



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

---

**UNIDAD XOCHIMILCO**  
**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**EL MALESTAR DOCENTE Y LA TELEVISIÓN.  
UNA PERSPECTIVA DE ESTUDIO DESDE EL ANÁLISIS  
DEL DISCURSO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y POLÍTICA**

**PRESENTA:**

**NOHEMY GARCÍA DUARTE**

**DIRECTORA: DRA. JOSEFINA VILAR ALCALDE**

**MÉXICO, D. F., ABRIL DE 2008**

*A mi madre,  
Por su entereza ante la vida;*

*A Mauricio y Jacobo,  
Por formar parte de mi vida y hacerme feliz.*

# *Agradecimientos*

Este trabajo es resultado de los múltiples apoyos recibidos por la autora durante el largo proceso que representó su elaboración. Ahora que finalmente arribamos a la meta, deseo hacer patente mi reconocimiento a:

*Atenodora Marbán Téllez*, quien con sus contactos laborales me abrió las puertas de las escuelas primarias de la zona escolar 263, en la delegación Xochimilco;

*Judith Peralta Berrocal*, supervisora de la zona escolar 267, quien brindó todas las facilidades para acceder a las profesoras de primaria en sus centros de trabajo;

*Fernando Cuatpotzo Costeira*, por su asesoría inicial y recomendaciones bibliográficas sobre el perfil docente;

*Carlos Ramírez Sámano*, por las facilidades de tiempo brindadas para que pudiera concluir lo antes posible esta investigación;

mi asesora, *Josefina Vilar*, por su tiempo y orientación;

mis sinodales: *Margarita Noriega*, *Diego Lizarazo* y *Alicia Poloniato*, por su atenta lectura y recomendaciones para mejorar este trabajo;

*Carmen de la Peza* y *Raymundo Mier*, por su apoyo docente;

*Alma Rodríguez*, *Iliria Hernández*, *Humberto Calderón*, *Leticia Suárez* y *Sergio García*, por su compañerismo y ayuda desinteresada;

mi hermana *Leticia*, por su solidaridad fraterna,

*Rodrigo Díaz Cruz* y familia, por sus recomendaciones iniciales y demás apoyos; y

finalmente, y de manera muy especial, a *Lourdes Berruecos Villalobos*, por su gran corazón, dedicación y tiempo brindados para que esta investigación llegara a su fin.

<b>Índice</b>	4
<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo I. Educación básica en México</b>	14
1.1. El Estado mexicano y su política educativa	14
1.2. El malestar docente	25
1.3. El microespacio de acción en la escuela cotidiana	29
1.4. Perfil cognitivo del docente de educación primaria	31
1.5. Perfil socioeconómico del docente de educación primaria	33
<b>Capítulo II. Delimitación teórica-metodológica del corpus Trabajo de campo</b>	36
2.1. Métodos cuantitativos y cualitativos	36
2.2. Grupos de discusión o grupos focales	41
2.3. Conformación del corpus. Perfil socioeconómico de las maestras	52
2.3.1. Cuadro de concentración del corpus. Grupos conformados, número de Participantes por grupo y antigüedad laboral	56
2.4. Cuatro sesiones grabadas en audio y transcritas	59
<b>Capítulo III. Encuadre teórico de conceptos clave</b>	62
3.1. Discurso	63
3.2. Representación social	68
3.3. Medios masivos de comunicación	71

<b>Capítulo IV. Herramientas del análisis del discurso. Definición de conceptos</b>	<b>75</b>
4.1. Los pronombres y otros indicadores de persona	77
4.2. Modalización	82
4.2.1. Modalidades de la frase	84
4.2.2. Modos verbales	85
4.2.3. Modalidades apreciativas	86
4.3. Polifonía. Discurso referido	87
4.3.1. Discurso directo	89
4.3.2. Discurso indirecto	89
4.3.3. Discurso indirecto libre	90
4.4. Presuposiciones e implicaturas	92
4.4.1. Presuposiciones	92
4.4.2. Implicaturas	95
4.5. Secuencias narrativas conversacionales	98
 <b>Capítulo V. Análisis del corpus discursivo</b>	 <b>104</b>
5.1. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela <i>Vicente V. Ibarra</i> . Turno matutino (grupo número 1)	106
5.1.1. Conclusiones del grupo número 1	121
5.2. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela <i>Ignacio Ramírez</i> . Turno matutino (grupo número 2)	124
5.2.1. Conclusiones particulares del grupo número 2	138
5.3. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela <i>Ignacio Ramírez</i> . Turno vespertino (grupo número 3)	140
5.3.1. Conclusiones particulares del grupo número 3	153

5.4. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela <i>Quirino Mendoza y Cortés. Turno vespertino (grupo número 4)</i>	156
5.4.1. Conclusiones particulares del grupo número 4	168
<b>Capítulo VI. Análisis comparativo de las posiciones discursivas grupales del corpus. Secuencias narrativas conversacionales</b>	171
6.1. Secuencia narrativa conversacional del grupo número 1. <i>Escuela Vicente V. Ibarra. Turno matutino</i>	173
6.2. Secuencia narrativa conversacional del grupo número 2. <i>Escuela Ignacio Ramírez. Turno matutino</i>	174
6.3. Secuencia narrativa conversacional del grupo número 3. <i>Escuela Ignacio Ramírez. Turno vespertino</i>	174
6.4. Secuencia narrativa conversacional del grupo número 4. <i>Escuela Quirino Mendoza y Cortés. Turno vespertino</i>	175
6.5. Conclusiones de las cuatro secuencias narrativas conversacionales	175
6.6. Cuadro sinóptico de las cuatro secuencias narrativas conversacionales de las profesoras de primaria sobre los medios masivos de comunicación	188
<b>Conclusiones generales</b>	189
<b>Fuentes</b>	195
<b>Anexos</b>	204

## Introducción

La presencia de los medios de comunicación masiva en las sociedades contemporáneas es cada vez más amplia y significativa. Hoy por hoy, la prensa, el cine, la radio, la televisión y la Internet son instrumentos reales de ejercicio de poder que, de múltiples formas, contribuyen a la toma de decisiones individuales y colectivas.

En esta lógica, la aparición histórica de los medios de comunicación masiva ha generado la necesidad social de estudiarlos desde diversas perspectivas, con distintos fines y diferentes metodologías, de acuerdo con las corrientes teóricas vigentes y según los intereses de los investigadores y de las instituciones a las que éstos pertenecen, pero siempre considerando el acto comunicativo como un fenómeno social.

Un campo de estudio que en las últimas décadas se ha venido fortaleciendo como un espacio de convergencia singular es el de la Comunicación y el de la Educación, que une la tarea de quienes se interesan, por ejemplo, en repensar socialmente la transmisión de mensajes de los medios de comunicación —muy especialmente la televisión— y sus vínculos con el aparato escolar, con la formación del individuo y con el control político que se ejerce a través de dichos mensajes.

Hoy en día, la televisión, como el medio de comunicación masivo más emblemático de los tiempos actuales, “se ha convertido en instrumento privilegiado de penetración cultural, de socialización, de formación de conciencias, de transmisión de ideologías y valores, de colonización”, por lo que resulta un imperativo de la institución escolar el “enseñar a ver la televisión” como parte de su tarea educadora.” (Ferrés, 1996:16)

Esta nueva necesidad que se impone a la institución escolar parte del supuesto innegable de que los medios de comunicación masiva ejercen una influencia significativa en el entorno social, cultural, político y económico de los individuos, pero también, del principio de que el receptor no es un sujeto indefenso y pasivo ante los medios y sus mensajes. En esta perspectiva se ubican investigadores sociales que proponen ya no sólo medir la distancia entre los mensajes y sus efectos, sino “construir un análisis integral del consumo, entendido como *el conjunto de los procesos sociales de apropiación de los productos*”. (Martín-Barbero, 2001:231)

Con este enfoque se revalora la importancia de estudiar los espacios de la intimidad, de las prácticas cotidianas como un “lugar de interiorización muda” y de apropiación de valores, creencias y modos de ver el mundo por parte de los sujetos sociales, esto es, de conformación de la “conciencia posible en cada vida”; pero también y al mismo tiempo, un *lugar de impugnación* y de conflicto interno e interiorizado de los límites impuestos a cada individuo en su intento por subvertir códigos sociales y culturales impuestos desde el exterior. De ahí que el consumo mediático se conciba también y preferentemente como un lugar donde se producen *sentidos* a dicha acción en relación con los *usos* que le dan los actores sociales de acuerdo con diversos factores de su entorno y competencia cultural. (Martín-Barbero, 2001:231)

Es por ello que los medios de comunicación masiva se pueden analizar desde la perspectiva de los usos y sentidos que los individuos le dan en su vida cotidiana y que se incorporan a su manera de ver el mundo; es más, podría ser que los medios contribuyeran sustantivamente en la construcción de representaciones sociales múltiples; diversas y hasta contradictorias, es decir, que ayudaran a forjar distintas maneras de expresiones simbólicas que revelan formas interiorizadas de una cultura mediática característica de un grupo social determinado.

Uno de los grupos sociales que tienen cierto lugar en el ámbito de la cultura por su contribución a los procesos de socialización institucionalizados es el de los profesores de educación básica, pues su papel como formadores de individuos y transmisores de los saberes socialmente relevantes, los vuelve un grupo social importante de estudiar.

También para el Estado mexicano, sobre todo en los últimos lustros, el maestro de educación básica ha sido un sector prioritario en su política educativa, al grado que ha debido reconocer la necesidad de “profesionalizar la labor docente”, actualizar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, repensar el quehacer educativo desde nuevas aristas y, desde luego, redimensionar el papel que el educando desempeña como actor destacado de la realidad educativa nacional.

Ante las múltiples tareas de estudio e investigación que sobre el quehacer educativo están pendientes en nuestro país, esta investigación tiene el objetivo de ofrecer cierto avance en este propósito, pues es un trabajo que buscó acercarse a la realidad magisterial a



través de las profesoras, y estudiar su mundo docente partiendo de su propio discurso, cotidiano y común en sus prácticas conversacionales.

En esta lógica, nuestro trabajo de investigación se abocó a estudiar al segmento docente que resulta marcadamente mayoritario en el sector de educación básica de la ciudad de México, a saber, las profesoras de primaria con experiencia frente a grupo, a quienes nos acercamos mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información de corte cualitativo, como es el caso de los grupos de discusión. Con el empleo de dicha técnica fue posible la obtención de los discursos magisteriales que constituyeron la materia prima de esta investigación, y cuyo análisis e interpretación se desarrolló siguiendo una metodología propia para el análisis discursivo, según se verá a lo largo de esta exposición.

Por lo pronto, interesa adelantar que el análisis cualitativo de los discursos de las profesoras sobre los medios masivos de comunicación permitió develar una parte de la subjetividad de un grupo de maestras de primaria visualizadas como parte de un sujeto social —el magisterio—, cuyas ideas, creencias y valores expresados de manera individual, pero generados y recreados en un entorno de interacción social específico de su cotidianidad, arrojan luz sobre un perfil común del profesorado de educación primaria, es decir, como veremos más adelante, se hace evidente cierta identidad propia de este sector laboral docente.

Con esta investigación centré mi esfuerzo en estudiar el lenguaje cotidiano de un grupo de profesoras de educación básica. Partir del análisis de su habla común considerada como elemento de análisis discursivo me permitió acceder a una red simbólica de mayor alcance: sus creencias, sus representaciones sociales y, en fin, a su formación cultural e ideológica.

Adentrarse en el universo simbólico-cultural de las profesoras de educación básica me dio bases para conocer y precisar las representaciones sociales que sustentan y explican parte del comportamiento de un segmento docente de educación básica frente a los medios masivos de comunicación, las ideas que tiene sobre éstos, en fin, dilucidar el universo de las creencias de las profesoras con el propósito de descubrir y caracterizar la identidad o red simbólica compartida que desde la arista de los medios de comunicación masiva da unidad a este grupo social.

Este trabajo tuvo como *objetivo* central conocer las representaciones sociales de las profesoras de educación básica del Distrito Federal en relación con los medios de comunicación a través del análisis de su discurso y explicitar los sentidos y significados que este grupo docente imprime a esas representaciones, como una manera de caracterizar su práctica docente y extradocente, y así delinear su perfil identitario ante los medios colectivos.

En este sentido, las preguntas que guiaron mi investigación y que se buscaron contestar fueron las siguientes, encaminadas en cuatro sentidos complementarios entre sí:

- 1) ¿Cuál es la imagen que los maestros de educación básica del Distrito Federal tienen sobre los medios de comunicación masiva? ¿son buenos, son malos? ¿qué piensan sobre ellos?
- 2) ¿Qué tipo de experiencias han tenido los profesores de educación básica del Distrito Federal en relación con los medios de comunicación masivos? ¿Son importantes en su vida cotidiana y/o laboral? ¿existe un medio con mayor presencia en su entorno? ¿cuál es?
- 3) ¿Existe o se podría caracterizar un perfil homogéneo de lo que el docente de educación básica en el Distrito Federal piensa sobre los medios de comunicación masiva? ¿cuáles son esos caracteres identitarios?
- 4) ¿Creen los maestros de educación básica del Distrito Federal que la presencia de los medios de comunicación masivos contribuyen a la formación educativa de los individuos? ¿consideran que los medios masivos obstaculizan su labor educativa; les ayuda o no interfiere?

Como *hipótesis* central en esta investigación se desarrolló la idea de que la profesión docente en su vertiente de educación básica se encuentra sumergida en una profunda crisis denominada genéricamente como *malestar docente*, término que engloba distintos aspectos problemáticos del quehacer educativo que, no obstante su añeja aparición y detección, sigue sin resolverse y, me parece, ha caído en una especie de inercia o vacío institucional por parte del Estado mexicano que soslaya la gravedad de esta situación social.

Consideramos que esta situación anómala diagnosticada hace más de 25 años en todo el mundo, sigue vigente en nuestro país, en particular en el nivel de educación básica, el cual fue foco de nuestra intervención de campo, y en donde tratamos de demostrar la veracidad

de la hipótesis central que manejamos para enmarcar sociológicamente nuestra interpretación de las creencias y representaciones de las profesoras en relación con los medios de comunicación masiva.

A este propósito obedecen los apartados que dan forma a la presentación de nuestro reporte de investigación, por lo que el capítulo I aborda el contexto de educación básica en el ámbito nacional en dos grandes líneas: una macro, que expone la perspectiva institucional del Estado mexicano y su política educativa vigente en el nivel de interés ya señalado; la otra de carácter micro, desarrolla tanto un acercamiento teórico a la práctica docente y al microespacio laboral en que se circunscribe la escuela cotidiana de nivel primaria, con énfasis a su vez en dos puntos clave: 1) el pensamiento y lenguaje que el maestro emplea en su acción educativa frente a grupo; y 2) las condiciones socioeconómicas de este profesorado.

En tanto en el capítulo II se explica la delimitación teórica-metodológica del corpus, se expone parte de la metodología considerada para realizar la intervención de campo, la conformación del corpus discursivo, la selección de la población meta, criterios considerados para determinar la cantidad de profesoras con que se trabajaría, etcétera. Esta fase de la investigación implicó establecer un planteamiento básico sobre los métodos cuantitativos y cualitativos, así como las técnicas de recopilación de datos característicos de cada uno de ellos, a fin de contextualizar y fundamentar la opción elegida en este trabajo.

Asimismo, en este apartado se desglosa tanto el proceso de reclutamiento seguido para la conformación de los cuatro grupos de maestras con las que se trabajó, como el perfil socioeconómico al que éstas pertenecen, y que desde el proyecto de la investigación se determinó enmarcar en el nivel de educación básica —primaria—, en escuelas públicas de la ciudad de México.

En el capítulo III se aborda el marco teórico a partir del cual se realizó el trabajo de campo. Aquí se especifican las consideraciones generales que subyacen al empleo de conceptos clave para la investigación llevada a cabo, como son el discurso y la enunciación; las representaciones sociales y los medios masivos de comunicación.

En el siguiente capítulo, el IV, se expone el esquema de análisis discursivo aplicado en el corpus, basado en ciertas marcas discursivas útiles y significativas para la interpretación.

De igual manera, en este apartado se expone la propuesta de secuencias narrativas

conversacionales elegida para el análisis de los discursos de las profesoras, en los que se buscó identificar sus posiciones discursivas entendidas traducidas a representaciones sociales, para en un segundo momento y en otro nivel de análisis, más integral, estar en condiciones de presentar un esquema o cuadro sinóptico que concentrara las representaciones sociales más reiteradas y significativas de las profesoras en relación con los medios masivos de comunicación.

En los capítulos V y VI se desarrolla el análisis del discurso magisterial producido, así como las conclusiones parciales a que dicho trabajo nos llevó. En estos apartados se habla de los hallazgos, lo nuevo, lo diferente, lo esperado y lo sorpresivo de nuestro acercamiento a la realidad docente, y representa un esfuerzo por ordenar y hacer una interpretación coherente del discurso de las profesoras, siempre tomando como guía los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación.

