué piensa?

Alumno: eh... se puede decir que si porque a lo mejor y si se conocen y se gustan y... y... se podría dar algo entre ellos

Maestra: Okay verdad esta bien pues es la forma de pensar de nuestro compañero sobre el lenguaje que utilizan para dirigir este programa

Alumno: Pues es... es bueno para todo el público

Maestra: ¿No tiene cuestiones negativas?

Alumno: No

Maestra: Muy bien bien ahora tenemos otro compañero que también trajo sobre... eh... un programa de radio un programa radiofónico a ver compañero

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

Maestra: Muy bien o sea haz de cuenta que el programa ese radiofónico nadamás por cubrir un espacio ¿verdad? Por cubrir un espacio dentro del horario por tener con que salir adelante. Ahora tenemos otro compañero que traía un programa para niños un programa infantil //

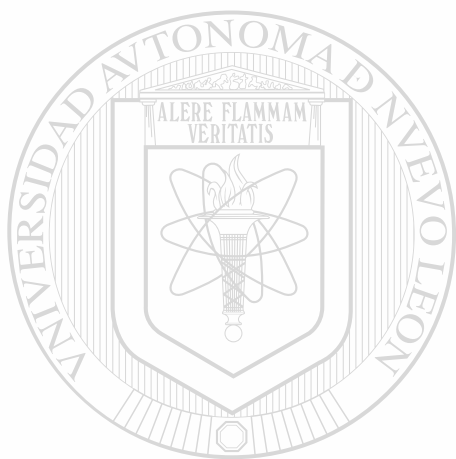
Alumno: Eh... este programa es *Plaza Sésamo* es a base de títeres o mopets gracias a sus colores voces formas divierten a sus televidentes uno de sus protagonistas es Abelardo que es un pájaro con muchos colores llamativos Lola un monstruito de color rosa y Pancho un monstruo con azul con ceja con ceja ancha diariamente ponen en práctica una letra o y en ocasiones figuras geométricas esto combinado con los colores un número y las canciones estimulan la mente del niño a divertirse y al mismo tiempo aprender su lenguaje es súper apto para el lenguaje para el público infantil // este programa es educativo y se usa un lenguaje mucho muy fácil de entendimiento para el público infantil

Maestra: Muy bien alguien mas que quiera opinar sobre *Plaza Sésamo* cómo ven ustedes será un buen programa para niños será un gran programa educativo si ¿verdad? si re... si... este... a... abarca los objetivos que tiene la televisión en su // en su forma para educar verdad muy bien // otro compañero que desee sobre su análisis crítica lo que él haya escuchado o visto

Alumno: Bueno yo voy a hablar del programa *desvelados* es conducido por Juan Ramón Palacios eh... esto es más que nada música pero es algo diferente que los demás programas porque allí el conductor // convive más que nada con el público por medio

de las llamadas por teléfono y al mismo tiempo en la computadora en la computadora en el chat de eme eme eme en línea este programa es transmitido simultáneamente en radio y televisión ahí se presentan mas que nada grupos de Rock porque el conductor tiene programas donde se presenta solamente el Rock en español // este programa es muy bueno porque pienso que se impulsa el buen Rock regiomontano y le da la oportunidad de llegar a tener una buena disquera //

Alumno: Yo... yo voy hablar de *Telediario* yo pienso que ese programa es uno de los noticieros más completos que existen porque además de ser muy objetivo y claro el arquitecto Benavides le ha dado más seriedad el lenguaje que se utiliza es muy formal y entendible es el noticiero tiene innumerables reportajes no tan extenso como otros noticieros pero creo que son más completos y entendibles solo hay una cosa para mi punto de vista que hay que hacer para mejorar el noti... el noticiero es que debe más información internacional



# UANL

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

## Escuela Secundaria General Transferida al Estado # 12 “Revolución Mexicana”

Clase de español de tercer grado de la escuela secundaria: Sinónimos  
Profesor: Carlos Martínez

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

Alumno: No sé / /

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

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

Maestro: Se pronuncia igual pero diferente estilo mmm. Abusada, no. Lupe

Alumna: Es una palabra que tiene igual significado pero...

Maestro: Igual significado

Alumno: Se escriben diferente pero significan lo mismo

Maestro: Se escriben diferente pero significan lo mismo... Yo puedo poner X palabra... por ejemplo... si Yo te digo casa dime un sinónimo de casa

Alumno: Esta el cantón

Maestro: Perame un sinónimo de casa

Alumno: / / Hogar

Maestro: Otra (el maestro escribe) otra... otra... se esta grabando... otra... otra... a ver otra... otro sinónimo de Hogar.

Alumna: Vivienda

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

Alumno: Mansión

Maestro: Mansión (el maestro escribe) otra... otra

Alumno: Residencia

Maestro: Residencia (el maestro escribe) Bien Ahora a mí la palabra...

Alumno: Eso es sinónimo

Maestro: Es una palabra o son dos palabras que se escriben diferente pero significan lo mismo o algo parecido o equivalente... pero por la palabra sinonimia... me tendría que ir un... salir un poquito an... antes de esto para poder ya dar la definición exacta... es un fenómeno que consiste en identificar la palabra total o parcialmente... si... ¿Por qué total?... porque es una palabra... que si Yo digo... eh... una identificación total no me altere el sentido de la oración... si... si Yo les digo a Ustedes que... cualquier... voy voy a agarrar el ejemplo de una tienda grande Soriana o Gigante ¿Qué me dice? Tienen una variedad enorme... tienen variedad... pero los precios... (escribe)... son altos a esa variación Yo le cambio la palabra pero... por la palabra más ¿Me cambia el sentido de la oración?... ¿Me cambia el sentido de la oración? En vez de decir tienen variedad pero los precios son altos Yo digo tienen variedad más los precios son altos... ¿Me esta cambiando el sentido de la oración?

Alumno: Si

Maestro: ¿En qué forma lo esta cambiando? / / ¿Por qué lo cambia? / / No me lo cambia queda igual ¿Porqué? Porque yo me estoy refiriendo a lo mismo... me estoy

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

Alumno. Lo que está alrededor, lo que está alrededor

Maestro: ¿Lo qué qué?

Alumna: Lo que está alrededor

Maestro: Alrededor entonces ¿Cuál es su contexto? El del todo el salón ¿Cuál es su contexto? / /

Alumno: ¿Cómo?

Maestro: El contexto

Alumno: mmm...

Maestro: ¿Dentro de la escuela?

Alumno: El salón

Maestro: El salón ese es su contexto entonces en ese mismo sentido vamos a utilizar palabras... vamos a utilizar palabras... si... dependiendo del sentido o de la forma que estemos manejando la palabra es el contexto que vamos a manejar o el significado que le vamos a dar a la oración/ si Yo les manejo/ / en esto de las... Yo voy a manejar dos puntos (escribe) un sinónimo y un no sinónimo / / ¿Cambió el sentido? ¿Cambió el sentido de la oración? “Ustedes anotaron la tarea” “Ustedes apuntaron la tarea” ¿Cambió el sentido?

Alumno: No...

Maestro: En la maratón... se maneja la por el sentido de que es una carrera estamos manejando el sentido femenino / por eso se maneja la es correcto decir la es correcto decir el maratón // aquí Ayer corrí en la maratón Ayer despedí en la maratón ¿Es lo mismo?

Alumno: No... no (varias voces dicen no)

Maestro: Correr Yo corrí... hice el ejercicio... despedí... ¿A quién despedí?

Alumno: A alguien

Maestro: Despedir es decirle echar fuera a alguien

Alumno: Si

Maestro. Correrlo... “darle gas”... si...

Alumno: Si

Maestro: En el buen sentido de la palabra... si... oes cambia esto a esto por eso se maneja el no sinónimo que puede ser un equivalente más no es en el mismo contexto la misma forma en que lo estas manejando es diferente... si... entonces hasta aquí ¿Hay alguna pregunta o alguna duda?... ¿si se entendió?... No... dudas... Guadalupe... Virginia... Joel... bueno... ahora así como estabamos... ¿alguna pregunta? O key entonces ahora sí vamos a la primera parte ahora si díganme ¿qué son los sinónimos?

Ya con todo este tipo de información que les di díganme ¿qué son los sinónimos?... ahora si Omar contéstemelo... ¿qué son los sinónimos?

Alumno: eh... son palabras eh... que se escriben diferente pero tienen igual significado

Maestro. El mismo significado ¿otra idea? Complementen la idea de Omar repítanla con otras palabras... algo más... tiene la ma... tiene más esa esa idea... ese punto de vista de Omar... palabras que se escriben diferente pero tienen el mismo significado que pueden ser que... pueden ser que

Alumno: Semejantes

Maestro: ¿Cómo?

Alumno: Semejantes

Maestro: Semejantes... pueden ser parecidas... iguales... equivalentes... si... entonces... anotamos en la libreta definición... Sinónimos son aquellas palabras o expresiones anótenle no me vean Nadamás yo sé que estoy muy guapo pero no no abusen de eso son palabras o expresiones/ que tienen un significado / / equivalente o parecido // pero que se escribe en una forma diferente // que se escriben en una forma diferente // coma

Alumno: Pero se escriben ¿Qué?

Maestro: Diferente / / dicho en otras palabras / / significan lo mismo // pero con diferente escritura... estamos repitiendo lo mismo eh se fijan como es lo mismo / / significan lo mismo o algo parecido pero con diferente escritura / / hasta aquí hay alguna pregunta... preguntas o dudas... no hay ninguna / puedo borrar esto puedo borrar puedo borrar (se escuchan silbidos de un alumno) // bien ya tenemos esto // ahora / / les manejé la palabra casa ya / / (el maestro escribe una lista de palabras al tiempo que las va mencionando) burro gato brincar caminar cambiar barco avión describir expresar confirmar de esos diez verbos denme mínimo dos sinónimos de cada uno ahorita mínimo dos sinónimos (\* burro y gato no son verbos y el maestro y alumnos no lo notan)

Alumno: Burro: asno

Maestro: Usted póngalos

Alumno: ¡Ah!

Maestro: Póngalos ahí en su lista (se corta la grabación)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## Escuela Secundaria General Estatal

### “Profesor Sigifredo H. Rodríguez”.

Clase de Español de tercer grado de educación secundaria: El romanticismo

Profesora. María del Rosario.

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

Grupo: Risas

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

Alumna: ¿Yo?

Maestra: Sí / hable fuerte por favor

Alumno: ¿Qué? / /

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

Gloria: ¿Qué?

Maestra: Qué es la literatura / / ya se les olvidó

Gloria: Los escritos ¿no?

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

Abigail: Poemas

Maestra: Poemas ¿qué más Abigail?