Como parte del capítulo VI también se presenta un análisis comparativo de los ejes analíticos más generales y representativos que se reiteran en los cuatro discursos analizados, así como las diferencias aparecidas. En esta tarea también se realizó un ejercicio de comparación con los recientes trabajos realizados por Diego Lizarazo en relación con los maestros de primaria y los medios de comunicación. Todo ello contribuye a que los capítulos V y VI constituyan en conjunto la parte más extensa de esta tesis.

Por último, el apartado de conclusiones generales intenta hacer una recapitulación o síntesis de lo expuesto en los capítulos anteriores. Asimismo, en éste se incluye la posible utilidad o aplicación del trabajo realizado, así como sus limitaciones, y se apuntan algunas de las preguntas de investigación que quedaron sin contestar, y que bien podrían servir de base para futuros análisis e investigaciones interesadas en el campo educativo. Me queda claro que en este sentido aún hay mucho por avanzar.

Finalmente, la presentación de la bibliografía y las fuentes consultadas en este trabajo se organizó con base en un criterio temático, por lo que las referencias bibliográficas y las fuentes consultadas se clasificaron en tres grandes apartados: 1) al ámbito educativo; 2) el relacionado con el análisis del discurso y la teoría social; y 3) el que habla propiamente de la metodología y las técnicas cualitativas. En cuanto a las entrevistadas realizadas a profesoras de primaria, éstas aparecen relacionadas en clave y sin nombres, a fin de

preservar su anonimato. Lo que sí se publica abiertamente son los nombres oficiales y ubicaciones geográficas de los planteles escolares en donde se trabajó con las maestras.

## Capítulo I. La educación básica en México

En este capítulo se abordará una panorámica del estado general que guarda la educación básica en México durante los últimos años. Para ello, se considerarán tanto los documentos y cifras oficiales como los estudios críticos de investigaciones especializadas y más o menos actualizadas del tema. Como se verá, la educación básica en nuestro país sigue siendo un tema problemático de gran interés, cuya comprensión requiere de la valoración de múltiples factores contextuales e históricos que involucran a los diversos agentes participantes de la realidad educativa a analizar, esto es, el Estado mexicano como institución rectora de la política que se aplica en este sector, la escuela como institución y como espacio concreto en que se ejerce la acción educativa, y el análisis integral de toda las dificultades que rodean al profesorado de primaria en el ejercicio de su labor docente.

### *1.1. El Estado mexicano y su política educativa*

Para toda sociedad del mundo actual, sea o no parte de los países considerados económicamente desarrollados, la educación y el sector magisterial que se encarga de realizar esta tarea representan una alta prioridad gubernamental, o al menos así se afirma y se reconoce explícitamente en cualquier ámbito institucional. Uno de los primeros artículos de nuestra máxima Carta Magna, el tercero, garantiza el derecho que todo mexicano tiene a “recibir educación” que el Estado impartirá en todos sus niveles de gobierno: Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios. (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2003: 6)

En México, de los 32.3 millones de alumnos que se registraron en el Sistema Educativo Nacional Escolarizado durante el periodo escolar 2005-2006, y que abarca desde el nivel preescolar hasta el de educación superior, 25 millones correspondieron a niños y jóvenes de educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria, lo que equivale a más del 77 por ciento de la matrícula de todo el Sistema Educativo. (Sexto Informe de Gobierno, septiembre de 2006)

En el *Plan Nacional de Desarrollo* que formalmente estableció las acciones del gobierno federal del 2000 al 2006, se afirmó que “la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir

un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia” (p. 34).

De acuerdo entonces con estos documentos, para el Estado mexicano la educación básica, que en nuestro país comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, “es un ámbito de alta prioridad para el gobierno de la República” (*Programa Nacional de Educación 2001-2006*: 107), tanto por un criterio cuantitativo, al ser el tipo educativo más numeroso del sistema educativo nacional, como cualitativo, al ser la educación el eje fundamental para acceder a un alto nivel de vida. Sin embargo, en los hechos y en la cotidianeidad esta afirmación no parece ser tan contundente ni tan claramente comprobable, sobre todo si nos concentramos en un subgrupo de este nivel de educación básica: el de educación primaria. Comenzaremos por retroceder un poco en el tiempo para brindar los antecedentes históricos mínimos que permitan al lector comprender el contexto actual de la educación básica en México.

Desde mediados de los años setenta la política educativa de nuestro país ha sido determinada no sólo por factores internos, sino además, y de manera sobresaliente, por procesos de desarrollo económico externos propios de los países más desarrollados del orbe, los cuales “exportan” sus tendencias y teorías de lo que es más conveniente para el bien común de la humanidad. En naciones pobres y dependientes como México, los principios económicos establecidos por los países ricos tienen un peso mayor, al grado de que se imponen en las políticas nacionales por encima de condicionantes internas.

Estas políticas se han impuesto durante las últimas décadas a través de ciertos organismos económicos internacionales cuyas “recomendaciones” en los hechos se convierten en principios rectores de las políticas nacionales de los países en desarrollo no sólo en el ámbito económico, sino que también se inserta de lleno en las demás áreas de acción de los Estados dependientes.

Este proceso integrador se da actualmente en un marco de globalización económica, consecuencia de los acelerados avances dados en el campo del conocimiento y de la tecnología, así como de su incorporación a los procesos productivos, con lo que se viven acelerados cambios estructurales en el mundo laboral y en los mercados internacionales de las sociedades actuales. Como afirma Margarita Noriega Chávez, estos elementos

“constituyen los ejes transformadores y desencadenadores de diversos procesos en las sociedades de hoy. Procesos que han ido generando tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que caracterizan la época presente de la modernidad, la globalización” (Noriega, 2000 a: 7-8).

La educación es uno de estos campos que de raíz se halla integrada a este proceso de modernización impulsado desde las élites económicas. Y no podría ser de otro modo si se considera que la educación y el sistema educativo en sí son el medio directo que toda sociedad se ha dado para transmitir los conocimientos socialmente válidos. Por ello, la educación y su sistema se convierten en uno de los pilares básicos para impulsar la modernidad globalizada.

El principal organismo impulsor de la doctrina económica globalizante parece ser el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyo dogma de austeridad se funda en “el principio sagrado de base según el cual los países deben vivir en función de sus medios” (Noriega, 2000 a: 26), con lo que se pretende combatir, de acuerdo con esta teoría, al “peor de los males” de las economías nacionales: la inflación. De ahí se deriva una política de estabilización para los países pobres del mundo que, a partir de los años ochenta en América Latina se concretó, entre otras cosas, en una drástica reducción del ritmo de la actividad económica y de los ingresos salariales de los trabajadores.

La primera gran consecuencia social de la aplicación de esta política economicista fue que los años ochenta se hayan considerado una “década perdida” para América Latina en cuanto a desarrollo y bienestar. En esa década se agudizó la pobreza y se incrementó la exclusión social de manera generalizada. En particular, los programas de ajuste del FMI impactaron a la educación en cuatro aspectos relacionados con la salud de la población estudiantil, el incremento del costo de la educación para la sociedad, el estancamiento salarial del profesorado y la desvalorización de la profesión docente, según se desagrega enseguida:

- “Al disminuir drásticamente las condiciones de vida de grandes sectores de población, se afectaron las condiciones nutricionales y de salud física y mental de la población infantil y juvenil, y con ello sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje.
- Aumento relativo del costo de la educación para los diferentes sectores de la sociedad, pues “aún suponiendo constantes los precios de los artículos escolares, al disminuir el



ingreso familiar como consecuencia del desempleo, el subempleo y la caída del poder adquisitivo de los salarios, el peso de los gastos para educación dentro del presupuesto familiar aumenta”. Por otra parte, agrega Noriega Chávez (*idem*: 27), la austeridad impuesta también afecta a las instituciones educativas que vieron mermados los presupuestos destinados al mantenimiento de los inmuebles escolares, con lo que las condiciones materiales de los mismos se vieron seriamente deterioradas.

- “En el férreo control que se ejerció sobre los salarios de los trabajadores de la educación” y que, como veremos más adelante, generó importantes movimientos magisteriales de rechazo a esta medida, con lo que de manera directa se mermó el tiempo oficial destinado a la enseñanza.
- “Los cambios en las formas sociales de mirar la educación, que ya no aseguran ni empleo ni movilidad social, lo cual incide en la demanda de servicios”, pero también en la desvalorización de la profesión, en el deterioro de la imagen social de quienes la ejercen (Noriega, 2000 a:27).

El planteamiento de reformas educativas para México, lo mismo que para el resto de América Latina, tiene una fuerte carga economicista ya explicada renglones atrás, pero que en materia educativa también se nutre de la *teoría del capital humano* desarrollada por Shultz y Becker en la década de los sesenta, quienes proponían que el concepto de “capital humano era aplicable a cualquier actividad que aumentara la calidad y la productividad del trabajo e incrementara los niveles de ingresos futuros, como es el caso de la educación”. (Noriega, 2000 a: 33)

Con esta concepción también se arropan las ideas economicistas derivadas de la creencia de que existe un *mercado de la educación*, por lo que ésta —en su condición de *mercancía*— puede ser producida, vendida, comprada y consumida como tantos otros productos. Este enfoque cobra fuerza y forma en los noventa, en organismos internacionales destinados al impulso de la educación y la investigación científica y tecnológica como son, por ejemplo, CEPAL y UNESCO, para los cuales no hay duda que la educación primaria es, entre todos los niveles educativos, la inversión más eficiente y redituable en países que aún no la universalizan.

Al respecto, en 1996, la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, ex ministro de Economía y Hacienda de Francia, publica un *Informe* que abarca el análisis de la situación educativa del mundo en relación con los nuevos retos económicos, y define una tendencia para las políticas educativas nacionales encaminadas al “establecimiento de nuevas relaciones entre política de la educación y política de desarrollo con vistas a fortalecer las bases del saber teórico y técnico en los países interesados: incitación a la iniciativa, al autoempleo y al espíritu de empresa” (Delors, 1997: 69). Así, se establece claramente una vinculación entre *crecimiento económico y desarrollo humano*, como se titula el capítulo tres del *Informe* en cuestión.

De igual manera, el *Informe* dedica el capítulo seis a enfatizar la importancia de la educación formal en concordancia con otras modalidades educativas, para lo cual, apunta, “es menester que los sistemas educativos se adapten a esas exigencias nuevas: habrá que replantear y vincular entre sí las distintas secuencias de la educación, ordenarlas de otro modo, disponer transiciones y diversificar las trayectorias escolares”; para más adelante, en este mismo sentido señalar que “la educación básica comprende concretamente la enseñanza preescolar y la primaria (...) que abarca en principio de la edad de tres años aproximadamente a la de doce años por lo menos” (Delors, 1997: 127).

Por otro lado y de manera paradójica, la *teoría del capital humano*, respaldada por la UNESCO, justifica la exigencia de mayores inversiones en educación como una forma de paliar la pobreza en los países pobres del mundo, con lo que entra en aparente contradicción con las políticas del FMI de reducción del gasto público y de austeridad presupuestal. Para superar este aparente dilema se encuentra salida en el impulso de una política de diversificación de las fuentes de financiamiento de la educación, por un lado, y en la exigencia de mayor estabilidad y coherencia del financiamiento público, por el otro, con lo que, en consecuencia, en los países que asumen esta política se incrementan las medidas de control y evaluación al gasto educativo (Noriega, 2000 a: 39).

Los sexenios de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) marcan el paso de un modelo de desarrollo agotado a otro conocido como de modernización que se gesta en el ambiente de liberalización del comercio internacional y de la globalización, y que ineludiblemente tiene profundas repercusiones en

las políticas educativas emprendidas por ambos gobernantes. Para la investigadora Margarita Noriega (2000, 2000 a) que nos ha venido sirviendo de referente bibliográfico, estos dos sexenios marcan claramente cómo el Estado mexicano, en su afán por superar la crisis económica-fiscal vigente, se fue comprometiendo cada vez más con los organismos financieros del exterior en detrimento de su margen de maniobra al interior del país.

En especial el periodo de Salinas de Gortari se caracterizó no sólo por la continuidad de las estrategias macroeconómicas emprendidas por su antecesor, sino que además las aceleró y profundizó con enormes costos sociales. El nuevo modelo de desarrollo tuvo en materia educativa nuevas formas de financiamiento educativo ligadas a la evaluación, la atención focalizada hacia los más pobres de entre los pobres a través de programas compensatorios y políticas que, de algún modo, buscaban mayor vinculación entre el sistema educativo y el productivo, así como la descentralización educativa, la marginación sindical del entorno educativo y la tendencia a la individualización salarial (Noriega, 2000: 136).

En correspondencia con los criterios establecidos por los organismos internacionales en materia educativa, el Estado mexicano impulsa la reorganización del sistema educativo través de la creación de un documento rector denominado *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), firmado en mayo de 1992 por las autoridades educativas y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), este último en representación del magisterio nacional.

La divulgación de dicho *Acuerdo* fue precedida de un diagnóstico que evidenciaba el grave rezago que la educación básica venía acumulando desde la década de los ochenta. Entre los datos más relevantes de esta situación cabe destacar que, según la entonces secretaria general del SNTE, Elba Esther Gordillo, en 1992 en México prevalecía un gran rezago educativo en el nivel básico:

- el sistema educativo cubría apenas al 60% de los niños en edad preescolar, con un déficit de más de dos millones de menores de entre 4 y 5 años pertenecientes en su mayoría a zonas rurales y marginadas;
- el sistema educativo atendía a 15 millones de niños de primaria, lo que equivalía al 98% de la población demandante; es, decir, ni siquiera se cubría el 100% de la demanda en este nivel, que históricamente ha sido el más atendido por el Estado;

- había aproximadamente 1.7 millones de niños y jóvenes de entre 10 y 14 años sin matrícula en ninguno de los niveles que corresponden a su edad; mientras que algo más de 300 mil en edad escolar no tuvieron posibilidad alguna de acceso a la escuela;
- apenas el 58% de las escuelas, sobre todo en áreas rurales, son de organización completa (un profesor por grupo): el 20% son de organización incompleta (un profesor atiende dos o más grupos) y el 22% son unitarias (un profesor para todos los grupos de una escuela);
- en primaria, se registraba un índice de deserción escolar de alrededor del 45 % en las zonas indígenas y de más del 80% en las zonas marginadas;
- en secundaria, se cubría a 45 millones de jóvenes, que equivalía al 83% de los egresados de primaria, y se tenía un índice de deserción escolar superior al 25%. (Gordillo, 1992:12).

Con respecto a las condiciones económicas del magisterio nacional, las cosas no iban caminando mejor, pues a finales de la década de los ochenta el salario de un profesor de educación primaria había perdido tanto poder adquisitivo que apenas equivalía a 1.5 salarios mínimos, lo que aunado a una desgastada política sindical antidemocrática dio pie al movimiento social magisterial de abril de 1989, en el cual miles de profesores de todo el país respondieron al llamado de la disidencia sindical encabezada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y se lanzaron a las calles en paro indefinido con la exigencia de 100% de aumento salarial y la demanda de democratización de su sindicato, en ese tiempo en manos del líder caciquil Jonguitud Barrios.

Este movimiento magisterial tomó las calles durante meses, siendo los de abril y mayo los más significativos en la gestión de una nueva imagen del profesorado ante la sociedad y ante sí mismos. “Las movilizaciones de abril y mayo de 1989 sedimentan en decenas de miles de profesores la psicología nueva: ellos, que se creían habitando para siempre las zonas del atraso profesional, sin actualización académica concebible, han sacudido a la sociedad y entusiasmado a padres de familia y alumnos, le pusieron fin a los 18 años de cacicazgo jonguitudiano y son la masa crítica que resultó interlocutora del gobierno” (Monsiváis, 1990: 24).

Esta situación de deterioro generalizado de las condiciones de vida del magisterio no se había visto en el país desde el movimiento magisterial de 1958, cuando las demandas

más sentidas de los docentes fueron, como ahora, la del ingreso salarial que también en ese tiempo había retrocedido casi dos décadas. En 1992, según los índices ya referidos en cuanto a la deficiente cobertura del servicio educativo, campeaba en la sociedad mexicana la creencia de que, en términos generales, la calidad de la educación que se impartía en las escuelas primarias dejaba mucho que desear, estaba por debajo de las expectativas sociales e individuales de los mexicanos y, además, no respondía a las tendencias pedagógicas vigentes.

Para finales de los ochenta, la década pérdida según los economistas, la educación primaria era calificada de “zona de desastre por los expertos, cinco millones más de analfabetos en el sexenio de Miguel de la Madrid, la aceptación explícita de que la primaria era ahora la estación terminal de la mayoría de los mexicanos (¡La primaria, la genuina universidad de masas!), la deserción escolar, el anacronismo educativo y, como paisaje, la creciente concentración del privilegio” (Monsiváis, 1990: 27).

El 9 de octubre de 1989 se dio a conocer el *Programa Nacional para la Modernización Educativa*, como respuesta del gobierno federal de ese entonces al profundo rezago acumulado en las escuelas de educación básica durante los años de mayor crisis vividos en nuestro país (Pescador, 1992: 3).

Con estos antecedentes, en 1992 se publica el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) que, se dice, viene a cubrir una serie de deficiencias que van más allá del ámbito propiamente educativo-pedagógico, para abarcar dimensiones de orden político y económico que, en la mira del proyecto modernizador impulsado por Salinas de Gortari, se hicieron imprescindibles. “El contexto del ANMEB incluye los efectos de otras políticas públicas que en su conjunto expresan una gran capacidad de iniciativa gubernamental presidida por un proyecto económico y político definido” (Loyo, 1992: 20).

Desde una perspectiva política, y en afinidad con los antecedentes históricos ya señalados, resulta pertinente el punto de vista de la investigadora Aurora Loyo, con quien coincidimos, respecto a que las condiciones más relevantes que hicieron posible que la educación tuviera un papel protagónico en la agenda política del sexenio salinista se resumen en los cuatro puntos siguientes: “1) la atención que un proyecto modernizador tiene que acordar a la dimensión educativa; 2) la posibilidad presupuestaria de asignar

mayores recursos a la educación y en especial a los sueldos magisteriales; 3) la eliminación del liderazgo sindical tradicional y, 4) la capacidad de iniciativa gubernamental que convoca a nuevos actores a partir de los campos delimitados por las propias políticas” (Loyo, 1992: 19).

Sin duda, el ANMEB es el documento clave para analizar la política educativa del Estado en las últimas décadas, pues de ahí se desprenden importantes medidas concretas que intentan rediseñar el entorno de la educación nacional en relación con tres aspectos centrales: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales y la revalorización de la función magisterial.

En el marco jurídico, la nueva política se vio afianzada con la reforma al Artículo Tercero Constitucional, que trajo consigo el apuntalamiento de esta misma política económica, pues si bien se mantiene la gratuidad como característica de toda la educación impartida por el Estado, se confirma el compromiso por la educación pública y se eleva a rango de obligatoria la educación secundaria; también se marcaron diferencias de fondo entre los distintos niveles educativos, al desdibujar la obligación del Estado con la educación superior y demás niveles que quedan fuera del básico.

Cabe señalar que para dar cumplimiento a este nuevo tratamiento focalizado de la política educativa, y en concordancia con los lineamientos de la UNESCO, el Estado mexicano engloba tres niveles educativos en el concepto ya señalado de educación básica, a saber: el preescolar, la primaria y la secundaria, lo cual se legitima al modificarse la máxima norma jurídica del país, según analizamos enseguida.

La nueva redacción del Artículo Tercero Constitucional, modificado en marzo de 1993, establece en su primer párrafo el derecho de todos los mexicanos a la educación y el *compromiso* del Estado de *impartir* educación preescolar, primaria y secundaria. Enseguida aclara que estos tres niveles “conforman la educación básica obligatoria”, para luego, varios párrafos después, aclarar que “además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado *promoverá y atenderá* todos los tipos y modalidades educativas —incluyendo la educación inicial y la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, *apoyará* la investigación científica y tecnológica y *alentará* el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003: 7).

Como se puede apreciar, en esta nueva redacción se genera un polémico matiz a raíz de los verbos empleados para referirse a la educación básica (*impartir*), que no son los mismos que ocupa para el resto de los niveles educativos, en los que el Estado se compromete sólo a *promover y alentar* su desarrollo, con lo que además, según algunos críticos, se hace una invitación implícita para que la iniciativa privada incursione de manera decidida en los niveles de educación no básicos, pues como ya se analizó, la nueva visión del Estado es considerar la educación como una mercancía que se oferta, y para la cual existe un mercado y una demanda social que el Estado anuncia que atenderá *focalizadamente*, es decir, con prioridad sólo para la educación básica (Noriega, 2000 a: 136).

Asimismo, en el sexenio de Salinas de Gortari, en julio de 1993, se dan más cambios jurídicos en materia educativa, pues se crea la nueva *Ley General de Educación* que viene a sustituir a la *Ley Federal de Educación* vigente desde 1973. Esta nueva *Ley General de Educación* reglamenta todos los aspectos previstos en el *Acuerdo* y en los cambios al Artículo Tercero Constitucional.

En cuanto a la reorganización del sistema educativo en el nivel básico, ésta se concretó en una medida de descentralización llamada “federalización”, conforme a la cual el gobierno Federal traspasó a los gobiernos estatales “todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, recursos financieros utilizados, con los que la SEP venía prestando los servicios educativos en el respectivo estado. Se incluyen en este traspaso las diversas instituciones formadoras de profesores: escuelas normales, Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional” (Ibarrola, 1997: 15).

En la reformulación de contenidos y materiales de la educación básica, se impulsó una enseñanza que mejoraría la utilización del idioma español y consolidaría los conocimientos en matemáticas, por lo que hubo necesidad de modificar planes y programas de estudio, y se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos. Además, en el nivel de primaria, el área de ciencias sociales se reorganizó en las asignaturas que la conformaban: historia, geografía y civismo, es decir, la enseñanza dejó de impartirse por áreas de conocimiento para regresar a la de asignaturas.

En secundaria se puso en marcha el plan de estudios diferenciado por asignaturas y se reforzó la enseñanza de la física, la química y la biología, con el establecimiento de dos cursos para cada una (Ibarrola, 1997: 15-16).

La revalorización del magisterio se pretendió alcanzar con la atención del maestro en aspectos de formación inicial de los nuevos profesores, actualización, capacitación y superación del magisterio en servicio, establecimiento de un salario profesional y de un nuevo sistema escalafonario de promoción horizontal denominado Carrera Magisterial, además de programas de vivienda y reconocimiento social del docente.

De estos últimos aspectos, el que acarreó mayor polémica y magros resultados fue el de Carrera Magisterial, quizá porque es el que en los hechos podría haber significado una efectiva revaloración económica de la profesión docente frente al aula, que es donde se ubica la mayoría de los docentes de nivel básico.

El ingreso y la participación en la Carrera Magisterial constituyen para los maestros de educación básica la oportunidad de recibir ingresos extra a su salario normal desempeñando las mismas funciones que ya venía desarrollando frente a grupo. Sin embargo, en la realidad este instrumento de evaluación y calificación no satisface suficientemente los propósitos para los que fue creado debido, principalmente, a dos razones: “a que la Carrera Magisterial ha quedado reducida a un sistema de promoción horizontal que evalúa fundamentalmente factores inherentes a la formación y actualización profesional del magisterio, esto es superación académica; (...) y segundo, a que la reorganización y valoración de la calidad, desempeño y dedicación del trabajo docente, que es crucial para mejorar la calidad del servicio educativo, y el nivel de ingreso de los maestros no son considerados en su magnitud y trascendencia” (Góngora, 1992: 32).

Son muchos los problemas de operación y formulación que desde su creación y hasta la fecha arrastra la Carrera Magisterial, por lo que a pesar de que en teoría se presentó como una opción abierta de mejoría salarial para los profesores en servicio frente a grupo, sólo un porcentaje minoritario de éstos puede acceder a ella. Así lo demuestra una encuesta realizada en 1995 al magisterio del Distrito Federal, en la cual se reporta que a pesar de que el 100% de los encuestados considera que su remuneración no es adecuada, sólo la tercera parte estaba incorporada a la Carrera Magisterial (Ibarrola, 1997: 150).



A tres lustros de la puesta en marcha del ANMEB, cuando ya han pasado dos sexenios más, el de Zedillo Ponce de León y el de Vicente Fox, los resultados de esta política educativa modernizadora no han sido los esperados, no obstante —o quizá precisamente por ello— que ambos gobernantes han mantenido la misma línea de acción educativa impulsada por Salinas. La razón de fondo que parece explicar esta situación es de tipo político, de acuerdo con diversos investigadores educativos, pues una vez más este programa de modernización educativa no ha tenido avances sustanciales en ninguno de los objetivos propuestos porque “las prisas y la improvisación en las reformas continúan siendo la norma y no la excepción” al momento de su instauración (Loyo, 1992: 22).

De nueva cuenta las posibilidades de cambio real en la educación se ven mermadas por la complejidad del entorno que debe valorarse y que no se valoran o se valoran superficialmente; la diversidad de actores que deben involucrarse y que no se involucran; pero sobre todo, como afirma la investigadora Sandoval Flores, porque “el tiempo político parece seguir siendo más importante que la posibilidad de construir verdaderos cambios educativos” (Sandoval, 1992: 30).

### *1.2. El malestar docente*

Desde una perspectiva más social, la década de los ochenta representó para la educación, entre otras cosas, la percepción generalizada en todo el orbe de que la profesión docente estaba en crisis. Los primeros indicadores comenzaron a hacerse evidentes en los países más desarrollados, pero al poco tiempo esta situación se convirtió en un fenómeno internacional que abarcó por igual a los países ricos y pobres y “cuyo indicador más relevante era la progresiva deserción de los cuadros docentes” (Esteve, 1994: 11).

Esta crisis fue calificada con diversas expresiones, como *estrés* de los profesores o *malestar docente*, con la intención de señalar que algo no andaba bien en el ámbito educativo, aunque al principio se ignorase con claridad qué era lo que no funcionaba bien ni a qué se debía, pues la problemática educativa se revelaba como un complejo entramado de múltiples factores que incidían directamente en la práctica docente, así como también de forma indirecta en las condiciones ambientales y contextuales en que se ejercía tal docencia

Algunos autores detectaron que parte del malestar docente, como se le conoce mejor genéricamente, se debía a la transferencia, por parte de la comunidad social y de la familia,

de algunas de las funciones sociales y protectoras a la escuela, sin que los docentes estuvieran preparados profesionalmente para recibirlas y afrontarlas con éxito. “Esta ampliación del rol del profesor produjo un aumento de confusión en lo tocante a la capacitación que éste necesitaba y a cómo y cuándo debía aplicarla. En una palabra, se produjo una gran confusión con respecto a la compleja y extensa función del profesor” (Esteve, 1994: 28).

Otros investigadores hablaron de una “crisis general doble: crisis de la institución escolar cuyo rendimiento es de lo más mediocre; (y) crisis del acto pedagógico en sí mismo” (Esteve, 1994: 28), con lo cual se hacía alusión a la necesidad de impulsar en el sector cambios radicales y reformas educativas de fondo y de largo alcance que fueran capaces de revertir con efectividad tal situación de conflicto.

Precisamente, esta idea de cambio del entorno y de la función docente es identificado como uno de los factores más importantes que originan el estrés entre los docentes, y más aún porque estos cambios se han presentado en los hechos unos tras otros, de forma vertiginosa, sin que los profesores puedan hacer nada al respecto, por lo que se ven enfrentados a esa realidad sin mayores recursos ni apoyos que los ayuden a superarlos satisfactoriamente (Travers y Coopers, 1996: 18).

Algunos investigadores han identificado como causas más recurrentes de malestar docente las deficientes condiciones laborales, la magra situación económica, la mala conducta del alumnado y la presión del tiempo (Travers y Coopers, 1996: 57-58). Otros se refieren a la proletarización del profesorado para explicar el proceso mediante el cual los docentes han ido perdiendo “aquellas cualidades que hacían de ellos unos profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho estatus” (Contreras: 18-19).

Esta llamada condición de proletarización del docente centra su enfoque en la burocratización creciente que ha sufrido la función del profesorado por el aumento de las formas de control sobre el trabajador y sus tareas por parte del Estado. Estas acciones burocráticas son de carácter administrativo, pero también técnico-pedagógico, y en este sentido, se centran en “la determinación cada vez más detallada del *currículum* que hay que enseñar en las escuelas, la extensión de todo tipo de técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado, la transformación de los procesos de enseñanza en microtécnicas dirigidas a

la consecución de aprendizajes concretos perfectamente estipulados y definidos de antemano, las técnicas de modificación de conducta, (...) toda la tecnología de determinación de objetivos operativos o terminales” (Contreras: 21), etcétera, etcétera, hacen que el profesor pierda la autonomía de su trabajo y se convierta en un intermediario que realiza acciones que él no decidió, sino que fueron impuestas por prescripciones externamente determinadas por la institución educativa, y que en los hechos le hacen perder “de vista el conjunto y el control sobre su tarea” (Contreras, *idem*).

En esta misma tónica se pronuncian investigadores como Deolidia Martínez, quien a la pregunta de ¿por qué se enferman los maestros en la escuela? y ¿de qué se enferman? se responde que en muchas ocasiones ni los mismos docentes saben las respuestas debido a que la actividad magisterial, “desde el punto de vista trabajo, ha quedado oculto, y hasta escindido incluso para la persona que lo realiza, por haber sido encubierto principalmente por la teoría pedagógica, la tecnología educativa y la organización escolar” (Martínez, 1992: 23).

Reconocer esta realidad lleva a descubrir que la actividad de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro-alumno que ésta conlleva, se efectúa “dentro de un sistema educativo dividido en dos niveles muy separados: el del maestro como base del sistema que produce diariamente y el del estrato técnico (especialistas, programadores, diseñadores de currícula, etc.) quienes se mantienen al margen de lo que en realidad sucede durante el trabajo concreto del docente en el aula” (Martínez, 1992: 26). Tal separación da lugar a una *escisión* para el profesor, quien se ve inmerso entre el “deber ser” establecido por las normas institucionales que rigen su quehacer educativo, y el “ser” de la realidad concreta de la escuela donde labora diariamente, y cuyos paradigmas en la mayoría de los casos no se corresponden ni logra hacer congeniar armónicamente, por lo que tal situación le hace caer “en una situación de desgaste psicológico permanente”. (Martínez, 1992: 27-28)

Desde otra perspectiva, Claude Merazzi, director de una importante escuela normal en Suiza, uno de los principales factores que habían vuelto complejo el mundo contemporáneo era precisamente la entrada de los medios de comunicación masivos como nuevos agentes de socialización y de fuentes de transmisión de conocimientos en abierta competencia con la institución escolar. “Muchos profesores han sabido integrar y utilizar con armonía las ventajas que ofrecen esos nuevos agentes; mientras que otros muchos se

obstinan en mantener su papel tradicional, ignorando la enorme fuerza de penetración y el interesante potencial educativo que los nuevos canales de información podrían poner a su servicio” (Esteve, 1994: 30).

En síntesis, en esta nueva perspectiva global se aducía que el profesorado se enfrentaba a un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente ante el cual debía definir su nuevo papel como docente los valores que iba a defender sin que para ello contara con las herramientas formativas necesarias ni con los apoyos institucionales suficientes. Así lo apuntaba también un informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1981: “En una época en que se pide cada vez más a la escuela cumplir funciones que competían tradicionalmente a otras instituciones sociales como la familia, los enseñantes consideran que es injustificado reprocharles el que no estén a la altura de todos los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, especialmente si ellos no disponen de los recursos que querrían para afrontarlos” (Esteve, 1994: 31).

Otra de las consecuencias de esta crítica situación del entorno educativo mundial se manifiesta en la devaluación del estatus social del profesor, pues hoy en día, para mucha gente, “el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación”, sino “como coartada de su incapacidad para hacer ‘algo mejor’, es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero” (Esteve, 1994: 34). En este sentido, la variable de la baja renumeración económica de la profesión se constituye en un factor más —me parece que relevante— que contribuye a la crisis de identidad que afecta al profesorado, si se considera que en las sociedades actuales se tiene en alta estima social a las profesiones que prometen posibilidades de bienestar económico y, por el contrario, se ven con desdén aquéllas que tradicionalmente —como es el caso de la carrera de profesor— están catalogadas de bajo ingreso.

Una propuesta más apunta a la necesidad de preparar a los docentes para vivir los conflictos de manera exitosa, pues en los tiempos de hoy en que el mundo se ha vuelto cada vez más complejo, la competencia social del docente estaría dada fundamentalmente en su capacidad de vivir los conflictos propios del mundo moderno en consonancia con el ejercicio de su profesión.

### *1.3. El microespacio de acción de la escuela cotidiana*

Desde otra perspectiva, ésta de carácter micro, la situación del magisterio no se ve mejor a las aquí ya descritas, y como de lo que se trata en este capítulo es de ofrecer un panorama lo más completo posible del entorno docente, ahora invertimos el enfoque de acercamiento al fenómeno educativo y nos detendremos en exponer las condiciones concretas en que se ejerce la docencia, analizando también la práctica docente en el salón de clases y la escuela, que son los espacios físicos en que cotidianamente se realiza y se materializa la acción educativa.