Abigail: Pensamientos

Maestra: Pensamientos

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

Grupo: Risas

Maestra: Siéntate por favor el que está de pie a través de la literatura muchachos ustedes pueden conocer joven ponga atención / pueden conocer los sentimientos la forma de pensar la forma de sentir la forma de vivir de otros países de otras costumbres de otras épocas y la literatura es algo así como mágica porque nos traslada hasta el lugar y las personas con las cuales nunca nos imaginamos que pudiéramos estar ¿e? Nos... da a conocer los sentimientos más profundos que un ser humano pueda tener / y a través de esos escritos nos trasladamos repito hasta esa época lugar y sentimientos de la gente a conocer cada uno de los rincones de sus pensamientos y de su forma de vida vamos entonces a... a... a leer este pequeño poema porque dijimos que vamos a entrar en el romanticismo estamos en la página ocho seis / / ¿quién lo quiere leer?

Alumnas: ¿Qué página? Yo Yo Yo (voces traslapadas)

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

Lili: ¿Qué página?

Maestra: Ocho seis la página / /

Lili: Corazón apasionado

Maestra: Nadamás que ponte de pie para que se escuche claro



Lili: No Prof. así

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

Lili: Corazón apasionado

Disimula tu tristeza

Que el que nace desgraciado

Desde la cuna comienza

(no audible)

Maestra: Muy bien ¿qué les tras... hacia donde los transporta lo que dice aquí la poesía / ¿qué me da a entender? /

Lili: (silencio)

Maestra: Gloria ibas a decir algo / /

Gloria: Sí que las personas cuando estén grandes no no les va ir bien en la vida

Maestra: Que no debería pero qué da a entender ahí también / / que el que nace así

Grupo: Así es así se va a quedar así se va a quedar

Maestra: ¿Y ustedes creen que sea necesariamente así? /

Alumna: ¿Qué qué?

Maestra: ¿Ustedes creen que necesariamente sea así?

Grupo: No no no

Maestra: El sentimiento del autor así lo traslada a las palabras ¿verdad? / a ver pero vamos a meternos un poquito mas en los sentimientos de cada uno de ustedes

Grupo: No nm... (resistencia en coro)

Maestra: Los suspiros

Alumno: (no audible)

Grupo: (risas)

Maestra: A ver levantando la mano (usa esta orden para recuperar la atención) levantando la mano ¿quién me quiere decir que es el amor para ustedes? /

Alumno: Es un sentimiento

Maestra: Es un sentimiento pero ¿qué es para ustedes? / / - díganme una palabra sinónima de de ese amo... de la palabra amor

Alumno: (dice algo ininteligible)

Grupo: (risas)

Maestra: A ver / ¿no es nada? / ¿No es nada?

Grupo: Murmullos

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

Grupo: Murmullos

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

Grupo: (ininteligible)

Maestra: Alegría...

Alumna: Nauseas

Maestra: Nauseas dice Martha (risa de la maestra)

Grupo: Acompaña en risas a la maestra

Maestra: ¿Qué más? A ver

Grupo: Risas

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

Abigail: Tristeza

Maestra: Tristeza a veces en ocasiones

Grupo: No no no

Alumna: Cuando no es correspondida

Maestra: Cuando no es correspondida ¿verdad?

Grupo: (voces superpuestas)

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

Alumna: Cariño

Maestra: Cariño

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

Maestra: ¿Nadamás?

Alumna: Sientes algo muy bonito (risas)

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

Grupo: Sí ( a coro)

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

Grupo: Sí (a coro)

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

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

Maestra: De todas edades ¿verdad?

Alumno: Pero no todas (risas)

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

Alumno: No...

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

Alumnos: Los animales los animales los animales

Maestra: Y cómo a ¿cómo saben ustedes eso?

Grupo: Comentarios ininteligibles (risas)

Maestra: ¿Hay algo que ustedes han observado que les dé a entender eso?

Alumno: Se huelen ( risa)

Alumna: Se acercan (risas)

Maestra: Se acercan tienen también un contacto el cual este... / / el cual algo están transmitiendo ¿verdad?

Grupo: Murmullos y risas

Maestra: Pero el hombre es un sentimiento razonado / se supone ¿verdad? Que es razonado

Alumna: Quién sabe

Maestra: Quién sabe dice Martita ahora los objetos ¿también los amamos a los objetos?

Grupo: Sí si sí algunas veces

Maestra: Algunas veces ¿qué diferencia habrá entre el amor que podemos sentir hacia una persona (se corta la grabación) las personas ¿verdad? Así es como lo siente el ser humano aunque Lorena (llamada de atención) aunque hay algunas personas que aman mucho las cosas y los objetos ¿verdad?

Alumna: Hay unos que aman mucho el dinero

Maestra: Hay hay exacto hay mucha gente que ama mucho el dinero

Alumna: Su carro

Maestra: Su carro

Alumno: Ambiciosa

Maestra: Que es ambiciosa ¿verdad? Pero esos son sus sentimientos para él y para él eso es el amor entonces para cada persona Martita / Lili pongan atención para cada persona ese sentimiento de amor o el o el concepto de amor puede ser distinto ¿verdad? Según Abigail según las experiencias según lo que a cada uno le ha tocado vivir y según también e... la madurez con la que vaya viviendo lo que le toca vivir ahora ¿alguien de ustedes nos quiere platicar una experiencia amorosa?

Alumna: No me chiveo

Maestra: Te chiveas ¿qué es chivear? /

Grupo: (Risas) e...

Maestra: O bueno va no vamos a decir que sea de ustedes vamos a platicar una experiencia de un conocido de ustedes

Grupo: (murmullos, risas) ¿qué experiencia...?

Maestra: Puede ser agradable o puede ser desagradable a ver puede ser agradable o desagradable / (risas, indecisión) ¿quién nos quiere contar algo así rapidito?

Alumna: ¿De qué?

Maestra: De una experiencia amorosa

Grupo: (comentarios y risas entre los alumnos)

Maestra: ¿Nadie? Pero no ne no necesariamente de ustedes puede ser de otra persona que ustedes conozcan

Grupo: A sí este (ruido) (risas)

Maestra: A ver no estén haciendo ese ruido

Alumno: Cuéntenos una usted Prof... Uu... (risas)

Maestra: Ay les contare...

Grupo: Uu... (Risas)

Maestra: Se me hace que ya vamos a terminar la clase

Grupo: Eh... eh... eh... eh... (risas) (comentarios entre los alumnos)

Maestra: (risas) a ver ¿nadie quiere de veras comentar nada?

Grupo: Usted usted usted usted

Alumno: Dile que no se ponga roja (grito que sobresale entre las demás voces y las risas del grupo) (risas)

Maestra: A ver ¿qué dijiste?

Alumna: Que no se ponga roja

Maestra: A... no si yo así soy chapeadita (estrategia para no perder el control del grupo, Evade y retoma el tema)

Grupo: A... e... (risas)

Maestra: Bueno lo que quiero darles a entender muchachos es que la los poetas ahorita vamos a leer más ejemplos de la poesía cada palabra cada cosa que tienen plasmada en esa poesía es... la trasmisión de sus sentimientos más profundos ¿verdad? Esa es una característica del romanticismo encontramos aun esa característica en otras corrientes pero el romanticismo no solamente habla de amor si estoy diciendo que transmite los sentimientos más profundos Abigail no tiene que ser solamente de amor ¿qué otro sentimiento puede ser profundo del ser humano?

Alumno: Cariño

Maestra: Cariño no necesariamente amor de amistad

Alumna: Odio

Maestra: ¿De qué más?

Alumno: Odio (risas)

Maestra: Bueno odio es un sentimiento también profundo / ¿qué más? ¿Qué otros sentimientos puede tener un ser humano? / / coraje

Maestra: Sí

Alumna: (Comentario ininteligible) (risas de alumnos)

Maestra: Y podemos mencionar muchos más bueno pero en este capítulo vamos a ver vamos a hablar solamente de los... de los románticos ¿verdad? De los... de los amorosos...

Grupo: Ah ah ah... que tiernos

Maestra: De los cariñosos / vamos a leer un ejemplo el primer poema que esta en la 89 a ver... Gloria tú con tu bonita voz lo lees por favor vamos a escuchar a ver que nos dice Gloria de esta poesía

Gloria: Esto

Alumno: (Con voz gruesa fingida ironiza la seriedad con que se trata la poesía) Estoy triste

Maestra: Dejen escuchar por favor

Gloria: Estoy triste y quisiera extinguirme

Los estios sin ti son como amor sin fuego

Yo he cerrado los brazos que no te han de abrazar

Llamarás a una tumba si llamas a mi pecho

Maestra: Ah... ¿qué quiere decir este poema?

Alumna: Que lo quiere (risas)

Maestra: ¿E e está diciendo / algo muy alegre o qué esta dando a entender?

Gloria: Qué se quiere morir

Alumna: Algo triste

Maestra: Algo triste deprimida

Alumna: Se quiere desaparecer

Maestra: Se quiere desaparecer ¿creen que le haya ido bien en el amor?

Grupo: No...

Maestra: Pues no ¿verdad? Le debe de haber ido fatal ¿cómo se llama la autora?

Alumno: Marceline

Maestra: Marceline

Alumna: Balbore

Maestra: Balbore muy bien vamos a leer el de... / de Herrich ¿quién lee el de Herrich? A ver Mario

Grupo: Ahí mismo

Maestra: Dice no digas que me quieres ese

Mario: Este

Maestra: Sí Nadamás léelo fuerte

Mario: Ejem

Maestra: Ándale Mario Mario

Mario: No digas que me quieres

Todo cuanto había en el mundo seductor

Florece primavera y amor

Vida y encanto

Grupo: E... U... (a coro) (risas de alumnos)

Maestra: A quien se lo dedicó lo dijo muy inspirado ¿verdad? A ver Mario ¿qué te que te transmitió ese ese pequeño verso a ver?

Grupo: A Perla a Perla a Perla (risas)

Mario: Perla / /

Maestra: Lo reduce a una palabra ¿cuál? //

Grupo: Murmullos

Alumna: Amor

Maestra: No pero ¿cuál dijeron sus compañeros?

Alumna: Perla

Maestra: Perla ¿quién es Perla?

Alumna: Perla u... (risas)

Alumna: Su novia e... i... u... (risas)

Maestra: A ver vamos a leer el siguiente // el de Perci / Abigail es el viento el mar / / léelo fuerte

Abigail: El viento el mar

La voz de la ciudad

Son dulces cual triste y

Ajusta soledad

Maestra: Ese también esta dentro de de qué categoría

Alumna: Augusta (voces)

Maestra: ¿Qué es lo que trasmite esta poesía Abigail? // A ver Abigail ¿qué trasmite esas palabras esas letr ese escrito?

Grupo: murmullos

Maestra: Muy alegre muy contento muy triste muy dramático ¿qué es lo que te te percibes ahí?

Abigail: Tristeza

Maestra: Tristeza / / bueno esos son algunos ejemplos nadamás vamos hacer lo siguiente van a dibujar

Alumnos: No... ah...

Maestra: van a dibujar un lo que ustedes les transmita cada uno de esos versos eso es de tarea

Alumno: Ya lo dibujamos

Maestra: Pero aparte pero aparte

Alumno: Eh arranca esas hojas no las mías (comentarios entre alumnos)

Maestra: Van hacer lo siguiente anoten ahí por favor // en una hoja de máquina

Grupo: (Voces simultaneas propias de la organización del grupo para el cambio de actividad: de la discusión al dictado)

Maestra: En una hoja de máquina / / tamaño carta anótale ahí joven lo que va ser en una hoja de máquina tamaño carta / van a componer un poema van a irse hasta los sentimientos más profundos que ahorita tengan se inspiran y componen un poema mínimo de tres estrofas de los versos que ustedes quieran la cantidad de versos que ustedes quieran recuerden que cada renglón es un verso y la estrofa es el conjunto de versos ¿sí? mínimo tres estrofas

Alumna: Ya Prof.

Maestra: Pero no le van a poner su nombre abajo le van a poner un seudónimo ¿qué es seudónimo?

Alumna: Otro nombre

Maestra: Otro nombre diferente al suyo para que... po porque como los vamos a pegar en la pared para que nadie... (risas) sepa quien lo escribió ¿sí? como si fuera anónimo pero no va ser anónimo sino que le vamos a poner un seudónimo en la parte de abajo lo escriben a mano póngale ahí escrito a mano con muy buena letra le ponen un título pero se inspiran bastante eh tienen todo el fin de semana para hacer eso (risas) se inspiran bastante le ponen un título de acuerdo a lo que diga el poema o a quien vaya dirigido el poema joven no necesita sacar fotos (risas) para inspirarse (risas) todavía no

Alumno: Me inspiro con una foto

Maestra: Te inspiras con una foto bueno ya trae la cartita míralo ya la trae ahí no es poema no es cartita no es cartita de amor bueno se inspiran le escriben tres estrofas le ponen el título con muy buena... letra dijimos y lo van a decorar

Alumna: Para el lunes

Maestra: Para el lunes lo van a decorar todo alrededor ¿sí? Le pueden pegar les voy a dar una idea pero cada quien utilice su imaginación y su creatividad le pueden pegar pétalos le pueden dibujar... depende lo que diga a lo mejor le dibujan un corazón roto a lo mejor le dibujan este... unas lágrimas por ahí o todo lo contrario ¿verdad? Unas manos con un anillo No sé ¿verdad?

Alumnos: E...

Maestra: Es un... es un ejemplo ustedes le pueden poner lo que ustedes quieran decorado (risas) o pueden hacer un corazón en lugar de la hoja de máquina (murmullos de los alumnos) pueden hacer un corazón de cartulina y adentro (comentarios y risas) escriben la poesía el año pasado hubo un alumno que consiguió (comentarios entre alumnos) pongan atención para que vean las ideas hubo un alumno que consiguió un rollo

Alumno: (Pregunta ininteligible)

Maestra: No un rollo del... los electrocardiogramas

Alumna: ¿Y eso qué es? (risas)

Maestra: ¿No saben lo que es un electrocardiograma?

Alumnos: Sabe no ¿qué es? No

Maestra: Cuando te checan el corazón y que estas enferma del corazón y para saber los latidos

Alumnos: Ah... ya sí sí ya ya ya

Maestra: Y cómo anda el ritmo de tu corazón te toman un electro y sale en una tiritita sale todo lo las rayitas hacia arriba y hacia debajo de los pulsaciones de tu corazón para ver cómo andas bueno él consiguió una y en esa tiritita escribió su poema hubo quien lo escribió en una camiseta en... los pétalos de una flor ahí escribió su poesía y la pegó en la hoja de máquina hubo quien lo escribió hasta en un chicle en el papelito de un chicle con letra chiquita y lo pegó en la hoja de máquina y la decoró hubo quien lo puso en un marco en un cuadrito o sea muchas... este... utilicen mucho su creatividad ¿sí? de acuerd... claro que tiene que coincidir con el tema de la poesía que ustedes van a inventar ¿verdad? Que van a componer / / e... de preferencia pues piensen en alguien para poderse inspirar / y que puedan transmitir ahí su sentimiento más profundo los vamos a pegar en la pared y vamos a elegir algunos (comentarios entre alumnos) para ser mandados por correo el catorce de febrero a ver a quien a quién le van a escribir esa poesía ¿de acuerdo?

Alumnos: Sí sí

Maestra: Bien ahorita así como están en equipo así como están en equipo van a empezar hacer su composición

Alumno: Prof. Prof. Prof. ¿en hoja de máquina? Prof. Prof....

Maestra: En Hoja de máquina

Alumno: Prof. Prof.

Maestra: ¿Mande?

Alumno: Aunque sea un pensamiento si se puede escribir

Maestra: Sí está escrito en verso la característica es del verso es que este escrito en verso que rima acuérdense qué es rima ahí vienen los ejemplos en el libro (voces de alumnos) empiecen ahorita hacer la composición

Alumna: ¿En tres estrofas?

Maestra: Tres estrofas son los tres párrafos los versos la cantidad de versos que tú quieras pueden ser cuatro cinco por estrofa

Alumno: Ah...

Alumna: Y si yo tengo uno de una estrofa

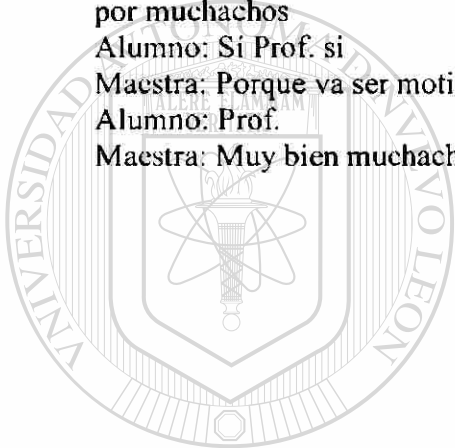
Maestra: Bueno hazlo ya te voy ayudando y que te vayas agregando (voces) ¿alguna pregunta del trabajo? (voces) ¿nadie? Bueno voy a revisar la tarea (voces) voy a revisar la tarca su libreta aquí arriba por favor y espero que el lunes traigan muy buen trabajo por muchachos

Alumno: Sí Prof. si

Maestra: Porque va ser motivo de exposición

Alumno: Prof.

Maestra: Muy bien muchachos.



# UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## Escuela Secundaria transferida al Estado # 42

### “Olivia Sánchez Peña”

**Clase de Español de tercer grado de educación secundaria: El Quijote**  
**Profesora: María del Socorro Ibarra.**

Maestra: Empieza tu clase

Grupo: Bueno días

Maestra: Buenos días

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

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

Maestra: Aja Y allá ¿qué es lo que está allá?

Alumna: Es Don Quijote

Maestra: Es Don Quijote como está vestido en el dibujo

Alumna: Con armaduras

Maestra: Con armaduras correcto y acá ¿qué tienes abajo?

Alumna: Cuando se puso loco o sea cuando se enloqueció

Maestra: Cuando enloqueció Quijote de la Mancha

Alumna: Si

Maestra: Correcto y acá que significa eso que trae el Quijote en la mano

Alumna: E...

Maestra: Es el Quijote ¿verdad?

Alumna: Si

Maestra: Y ¿qué trae en la mano?

Alumna: Atacando o sea va atacar a los molinos y todo eso

Maestra: Va atacar a los molinos de viento

Alumna: Si

Maestra: Creyendo que eran qué ¿qué creía que eran los molinos de viento? a ver todos

Grupo: Gigantes

Maestra: Bien vamos a empezar con la clase empieza quién va iniciar

Alumno: (no audible)

Maestra: Haga la presentación haga la presentación

Alumna: Voy a empezar con el tema...

Maestra: Quiénes son los que van intervenir primer o que nada

Alumna: Priscila Hugo Rene y Griselda

Maestra: Van a intervenir Priscila quién más

Alumna: Hugo Rene

Maestra: Hugo quién es quién más

Alumna: Jazmín

Maestra: Jazmín Griselda

Alumna: Griselda

Maestra: Jazmín Griselda y Verónica son un equipo con cinco alumnos que prepararon se prepararon utilizando ¿qué fuentes de consulta?

Grupo: En Internet

Maestra: En Internet y en que

Alumna: En computación

Maestra: Correcto en computación correcto muy bien inicien por favor

Alumna: Don Quijote de la Mancha su verdadero nombre era Alonso Quijano nadie sabe no sabemos nada sobre sus infancias juventud (no audible) el ánimo de caballero que con su locura empezó a ser fuerte este nadie sabe de sus padres y nada de su abuelo se le borró toda la memoria por haber leído tantos libros no se acordaba nada desde su nacimiento niñez y su (no audible) no lo había conservado (no audible) testimonio el sabio que escribe su historia el sabio que escriba su historia ( hay una pausa) podría deslindar su apariencia de lo que se haya estado no audible del Rey he el cuándo tenía cincuenta años vivía muy pobre mente con una hoyo algo mas baja que caldera era donde comía este el era (no audible)

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

Alumna: Por leer tanto

Maestra: Por leer tanto porque leía tanto

Alumna: Tantas historietas de caballos

Maestra: Tantas historietas de caballerizas o sea tantos libros de caballería verdad, vamos a escuchar la intervención de la otra persona quiero que pongan atención

Alumna: Él era muy pobre a pesar de ello hijo bienes eh... hijo de en e (no audible) de la pobreza a grandes rasgos (no audible) como la pobreza de su pueblo (no audible) vicios y a la paz de sus virtudes la tierra que alimentaba a Don Quijote era una tierra pobre eh... tan desvariada por singulares macarrones y eh... que donde quiera (no audible) y alguna vez soñó con ver tierras nuevas y recorrer el mundo era pobre pobre de confección recia seco de carne punto de rostro (no audible) temperamento polémico eh... y que era en el predomina la soledad y también Don Quijote era de frente ancha (no audible)

Maestra: El Quijote de la Mancha este era una persona que le llamaban el caballero de la triste figura porque su figura no era muy que te diré de esas personas que las ves y dices hay pobrecito ¿verdad? porque ustedes vieron la película del Quijote de la Mancha ¿verdad? Ustedes se dieron cuenta a ver ¿cómo? ¿Cómo lo vieron en la película? a ver alguien que quiera intervenir a ver

Alumna: Sucio

Maestra: Sucio

Alumna: Este el pelo muy duro

Maestra: El pelo duro

Alumna: Este este muy (no audible)

Maestra: De caballería a ver tu hija

Alumna: Él quería llorar

Maestra: Fuerte

Alumna: Él quería llorar por las mismas historias que él leía pero al final terminaba haciéndolo peor

Maestra: Exactamente ¿verdad? los llevé a ver una parte de la película porque es muy grande nada mas para que se dieran una idea de quien era el Quijote de la Mancha y de quien era el personaje principal de esta obra de quien es esta obra a ver ¿quién se acuerda del autor de esta obra?