En estos micro universos sociales se desarrollan múltiples aspectos que caracterizan e identifican el perfil del profesor de educación primaria desde la cotidianeidad de su acción laboral, y son los elementos que trataremos de identificar con el propósito de tener un marco integral de nuestro objeto y a la vez sujeto de estudio: el profesor o profesora de educación primaria.

Referirse al contexto inmediato de la práctica docente conlleva necesariamente al estudio de la cotidianeidad, entendida ésta como una noción que abarca todo tipo de actividades que, desde cada sujeto particular, en este caso cada profesora, constituyen procesos de reproducción social y apropiación cultural, según nos recuerda Agnes S  ller (Rockwell, 2005: 7).

Partimos entonces de aceptar que el contexto más inmediato del profesorado, el cual comparten con sus alumnos durante la jornada escolar, es semejante en prácticamente todo el mundo, si nos referimos a un medio socioeconómico y geográfico urbano, público y no marginal. Se trata de un salón de clases con cuatro paredes, con dimensiones más o menos semejantes, donde siempre en condiciones estándar, encontraremos al menos un pizarrón, una serie de mesabancos para los alumnos y un escritorio para el profesor. Este pequeño espacio constituye el entorno cotidiano de toda práctica docente, y es en donde se desarrolla un complejo intercambio de acciones de diversos tipos —verbales, gestuales, escritas, pasivas y dinámicas— que materializan la labor docente. Describir y comprender esa complejidad representa un nicho de estudio para los investigadores sociales interesados en el tema.

En este sentido, analizar la vida cotidiana del docente de primaria abarca una gran diversidad de actividades y acciones mediante las cuales los maestros, junto con los otros

actores que comprenden la comunidad escolar —alumnos, padres de familia y autoridades—, le dan existencia y especificidad a su ejercicio laboral dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad en que se ubica un plantel. Para adentrarse en este mundo escolar con fines investigativos, la ciencia social contemporánea reconoce en los métodos y técnicas etnográficas una de las opciones más viables y exitosas, como veremos más adelante en nuestra propia experiencia.

La definición del trabajo docente en cada escuela primaria rebasa por mucho las funciones de enseñanza, como podría pensarse si se atiende uno a la marcada inclinación que tiene la formación normalista de los docentes. En la realidad, esta parte académica es apenas una de las múltiples actividades que de manera paralela debe ejercer el profesor en cada ciclo escolar. De ahí quizá la creencia arraigada entre el gremio magisterial de que “la experiencia hace al maestro”, por lo que en los hechos la práctica que los educadores acumulan en sus años de trabajo escolar, a la larga sea mucho más formativa y de mayor peso que la recibida en sus años de formación (Rockwell, 2005: 14).

El trabajo del maestro de primaria incluye, además de sus actividades netamente educativas, otras muchas de carácter administrativo, organizativo, social y en ocasiones hasta de índole contraria a los estrictamente pedagógicos, que en conjunto tienden a mermar significativamente el tiempo que el docente, se supone, debería dedicar preferentemente a la enseñanza de contenidos curriculares.

En una primaria pública del país de tipo medio, urbana y popular, por ejemplo, un profesor cotidianamente suele hacer compatibles sus actividades de enseñanza con el manejo de la documentación escolar de sus alumnos, la repartición y consumo de desayunos o meriendas, la realización periódica de juntas con padres de familia, la atención de comisiones de ahorro escolar, higiene escolar, cooperativa escolar y de acción social, entre otras. También debe participar con sus alumnos en festivales y concursos con bailables, coros, declamaciones o tablas gimnásticas, además de disponer de parte de su tiempo al mantenimiento, limpieza y en ocasiones hasta a la construcción del edificio escolar en el que trabaja; esto sin contar con que eventualmente otras dependencias gubernamentales les asignan actividades extras —no remuneradas— para levantar censos, promover campañas, redactar solicitudes, presentarse en actos cívicos e incluso en actos políticos oficiales. Y todo como parte de su jornada laboral cotidiana (Rockwell, 2005: 27).

Hacer todo esta serie de acciones tradicionalmente se consideraban como parte del mismo paquete educativo-laboral y el docente lo asumía como normal y propio de su quehacer cotidiano.

#### *1.4. Perfil cognitivo del docente de educación primaria*

Estudios pioneros, como el de Philip Jackson (2001), nos hablan de cómo son los maestros de primaria a partir del lenguaje que comúnmente emplean con sus alumnos en sus clases frente a grupo, la manera en que se expresan verbalmente cuando se les pide su opinión sobre su trabajo docente, así como el tipo de pensamiento que manifiestan en su ejercicio docente. De las entrevistas realizadas por Jackson, a finales de la década de los sesenta, a un grupo de 50 maestros de primaria que laboraban en escuelas públicas ubicadas en la periferia de Chicago, Estados Unidos, este investigador logró descubrir ciertos elementos básicos que le permitieron establecer algunos rasgos generales del perfil del docente, los cuales se han podido encontrar en profesores de otras latitudes y en el mismo México, según investigaciones posteriores realizadas con esta misma técnica etnográfica, aunque diferente enfoque disciplinario.

Los estudios a los que recurrimos responden a diversas perspectivas disciplinarias, pues si bien hay trabajos con un enfoque psicológico, también los hay de corte sociológico, pero todos tienden a complementar y enriquecer el perfil del docente, así como a esclarecer las condiciones en que se ejerce la docencia frente a grupo. De ahí que nosotros recurramos a estos trabajos y los incorporemos en nuestro reporte en un esfuerzo de ordenación y coherencia para los fines ya descritos.

Nos interesa explorar el tipo de pensamiento que caracteriza al magisterio de educación básica, pues de acuerdo con ciertas investigaciones etnográficas que se han abocado a dilucidar esta cuestión es pertinente hablar de determinados rasgos comunes, ya que se ha encontrado cierta similitud entre los maestros mexicanos y los docentes de otros países con distinto grado de desarrollo económico, lo que nos lleva a deducir, una vez más y desde una amplia perspectiva, que la escuela en todo el mundo tiene características que tienden a ser constantes y, por ello, a generar comportamientos y problemáticas semejantes (Rockwell, 1985: 11).

En este tenor, un rasgo sintomático del pensamiento del maestro de primaria es su proclividad a interesarse sólo por cosas inmediatas, por un aquí y un ahora, lo que habla de la concentración del docente en la realidad física y social de su clase y su aula, límites concretos y cerrados que definen de la *inmediatez* de su entorno laboral, pero también aluden al grado de inmersión y a los niveles de lazos afectivos que los profesores suelen establecer en las interrelaciones verbales con sus alumnos (Jackson, 2001: 180).

Al respecto, Philip Jackson hace una descripción de los rasgos más sobresalientes observados en los docentes al momento de su práctica docente a través de su oralidad y manejo de lenguaje. En primer término, habla de una *ausencia de vocabulario técnico*, característica que vincula con otra: su *simplicidad conceptual*, pues, dice, “los docentes no sólo rehuyen las palabras complicadas, (sino que) también parecen evitar las ideas complejas”. Tal simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores se complementa con otros cuatro aspectos descubiertos en el lenguaje del maestro: “1) una visión no compleja de la causalidad; 2) un enfoque más intuitivo que racional de los acontecimientos del aula; 3) una postura obstinada en vez de abierta a la hora de enfrentarse con prácticas docentes alternativas y, 4) una pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos” (Jackson, 2001: 177).

Asimismo se dice que “las fronteras existenciales que se revelan en el lenguaje de los profesores pueden tener también un significado adaptativo si se consideran en el contexto de las exigencias de la vida en el aula (...) (pues) las personas que trabajan con un grupo de niños no pueden permitirse ninguna distracción mental ni corporal por un periodo prolongado” (Jackson, 2001: 180-182).

Dichos aspectos del lenguaje del docente de primaria han sido considerados como parte de las cualidades personales de los profesores que, a decir de ciertos investigadores, si no las tuvieran les sería mucho más desgastante afrontar las exigencias del trabajo en el aula, frente a grupo, pues como ya vimos, las tareas del docente son múltiples y, además, no parece nada fácil “gestionar las actividades de 25 o 30 niños durante cinco o seis horas al día, cinco días a la semana, 40 semanas al año”, que es a lo que equivale un ciclo escolar en promedio. Si a esto se le agrega la consideración de que “en el mundo diminuto pero masificado del aula, los acontecimientos se suceden con una increíble rapidez”, como lo revelan datos comprobables de que “en cada hora de su jornada laboral un profesor puede



llegar a realizar de 200 a 300 intercambios personales”, podemos deducir junto con Jackson y otros investigadores educativos, que “la capacidad de tolerar el enorme volumen de ambigüedad” generado en un aula escolar por alumnos no muy dispuestos a aprender representa más un rasgo positivo que negativo del magisterio.

El trabajo frente a grupo del profesor de primaria parece ser el tipo de actividad que mayor agotamiento físico y mental les produce, según confirman también distintas investigaciones de campo realizadas en nuestro país recientemente. Un testimonio muy ilustrador al respecto es el de un maestro del Distrito Federal quien relata su caso: “tengo 30 años (de edad) y este año estoy trabajando dos turnos, son ocho horas frente a un grupo, en un sexto en la mañana y en un segundo en la tarde, la verdad nunca me había sentido tan cansado, no pensé que fuera tan pesado, termino exhausto”.

En la ciudad de México estos casos son frecuentes debido al bajo ingreso que representa laborar un solo turno. En consecuencia, cerca del 50 por ciento de los docentes optan por trabajar doble turno, lo que en realidad para muchos se traduce en estar ocho horas frente a grupo, con lo que además tiene ocupadas —sin comer, sin ir al baño, sin estar con su familia y sin preparar su próxima clase— doce horas del día, si se incluye el traslado de un trabajo a otro. Ante esta situación, salta a la vista “el importante papel negativo que el cansancio físico y psíquico tiene en los maestros en cuanto a su disponibilidad de correr riesgos, preparar clase, realizar esfuerzos, utilizar su imaginación y trabajar con energía en su práctica docente diaria.” (Imaz, 1996: 33)

### *1.5. Perfil socioeconómico del docente de educación primaria*

Nos podríamos preguntar ¿qué tan apegado a la realidad que se estudia en este trabajo es el caso del profesor referido? Para tratar de responder a esta interrogante ofrecemos los datos más recientes con que se cuenta acerca de quiénes y cómo son estos profesores, y que aunque esta información data de más de una década de publicada, nos vemos precisados a emplearla como referente en vista de que no existen estudios más recientes, y a que no obstante su antigüedad, consideramos que guardadas las proporciones debidas, en términos generales sigue reflejando las condiciones generales del profesorado de educación básica en el Distrito Federal.

Dicho lo anterior, destacamos que, en lo general, el docente actual de primaria responde a los rasgos siguientes:

- El magisterio frente a grupo para la educación primaria del Distrito Federal es fundamentalmente femenino, ya que sólo el 20% del total son varones.
- Se trata de personas mayores de 35 años de edad.
- La mayoría de los maestros señalan la vocación como la razón fundamental por la cual eligieron ser profesor.
- Son personas casadas o que estuvieron casadas, con dos o tres hijos y conviven en una estructura familiar de tipo nuclear. El cónyuge trabaja en el 90% de los casos y tiene una ocupación estable como empleado público (también como profesor en la mitad de los casos) o privado.
- Los ingresos familiares, considerando el salario de ambos, alcanzan entre tres y cinco salarios mínimos al mes (entre \$4,500 y \$7,500 aprox.) para el 40 % de los profesores encuestados; el 20% señalan percibir menos de tres salarios mínimos (\$4,500 aprox.); y sólo el 19% dice que reúnen entre cinco y ocho salarios mínimos de ingresos mensuales (\$7,500 y \$ 12,000 aprox.).
- Los maestros del Distrito Federal tienen un alto arraigo en la entidad, con más de diez años de residencia en ella y más de diez años de habitar en su domicilio actual.
- En cuanto a patrimonio familiar, poco más de la mitad de los profesores tienen una vivienda propia; el 18 % la renta y otro 15% la comparte. En cuanto a los servicios de que dispone, según los rubros marcados por los censos de población oficiales, 35 % de las viviendas de los profesores no cuentan con el cien por ciento de esos servicios: por ejemplo, 17% de profesores no tienen teléfono y 25% no cuenta con recubrimiento en los pisos de sus viviendas.
- Casi todos los profesores iniciaron sus labores docentes entre los 18 y los 21 años de edad; su promedio de experiencia laboral es de poco más de 13 años, y existen casos de docentes que cuentan con más de 40 y 50 años de ejercicio profesional en activo.
- En cuanto a la seguridad laboral, el 75% de los maestros son titulares de su plaza; el 45% tiene doble plaza; el 11% tiene una plaza y además otra ocupación no docente; y el 5% tiene dos plazas y una tercera ocupación no docente.
- Sólo el 33% de los maestros atiende en exclusiva a un grupo.

- Apenas 33% de los profesores están incorporados al escalafón de Carrera Magisterial, a pesar de que el cien por ciento considera que su remuneración no es adecuada.
- El tamaño de los grupos atendidos en los últimos cuatro años, en la mayoría de los casos (56%), oscila entre más de 20 alumnos y hasta 40. Su experiencia profesional se ha desarrollado en los seis grados de primaria, entre los que han circulado en los cuatro años recientes. (Ibarrola, 1997)

Uno de los primeros aspectos que resaltan de este censo es el carácter marcadamente femenino del profesorado que labora en el Distrito Federal, lo que le imprime un matiz de género a la profesión, ya de por sí históricamente señalado como propio del sexo femenino y, por ende, tradicionalmente desvalorado y rezagado socialmente.

También llama la atención que en general se trata de mujeres casadas, con hijos, y con ingresos familiares no mayores de cinco salarios mínimos, lo cual delinea un estatus socioeconómico de clase media baja, cuyas trabajadoras, no obstante tener más de 10 años de antigüedad laboral, mantienen rezagos materiales importantes pues sólo poco más de la mitad cuenta con una vivienda propia, y la tercera parte de las profesoras habitan en viviendas con servicios incompletos.

En síntesis, el mundo docente de primaria es notoriamente femenino y está integrado por mujeres que son a la vez madres de familia y, que por sus limitados ingresos económicos, es dable suponer que en sus hogares ejercen una segunda jornada laboral, la de madres y la de esposas. Si ha esto le agregamos que muchas de las maestras del Distrito Federal, dos terceras partes, además laboran un segundo turno escolar, también podemos deducir que su disposición de tiempo libre es prácticamente inexistente, y que éste se reduce a los horarios nocturnos y de fines de semana.

Más adelante veremos, cuando abordemos en análisis de las entrevistas de campo, cómo estas condiciones laborales y este sesgo de género del ejercicio de la profesión docente condicionan de alguna manera muchas de las percepciones de las docentes en relación con los medios de comunicación masiva, y seguramente también en torno de otras temáticas sociales afines.

Por último apuntaremos que el perfil socioeconómico del magisterio del Distrito Federal corresponde a mujeres mayores a 40 años de edad, con más de diez años de

experiencia docente, casadas, con hijos y con ingresos no mayores a los cinco salarios mínimos, en promedio.

## **Capítulo II. Delimitación teórica-metodológica del corpus. Trabajo de campo**

Una vez ubicado el campo educativo al que pertenece y en el que se desenvuelve nuestro sujeto de estudio, esto es, los docentes de primaria del país, y ya bosquejada la situación actual de la educación básica en México, es pertinente explicar la forma que utilizamos para acercarnos empíricamente al gremio magisterial, cómo se recortó una parte de esta realidad con fines de estudio, y luego señalar las técnicas y procedimientos metodológicos empleados para dicho propósito. De todo esto tratará este capítulo.

De la elección teórico-metodológica que haga el investigador social se desprende necesariamente una serie de instrumentos de trabajo que le permitirán realizar su estudio con un enfoque metodológico determinado y condicionado según la elección hecha. En esta lógica, la validez científica de cualquier investigación estará dada en función de la congruencia que el investigador guarde en su desarrollo y aplicación con los presupuestos teóricos elegidos por éste libre y explícitamente.

### *2.1. Métodos cuantitativos y cualitativos*

Por muchos años en el ámbito social se suscitó una rivalidad entre los métodos de tipo cuantitativos y los cualitativos, e incluso en nuestro días todavía, entre algunos grupos de académicos o instituciones de investigación social, se mantiene cierto rechazo a emplear los métodos cuantitativos, o viceversa, por una cuestión de principios profesionales o como política de trabajo. Sin embargo, me parece que en la práctica optar por una u otra tradición investigativa tendría más que ver con los propósitos del trabajo en sí, esto es, con el tipo de preguntas que mueven al investigador a buscar una respuesta “verdadera”, o al menos válida bajo sus lineamientos metodológicos. Asimismo, considero que en determinadas etapas del proceso de trabajo es posible combinar ambos métodos, pues ello puede contribuir a fortalecer o ampliar sus estudios.