Grupo: Don Miguel de Cervantes

Maestra: Don Miguel de Cervantes Saavedra se acuerdan que yo les comente un algo del seudónimo de Don Miguel de Cervantes

Alumna: Sí

Maestra: Alguien se acuerda a ver cómo le decían cómo le decían a Don Miguel de Cervantes por haber perdido que ¿qué? había perdido a ver un brazo si, en qué en qué batalla no se acuerdan en la batalla de Lepanto si el manco de Lepanto

Alumna: El manco de Lepanto

Maestra: A ver dilo más fuerte

Alumna: El manco de Lepanto

Maestra: El manco de Lepanto eso es lo más importante que dijo su compañera era este que era pobre que dijiste de confección que

Alumna: Recia

Maestra: Recia como era

Alumna: Seco de carne

Maestra: Seco de carne

Alumna: El punto de rostro

Maestra: El punto de rostro o sea muy flaco ese rostro alargado flaco ¿verdad? qué más

Alumna: Madrugaba mucho

Maestra: Madrugaba mucho pero para leer los libros

Alumna: Le gustaba la caza

Maestra: Le gustaba cazar le gustaba cazar animales son algunas de las características de este personaje que ya se investigaron pero no venían en la película ¿verdad? bien a ver quién sigue

Alumna: Don Quijote (no audible) de la caza (no audible) aprendía estudios y engaños de guerra

Maestra: Si

Alumna: Este él era hacia ir a las liebres venices corrió y recorrió los gandalios e... de su lugar e... ®

Maestra: A ver tranquila qué más qué más estudiaste o no venías preparada

Alumna: Él

Maestra: A ver alguien que quiera ayudarle él era una persona pobre ¿verdad? ustedes vieron su vestimenta como era en la película se dieron una idea de como era ya les dijo la señorita como era la señorita que participó que le gustaba la caza que tenía un rostro este pues muy que dijeron en punto de rostro

Alumna: Este él era muy aficionado de leer libros se pasaba todo el día leyendo ya ni quería comer comía lentejas en el desayuno comía huevo este

Maestra: Qué más le gustaban las aventuras

Alumna: De tanto leer libros fue creyendo él hizo su armadura con desperdicios de material de lámina

Maestra: Exacto ¿té acuerdas cuando viste la película?

Alumna: Si

Maestra: Que como viste él empezó a leer su libro ya no comía ya no dormía y luego

Alumna: E... él tenía un padre una monja

Maestra: No ahí vivía un sacerdote  
 Alumna: Si un sacerdote una monja  
 Maestra: Varias dos tres síguete sí que  
 Alumna: Eran los que le ayudaban a le iban a le decían que no leyera tanto  
 Maestra: Te acuerdas del barbero  
 Alumna: Si  
 Maestra: El barbero también era un personaje central ¿verdad? en lo que tú dices  
 Alumna: El este  
 Maestra: A ver  
 Alumna: El ya después que armó su armadura salió a aventuras  
 Maestra: Aja o sea todo lo que leía ¿qué pasó?  
 Alumna: Se le hizo realidad se trastornó por leer tanto  
 Maestra: Y como que lo hizo suyo ¿no?  
 Alumna: Si  
 Maestra: Y luego  
 Alumna: Luego se cambio de nombre  
 Maestra: Aja  
 Alumna: Diciendo que era Don Quijote de la Mancha  
 Maestra: Y porqué el de la Mancha  
 Alumna: Porque así se llamaba el pueblo donde vivía  
 Maestra: ¿De dónde es la Mancha de qué de qué país a ver quién sabe?  
 Grupo: De España  
 Maestra: De España exacto qué más a ver  
 Alumna: El pensaba en ayudar a las personas que lo necesitaran en un lugar como en una cabaña este donde había mujeres ahí lo  
 Maestra: ¿Cómo vieron? ¿Qué le hicieron cuando llego a la cabaña? ¿Qué pensaron? a ver alguien se acuerda a ver  
 Alumna: Que era que estaba loco  
 Maestra: Primero no pensaron que estaba loco creían que era que  
 Alumna: Un caballero  
 Maestra: Un caballero que llegaba que se había equivocado que sé yo y al final se dieron cuenta de su trastorno ¿verdad? y le siguieron la corriente  
 Alumna: Y le siguieron la corriente le trajeron de comer no (audible) líquido como agua ®  
 Maestra: Y qué hicieron las mujeres cuando le estaban alimentando supuestamente  
 Alumna: Le limpiaban  
 Maestra: Y aparte cómo lo trataban seriamente o que  
 Alumna: Según la mujer  
 Maestra: Según la mujer muy bien muy bien la persona que sigue  
 Alumna: Él comienza de sus aventuras  
 Maestra: Fuerte  
 Alumna: (no audible) creyó que es verdad todo hermosa  
 Maestra: A ver logró poner en hecho todo lo que se mostraba  
 Alumna: No  
 Maestra: Él creía que era realidad y lo hacia  
 Alumna: Hacerse caballero andante e ir por todo el mundo con su caballo a buscar aventuras no audible  
 Maestra: Muy bien quién sigue  
 Alumno: Su vestimenta

Maestra: Fuerte vas hablar de su vestimenta

Alumno: Antes de su primera aventura el Quijote para esto hace una nueva de cartón y como arma una espada

Maestra: Si

Alumno: Este también decide cambiarse el nombre el de Don Quijote de la Mancha supuestamente porque por el mundo donde vivía porque había leído una historia de caballeros andantes

Maestra: Andantes

Alumno: De caballeros andantes

Maestra: Si

Alumno: Este después (no audible) corcel

Maestra: Su qué su corcel ¿qué es un corcel?

Grupo: Un caballo

Maestra: Un caballo que le llamaba como en aquel entonces a los caballos bueno todavía se le llama como él el Quijote cómo le llamaba

Grupo: Rocinante

Maestra: No así le llamó Rocinante pero porque le puso Rocinante en qué pedacito qué es un Roci

Maestra: Roci si

Maestra: ¿Qué es un roci? ¿Qué es un roci ?

Grupo: Un caballo

Maestra: Un caballo muy bien qué más

Alumno: Luego una mujer

Maestra: Una mujer una dama

Alumno: Si

Maestra: Qué más

Alumno: Salió a las calles y encontró una piedra y la llamó (no audible) porque era una mujer de la que se había enamorado hace tiempo atrás pero que esa mujer no se había dado cuenta de lo que sentía

Maestra: A...

Alumno: Después de esto al día siguiente

Maestra: Bueno y porqué Dulcinea del Toboso ¿de dónde salió la palabra Toboso? ¿Porqué? A ver ¿porqué?

Alumna: Porque vivía en un lugar llamado Toboso

Maestra: Porque vivía en un lugar llamado Toboso ¿verdad? esa Dulcinea en realidad era una alguien sabia era que

Alumna: Si una piedra

Maestra: Una qué

Alumna: Piedra

Maestra: Si pero era una tortilla si vivió si era una dama no era como él la veía como una princesa que fue su fuente de inspiración ¿verdad? Porque la Dulcinea del Toboso porque a ver ¿porqué fue su fuente de inspiración? Qué observaron Ustedes en la película cualquier situación que le ocurriera qué ¿qué pasaba? a ver

Alumna: Le hablaba a ella y decía que lo ayudara

Maestra: Decía que lo ayudara como decir que

Grupo: Que era su Dios

Maestra: Como decir Dios mío ayúdame que ¿qué hacia en lugar de eso? A ver

Grupo: OH oh dulce Dulcinea

Maestra: A ver bien fuerte

Grupo: OH oh dulce Dulcinea

Maestra: OH oh dulce Dulcinea ¿cómo decía?

Grupo: OH oh dulce Dulcinea

Maestra: OH oh dulce Dulcinea y luego ya decía su petición ¿verdad? Pero ¿con qué actitud? ¿Qué actitud hacia cuando se inspiraba en su dulcinea? ¿Qué actitud? ¿Cómo de qué?

Alumna: Como de súplica

Maestra: Como de súplica exactamente qué más

Alumno: Después de todo esto tomó sus cosas y al día siguiente este por la mañana decide este ir a su primera aventura

Maestra: A su primera aventura bueno alguien más

Maestra: a ver

Alumna: En conclusión este es que Don Quijote de la Mancha no debió haber leído tantos libros porque se olvidó de su nacimiento de su familia de sus padres y abolengo

Maestra: Correcto

Alumna: Mi conclusión es que él vivía e... muy pobre en la pobreza y su forma y su cara era muy en punta este era calvo tenía barba mi conclusión es que ayudar a las personas que era que él quería ayudar a las personas sin embargo no lo hacía e...

Maestra: Él quería ayudar porque él tenía muchos valores él era una persona, a ver ¿qué valores tenía Don Quijote? ¿Qué observaron ustedes? ¿Qué valores tenía el Quijote de la Mancha? era muy

Alumna: Caballero

Maestra: Muy caballero cómo era más

Alumna: Bondadoso

Maestra: Bondadoso cómo más

Grupo: Valiente

Maestra: Valiente cómo más

Grupo: Noble

Maestra: Noble cómo más qué otro valor notaron ustedes en él tenía un don de querer ayudar a las personas las ayudaba realmente

Grupo: No

Maestra: A ver ¿qué pasó? ¿Quién me platica? ¿Se acuerdan del momento en que estaba rescatando un niño? a ver ¿quién me platica ese pasaje? ¿Quién lo platica? a ver señorita Rosa fuerte

Alumna: El Quijote le hizo al señor que estaba golpeando al niño que se iba a portar bien y el señor no lo tomó en serio y golpeó al niño

Maestra: Lo siguió golpeando cuando el Quijote se fue qué hizo qué qué dijo a ver recuerden que dijo el Quijote cuando creyó que había resuelto el problema ¿quién se acuerda que dijo el Quijote? e...

Alumna: Le dio gracias a Dulcinea

Maestra: Se que

Alumna: Le dio las gracias a Dulcinea

Maestra: A su inspiración a su fuente de inspiración mas o menos acuérdate que le dijo fuerte qué fue lo que le dijo ¡oh señora! ¡oh mi dulce Dulcinea!

Grupo: Gracias

Maestra: ¿Porqué a ver?

Grupo: Por haberlo



Maestra: Por haber salido de ese problema verdad y por haber ayudado a ese jovencito y en realidad no lo ayudó a ver quién se acuerda que fue lo que pasó cuando se topó con los molinos de viento

Alumno: Ya no lo vimos

Maestra: Ya no lo vieron lo de los molinos de viento que los confundió con unos

Grupo: Gigantes

Maestra: Con unos gigantes pero si lo leyeron no lo leyeron en Internet ¿qué fue lo que leyeron en Internet de alguna de sus aventuras? a ver ¿quién consultó Internet?

Alumna: Yo

Maestra: A ver que fue lo que leíste en Internet bien fuerte

Alumna: Es que lo que leí fue lo imprimí todo

Maestra: A ver y ¿qué más o menos? ¿de qué te acuerdas? ¿de qué te acuerdas? ¿no te acuerdas de nada de lo que leíste? a ver señorita

Alumna: De cuando no lo los señores que no lo dejaban pasar porque creían que era un guerrero defendiendo a su Dulcinea y quedó muchos días tirado ahí

Maestra: Y quién lo encontró

Grupo: Un vecino

Maestra: Un vecino este y luego que que que qué pasó qué le hizo el vecino cuando lo encontró ahí tirado casi muerto ¿verdad?

Grupo: Se lo llevó a su casa

Maestra: Se lo llevó a qué

Grupo: Se lo llevó a su casa

Maestra: Se lo llevó a su casa a su hacienda y qué a ver

Alumna: Y de ahí lo llevaron de nuevo a su casa

Maestra: Y luego qué ¿qué sucedió? ¿Hasta dónde vieron hasta donde vieron la película?

Grupo: Hasta donde quemaron sus libros

Maestra: A ver porqué quemaron sus libros bueno vamos a continuar de ahí todo eso si lo vieron lo llevaron a su hacienda y luego

Alumna: Le quemaron sus libros este porque por culpa de los libros se había vuelto loco

Maestra: Y quién decidió quemar los libros

Grupo: Las monjas

Maestra: Las dos damas que le servían de compañía quienes más

Grupo: El sacerdote

Maestra: El sacerdote quién más

Grupo: El barbero

Maestra: El barbero y las personas que vivían en su hacienda ¿verdad? Bueno sabemos perfectamente que fue un gran hombre el que hizo esta obra ¿quién fue ese hombre grandísimo? ¿Quién hizo esta obra?

Grupo: Miguel de Cervantes Saavedra

Maestra: Don Miguel de Cervantes Saavedra para la próxima clase me van a traer la biografía de Don Miguel de Cervantes Saavedra se lo voy a encargar de tarea para la próxima clase porque quiero que otro equipo me trate ese tema necesito que se preparen con respecto a ese gran hombre o escritor llamado Don Miguel de Cervantes Saavedra vamos a observar de nuevo las estampas que trajeron ¿quién hizo las estampas? ¿Quién las hizo?

Alumna: Verónica

Maestra: Verónica ¿quién más participó en las estampas?



Alumna: Yo

Maestra: Tú muy bien aquí en esta estampa me interesa mucho dice esta Don Quijote a ver quién viene a a describir esta estampa exactamente lo que está en esta estampa fuerte

Grupo: Aquí esta la sombra de Don Quijote este es un cuadro tomado así de lejos

Maestra: Aja

Grupo: Esta leyendo un libro sentado y aquí tenía varios libros

Maestra: Es un dibujo este ¿verdad? ¿Qué lo hizo? ¿Quién quién lo hizo? Tú lo hiciste

Alumna: Yo si

Maestra: Tú lo hiciste es la sombra de Don Quijote esta sentado leyendo su libro se ve como en penumbras no y que más

Alumna: Este

Maestra: ¿Cómo esta el cuarto? ¿Cómo se ve allí ese cuarto donde él esta?

Alumna: Muy oscuro nada mas tenía una vela

Maestra: Tenía una qué

Alumna: Una vela

Maestra: Y allá qué hay esos ventanales

Alumna: Unas ventanas pero esta muy oscuro

Maestra: Esta muy oscuro y qué es eso esas curva que esta abajo ahí por los pies del Quijote

Alumna: A nada quise hacer la mesa

Maestra: Quisiste hacer la mesa esta bueno esta bueno y qué es lo que trae el Quijote en la mano

Grupo: Un libro

Maestra: Los libros exacto y y acuérdense como tenía este vamos su especie de biblioteca acuérdense como ¿quién se acuerda como la tenía? A ver

Alumna: Grande y empolvada

Maestra: Grande empolvada

Alumna: Y tenía muchísimos libros

Maestra: Demasiados libros verdad y todos cómo

Grupo: Abiertos

Maestra: Abiertos ¿qué más observas Tú en esa estampa en ese dibujo en esa estampa? es todo a ver el grupo que qué les llama la atención de ahí a ver señorita

Alumna: Que Don Quijote salió del mundo real entró a un mundo de los libros los vivió vivió las aventuras de los libros y lo desquició

Maestra: Eso esta muy bueno Don Quijote salió del mundo real entro al mundo de los libros los vivió vivió las aventuras de los libros y lo desquició eso enseña algo qué enseña que

Alumna: Que no es bueno excederse

Maestra: No es bueno excederse en algo las exageraciones son malas ¿verdad? los extremos son malos ¿qué ibas a decir Tú?

Alumna: Que también de tanto leer los libros se descuidó se dejó crecer la barba el pelo ya lo tenía todo duro y ya olía mal

Maestra: Olía mal bueno okay y a ver quién me explica esta otra estampa quién la hizo no es estampa es un dibujo perdón Verónica tú lo hiciste describemelo perfectamente

Alumna: Aquí estaba parado traía la armadura que él construyó para luchar y defender a las personas

Maestra: Y cómo esta vestido

Alumna: Con la armadura  
Maestra: Y qué trae en la cabeza  
Alumna: Trae la no en la cabeza no trae nada  
Maestra: El casco como que lo trae arriba no  
Alumna: Si  
Maestra: Y que qué es lo que se ve allá al fondo  
Alumna: Aquí  
Maestra: No allá al fondo esto de acá  
Alumna: Es un molino  
Maestra: A son los molinos de viento esto ¿qué es esto de acá de abajo?  
Alumna: Las piedras  
Maestra: Las piedras y su armadura esta tocando las piedras Él está parado muy erguido lo ven y qué tiene en la mano izquierda  
Grupo: Su escudo  
Maestra: Y en la derecha  
Grupo: La espada  
Maestra: La espada al fondo esta el molino su armadura y el casco este ¿verdad? lo trae aquí atrasito ¿verdad?  
Alumna: Es lo que Él imaginaba ser  
Maestra: Lo que Él imaginaba ser exacto Y esta estampa ¿quién la hizo ese dibujo?  
Perdón ¿quién lo hizo?  
Alumno: Yo  
Maestra: A ver quién es yo cómo te llamas  
Alumna: Jazmín  
Maestra: Jazmín a ver por favor descríbelo qué ¿qué significa para ti esto? A ver  
Alumna: Este aquí esta cuando va ir a los molinos de viento  
Maestra: Cuando qué  
Alumna: Cuando va ir a los molinos de viento  
Maestra: Cuando va cuando ya se deja ir hacia los molinos para pelear contra los gigantes si  
Alumna: Ahí ya los está atacando  
Maestra: Ahí ya los está atacando y ¿saben cómo terminó? ¿Cómo creen que terminó? los molinos como son los molinos de viento llenos de que  
Grupo: De aspas  
Maestra: De aspas si y ¿qué hacen esas aspas?  
Grupo: Dan vueltas  
Maestra: Son como tipo de qué  
Grupo: De abanicos  
Maestra: Si como de cuchillas si imagínate yo soy Quijote imagínate y me dejo ir contra esos molinos poniéndoles nombre a cada gigante y cada molino de viento no vieron esa parte de la película y cada molino era una persona de su imaginación de las aventuras que él leyó verdad entonces él observaba bien enojado y decía tú eres él y le decía el nombre no recuerdo tú eres y le decía el otro nombre al otro y así sucesivamente y le invita ¿a quién? a ver hay un personaje bien importante y era su amigo y escudero y no me lo han nombrado ¿a quién?  
Grupo: A Sancho Panza  
Maestra: A Sancho Panza quién me describe a Sancho Panza a ver  
Alumna: Chaparrito

Maestra: Chaparrito

Alumna: Gordito

Alumna: Gordito

Alumna: De piel blanca e... de pelo castaño e... y él si le creía a Don Quijote

Maestra: Al principio si pero ahí precisamente en el los molinos de viento le dice el Quijote que eres cobarde o que eres ustedes no vieron esa parte los demás grupos si eres cobarde vente mira vamos a pelear contra esos gigantes mira ese es fulano y este zutano y este es mengano le fue diciendo los nombres de los gigantes verdad y le decía no señor a ver cuales gigantes señor y ve los molinos allá al fondo el buscaba los gigantes reales verdad y le dice que no los ves míralos ahí están dice se queda Sancho Panza con los ojos abiertos ¿verdad? y le dice ¿cuáles? a... Señor esos son esos no son gigantes son molinos de viento y se queda el el el el Quijote de la Mancha voltea como diciéndole que eres cobarde o que pues yo solo me presto ¿verdad? fíjense hasta donde llega la locura ¿verdad? hasta donde llega la demencia de este personaje tan importante si alguna pregunta tienen alguna con respecto a lo que dio el grupo vamos a dar un aplauso al equipo pasen a sus lugares por favor bueno he ahí en este material que estamos observando observamos parte también de lo que vieron ustedes en la película van a sacar su libreta saquen su libreta saquen su libreta saquen su libreta bien van a escribir rápido por favor van a escribir saquen su libreta

Alumna: Maestra

Maestra: Cualquier libreta fíjense bien pongan atención van a hacer una paráfrasis ¿saben lo que es una paráfrasis? alguien me puede decir lo que es una paráfrasis a ver ya hemos utilizado ese termino a ver a ver

Alumna: Unos anuncios

Maestra: No van a como a ver señorita

Alumna: Como narrando con nuestras propias palabras palabras

Maestra: Narrar con sus palabras que

Grupo: Una historia

Maestra: Los hechos de Don Quijote aunados a la película y a lo que escucharon ahorita si me van a narrar los hechos si, que observaron que lo que más les pareció importante y lo no importante también es una narración amplia de lo que se acuerden del Quijote de la Mancha háganlo por favor les doy nada mas diez minutos no cinco minutos para que lo hagan, cinco minutos ya se va acabar la hora cinco minutos trabajando van a pasar al frente a leerlo háganlo ... cinco minutos todos trabajando quiero verlos trabajando y acuérdense que para la siguiente clase van a traer la biografía de Don Miguel de Cervantes de Saavedra el equipo número va a hablar acerca de lo que estudio de lo que consultó en las diversas consulta acerca de lo este hombre tan grande de este escritor llamado Don Miguel de Cervantes Saavedra y ahorita van a pasar al frente a leer lo que escribieron... cinco minutos nada más ... no la letra bonita como yo les enseñe con buena letra dejando sangrías y márgenes con buena letra dejando sangrías y márgenes de acuerdo dejando sangrías y márgenes ... vamos a continuar la próxima clase hablando de Don Quijote de la Mancha vamos a continuar este con otras aventuras los voy a llevar de nuevo a la biblioteca para que vean otras partes de sus aventuras para que tengan una noción mas clara de esa obra vamos a hablar también acerca de esta obra y sobre un trabajo por equipo con respecto a este tema ... el esquema que esta allá al frente Don Quijote de la Mancha su condición cómo vivía cuál era su apariencia cómo empezó a perder el juicio el comienzo de sus aventuras su vestimenta a quién amó

Conclusiones fue hecho por los alumnos de tercer año "b" y ese fue el tema los temas que siguieron para dar clase.