En este sentido, valdría ahora hacer una pequeña presentación de en qué consiste cada tipo de método, como una manera de justificar enseguida cual de los dos paradigmas se considera como el mejor para aplicarlo en nuestra investigación.

La investigación cuantitativa, como su nombre deja adivinar, por lo regular se entiende como estudios a gran escala, con muchos informantes o diseños experimentales controlados en donde la realidad es transformada en números, es cuantificada con rigurosidad estadística y matemática, como una forma de analizarla e interpretarla. Desde hace muchos años en la historia de la filosofía a esta corriente se le ha conocido como positivista y tiene como sus dogmas fundamentales los tres siguientes:

- enarbola a la ciencia natural, concebida en términos de lógica del experimento, como el modelo a seguir en la investigación social;
- tiende a establecer leyes universales, los acontecimientos sociales son explicados en función de tendencias generales que apuntan a una regularidad histórica, de ahí el uso de procedimientos de muestreo y encuestas;
- emplea el lenguaje de la observación neutral, por lo que ponen el énfasis en la estandarización de los procedimientos de recolección de datos, a fin de que de esta manera se puedan elaborar criterios de medición estables para todos los observadores, sin incluir factores internos o intangibles que no puedan ser directamente observables (Hammersley y Atkinson, 1994: 18).

En otras palabras, los métodos cuantitativos o positivistas asumen como principios tácitos que la realidad es estática, externa al científico o investigador, observable objetivamente y factible de estudiarla sistemáticamente (Álvarez-Gayou, 2005: 13).

Como reacción a esta manera de entender el quehacer científico, los investigadores sociales —los etnógrafos fueron los pioneros y luego todos las demás de las disciplinas humanísticas y sociales— desarrollan una teoría alternativa denominada naturalista, que se fundamenta en el empleo de metodologías cualitativas y que propone, en la medida de lo posible, “estudiar y acercarse al mundo social en su estado ‘natural’, empleando procedimientos y técnicas ‘naturales’, tratando de respetar el contexto y el ámbito natural de la realidad que se pretende conocer (Hammersley y Athinson, 1994: 20).

El investigador social que opta por los métodos cualitativos está eligiendo también ideas filosóficas y sociológicas distintas y muchos más variadas sobre el mundo, el ser humano y la sociedad. En este sentido, sobresalen los aportes de las escuelas de interacción simbólica; la fenomenológica y la hermenéutica en sus distintas acepciones (Hammersley y Athinson, 1994: 21).

Desde esta otra perspectiva, el mundo social no puede explicarse mediante leyes casuales y universales que estandarizan las respuestas y simplifican las explicaciones, ni el comportamiento humano puede estudiarse única o preferentemente con modelos mecanicistas de estímulo-respuesta. Por el contrario, la complejidad social es tal y su naturaleza distinta a su contraparte, la ciencia natural, que es prácticamente obligado reconocer que ante objetos de estudio intrínsecamente diferentes, se requiere de metodologías diferentes, pues las acciones humanas y el comportamiento humano en sí está constituido por significados sociales propios, como son las intenciones, los motivos, las actitudes y las creencias. Además, de que toda acción humana está sujeta a un continuo cambio según se presenten las circunstancias de su entorno, como consecuencia de la condición dinámica del mundo y de la interacción de los seres humanos en él.

Por ello, la metodológica cualitativa privilegia la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la perspectiva de los propios sujetos-objetos de investigación, incluso sobre la propia percepción del investigador, quien en todo momento debe tratar de problematizar su objeto de estudio considerando siempre el punto de vista del otro. En este esfuerzo cobra notoriedad la tradición antropológica y más recientemente en la sociología y la psicología, según refieren autores como Taylor y Bogdan (2002: 17-19), además de en el campo de la educación y de las ciencias de la comunicación, ámbitos con los que este trabajo se vincula directamente. De acuerdo con los autores arriba citados, las diez características básicas de la investigación cualitativa son:

1. que es inductiva, ya que se parte de los datos recabados para desarrollar conceptos y comprender el objeto de investigación;
2. que es holística, pues todos los elementos del entorno investigativo se valoran como un todo;
3. que es sensible a los efectos que el propio investigador causa sobre lo investigado;
4. que se busca comprender lo estudiado dentro del propio marco de referencia en que éste se encuentra;
5. que el investigador trata de delimitar sus propias creencias del objeto de análisis;
6. que se valoran todos los ángulos y perspectivas de análisis por igual;
7. que es humanista en cuanto a la visión que se tiene del objeto-sujeto de investigación;

8. que se enfatiza la validez de la investigación por el acercamiento directo del investigador a su objeto-sujeto;
9. que es consciente de que todos los escenarios y personas son dignos de estudio; y
10. que se valora a la investigación más como un arte que como una ciencia, en cuanto a la flexibilidad que se admite en la aplicabilidad de sus instrumentos de trabajo (Taylor y Bogdan, 2002: 20-23).

Con esta breve sinopsis de los métodos cuantitativos y cualitativos que existen en el ámbito académico de las ciencias sociales, es pertinente señalar abiertamente la opción aplicada en nuestra investigación, así como apuntar los principios filosóficos básicos de Thomas Luckman y Alfred Schütz, como dos de los teóricos más destacados con cuyas ideas se arroja la metodología cualitativa. En las últimas décadas en el campo social la teoría de la acción social —o teoría del acto—, de Thomas Luckman ha tenido una notable relevancia como basamento filosófico de toda metodología cualitativa. Enseguida explicaremos por qué ha sido así al tiempo que desarrollamos las ideas básicas de esta concepción del mundo social y del ser humano.

La teoría de la acción social de Luckman concibe a las sociedades humanas como resultado de largas series de sucesos históricos que se componen de *actos* ejecutados por las personas —hombres y mujeres— en su cotidiano existir individual y social. El actuar entonces es la condición natural e irrenunciable del ser humano y es la rueda que hace avanzar a la humanidad. “La acción no siempre hace a la historia, pero ‘hace’ a la sociedad. Acción es producción, reproducción y comunicación; la acción crea poder y se opone al poder. Sin duda alguna, la acción es *la forma fundamental de la existencia social* del hombre”. (Luckmann, 1996: 12)

De manera complementaria el enfoque que permite consolidar a la metodología cualitativa en el ámbito investigativo es el de Alfred Schütz, de cuya teoría del acto social nos interesa resaltar la elaboración que hace de éste como proceso, en el cual existen dos momentos clave: la acción como proyecto y la acción como acto consumado. En esta propuesta, el *sentido* de la acción se ubica una vez consumada ésta, de manera retrospectiva en el tiempo y mediante un acto reflexivo del sujeto actuante sobre su propia acción, hecho que el investigador deberá estimular si realmente desea conocer los motivos profundos de la acción (el por qué), además de las finalidades de la misma (el para qué), que se refiere a



los motivos futuros e inmediatos de la acción. (Schutz, 1962: 49) La combinación de ambos motivos (como causa y como finalidad) puede ser relevante para el investigador, para obtener una comprensión integral de su objeto de estudio.

Con estos fundamentos metodológicos se hace evidente que los rasgos culturales interiorizados del sujeto social no pueden ser directamente observables por el investigador, sino que éste debe inducir su exteriorización de manera discursiva, pues, como dice Schütz, se parte del supuesto de que el medio tipificador por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social es el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano. (Schütz, 1962: 44) O en otros términos, el acto individual de apropiación de la lengua “introduce al que habla en su habla”, y por ello, cada instancia del discurso constituye “un centro de referencia interna” de quien habla en una relación con el mundo, entre el “Yo” que denota al individuo que expresa la enunciación discursiva, y un “Tú” que queda manifiesto en esta misma enunciación y que es a quien se dirige lo dicho, como más adelante —en el capítulo siguiente— reiteraremos con más detalle (Benveniste, 2002: 85).

Por ahora lo que interesa dejar en claro es que la constitución del corpus de la investigación se integró a partir de la producción ex profeso de un discurso docente específico y particular sobre los medios masivos de comunicación, pues por una parte, la metodología elegida para este trabajo así lo demandaba y, por el otro, en el campo educativo no se encontró material discursivo sobre nuestro tema , lo que me llevó a generarlo con base en la metodología que explico a continuación.

## *2.2. Grupos de discusión y/o grupos focales*

Dentro del marco teórico-conceptual de las metodologías cualitativas se han desarrollado y mejorado variadas técnicas y herramientas cualitativas útiles para la recolección de datos y para un adecuado acercamiento a la realidad social con fines de estudio. Es el caso de ejemplos como la historia de vida o la historia oral, las entrevistas a profundidad, cualitativa individual o las grupales; éstas últimas ya sean de discusión o focales, por mencionar las más destacadas. De esta gama de técnicas cualitativas, la primera decisión que debimos tomar fue escoger entre dos grandes grupos: hacíamos entrevistas individuales o grupales, inclinándonos por las segundas, con la idea de que así obtendríamos un discurso mucho más característico de la realidad social.

Asimismo, consideramos que mediante la utilización de una técnica grupal las docentes seleccionadas —sólo mujeres por representar al 80 % de la población meta, según se vio en el apartado 1.5, es decir, porque se trata de una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres—; estarían en mejores condiciones de generar un discurso más enriquecedor por las condiciones en que éste se produciría, esto es: en un ambiente de cierta libertad y espontaneidad, en interacción conversacional con sus pares, y platicando de un tema —los medios masivos de comunicación— que muy probablemente nunca habían abordado entre ellas de esta manera, a pesar de ser un tópico de mucha presencia e impacto en la actualidad y en su entorno cotidiano.

El paso siguiente fue optar por un tipo de técnica para aplicarla con las profesoras participantes, pues si bien ante ellas la práctica oral se presentó como una “plática” o “conversación” informal, esta actividad responde a ciertos principios metodológicos de carácter cualitativo y a un determinado enfoque teórico sobre el quehacer de las ciencias sociales que enseguida intentaremos exponer.

La metodología cualitativa, como ya se adelantó, cuenta con variantes de entrevistas grupales a saber: grupos focales, grupos de discusión, entrevistas grupales en sí y talleres participativos; y unas y otras sirven a intereses diversos, según sean los objetivos y necesidades de la investigación. Para justificar nuestra elección, enseguida se hará una breve exposición, ampliando la información de las dos técnicas más importantes, los grupos de discusión y/o los grupos focales, por ser las que más confusiones ofrecen en su aplicación. Si bien existe consenso entre los investigadores sociales de que se trata de técnicas grupales diferentes, también persiste cierta polémica sobre cuáles son los elementos esenciales que las distinguen.

Los grupos focales, al igual que las demás técnicas grupales, están catalogados como una herramienta cualitativa en la cual el lenguaje oral es el elemento básico que posibilita la producción de un discurso colectivo en torno de un tema particular. Sin embargo, su esencia distintiva consiste en el apoyo de la interrelación entre los participantes para la recolección de datos, a partir de los tópicos que son establecidos previamente por el moderador del grupo. Por ello es que inicialmente la mayoría de los grupos focales se aplicaron a la mercadotecnia, para la evaluación de anuncios de televisión y para el lanzamiento de nuevos productos al mercado. En los últimos años esta tendencia

se ha modificado, ya que los investigadores sociales se han interesado en aplicarla para evaluar programas sociales, educativos y médicos, “porque permite conocer la realidad desde la perspectiva del cliente.” (Álvarez-Gayou, 2005: 129)

Una de las mayores aportaciones de los grupos focales, señalan los expertos, es que esta técnica se fundamenta en la tendencia humana de formar opiniones y actitudes en la interrelación con otros individuos, esto es, en un entorno social, como sucede normalmente en la realidad. “Las personas tienden, generalmente, a escuchar las opiniones de otros antes de formar su opinión. Dando como resultado que cambien de posición o fundamenten mejor la suya, en una discusión de grupo. Por lo que un grupo focal es lo que intenta captar de ese proceso”, resalta Carlini-Cotrim (2002: 74) retomando a R. A. Krueger, pionero en la teorización de esta herramienta.

Los grupos focales suelen confundirse generalmente con los grupos de discusión, o incluso con una entrevista en grupo o un taller participativo, por ello es importante establecer que si bien las cuatro técnicas son de índole cualitativo y se fundamentan en una situación discursiva y conversacional grupal, mantienen distinciones importantes aunque matizadas para alguien que no sea avezado en su aplicación. Para los fines de este trabajo, creo válido centrarnos sólo en la que parece ser la característica más distintiva, según señalan algunos teóricos, y que radica en que:

- en los grupos focales importa captar la forma de pensar y sentir de los participantes respecto a un tema o cuestión;
- en los grupos de discusión se privilegia la producción de puntos de vista contrastantes, la discusión de estos puntos de vista;
- en las entrevistas en grupo se resalta el habla individual con una escucha grupal;
- en los talleres participativos se enfatiza la intervención en sí de los sujetos, su interrelación (Álvarez-Gayou, 2005: 129-131).

En cuanto a los grupos de discusión, queda claro que para ciertos investigadores de tradición europea —sobre todo—, se debe ser muy cuidadoso en la puesta en marcha de una técnica cualitativa grupal como ésta para que realmente se genere un discurso social, esto es, que sea resultado de la interacción de las distintas voces que participan en el grupo de discusión, que produzcan puntos de vista encontrados o polémicos, y que éstos se argumenten en la discusión como parte central de la dinámica grupal. Sólo así, para una

buena parte de investigadores que se inclinan por la tradición europea, se estaría en condiciones de hablar de un auténtico grupo de discusión, el cual, por otra parte, sería para ellos la técnica cualitativa más recomendable para la obtención de un discurso social.

En contraste, una segunda corriente, la de la escuela estadounidense se inclina por el empleo de los ya mencionados grupos focales, que si bien tienen sus antecedentes en la tradición modernista europea de reunirse en cafés y círculos de crítica, donde la razón esgrimida verbalmente por cada uno de los interlocutores actuaba como única autoridad, su diferencia básica con los grupos de discusión radica en que aquellos “focalizan” o concentran su tema de conversación en unos cuantos aspectos que en vez de contrastarse se complementan, profundizan sus opiniones y tienden a homogeneizarse a medida que avanza la dinámica grupal.

Con el paso del tiempo, en nuestro país y el resto del continente americano, más que en otros lados del mundo, los grupos focales han llegado a convertirse en una de las técnicas más utilizadas en las ciencias sociales (Álvarez-Gayou, 2005: 128). Su incursión en el campo social se ubica en la década de los treinta del siglo XX, época en que “los científicos sociales se planteaban algunas dudas sobre la precisión en la recolección de datos, en cuanto a dos partes inherentes a los modos de investigar: hasta dónde la excesiva influencia del entrevistador podía distorsionar la información que los informantes proporcionaban, y si limitaciones de las preguntas, comúnmente cerradas, arrojaban datos incompletos para la investigación”, según refiere Krueger (citado por Álvarez-Gayou, 2005: 129).

A partir de entonces y hasta nuestros días, los grupos focales han sido empleados insistentemente y exitosamente en estudios de mercadotecnia, por ejemplo en casos de evaluación de anuncios televisivos o de lanzamiento de nuevos productos al mercado, lo cual no deja de tener su lado negativo, pues de alguna manera este uso predominante de la técnica con fines mercantilistas la volvió durante un tiempo un tanto reticente a su uso para investigaciones sociales con otros propósitos. Hoy en día parece haberse superado ese prejuicio y los grupos focales son cada vez más aplicados en programas sociales, educativos y médicos interesados en evaluar sus resultados desde la perspectiva del “cliente-benefactor” de un determinado servicio (*ídem*). Como apoyo de esta afirmación quizá contribuya el hecho de que nuestra propia bibliografía del tema se vio enriquecida

con varios textos producidos en el área de salud de diversas instituciones de educación superior, según se podrá corroborar en las páginas correspondientes.

En esta investigación inicialmente se consideró pertinente aplicar la técnica grupal de corte cualitativo denominada grupos focales para la generación del corpus, esto es, producir mediante esta técnica un discurso social emanado de un grupo de profesoras de primaria previamente seleccionadas con base en un perfil determinado, que aportara sus opiniones y creencias sobre los medios masivos de comunicación, a través de una plática o conversación informal y libre, que a la vez fuera útil para esta investigación y que resultara de interés para las participantes. Sin embargo, como se explicará en su oportunidad, en la práctica esta elección se vio alterada por la forma en que la técnica se pudo aplicar y los resultados que arrojó.

De ahí entonces que enseguida se describa, en primer término y con más detalle el funcionamiento y conformación de los grupos focales, cuál es su mecánica de acción, cómo se integran y cómo se desarrollan, es decir, su operatividad; y en segundo término, se haga una comparación con los grupos de discusión, pues nos parece que muchos de los pasos realizados para los grupos focales son igualmente aplicables a los grupos de discusión. Todo ello se expondrá con detalle en las páginas siguientes.