Estamos trabajando por el grupo de tercer año "b" formado por 30 alumnos 30 ¿verdad?

Alumna: Si

Maestra: Formado por 30 alumnos la clase es español la maestra Profa. María del Socorro Ibarra Ramírez en este momento están haciendo una paráfrasis de lo poco que han estado escuchando o oído ya sea en clase o en la biblioteca ¿verdad? la película que observaron en otro lapso de cuarenta minutos ... cinco minutos nada mas ahí vamos ...buena letra acuérdense que tienen que dejar respetar sangrías márgenes ortografía si la letra que yo les enseñe al iniciar el año... vamos a ver quiero intervenciones a ver sobre todo los que no han intervenido quien me puede leer lo que escribió si señorita fuerte

Alumna: Don Quijote era muy concentrado en su mente **no audible...**

Maestra: Correcto a ver otra persona otra intervención a ver señorita fuerte los barones no están interviniendo eh...

Alumna: Él era un señor que se llamaba... y el no debía nada de su estado todo se le había olvidado por haber leído tantos libros de caballería él encontró a su mujer en una figura en una piedra pero para él era una diosa su mujer **no audible** y se iba a ir su escudero se llamaba Sancho Panza y al final se dio cuenta de que estaba loco tiempo después las monjas **no audible**

Maestra: Alguien mas a ver un barón qué pasó con los caballeros no están interviniendo ninguno a ver eh... a ver los barones, los barones qué pasó le están ganando las mujeres a ver tú fuerte si

Alumno: No audible

Maestra: A ver tú si si

Alumno: No audible

Maestra: Correcto bien jóvenes este por hoy terminamos la clase ¿les gustó?

Grupo: Si

Maestra: Nada mas díganme que fue lo que más les gustó les impacto de este personaje que fue lo que más les impacto ya oyeron la la lo sus compañeros investigaron ya vieron una parte de la película que fue lo que más les impactó

Alumna: La adicción a los libros

Maestra: La adicción a los libros tú

Alumna: Que de verdad creía que era un caballero

Maestra: Que de verdad creía que era un caballero andante

Alumna: Hasta donde pueden llegar los excesos

Maestra: Hasta donde pueden llegar los excesos

Alumna: Se trastornó demasiado

Maestra: Se trastorno demasiado y que los trastornos son

Grupo: Malvados

Maestra: Muy bien jóvenes este hemos terminado esta clase del tema Don Quijote de la Mancha felicidades y nos vemos el día de mañana

## **Colegio Particular**

### **Clase de Español del tercer grado de educación secundaria:**

### **El verbo**

Grupo: Buenos días

Maestra: Se sientan

Grupo: Gracias

Maestra: A ver quién me quiere decir cuál fue el último tema que vimos ayer quién lo recuerda a ver

Grupo: El guión

Maestra: Uno solo por que así no nos entendemos

Alumna: Guiones periodísticos y este...

Maestra: El guión de exposición digo el guión para hacer una relación que otra cosa vimos

NO AUDIBLE

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

Grupo: Si no

Maestra: No les han dado ya el horario

Grupo: No

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

Alumna: Yo

Maestra: Tú si lo vieron ¿qué te acuerdas de eso? fuerte por que no te oigo

Alumna: El verbo es lo que hace una

Maestra: El verbo es la acción que ejecuta quién

Grupo: El sujeto

Maestra: Y ese sujeto puede ser quién

Alumna: Persona

Maestra: Una persona

Grupo: Una persona una cosa o un animal

Maestra: Una persona una cosa o un animal entonces todo lo que hacemos es verbo todo lo que exprese acción si yo camino es verbo

Grupo: Si

Maestra: Es una acción si yo digo casa es acción

Grupo: Si no no

Maestra: A ver porque no expresa acción movimiento la casa se esta caminando

Grupo: No no

Maestra: Pienso sí o no

Grupo: Si

Maestra: Por qué porqué es una acción veo

Grupo: Si

Maestra: Es una acción oigo

Grupo: Si

Maestra: Es una acción siento

Grupo: Si

Maestra: Si o no

Grupo: Si

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

Alumno: Para saber de quien se habla

Maestra: No ese es el sujeto

Alumno: O de lo que hace

Maestra: Para saber lo que hace pero de que forma la parte fundamental de que parte de la oración a ver digan fuerte sin no tengan miedo del predicado del sujeto cuál es la parte más importante o cuál palabra es la más importante del sujeto del sujeto cuál es la parte más importante

Alumno: El verbo

Maestra: No de quien se habla y quien es ese de quien puede ser

Alumno: El sustantivo

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

Alumno: Verbo

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

Grupo: Sustantivo

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

Grupo: El verbo

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

Alumna: En que parte

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

Alumno: Reflexión sobre la lengua

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

Alumna: Reflexión sobre la lengua

Maestra: Vemos de diferentes tipos de verbos según como se esta indicando la acción por ejemplo tenemos el verbo NO AUDIBLE por ahí hay alguien ablando verbo transitivo que expresa que es un verbo transitivo a ver que es transitivo que significa que interviene en el transitivo

Alumna: Que se transmite



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

Grupo: Corta hojas

Maestra: Cuál es el verbo

Grupo: Corta hojas

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

Grupo: Las hojas

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

Grupo: Las hojas

Maestra: En quién en las hojas apoco las hormigas son las que quedan cortadas

Grupo: No

Maestra: Ellas son las que cortan y que cortan

Grupo: Hojas

Maestra: Quién queda cortadas

Grupo: Las hojas

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

Grupo: Cortar

Maestra: Quiénes son las que quedan cortadas

Grupo: Las hojas

Maestra: Por eso es un verbo transitivo porque la recae en las hojas ellas son las que sienten que las están cortando son las que quedan cortadas no la hormiga se corta ella y aparte ya esta hecha pedacitos ó sea dice hay me corto yo entonces por eso es una acción transitiva ó sea la pasa no se la queda la pasa a alguien diferente de ella Si digo La mamá lava la ropa ¿qué acción ejecuta la mamá?

Grupo: Lavar

Maestra: ¿Quién esta lavando?

Grupo: La mamá

Maestra: ¿Qué hace?

Grupo: Lavar

Maestra: ¿Qué ha lavado?

Grupo: La ropa

Maestra: Entonces la acción recayó...

Grupo: La ropa

Maestra: ¿Quién quedó limpia?

Grupo: La ropa

Maestra: ¿Quién se cansó lavando?

Grupo: La mamá

Maestra: ¿Qué hizo?

Grupo: Lavó

Maestra: Lavó se fijan la acción pasó ¿a quién? A la ropa En la mañana ustedes barrieron por eso el salón esta limpio



Grupo: No no barrieron

Maestra: ¿Quién barrió?

Grupo: Nadie

Maestra: ¿Quién barrió?

Alumna: Marla

Maestra: Martha estaba moviendo la escoba y andaba barriendo ¿qué barría?

Grupo: El salón

Maestra: ¿Quién quedó limpio?

Grupo: El salón

Maestra: El salón o Martha

Grupo: Marla

Maestra: Martha

Grupo: Marla

Maestra: Marla bueno como se llame la persona que barrió el alumno o la alumna ¿qué barrió?

Grupo: El salón

Maestra: Ella andaba barriendo ¿quién sentía los escobazos?

Grupo: El salón

Maestra: Y ¿quién quedó limpio?

Grupo: El salón

Maestra: Entonces la acción la ejecutó quién

Grupo: El salón

Maestra: ¿Quién?

Grupo: Marla

Alumno: La escoba

Maestra: Pero la escoba no se mueve sola no es automática no es mecánica

Alumna: Marla

Maestra: Marla ella fue la que barrió y la escoba andaba movida o andaba moviéndose o tallando el piso por Marla entonces quién quedó limpio Marla o el salón

Grupo: El salón

Maestra: Entonces es un verbo que

Grupo: Transitivo

Maestra: Transitivo alguna duda

Grupo: No

Maestra: Hay alguien que todavía no haya entendido eso porque se llama transitivo ¿quién me quiere decir que quiere decir transitivo? A ver fuerte son las acciones que ejecuta una persona y recae en alguien diferente ya sea persona animal o cosa aquí en este caso son cosas que se puede llamar cosas si entonces este es un verbo transitivo ahora verbo intransitivo es lo contrario del otro que idea tienen de intransitivo responsable que significa a ver fuerte

Alumno: Hacerse responsable de las cosas

Maestra: Que hace lo que le corresponde hacer. Irresponsable que significa

Grupo: Que no hace lo que

Maestra: Que no que no hace lo que le corresponde o lo que sabe que debe hacer si este es transitivo

# Colegio “Laurens”

## Nivel: Educación Secundaria

Clase de Español del Tercer grado de educación secundaria: Comunicación y contexto

Profesora: María del Rosario

Buenos días

Grupo: Buenos días

Maestra: Se pueden sentar

Grupo: Gracias

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

Alumno: Sí

Alumno: Sí

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

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

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

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

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

Alumna: Podemos estar en la escuela o... o en un PIC – nick o... en una fiesta y podemos hablar de cosas y utilizamos diferentes palabras para comunicarnos con las personas

Maestra: Utilizamos diferentes palabras para comunicarnos y ¿por qué creen ustedes que... e... que tiene que influir el lugar donde nos encontremos para hablar de diferente manera o utilizar un vocabulario diferente / ¿porqué? ¿Por qué no hablamos igual en cada lugar en el que estemos? / / Carolina

Alumna: Depende con las personas que te encuentres

Maestra: Depende con las personas que te encuentres

Alumna: como...

Maestra: ¿Cuáles pueden ser?

Alumna: Que relación tengo con ellas

Maestra: Qué relación tengo con ellas ¿cuáles pueden ser? Ya lo dijo Yazmín

Alumno: Laboral

Alumna: De familia

Maestra: Familia

Alumna: En el trabajo

Maestra: En el trabajo

Alumno: Amigos

Maestra: Amigos

Alumno: Compañeros

Maestra: Compañeros de escuela

Alumna: Maestros

Maestra: Maestros / /

Alumna: Padres

Maestra: Padres ¿verdad? Entonces cada persona con la que yo me encuentre / va a propiciar de que yo me dirija a él de diferente manera ¿porqué? Porque podemos tener edades distintas podemos a lo mejor llevarnos mal con esa persona o puede ser todo lo contrario tener una afinidad de gustos de...una amistad muy entrañable ¿verdad? y de esa manera podemos entonces tener una conversación diferente podemos estar en una fiesta y de esa manera explayarnos de una forma distinta y tener una conversación muy diferente a lo que pudiera ser en un salón de clase si nos encontramos en un evento religioso es diferente si nos encontramos en una reunión familiar con personas adultas ustedes en la a su edad y el vocabulario de las personas adultas va a variar entonces la comunicación tiene que ser diferente y entonces e... contesten lo siguiente ¿creen ustedes o piensan ustedes que el lugar en que nos encontremos influye en nuestra forma de hablar?