Los grupos focales —al igual que los de discusión— son considerados grupos artificiales porque no existen como tales antes ni después de la sesión de conversación para la cual se convocó a sus integrantes, por lo que “nacen” en el momento en que se inicia el diálogo y “mueren” al concluir la conversación. Para la mayoría de los teóricos del tema, los miembros de un grupo focal o de discusión no deben de conocerse entre sí previamente, sin embargo, algunos autores disienten de este criterio, pues suponen que “el tema de conversación es el que en realidad dará inicio al grupo, y no tanto el conocerse previamente, es decir, pueden ser conocidos, pero [ello] no significa que hayan conversado sobre el tema de investigación” propuesto (Álvarez-Gayou, 2005: 131).

Otra característica de esta herramienta cualitativa es que los integrantes del grupo se constituye como tal en tanto se les asigna una tarea específica, esto es, el tema o motivo de la charla, se reúnen en un determinado tiempo y lugar, y cuentan con una conducción externa al grupo. Todo ello es lo que hace que se le considere grupo focal y/o de discusión. En estos casos, el investigador-coordinador, al tiempo que debe guardar un bajo perfil

como entrevistador, también debe controlar la situación en función de que regularmente él es quien “convoca, provoca el tema de discusión, asigna el espacio y limita el tiempo” (Russi: 1998: 91).

Como se ha venido insistiendo, el grupo focal y el de discusión se pueden definir como “una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Álvarez-Gayou, 2005: 132).

En cuanto a su operatividad, el grupo focal, lo mismo que el de discusión, debe considerar varios aspectos básicos para su conformación: número de integrantes (tamaño del grupo), forma de reclutamiento, conducción y análisis de datos. En cuanto a la cantidad de integrantes recomendable existe cierto consenso en que no debe ser menor de cuatro ni mayor de diez personas por grupo (Russi, 1998: 95). Autores clásicos como Krueger (1988) señalan que lo idóneo es trabajar con grupos de entre siete y diez miembros. Otros consideran que el tamaño más recomendable de los grupos debe ser no inferior a cinco ni mayor de nueve, pues esta cantidad “resulta suficiente puesto que el número de canales de interacción que se abren en él supera ya al de interactuantes, siendo al tiempo el número de actuantes impar” (Gaitán y Piñuel, 1998: 125).

Por otra parte, vale decir que hay coincidencia entre todos los autores citados en que un grupo demasiado numeroso —más de diez personas— sería inapropiado debido a que no se darían las condiciones idóneas para el habla colectiva, pues el exceso de participantes limitaría la cantidad y la duración de las intervenciones de cada actuante. Por ello, se aconseja que esta actividad no rebase los 90 minutos, “porque se ha percibido que después de ese tiempo el grupo sufre cierto desgaste energético y comienza a tener un rendimiento disparejo” (Russi, 1998: 95).

En este punto es importante resaltar que nuestra experiencia nos hace coincidir con los autores que recomiendan la conformación de grupos no menores de cuatro miembros ni mayores de nueve, más aún, nosotros consideramos que el tamaño ideal sería el que oscilara entre un mínimo de cinco y un máximo de siete participantes; pues como ya se apuntó, un grupo menor no favorece la interrelación y uno mayor dispersa el tema de

conversación, además de que no contribuye a que la gente aborde con profundidad el tema en cuestión.

El cuanto al reclutamiento o reunión de los integrantes del grupo, el consenso señala que se empleen métodos que privilegien las características del grupo social en función de lo que se quiere investigar, por lo que los elementos de probabilidad y estadística pasan a segundo término. La tarea del investigador es “seleccionar a los informantes porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad” (Rodríguez Gómez *et. al.* 1999: 135).

Asimismo, en la integración de un grupo focal, a diferencia de los de discusión, se recomienda que los participantes sean homogéneos en cuanto a sus condiciones socioeconómicas y culturales, lo cual no significa necesariamente que también sean homogéneos en su percepción del problema o asunto a tratar en la conversación grupal. “El grupo debe combinar mínimos de heterogeneidad y homogeneidad: lo primero nos serviría para mantener la simetría de la relación de los integrantes; lo segundo, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. Un grupo demasiado homogéneo produce un texto repetitivo, pues el habla de cada una de las personas no se confronta.” (Álvarez-Gayou, 2005: 133).

En este sentido, autores como Gaitán Moya y Piñuel Raigada subrayan que la homogeneidad en la composición de los grupos focales no ha de forzarse hasta el extremo de resultar contraproducente, al tratar de incluir en los mismos grupos personas que por su condición social o económica “impongan relaciones de poder, de prescripción o autoridad junto a otros sujetos que las establecen de obediencia”. (1998: 123). Para nuestra investigación, esta observación resultó sumamente pertinente en la formación de grupos de profesoras en los que se cuidó la exclusión de personal directivo, por considerar que su posición jerárquica podría jugar un papel de autoridad sobre las maestras de grupo, lo que alteraría las condiciones de igualdad que se recomienda deben prevalecer en la realización de esta técnica grupal.

Respecto a la manera de convocar a los participantes, algunos de los procedimientos sugeridos son: a través de los medios informáticos con direcciones electrónicas, por anuncios en periódicos, por vía telefónica, por intermediación de las instituciones involucradas en la investigación o, finalmente, y es uno de los caminos más recurrentes,

mediante la participación de los informantes clave de la comunidad en estudio. En la aplicación de las técnicas cualitativas este paso también es importante y va acorde con los propósitos investigativos a fin de definir una estrategia de selección y convocatoria congruente con lo que se busca conocer y estudiar.

En general los textos sobre el tema refieren que los procedimientos ya señalados para seleccionar a los informantes se pueden agrupar en dos tipos de estrategias: en un primer grupo se incluyen aquellas que permiten localizar un grupo o escenario inicial que estudiar, entre los que se encuentran la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparables. El segundo grupo llamado de estrategias progresivas y secuenciales, se refiere a la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas (Rodríguez Gómez *et. al.*, 1999: 137).

Ya en la puesta en marcha del grupo focal, lo mismo que para el de discusión, el papel del moderador, como se ha venido subrayando, es de suma importancia para los óptimos resultados de la sesión, por lo que se recomienda que previamente se debe preparar un guión básico de preguntas o temas que el investigador desea que se aborden en la conversación, y que van en consonancia con el propósito de la investigación. El inicio de la dinámica debe correr a cargo del moderador, quien se debe esforzar en ser breve, claro y amable en cuanto a sus explicaciones sobre lo que se espera de los participantes, los objetivos de la conversación y, en fin, establecer las reglas del juego para que la plática grupal se desarrolle en los términos esperados para esta técnica de acopio de información.

Como podrá intuirse, el papel del moderador es fundamental para la realización tanto de los grupos focales como de los de discusión, pues si bien en un inicio tiene un rol protagónico, ya en el desarrollo de la plática su papel debe pasar a segundo término, asumiendo el rol de un escucha atenta con intervenciones cortas y oportunas, según lo crea necesario para la consecución del evento. Con esta actitud de bajo perfil, lo que se busca es que el grupo sienta que por sí solo se adentra en una conversación un tanto libre, donde la guía del moderador no altera el proceso conversacional, a menos que éste apunte a alejarse de los propósitos temáticos asignados por el moderador. Percatarse de que la situación conversacional no se ha salido de cauce y valorarla convenientemente es uno de los factores



que evidencia el carácter subjetivo y cualitativo de esta herramienta, pero que sin embargo, es preciso considerar, por lo que allegarse de ciertos apoyos escritos como la guía de preguntas-temas ya mencionada es de vital importancia.

Durante el transcurso de la plática, ya avanzada la dinámica, surge un momento en que el grupo, de manera natural, siente que está agotando el tema y se inclina en dirección de un punto de vista común, es cuando se va perfilando el discurso grupal en sí, por lo que el moderador debe apreciar este momento. Ello se evidencia, por ejemplo, por la reiteración de los argumentos vertidos, lo que además indica que ha llegado el punto de saturación del tema y en consecuencia, es pertinente que el moderador no pase desapercibido este momento y dé por terminada la conversación, pero siempre tratando de respetar el tiempo acordado para la realización de la actividad.

Las conclusiones a que tanto los grupos focales como los de discusión pueden llegar se caracterizan por ser “un final polarizado o de disenso, donde quedan marcadas las diferencias de opinión entre sus miembros”, o por el contrario, “se puede verificar un final convergente o de consenso, donde quedan resaltados los lugares comunes de identificación colectiva, en la medida que se construye un solo universo social de sentido o un único discurso grupal”. (Gaitán y Raigada, 1998: 131).

Nuestra experiencia vivida como moderadora-investigadora de las cuatro entrevistas grupales de profesoras nos hace compartir muchas de las recomendaciones antes señaladas para la organización y puesta en práctica de estas técnicas grupales, así como para el reconocimiento de que la naturaleza cualitativa de las mismas se impone en la práctica, y por ello, el investigador debe estar preparado mentalmente de que así va a ser, por lo que también debe estar dispuesto a tomar decisiones de último momento, de acuerdo con los imprevistos surgidos en su práctica de acercamiento a su universo de trabajo. En los hechos el reconocimiento de esta situación se traduce en la flexibilización de los criterios establecidos en el diseño de las mismas.

No obstante, en ocasiones esta tendencia a la flexibilización tiende a rayar, por decirlo de alguna manera, en cierta improvisación que el investigador debe poder superar y manejar lo mejor posible, a fin de que los imprevistos no impidan la realización de la actividad programada, lo cual, por otra parte, debe considerarse como algo normal dentro de este tipo de metodologías cualitativas. Por ello reiteramos que el empleo de las técnicas

derivadas de dichas metodologías conllevan intrínsecamente la necesidad de flexibilizar lo programado, pero siempre sin perder de vista los objetivos de la investigación y, en general, tratando de buscar alternativas inmediatas y afines a los propósitos investigativos, es decir, sin alterar el sentido general del trabajo propuesto.

En el caso de nuestra investigación dichos condicionantes se confirman y reafirman la naturaleza cambiante y subjetiva de las metodologías cualitativas, pues si bien en un inicio me propuse realizar cuatro grupos focales con maestras de primaria de diversas zonas geográficas del Distrito Federal, en el que cada grupo respondiera a un perfil de edad y de antigüedad laboral distinto a los otros, y el que los cuatro se efectuaran en una de las cámaras Gesell de la Universidad Autónoma Metropolitana, sede Xochimilco, en los hechos la realidad se impuso, el lugar tuvo que ser modificado, y los criterios de conformación de las docentes participantes se tuvieron que ajustar a las circunstancias y las condiciones que hicieron posible la realización de las cuatro entrevistas grupales. En consecuencia, se encontraron mejores condiciones para realizar las entrevistas en una misma zona escolar del Distrito Federal, y el perfil propuesto para cada grupo se tomó con base en la conformación real de los grupos y no a la inversa, como fue la idea original.

A pesar de las vicisitudes enfrentadas en el trabajo de campo, considero que éstas no fueron sustantivas puesto que fue posible obtener el corpus de mi investigación cumpliendo con los lineamientos generales establecidos en mi proyecto de investigación. Esta afirmación la fundamento en los señalamientos siguientes:

- que la selección de los informantes se realizó privilegiando las características más destacadas del grupo social investigado, esto es, el magisterio de primaria del Distrito Federal, entre cuyos rasgos más sobresalientes se encuentran el de ser un sector educativo conformado mayoritariamente por personal de sexo femenino y con una antigüedad laboral de casi tres lustros, por lo que desde el principio decidimos entrevistar exclusivamente a profesoras;
- que en vista de que el rasgo de antigüedad laboral era marcadamente longevo, resultaba conveniente resaltar este indicador, por lo que se renunció a establecer grupos de maestras con edades distintas al promedio;
- que la homogeneidad económica y cultural de la muestra estuvo garantizada porque el grueso del magisterio (60 por ciento) alcanzan ingresos familiares de entre menos

de tres y no más de cinco salarios mínimos al mes, y porque se seleccionaron solamente profesoras con experiencia frente a grupo —se excluyeron al personal directivo y al administrativo—, que en su totalidad son mujeres casadas y con hijos, lo cual también respondió al perfil mayoritario real de las docentes de la capital; y finalmente

- que los objetivos generales de la investigación se cumplieron al lograr un corpus de estudio con cuatro discursos inéditos que versaron sobre el tema de los medios masivos de comunicación.

Vale agregar que en los cuatro discursos grupales que integran el corpus de esta investigación es dable identificar diversas posiciones discursivas generadas como resultado de la dinámica conversacional alcanzada, que poco a poco se fueron delineando en la situación discursiva, y que dadas las circunstancias en que se generaron, apegadas a los cánones establecidos para este tipo de trabajo, considero que cumplieron con esos parámetros y por ello son un producto lingüístico válido para los fines de estudio y conocimiento ya enunciados.

En esta perspectiva, los cuatro discursos que integran el corpus de mi investigación son aceptables y pertinentes en cuanto que son un material producido con rigor científico y en una situación de interrelación dialógica entre mujeres profesionistas que forman parte de un sector importante socialmente —el de la educación básica— y cuyas ideas y creencias vertidas en un ejercicio de interrelación grupal y de expresión oral supera las subjetividades individuales para alcanzar un sentido y una significación más amplia y social, pues cada posición discursiva identificada en cada grupo es posible hacerla corresponder con lo que en este recorte de la realidad se dice, se cree, se valora y se abreva del entorno social.

Por estas mismas razones, cada una de las posiciones discursivas obtenidas siguiendo los pasos establecidos por la metodología cualitativa, son válidas y pueden ser catalogadas como portavoces efectivas y representan un segmento de la realidad social en que las docentes se desenvuelven, a la cual pertenecen y en las que están situadas históricamente, según se explicitará en los párrafos siguientes.

### *2.3. Conformación del corpus. Perfil socioeconómico de las maestras*

Acceder a las profesoras de educación básica en el Distrito Federal no es tarea fácil, por el contrario, puede resultar prácticamente imposible si se intenta hacerlo de manera independiente a los canales institucionales. En este caso, el primer acercamiento al magisterio fue de forma libre, sin recurrir a las instancias formales de autoridad. Como primera medida de acercamiento, se redactó un volante en el que la autora de este trabajo se identificaba como estudiante de posgrado, y a través del cual se invitaba a las profesoras de primaria con experiencia frente a grupo que laboraran en las primarias cercanas a la Universidad Autónoma Metropolitana-sede Xochimilco, a participar en una plática colectiva que se efectuaría en las instalaciones de dicho plantel universitario.

El volante lo hicimos llegar directamente a las puertas de unas 20 primarias públicas de los turnos matutino y vespertino, pero en la mayoría de los casos no fue posible acceder a las docentes porque se nos el acceso al interior de los planteles y, por ende, el trato directo con las docentes fue prácticamente imposible. En unos casos era el conserje quien recibía el volante con la convocatoria, en otros era el personal directivo el que negaba el ingreso a la escuela y el trato cara a cara con las profesoras. En estos casos, se optó por dejar el volante en manos de los directivos de cada escuela, quienes invariablemente afirmaban que lo harían llegar a sus destinatarias.

En las ocasiones —las menos— en que sí fue posible hablar con las docentes, advertimos, en muchas de ellas, cierta reticencia y desinterés por participar en la entrevista a las que se les convocaba, no obstante que la invitación hacía explícita una gratificación económica de \$150.00. (Ver anexo # 1)

Esta labor se realizó durante dos semanas, tiempo en que a pesar de los obstáculos mencionados fue posible obtener una lista preliminar de diez maestras interesadas en participar en la plática sobre los medios masivos de comunicación. A ellas se les formalizó una cita precisa de día y hora para que asistieran a la UAM-Xochimilco, tomando en cuenta sus preferencias de horario y día manifestadas previamente. Con este fin, ya se tenía reservada la Cámara Gesell de la universidad para el miércoles 31 de marzo de 2006 a las 19:00 horas, misma que no se ocupó porque sólo llegó una maestra y, por lo tanto, la actividad no se pudo realizar.

Esta desafortunada experiencia nos hizo reconsiderar la estrategia de acercamiento al gremio magisterial, y con el valioso apoyo de una amiga maestra —ex compañera de trabajo en nuestros años de docente de educación básica— ahora jubilada, pero que había sido directora de primaria en un plantel perteneciente a la zona escolar número 263, en la delegación Xochimilco, se logró que la supervisora de esta zona, Judith Peralta Berrocal, diera todas las facilidades para realizar las pláticas con las profesoras en las propias escuelas y en horario laboral.

La estrategia sugerida por la supervisora fue ocupar la media hora de descanso (recreo) de los niños y completar el tiempo mínimo requerido para la plática grupal con otra media hora tomada del horario de clases, es decir, hacer un recreo largo de 60 minutos. Así, mientras se entrevistaba a un grupo reducido de maestras, el resto del personal de la escuela se hacía cargo de cuidar a los pequeños en el patio. También por sugerencia de la supervisora escolar se acordó que las participantes no recibieran ningún estímulo económico en efectivo, sino que en su lugar se les hiciera un obsequio o un presente, pero una vez concluida la actividad y sin haberlo anunciado previamente.

Estas recomendaciones funcionaron, por una parte, como medidas precautorias para evitar malos entendidos entre el personal de la escuela, a fin de que no se pensara que se trataba de un pago extra por una actividad realizada en horario laboral. Por otro lado, también buscaron que las maestras participantes se mostraran interesadas en la actividad por el tema mismo, más que por el obsequio que pudieran recibir.

Finalmente, las pláticas grupales se realizaron entre el 07 de abril y el 18 de agosto del 2006 en las instalaciones de los respectivos planteles educativos, no sin algunos contratiempos de última hora, como por ejemplo el tener que cambiar el día de una plática porque las maestras no estaban disponibles el día acordado —según versión de la directora—; o el tener que repetir una de las entrevistas grupales porque el excesivo ruido que privó durante su realización hizo inaudible el audio grabado y, por ende, fue imposible efectuar la transcripción respectiva.

Respecto al tiempo en que se efectuó el trabajo de campo, es conveniente señalar el contexto político que se vivía en la ciudad de México durante esos meses, pues de manera simultánea y con gran despliegue mediático, se desarrollaban dos campañas políticas de gran envergadura para los mexicanos por sus repercusiones históricas. A nivel local, la

renovación de la Jefatura del gobierno del Distrito Federal, en manos de un partido de izquierda —el PRD— desde 1997; y a nivel federal, la elección del presidente de la república en julio del 2006, en manos de un partido de derecha —PAN— desde apenas un sexenio atrás, fueron motivo de un abierto enfrentamiento entre los tres institutos políticos con más presencia nacional: los ya mencionados PRD y PAN, así como el recién desbancado PRI.

El proselitismo político de todos los partidos en campaña, pero sobre todo la abierta confrontación de dos fuerzas políticas que se presentan a los electores como antagónicas, representadas por un lado, por el PRD, y por el otro por el PAN, suscitaron un clima de crispación inusual en la reciente historia política de la ciudad de México durante prácticamente todo el año 2005 y 2006. En este sentido, resulta útil citar algunos antecedentes.

Durante 2005, previo a la selección de candidatos a la presidencia de la república, en los medios masivos de comunicación se desata una campaña de desprestigio en contra de Andrés Manuel López Obrador, en ese tiempo jefe del gobierno del Distrito Federal, y ya desde entonces claro precandidato del PRD a la contienda electoral en puerta por su alta popularidad, según las encuestas de todo el año de 2005, que ubicaban a López Obrador de mejor manera dentro de las preferencias del electorado, lo que no sucedía con los precandidatos del PAN o el PRI (Trujillo, 2007: 114). Las acciones fueron diversas y se iniciaron con la presentación de los *videoescándalos*, donde veían a diversas personalidades cercanas a López Obrador recibiendo dinero, jugando en un casino de Las Vegas o bien en diálogo privado con el empresario Carlos Ahumada, acusado de fraude en perjuicio del gobierno local (Trujillo, 2007: *idem*). Dicha campaña incluyó un intento de desafuero de López Obrador promovido desde la presidencia de la república con el propósito de nulificarlo para participar en la contienda electoral de julio de 2006

Por otra parte, como en ninguna otra campaña política del México reciente, la del 2006 se caracterizó ceñirse al “tradicional modelo estadounidense de realizar campañas políticas mediáticas. Esto es, centrar buena parte de sus fuerzas en la presencia del candidato en los medios de comunicación y en los estudios de opinión (Trujillo, 2007: 105). Al respecto, en mayo de 2006 el Instituto federal Electoral (IFE) informaba que del

total de recursos erogados en el proceso electoral, 71% quedaba en las televisoras (Trujillo, 2007: *idem*)

En cuanto al tipo de campañas políticas desarrolladas, éste nuevamente tuvo un matiz innovador, aunque negativo. Como nunca antes los medios propagaron, de manera intensa y extendida, un estilo de campaña política basada en “spots negativos que denostaban al adversario, lo cual había de traducirse en la elección más reñida en la historia de nuestro país” (García Sánchez, 2008: s/n).

Todo ello nutrió el ambiente político vivido por las maestras durante el tiempo en que se llevaron a cabo las entrevistas grupales, y en consecuencia, debieron de tener cierto impacto en sus comentarios y expresiones expuestas sobre los medios de comunicación al momento de su realización. Esto se hizo más evidente en el caso del grupo perteneciente a la escuela *Quirino Mendoza y Cortés*, turno vespertino, cuya entrevista se tuvo que reponer por problemas técnicos, y la nueva fecha —18 de agosto— coincidió con la realización de una serie de protestas masivas por los resultados electorales que legitimaban el triunfo del candidato del PAN, Felipe Calderón, a la presidencia de la república.

Para delinear el perfil socioeconómico de las maestras seleccionadas, se tomó como referencia el trabajo *¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal. 1995* (Ibarrola, 1997), cuyos rasgos más sobresalientes ya se expusieron en el capítulo anterior, a fin de brindar un contexto de las características socioeconómicas más destacadas del sector. Al respecto, es importante señalar la pertinencia de este estudio para dicho propósito, no obstante su antigüedad, en el entendido de que no existen trabajos más recientes —aunque sí estadísticas institucionales como los de censos demográficos—, y considerando además, de manera destacada, que el enfoque de nuestro trabajo no es de tipo cuantitativo, sino cualitativo, y por lo tanto, la selección de los informantes que integran el corpus prioriza otros criterios. No obstante, sí creemos apropiado rescatar algunos aspectos de dicho estudio que nos dan una idea sobre el sexo, la edad y la antigüedad laboral del magisterio de educación básica en la capital del país.

En cuanto al sexo, como ya se indicó, la docencia en el nivel básico es ejercida mayoritariamente por mujeres. En cuanto a la experiencia laboral, dichas maestras tienen en promedio 13 años de servicio, aunque suele ser común encontrarse con profesoras con más

de 40 y hasta 50 años de ejercicio profesional, sobre todo en aquellas zonas geográficas caracterizadas por su arraigo magisterial, como es el caso de la delegación Xochimilco. A este perfil se buscó ajustar el personal entrevistado de las cuatro escuelas de la zona escolar número 263, de la delegación Xochimilco., según se aprecia en el cuadro presentado renglones abajo. Antes, es preciso aclarar que en un principio se diseñó una estratificación del corpus seleccionando rangos de edad diferentes para cada grupo focal, sin embargo, las dificultades enfrentadas en el proceso de acercamiento a la población meta hicieron que este criterio se flexibilizara, de acuerdo con las condiciones que resultaron más favorables para la realización del trabajo de campo. De cualquier forma, el perfil de las maestras entrevistadas responde y se identifica con el de las docentes de la ciudad de México, por lo que el grupo seleccionado nos parece que resulta pertinente, según se aprecia en el cuadro siguiente ya anunciado.

*2.3.1. Cuadro de concentración del corpus. Grupos conformados, número de participantes por grupo y antigüedad laboral*

Escuela	Vicente V. Ibarra Turno vespertino	Ignacio Ramírez Turno matutino	Ignacio Ramírez Turno vespertino	Quirino Mendoza Turno vespertino
Total de maestras participantes por grupo	5	9	9	5
Años de servicio frente a grupo por profesor	2 años = 1 19 años = 2 28 años = 1 40 años = 1	7 años = 1 21 años = 1 24 años = 1 25 años = 2 28 años = 3 30 años = 1	3 años = 1 17 años = 1 19 años = 1 20 años = 1 21 años = 1 23 años = 1 25 años = 1 27 años = 1 30 años = 1	24 años = 2 25 años = 1 28 años = 1 32 años = 1
Promedio de experiencia laboral por plantel	21.6 años	23.5 años	20.5 años	26.6 años

Promedio de experiencia laboral por zona escolar	23.1 años
Total de maestras participantes en los cuatro grupos	28



Si bien las fechas para la realización de las pláticas también fueron acordadas previamente con la supervisora de zona, lo cierto fue que llegado el día de la cita mucho de la mecánica acordada no se respetó. Por ejemplo, las maestras eran convocadas en ese momento, poco antes de iniciar la entrevista grupal, y para ello la directora o director de la escuela respectiva las reunía en un salón de clases desocupado, en donde les informaba brevemente que la razón del llamado era para participar en una plática que versaría sobre el tema de los medios de comunicación masiva, y que esa plática sería coordinada por la autora de este trabajo. En ocasiones —no siempre—, el personal directivo preguntaba si estaban de acuerdo en participar en la actividad, y de acuerdo con la respuesta se quedaban en el lugar las que aceptaban.

Una vez hecha la presentación institucional, enseguida tomaba la palabra, me identificaba como estudiante de posgrado de la UAM-Xochimilco y explicaba brevemente que esta actividad formaba parte de una investigación de grado. También me identificaba como académica de la Universidad Pedagógica Nacional —con la intención de establecer cierto vínculo de acercamiento gremial—, hacía una pequeña introducción al tema sin especificar los objetivos ni detallar los propósitos de la investigación, sólo con el fin de ubicarlas en el tema, y les reiteraba la invitación a tomar parte en la plática grupal de manera voluntaria. Hubo quienes se negaron a participar en la actividad, decisión que se respetó y en esos casos se optó por trabajar con las profesoras restantes, siempre y cuando el número de integrantes del grupo no fuera menor a cinco. En caso de serlo, en ese momento se buscaba una sustituta emergente sin tomar en cuenta todos los criterios del perfil diseñado previamente, sino sólo que fuera mujer y que labora frente a grupo.

Como se puede deducir de esta exposición, el trabajo de campo conlleva enfrentar lo impredecible de la acción humana, e implica superar múltiples y diversos factores de la realidad que pueden poner en riesgo la concreción de la actividad planeada, o que al menos modifican los criterios metodológicos preestablecidos. Sin embargo, hay que reconocer que la investigación de campo siempre es así y más cuando se trabaja con metodologías cualitativas, que más que ser un conjunto de técnicas para recoger datos, son “un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 2002: 20).

De esta forma, queda claro que hacer investigación de campo implica enfrentarse con diversas vicisitudes propias de la naturaleza humana, y que el investigador no sólo debe

estar consciente de ello, sino que forma parte de ese entorno y lo afecta con su proceder, pero que todo esto debe ser consciente para intentar controlarlo o reducir su impacto. En general, consideramos que los resultados obtenidos en nuestras entrevistas fueron satisfactorios, ya que se logró establecer un ambiente de relajamiento y confianza propicio para que las maestras expresaran con libertad sus opiniones y puntos de vista del tema a tratar. Asimismo, considero que en la consecución de estos sucesos funcionaron como factores positivos los aspectos siguientes:

- que el espacio físico en que se llevó a cabo el evento fuera el propio centro de trabajo de las maestras. Ellas se sintieron en su elemento, en un entorno conocido y familiar;
- que las participantes en la plática fueran compañeras del mismo sexo y del mismo centro de trabajo. La afinidad de género jugó un papel de confianza y acercamiento, era como si se tratara de una charla entre amigas;
- que la moderadora de la actividad esto es, quien suscribe esta tesis, también fuera mujer, además de identificarnos como estudiante de posgrado de una Universidad y como maestra que labora en otra, en la Universidad Pedagógica Nacional, reconocida entre el sector educativo como una institución dedicada en exclusiva al estudio de la problemática educativa. Aquí deseamos subrayar el hecho del doble vínculo establecido entre la moderadora y la población meta, un vínculo de género y también de profesión; además de que el perfil profesional y laboral de ambos sectores favoreció la generación de un ambiente académico propicio para que se pensara que lo que ahí se estaba diciendo era importante y relevante para el mundo científico. Esta actividad de plática informal se revistió de una marco de formalidad pues era parte de un protocolo de investigación de grado llevada a cabo por una “compañera maestra” que labora en una universidad reconocida en el ámbito docente como dedicada a generar y a impartir conocimientos pedagógicos.

En síntesis, es posible concluir que en los cuatro grupos de maestras se generó un ambiente de confianza, se recreó un mundo laboral dominado por mujeres, se conversó amigablemente entre mujeres, se habló con sencillez de un tema cotidiano y significativo para todas ellas, como es el de la televisión y los medios masivos de comunicación. Todo ello se realizó en un espacio físico natural y familiar para las profesoras, que no implicó ninguna inversión extra de esfuerzo para el traslado físico ni de tiempo para su realización,

pues se trató, como ya se dijo, del propio centro de trabajo y dentro del horario laboral acostumbrado.

#### *2.4. Cuatro sesiones grabadas en audio y transcritas*

Como parte de esta metodología de análisis, es importante cuidar las condiciones materiales en que se efectúan las entrevistas grupales revestidas con un formato conversacional, pero igualmente relevante es el grabar las sesiones en audio con el propósito de posteriormente transcribirlas en papel agregándoles el mayor número de acotaciones posibles que describan con claridad y en detalle las condiciones en que dichas entrevistas se efectuaron. Estas acotaciones complementan el discurso vuelto texto y en tanto elementos paraverbales se constituyen en auxiliares que pretenden recuperar en su integridad las situaciones interactivas producidas cara a cara, como es el caso que nos ocupa.

Algunos de esos elementos son, por ejemplo, las modulaciones de voz, los cambios de ritmo al hablar, los ademanes y posiciones posturales, las interjecciones, los lapsus verbales, que de una u otra forma aportan información y son indicadores de la complejidad que conlleva la producción de un discurso conversacional, y que en la medida de lo posible, todo análisis discursivo debe tomar en cuenta en su estudio.

En situaciones reales de la vida cotidiana, este tipo de manifestaciones extraverbales se presentan comúnmente en las conversaciones de las personas como parte de su actuación natural, y al mismo tiempo también son indicadores que exteriorizan estados de ánimo de los hablantes. Si se hace seguimiento de estas expresiones a lo largo de cualquier conversación, es posible captar y deducir los cambios y las variantes anímicas de los interlocutores, puesto que la expresividad, esto es el cómo se dicen las cosas, forma parte consustancial de lo que se dice, y ambos, el cómo y el qué, constituyen la unidad discursiva del sujeto-enunciador.

En nuestra situación, los cuatro discursos grupales fueron grabados en audio y las transcripciones en papel correspondientes se hacen acompañar con algunas de las acotaciones que se valoraron como básicas, para lo cual también nos valimos de los registros y anotaciones realizadas durante el desarrollo de las entrevistas grupales en mi calidad de moderadora. Algunos ejemplos que ilustran los distintos recursos paraverbales empleados en nuestras transcripciones son los siguientes:

—“QUÉ PEINSAN SOBRE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LO QUE ENTIENDAN POR ESO...

“—**Profra. 1-A (28 años de servicio):** (empieza con voz tranquila y calmada) Cada vez que me preguntan sobre los medios de comunicación me conflictúa....”

“—**Profra. 1-C (2 años de servicio):** (algo nerviosa) Siento que a veces los MC ponen noticias muy agresivas...”

“—**Profra. 1-D (19 años de servicio):** (risas antes de iniciar...tranquila) Pues sí, reafirmando lo que las compañeras han mencionado...” (Transcripción del grupo número 1. Anexo 2). En las tres citas textuales recuperadas el recurso gráfico que intenta plasmar el estado anímico de la hablante está entre paréntesis, y se refiere al tono de voz que denota un estado de ánimo de serenidad, tranquilidad, que no está nerviosa por lo que va a decir.

Puesto que el peso de la conversación de cada grupo durante la mayor parte del tiempo corrió a cargo de las propias participantes, mi papel de moderadora fue de bajo perfil durante prácticamente toda la conversación, lo cual me permitió mantener una escucha atenta, observar las actitudes y desempeño de cada maestra y hacer los registros escritos de lo observado, como fueron los ejemplos antes citados.

Así que las transcripciones en papel incluyen los cuatro discursos que constituyen nuestro corpus. Son cuatro textos escritos que incluyen las palabras dichas por las maestras participantes —el qué—, pero también los rasgos afectivos que se pudieron captar sobre sus modos y expresiones para decir —el cómo— lo que quisieron decir durante la práctica conversacional. Todo ello quedó plasmado en el anexo número 2.