Grupo: Si si si si

Maestra: tiene que influir ¿hablamos igual en una oficina que en un parque aunque estemos con las mismas personas?

Grupo: No

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

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

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

Alumno: Con mas respeto

Maestra: Con mas respeto ¿porqué?

Alumno: Por el maestro

Maestra: Porque hay un maestro al frente /

Alumna: Depende la seriedad que se debe tomar

Maestra: ¿Depende qué perdón?

Alumna: La seriedad que se debe de tomar

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

Alumna: De la persona

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

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

Alumno: Al maestro

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

Grupo: No no no no no

Maestra: No ¿porqué? E... la...s edades ¿tiene que ver?

Grupo: Sí sí sí sí sí

Maestra: ¿Porqué? La...s edades ¿tienen que ver?

Grupo: Sí

Maestra: Sí la persona es mayor no nos entendería a los jóvenes

Grupo: Algunas palabras

Maestra: Algunas palabras cuáles son algunas palabras Jazmín por ejemplo que utilizan ustedes los jóvenes que en el vocabulario de los adultos es poco frecuente usarlos Jazmín

Jazmín: No pues así que esta bien "chido" o que padre o pues esa esa persona hay muchas veces algunas personas si utilizan maldiciones aunque sean adolescentes

Maestra: Al vocabulario

Jazmín: Sí entonces los adultos ya que están así ya mayores no entenderían eso o no darían pie a que nosotros hablaríamos de esa forma ya que se quedarían con la cara de que no saben de lo que estamos diciendo

Maestra: No te entenderían verdad entonces el adolescente tiene ya su propio vocabulario y de dónde lo sacan

Alumno: Amistades

Maestra: Amistades sus amigos se lo van comunicando ¿verdad? y aparte lo van distorsionando también el lenguaje ¿verdad?

Grupo: Sí

Maestra: Porque hay palabras que ustedes utilizan que si las buscamos en el diccionario no significan para lo que ustedes las utilizan ¿verdad?

Alumno: Hay veces que juntan como dos hay veces que junta dos palabras para hacerlas mas tipo expresarte dos por dos partes

Maestra: Resumen ¿verdad?

Alumno: Una sola palabra

Maestra: Como la de qué onda ya con eso dicen muchas cosas ¿verdad?

Alumno: Incluye por qué has hecho

Maestra: Bien entonces si va a variar si la persona es de una edad diferente con la que vamos nosotros a comunicarnos como le hablamos cómo hablamos cuando estamos con un niño pequeño

Alumna: Con cariño

Maestra: Pero muy muy chiquito o sea muy diferente a nuestra edad

Alumna: Con cariño lo tratamos de que con con palabras así que tengan diferente sonido para que le llame la atención

Maestra: Le hablamos en otro tono más dulce ¿verdad?

Alumna: Le cantas

Maestra: Mande le cantas té bajas a su nivel verdad a ver Priscila

Priscila: Simplificamos lo que vamos a decir

Maestra: Muy bien simplificamos lo que vamos a decir procuramos no hablarle con un vocabulario que él no nos vaya a entender ¿verdad? porque si no no va haber la comunicación que queremos incluso le hablamos como él habla ¿verdad? como hablan los niños pequeños a los bebés que apenas empiezan a hablar apenas empiezan a unir las palabras las dicen obviamente mal ¿verdad? y luego nosotros las repetimos igual porque así es como nos va a entender ¿verdad? nos bajamos hasta su nivel. Ahora si ustedes pudieran o se les encomendara cuidar durante algunas horas a los hijos del

Presidente de la República cómo les hablarían... De Usted porque son hijos del Presidente o de Tú pero con mucho respeto o igual que los demás niños porque sería igual sería diferente de Tú edad

Grupo: Igual igual

Maestra: Igual

Grupo: No diferente igual

Mateo: Maestra no es que

Maestra: A ver Mateo

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

Alumno: Igual que a cualquier otro niño

Maestra: Igual que a cualquier otro niño

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

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

Grupo: Si

Maestra: Va a haber variantes ¿verdad? bien entonces e... la situación en la que me encuentre va propiciar que yo hable o diga o utilice determinadas palabras ¿verdad?

Alumno: Aja

Maestra: Hablará igual una persona que va a solicitar un empleo que la persona que la entrevista aunque no tenga la misma edad

Grupo: No

Maestra: No cuál posición ahí de cada persona

Alumno: Por el rango

Alumno: Por el rango

Maestra: El rango a qué te refieres con eso a ver

Alumno: Pues con la posición

Maestra: El puesto que ocupa ¿verdad?

Alumno: La profesión

Maestra: La profesión

Alumno: La experiencia

Maestra: La experiencia

Alumno: Y también porque a la persona que la están entrevistando necesita marcar un pepino para que lo puedan contratar y obtenga un buen puesto ya que si no lo trata con respeto o sencillamente como se debe hablar con esa persona pues lógico no lo tomarían en cuenta

Maestra: No lo tomarían en cuenta y su objetivo es lograr un empleo entonces no va a llegar ahí con un vocabulario inadecuado hasta su presentación personal personal como se dirija a la persona que la entrevista tiene que cuidar todo este detalles para ser aceptado en aquel puesto ¿verdad? aunque sea la persona de la misma edad o pudiera ser hasta menor como quiera me tengo que dirigir con respeto diferente Si esa persona me la encuentro en otro lugar diferente vamos a suponer que a lo mejor es mi amigo o amiga y yo voy a tener una entrevista con él para un puesto me comporto de una manera y si me lo vuelvo a encontrar o es mi amigo en un ambiente diferente más relajado como lo que es una fiesta me dirigirá de la misma forma

Grupo : No

Maestra: No porqué

Alumno: Porque sería diferente en cada lugar que te encuentras tiene mucho que ver

Maestra: Entonces el ambiente que nos rodea influye de manera definitiva

Alumno: Y también la situación en que te encuentres ya estas relajado y ya no estas en una entrevista de trabajo

Maestra: La situación muy bien/ fíjense bien el ambiente me va determinar/ la situación me va determinar qué mas me determina// Y si hablamos igual con nuestros amigos que con nuestros papás

Grupo: No no

Maestra: No no hablamos igual

Grupo: No no

Maestra: Por qué a ver levanten la mano los que todavía le hablan de Usted a sus papás

Alumno: Yo a mi papá

Maestra: Nadamas a tu papá le hablas de Usted / A ver opinen

Alumna: Yo a mi abuelita

Maestra: A tu abuelita entonces ahí hay una generación diferente verdad

Alumno: Si eso tiene mucho que ver porque con tus papás depende de la relación que tengas mucha gente todavía le habla de Usted pero

Maestra: Porque están acostumbrados

Alumno: Sí porque desde chiquitos de Usted de Usted de Usted

Maestra: Es una manera de respet es una forma de respeto y ustedes son nuevas generaciones y están acostumbrados de una manera distinta no significa falta de respeto que le hablen de tú verdad entonces el espacio es diferente al de sus abuelitos al de sus papás y al de ustedes/ son generaciones diferentes entonces influirá que tus abuelos sean de otro tiempo de otra generación que tengan otras costumbres para que tengan esa manera de dirigirse de Usted hacia las personas verdad

Grupo: Sí si

Maestra: Porque no es falta de respeto hablarle de tú verdad/ Bien piensan ustedes que se expresan una de la misma manera si te duele la cabeza si estas nervioso o hay mucho ruido en el lugar en que te encuentres

Grupo: No no

Alumno: No/ cambia

Maestra: Cambia no te puedes expresar de la misma forma si de repente llegas con mucho dolor de cabeza este... o te sientes mal con algún problema de salud y alguien llega y te pide algo verdad y que lo necesitas urgente pues a lo mejor le contestas mal verdad a lo mejor no quieres ni que te hablen te sientes incómodo verdad en cambio cuando llegas de buen humor con mucho ánimo mucha energía tu forma de contestar es distinta

Alumna: Y a veces de hecho tú eres la que empieza a hablar primero antes de que la persona te pregunte algo por que estas feliz y quieres platicar con otras personas

Maestra: Inicias la conversación porque vienes más positiva que la otra persona/ / Ahora cuando ustedes en su ambiente de amigos hablan con alguna/ los hombres con alguna niña señorita y las mujeres con algún varón verdad con una "chava" como dicen ustedes y con un "chavo" verdad cómo se expresan

Alumna: Con respeto

Maestra: Con respeto/ ahora si ustedes están interesados en aquel muchacho o en aquella muchacha hablan igual que como comúnmente hablan con sus amigos



Grupo: No no

Maestra: Qué es lo que quieren lograr al acercarse a la otra persona a ver

Alumno: Darle una buena impresión

Maestra: Darle una buena impresión y qué hacen para darle una buena impresión

Alumna: Tratarla bien

Maestra: Tratarla bien hablarle amablemente utilizar las mejores frasecitas ¿verdad? para cautivar y llamar la atención/ entonces eso también tendrá que ver para qué tipo de vocabulario voy a utilizar

Alumno: Sí

Maestra: Eso también tiene que ver/ entonces ya vimos como hay demasiadas situaciones en las que depende de esas situaciones el cómo nos vamos a dirigir y como nos vamos a comunicar con los demás/ ya dijimos nuestro estado de ánimo si es una persona que me interesa del sexo opuesto si es una persona mayor si estoy en una oficina si estoy en un lugar religioso si estoy en un este... en una reunión de mucho ambiente como es una fiesta o si estoy con personas de mi misma edad o no incluso si me llevo bien o no con aquella persona es como me voy a dirigir hacia ella ¿verdad?/ Pues todos estos diferentes factores son los que hacen que nuestro contexto eso a lo que llamamos contexto nuestro contexto como le veníamos diciendo verdad es lo que va a propiciar el vocabulario con que nos vamos a dirigir/ / Abran su libro el... la página 116 por favor / / Tenemos ahí seis imágenes a ver Carolina qué ves en la primera imagen

Carolina: Están dos personas hablando/ Tomando un refresco/ También están en una fiesta

Maestra: Están en un ambiente relajado tomando un refresco

Carolina: Sí

Maestra: Esa misma persona está en la misma está en la siguiente imagen/ tenemos aquí seis imágenes/ En la segunda imagen que está al frente/ A ver qué es lo que ven ahí Jazmín

Jazmín: Pues ahí ya están hablando como que un poco más bajo para que la maestra no los escuche

Maestra: Es un salón de clase ¿verdad? están en bancos escolares y se supone y se supone que están en un aula entonces deben hablar más bajo verdad incluso en la anterior estaban en un baile había música pues tienen que hablar más alto y gritarse porque el ruido entorpece lo que decíamos hace rato te voy hablar en un tono diferente ¿verdad? en cambio en un salón de clase tenemos que bajar el volumen / / En la tercera ilustración a ver por favor

Alumno: Yo creo que están hablando fuerte porque está en un discurso

Maestra: Están dando un discurso entonces su volumen debe ser más alto aparte sus palabras su vocabulario cómo debe ser

Alumno: Más refinado

Maestra: Más refinado

Alumno: Apropiado al tema

Maestra: Apropiado para el tema en el cual este hablando verdad está preparado su discurso se pulió y buscó información verdad/ En la cuarta lámina es la misma persona pero ahora con quién esta a ver

Alumno: Sus papás

Alumno: Está con su familia

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



Grupo: No no

Maestra: No ¿verdad?/ esta con los papás que tiene que cuidar

Alumno: El vocabulario

Maestra: El vocabulario/ como se dirige a ellos verdad

Grupo: Sí sí

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

Alumno: Está en una entrevista con una persona

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

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

Maestra: Platicando muy bien/ ahora quiero que escojan de esas seis escojan una y hagan un diálogo un parlamento un escrito chiquito en el que ustedes inventen o se imaginen que podrán estar diciendo las personas que están en la ilustración de acuerdo a la situación en la que se encuentren/ / Tienen tres minutos para hacer eso en su libreta por favor / / Si hay alguna duda en cuanto a los dibujos que tienen ahí por favor se acercan para explicar / / Utilicen el vocabulario propio para cada situación

Alumno: Maestra

Maestra: Mande / / Son diálogos cortos pequeños si quieren ponerles nombre a los personajes recordando la situación en la que se encuentren ¿verdad? / / Levantando la mano el que vayan terminando / / A ver Carolina por favor nos leen lo que hicieron le ayudas por favor a tu compañera leyendo lo del parlamento junto con ella

Carolina: El cuadro una

Maestra: Permíteme tantito ve diciendo el número del cuadro

Carolina: Cuadro uno: ya viste la ropa de Susanita

Alumna: Sí esta bien "naca"

Carolina: Y esa que se piensa

Alumna: Se cree la octava maravilla

Carolina: Pobre loca

Alumna: El cuadro número dos:Cuál es la ocho

Carolina: no lo sé

Maestra: A ver nada más una cosa / Van diciendo el cuadro uno que situación es / Cuadro dos que situación es / Otra vez

Carolina: El cuadro uno es la fiesta y es: Ya viste la ropa de Susanita

Alumna: Sí esta bien "naca"

Carolina: Y ese que se piensa

Alumna: Se cree la octava maravilla

Carolina: Pobre loca / El cuadro dos están en el salón de clase:Cuál es la ocho

Alumna: No me la se / es que se me olvidó estudiar

Carolina: Ahí viene el maestro / En el cuadro tres están en oratoria/ Muy bien señorita empiecen

Alumna: Buenos días tengan todos ustedes mi nombre es bla bla bla gracias

Carolina: Puede pasar a su lugar / El cuadro cuatro están en el día de campo

Alumna: Apúrate

Carolina: Ay vieja te salieron los lonches bien ricos

Alumna: Sí mami me preparas otro

Carolina: En el cuadro número cinco están en una oficina: Buenos días

Alumna: Cree estar suficientemente capacitada para este trabajo/ Le haré algunas preguntas

Carolina: Claro empiece / En el cuadro número seis: están en el parque/ Esta caminata me está cansando

Alumna: Animo si se puede

Carolina: He perdido mi condición física

Alumna: Ay sí pues todo el día en el Internet verdad

Carolina: Sí ya sé

Alumna: Eso es todo / Y ya

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

Jazmín: El segundo mejor

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

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

Maestra: En un salón de clases muy bien

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

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

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

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

Alumno: Contexto situacional

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

Alumno: Contexto físico

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

Nelly: Contexto cultural

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

Grupo: Sí si cambia

Maestra: Si cambia por qué

Alumno: Por qué a lo mejor el acento es diferente

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

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

Maestra: Lo expresan de diferentes formas ¿verdad?

Alumno: Tienen diferentes modismos

Maestra: Muchos modismos expresiones e... que nosotros aquí no utilizamos o a lo mejor le damos un significado diferente que el que ellos le dan/ que les parece si leemos un cuento cubano y hacemos la entonación adecuada y vemos que diferencia encontramos en la entonación el día de hoy lo vamos a leer y mañana vamos a comentar ese vocabulario vamos a decir que significa/ Hoy nada más le adelantamos y leemos verdad para darnos una idea de cómo el mismo español va a tener variantes si nos movemos un poquito en la ubicación geográfica verdad tenemos aparte este... América son muchos los países que hablan español y todos tienen diferentes entonaciones han visto por ejemplo las novelas venezolanas

Grupo: Sí

Maestra: Si utilizan diferente terminología y diferente vocabulario y dan a entender muchas de... las nuestras... pero en español el más de de cambiamos de país y son lo mismo significado pero nos da a entender lo expresan de una manera diferente verdad y aquí nuestro español vamos a ver el cuento cubano/ Por favor quién nos quiere ayudar/ / Pásale por favor quién más pásale acá al frente con su libro estamos en la página 121 quiero que lo lean así como esta aquí así como está escrito es la entonación que ellos le dan/ Nos falta otra persona tenemos narrador y dos personajes el cuento se llama porque su hija no puede estar en el caribe

Narrador: Porque su hija no puede estar en el caribe: El cafetín estaba en pleno apogeo y era casi una imposibilidad que tanta gente cupiera en un espacio tan pequeño/ entre la muchedumbre estaba Carlos apoyando los codos en el mostrador y saboreando hasta la última raspa de su taza de café mientras decidía si tomarse otra taza o regresar a su trabajo a la agencia de viajes/ Vio que su amigo Silvio acababa de entrar al establecimiento / Eh qué pasa Silvio mi socio

Silvio: A e... Carlito viejo mirando y dejando u tu qué tal

Carlos: A... lo mismo chico matando la culebra cuando se puede ya tú sabes quieres un poco de café tomate una tasita y yo voy a tomarme otra/ oye chévere ponle una tasita a mi amigo Silvio hazme el favor

Narrador: El dependiente dijo que si con la cabeza y gritó voy y le trajo una humeante taza de café / Silvio poniéndola sobre el mostrador de fórmica rojo que estaba mojado y algo pegajoso

Silvio: Gracias Carlos bueno y que te parece esta calor que nos vino este año ta bueno no

Carlos: No que va quisiera estar yo en Alaska o por Rusia o por un lugar lejos donde el verano no es tan caluroso como aquí

Silvio: Si verdad/ qué tu vez deporte sano/ Te gustó mucho tu muchacho que era precioso a quien no le va a gustar hay que verlo para que se dé uno cuenta de los que hay otros lugares del mundo es un lugar precioso la verdad

Silvio : Si yo avictofacto y eso esta moviendo vendaje

Carlos: A... eso no es nada si tu vez lo limpio y bien cuidado está todo parece de películas todo lo brillante y limpiecito que se ve un clima delicioso ahora mismo pudiéramos estar tú y yo de curro y corbata sin pasar ningún calor

Silvio: No me digas caramba ojalá si estuviera más cerca entonces poder ir a cada rato y alejarse del calor este

Carlos: Sí pero si estuviera cerca entonces sería la misma cosa porque el clima sería lo mismo en los dos lados/ no es así

Silvio: Sí tienes razón

Carlos: Bueno además no entonces no hubiera esas montañas tan grandes ni tranquilas ni esas riveras que hay allá ni nada de eso

Silvio: Y eso por qué

Carlos: Por que si chico por que la gente allá son lo que mantiene en orden son como robot hacen lo que tú les diga y no se desordan por nada son pajaisimos no es como aquí que siempre hay una bulla y una gritería y la gente siempre alegre y riéndose de eso entiende

Silvio: Oye mi socio tú te imaginas si de pronto se llena de gente así como nosotros gritona alborotadora y todo eso yo creo que entonces todo eso se acaba rápido y no dejamos ni nieve en las lomas

Carlos: No que va se mueren de tristeza los fijus con la gritería de nosotros lo malo es que pase lo que tú dices todo desaparecería y ya no habría tranquilidad y orden esa gente no se preocuparía por mantener el orden y hasta el clima cambiaría fijate lo que te digo no se puede llevar esto para acá ni llevar esto para allá

Silvio: Sí/ no mejor lo dejamos así como está/ oye Carlos viejo me tengo que ir porque tengo que volver al trabajo nos vemos luego

Carlos: O key si me saludas a la familia de mi parte

Silvio: Bien ata luego y gracias por el café

Carlos: De nada mi socio chao

Narrador: Y siguió el cafetín en su apogeo muy lejos de la nieve y de la tranquilidad/ Pidió Carlos otra taza de café pensando en el calor que hacía y que si estuvieran en Suiza probablemente la taza que le traerian fuera de café/ Norberto E. Ezequiel en los cuentos del cuento

Maestra: Muy bien muchachos vayan a su lugar/ Un aplauso a sus compañeros/ / Lo hicieron muy bien miren aquí estamos viendo otro tipo de diferencias a las que comentábamos hace rato hace rato dijimos que depende de nuestro contexto pero aquí tenemos ahora que dentro de nuestro mismo español tenemos diferencias que les llamamos fonologías léxicas y fonologías que vamos a ver nuestra próxima clase/ De tarea van hacer lo siguiente van a terminar los seis cuadros de los dibujos le van a poner diálogo a cada uno de los cuadros dependiendo de la situación en la que se encuentren cada uno de ellos si dijimos son de fiesta otro es parque otro es salón de clase y cuáles serían los diálogos de verdad/ / Las que nosotros utilizamos en México ya las leímos van a marcar ustedes cuales son y mañana las vamos a comentar vamos a leer otros cuentos de otras nacionalidades un chileno un argentino que tienen una entonación diferente verdad y un venezolano entonces de acuerdo a estas diferencias fonológicas vamos a encontrar vamos a poder comprender un poquito más mejor nuestro español entonces repito la tarea es completar los seis cuadros y aparte hacer un cuadro sinóptico/ denle vuelta a la página 117 un cuadro sinóptico de los cuatro diferentes contextos cuáles dijimos que son/ Lingüísticos situacional físico y cultural / / Un cuadro sinóptico con una pequeña definición alguna pregunta

Grupo: No no

Maestra: No todo quedó claro

Grupo: Sí si si

Maestra: Muy bien nos vemos mañana la próxima clase hasta mañana

Grupo: Hasta mañana que le vaya bien

Maestra: Gracias.