Por último, es pertinente advertir que con los mismos propósitos de análisis, en estas transcripciones también se trabajó la identificación de las marcas o huellas discursivas empleadas por las docentes en su habla. Estas marcas se explicarán más adelante, en el capítulo IV, por ahora sólo parece pertinente señalar que como primer paso de ese análisis se procedió a identificar cromáticamente, las huellas discursivas de la siguiente manera:

- Con rojo: el sujeto enunciador (yo, mi, me, conmigo, nosotros exclusivo)
- Con naranja: el tú destinatario (tú, usted, ustedes, nosotros inclusivo, te, ti, contigo)
- Con rosa: las modalizaciones (verbales, adjetivados y adverbiales)
- Con amarillo: las voces señaladas como discurso referido (directo, indirecto, libre)

- Con azul: los localizadores temporales, esto es, palabras con las que el locutor se ubica en el tiempo, como son las marcas cronológicas: fechas precisas, años, días, etcétera.
- Con verde: los localizadores espaciales, es decir, las palabras con las que el locutor se ubica en el espacio, son las marcas de lugares: escuela, casa-hogar, colonia, delegación, país, etcétera.

Ahora, la pregunta obligada parece ser ¿cómo se hizo el análisis e interpretación de los discursos así obtenidos? De ello hablaremos en el capítulo siguiente.

### Capítulo III. Encuadre teórico de conceptos clave

El objetivo de este capítulo es definir con precisión los conceptos teóricos fundamentales de los cuales nos valdremos para interpretar el discurso de las profesoras participantes en los grupos realizados. Esta tarea resulta ineludible en tanto que cualquier acercamiento a los fenómenos sociales del mundo moderno es factible hacerlo desde diversas perspectivas teóricas, según haya sido la elección del investigador. Tal multiplicidad de opciones teórico-conceptuales se mantiene vigente en nuestro tiempo, y además se explica, por la necesidad que históricamente la humanidad ha tenido de reflexionar sobre su propio desarrollo para así estar en condiciones de comprender el medio en que se desenvuelve y del que participa activamente.

En este contexto, se entiende que todo intento de acercamiento a la realidad social con fines de estudio, como es nuestro caso, requiere explicitar la teoría y los conceptos de que se valió para llevar a cabo la investigación empírica en cuestión. Asimismo, esta aclaración de las herramientas teóricas empleadas en nuestra investigación también tiene el propósito de guiar la lectura de los interesados en este reporte y así brindarles mayores elementos de análisis para su propia interpretación del mismo.

Iniciaremos con el concepto que consideramos básico para este trabajo, el de discurso, pues es lo que define y constituye la materia prima de nuestro corpus. Proseguiremos con el de acción, con el propósito de delimitar el discurso de las profesoras como un tipo de acción simbólica, quizá la más representativa y relevante de todas las que conforman el andamiaje simbólico en que se desenvuelve el sujeto social contemporáneo.

Enseguida nos ocuparemos de la noción de representación social, conceptos útil para desentrañar muchas de las ideas y formas simbólicas implícitas en las expresiones verbales de las docentes, y que más adelante serán motivo de un análisis detallado pues detectar dichas representaciones fueron señaladas como el objetivo central de nuestra investigación, según se indicó en la *Introducción*.

Con este mismo propósito, consideramos pertinente hablar de los medios masivos de comunicación, en el entendido de que constituyen el tema o referente directo sobre el que versaron las cuatro conversaciones grupales de las docentes entrevistadas para la conformación de nuestro corpus. Asimismo, en el contexto de esta investigación

consideramos conveniente ubicar a los medios desde una perspectiva teórica en la que se les conceptualice como industrias de comunicación dedicadas a la producción e intercambio de múltiples formas simbólicas, cuyo impacto es cada vez mayor en las sociedades actuales, las cuales, por cierto, han sido caracterizadas como sociedades mediáticas debido precisamente a la penetración alcanzada por las nuevas tecnología de la comunicación.

Una vez hecha la presentación general de este capítulo, iniciamos su desarrollo en el orden anunciado.

### *3.1. Discurso*

La construcción de este concepto conlleva una larga historia. Se formó con las aportaciones de diversas disciplinas sociales dentro y fuera del campo de la lingüística, como por ejemplo de la socio y la psicolingüística; la antropología lingüística; la filosofía; la pragmática; la etnometodología y la etnografía de la comunicación,

En este trabajo se retoma la *teoría de la enunciación* desarrollada por Benveniste desde 1966, cuyos aportes teóricos contribuyeron a dar una dimensión social, tanto a la manera de interpretar el comportamiento lingüístico, como al concepto mismo de discurso que es reelaborado a la luz de los postulados de esta teoría, y que sirve de fundamento para el trabajo de diversos investigadores del campo.

Con su teoría, Benveniste provoca que la noción de discurso adquiera un perfil más social al redefinirlo básicamente como la interrelación de sujetos en diálogo, en donde los interactuantes logran esta acción verbal al poner a funcionar la lengua en un tiempo y un espacio concretos, en un aquí y un ahora.

La situación comunicativa así delimitada está históricamente determinada, pues se trata de personas ubicadas en un tiempo y una sociedad particulares que hacen uso del lenguaje como el instrumento de expresión por autonomía a través del cual exteriorizan su interioridad cognitiva y emotiva: esto es, sus pensamientos, creencias y, en fin, su subjetividad como seres humanos hablantes que actúan en sociedad. “Nada puede ser comprendido, hay que convencerse de ello, que no haya sido reducido a la lengua. De ahí que la lengua sea por necesidad el instrumento propio para describir, conceptualizar,

interpretar tanto la naturaleza como la experiencia, y así ese compuesto de naturaleza y experiencia que se llama sociedad.” (Benveniste, 2002: 101)

En su *teoría de la enunciación*, Benveniste introduce una importante distinción conceptual entre enunciación y enunciado, concibiendo al lenguaje como un proceso de comunicación en el cual se diferencia lo que es el acto de comunicar de aquello que se comunica o se enuncia. Así, dice el autor, antes de la enunciación (por parte del sujeto hablante) la “lengua no es más que la posibilidad de la lengua”, y después de la enunciación la “lengua se realiza en una instancia de discurso”, por lo tanto, la enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de su utilización o apropiación, con lo que cobra relevancia la persona (quien enuncia) sobre el objeto (Benveniste, 1983: 84-85).

Desde esta perspectiva, analizar parte de la realidad social mediante el estudio del habla concreta de quienes la enuncian es adentrarse, no en la realidad en sí, sino en la “realidad de discurso” a la que se refiere el sujeto que, mediante un acto singular de su acción, pone en ejercicio el lenguaje y, con ello, se declara locutor de lo dicho y establece un diálogo o interrelación hacia el otro a quien dirige o destina su palabra hecha discurso. Así entonces, “la enunciación supone la conversión individual de la lengua en discurso”. (Benveniste, 2002: 83-84)

En esta realidad discursiva y dialógica se pueden identificar dos elementos básicos: un *Yo* y un *Tú*, formas pronominales que remiten a la enunciación del discurso pronunciado por un locutor (Yo) hacia un destinatario (Tú) en una situación comunicativa concreta determinada históricamente, y que, como se ha venido insistiendo, marcan y le imprimen un sello específico a lo dicho en el proceso de apropiación del lenguaje por parte de quien lo emite (Yo), esto es, el sujeto-locutor en cuestión.

Es claro entonces que estas formas pronominales —Yo / Tú— llamadas signos “vacíos” por Benveniste, no refieren a posiciones objetivas en el espacio o en el tiempo, sino que son instrumentos lingüísticos indispensables en la conversión del lenguaje en discurso según un sujeto hablante que con su actuar verbal se confirma como sujeto social, ya que no podría ser de otro modo, pues “el hombre hablante es el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje, su naturaleza inmaterial, su funcionamiento simbólico”. (Benveniste, 2004: 180)



Este enfoque que revalora la naturaleza subjetiva del lenguaje está en concordancia con los aportes de otras disciplinas de las ciencias sociales antes señaladas, las que desde sus propios objetos de estudio indican la pertinencia de abordar la realidad social con encuadres teóricos en los que se visualice tanto el carácter subjetivo de las acciones humanas, como su naturaleza social, en una especie de equilibrio conceptual que busca comprender el hecho social en su justa dimensión.

Con fundamento en la idea base de que “el acto individual de apropiación de la lengua introduce al que habla en su habla” (Benveniste, 2002: 85), otros autores como Greimas, reformulan el concepto de discurso como el lugar de construcción del sujeto, como el instrumento mediante el cual todo individuo construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo como sujeto social (Lozano *et. al.*, 1999: 89).

En este sendero es que en los últimos tiempos se han venido desarrollando y afinando diversas técnicas y enfoques analíticos de la lengua hablada que se podrían agrupar en tres grandes campos: 1) el estudio de la lengua que integra en sí mismo sus condiciones de uso, lo que lleva a una concepción de la lengua como actividad interlocutiva; 2) el estudio de las prácticas discursivas a partir del establecimiento de una tipología de discursos, y 3) el estudio de la relación de los enunciados-discursos con la situación en que se dan (contexto de enunciación). Estas tres líneas se corresponden con los ámbitos espaciales, temporales y actorales en que se sitúa el enunciado (Lozano *et. al.*, 1999: 92).

Como se puede apreciar, el estudio de la realidad social, a partir del análisis de la lengua hablada y el discurso así generado resulta de lo más vigente y actual en las ciencias sociales. De ahí entonces que en nuestro caso también nos inclinemos por este enfoque metodológico que se evidencia como adecuado para el objetivo de nuestra investigación.

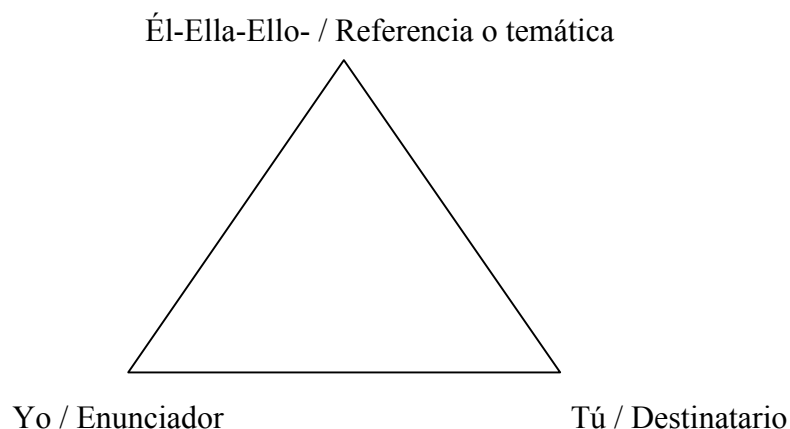
Como ya se ha señalado, todo texto discursivo se presenta siempre como “marcado” o “no marcado” subjetivamente, es decir, conlleva un sello propio que identifica a quien lo ha dicho, es la huella del hablante, del sujeto—individuo o grupo— que se expresa y manifiesta sus opiniones, creencias y puntos de vista del mundo mediante la elección de unas palabras y la exclusión de otras, las cuales extrae de su vocabulario socialmente aprendido.

De esta forma, la palabra objetivada —en discurso— es la concreción del mundo que se ejerce y se produce por parte del sujeto hablante, según un sistema de reglas o normas establecidas y aprendidas socialmente, las cuales forman parte de la red simbólica en que toda persona se desenvuelve cotidianamente, y de la cual, reiteramos, el lenguaje se erige como la piedra angular y fundamental de la existencia cotidiana.

En este proceso de socialización común y normal para todos los grupos sociales, el sujeto desarrolla una determinada competencia comunicativa, entendida ésta como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significativos” —según Gumperz y Hymes, citados por Calsamiglia y Tusón, 2004: 43—; lo que implica entonces el conocimiento de las “convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben de poseer para crear y mantener la cooperación conversacional”, es decir, todo aquel bagaje cultural y lingüístico que el sujeto hablante ha adquirido en su proceso formativo como ser humano, y que le ha permitido desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarse socialmente y estar en condiciones de interactuar, a través del lenguaje, en determinados contextos y situaciones sociales.

Este uso social de la lengua da lugar a determinadas formas y estrategias que el hablante está en condiciones de emplear en su actividad verbal y que, a su vez, dan lugar a estilos o tipos de discursos ya sea marcadamente subjetivos —cuando proliferan los elementos lingüísticos de la persona que habla en su propio enunciado— o por el contrario, enfáticamente objetivos —cuando el hablante o locutor omite esos elementos y se refiere al mundo en tercera persona, como si el mundo hablara por sí mismo. Esto último es lo que Benveniste ha denominado como “la no persona”, al afirmar que en el uso de la tercera persona (él- ella-ello- ellos- ellas) no se alude a los protagonistas de la enunciación (el Yo enunciador y el Tú destinatario), sino a lo enunciado, la temática o la referencia sobre lo que versa el discurso.

De esta forma quedan definidas las tres aristas fundamentales de la situación comunicativa del lenguaje puesto en acción por un sujeto, y que de manera gráfica se puede ilustrar como un triángulo cuyos vértices serían:



Una vez expuesto el referente teórico de esta investigación, consideramos que ya estamos en condiciones de conceptualizar el discurso como el lenguaje puesto en acción y como la apropiación de la lengua por parte de un sujeto social en un tiempo y espacio concretos y determinados históricamente. Esta forma de entender al discurso da sustento a esta investigación en función de que “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de *ego*” (Benveniste, 2004: 180).

Por último, interesa advertir que hoy en día se mantiene cierta polémica sobre el término de discurso, ello como consecuencia lógica del auge de diversas corrientes, enfoques e interpretaciones teóricas que existen sobre el mismo. Sin embargo, ante todo también parece existir cierto consenso en entender el discurso como un proceso y una práctica social compleja y heterogénea, pero no caótica (Calsamiglia y Tusón, 2004: 16), sujeta a diversas reglas o principios de carácter sociocultural que se pueden reconocer y analizar a través de estrategias teórico-metodológicas concretas. En este consenso es en el que igualmente se sostiene esta investigación.

### 3.2. *Representación social*

Como consecuencia del devenir histórico de las ciencias sociales, y luego de una crisis de los paradigmas del análisis ideológico prolongada hasta la década de los cincuenta del siglo veinte, a mediados de la década de los sesenta resurge en el ámbito teórico-académico la noción de *representación social* como un concepto que contribuye a explicar —de mejor

manera, o de manera más evidente— la realidad social mediante la identificación y explicación de los actos y la acción concretos de los actores sociales.

Si bien se reconoce que este concepto tiene sus antecedentes en el término de *representación colectiva* acuñado por el sociólogo francés Emilio Durkheim, su actualización y puesta en vigencia se debe al psicólogo social empirista Moscovici quien, a principios de los años sesenta, lo retoma para estudiar el comportamiento y la relevancia de los grupos y las minorías sociales. Asimismo, el concepto se ha visto enriquecido por la contribución de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, el psicoanálisis y la psicología genética (Willem, 2005: 10).

En este nuevo enfoque, Moscovici complejiza el concepto de *representación social* al considerar el lenguaje como un elemento constitutivo y de mediación tanto entre los sujetos como entre éstos y el objeto de conocimiento. Esta visión centra su análisis en aquellos fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales desde una perspectiva *ternaria* de los hechos y las relaciones o mediaciones: Sujeto individual—Sujeto social—Objeto (Moscovici, 2002: 21-22).

El elemento innovador de Moscovici quizá radique en el énfasis que el autor pone en el lenguaje como elemento fundamental para la construcción de un vínculo y la generación de un pensamiento grupal o social resultado de la interacción Sujeto individual—Sujeto social—Objeto, pues cuando dos sujetos se interrelacionan producen algo distinto, *algo* que no es propio de uno ni del otro, sino es producto de ese vínculo entre ambos, es una formación lingüística social propia de este grupo, que es nombrada como *representación social*.

Las nociones de representaciones sociales se refieren a fenómenos de la realidad, y se presenta bajo variadas formas más o menos complejas: imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías e incluso todo ello junto, pues se trata de una forma de conocimiento complejo (Jodelet, 2002: 473). Este conocimiento es adquirido por las personas a partir de sus experiencias, informaciones y demás modelos de pensamiento transmitidos a través de la educación, la tradición y los medios de comunicación masiva, por lo que se trata de un tipo de conocimiento “socialmente elaborado y compartido”. En otras palabras, es un

conocimiento práctico “orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 2002: 474).

No es posible hablar de representaciones sociales en términos generales o universales, sino por el contrario, siempre se trata de contenidos relacionados con un objeto específico y generados por un sujeto —individuo, familia, grupo o clase social— concreto en relación con otro sujeto, por lo que “toda representación social es representación de algo y de alguien” y constituye el proceso por el cual ese alguien se relaciona con el mundo y con las cosas que en él existen (Jodelet, 2002: 475).

Esta delimitación conceptual del término ha sido muy útil en el campo de las ciencias sociales, pues ha permitido establecer interpretaciones provechosas para la comprensión de la realidad social a partir de aproximaciones concretas y específicas. Así, por ejemplo, en el campo educativo, en los últimos años se han diversificado las investigaciones que tienen como objeto de estudio las representaciones sociales de los agentes educativos: sean estudiantes, profesores, autoridades y / o padres de familia (Piña y Cuevas, 2004: 102).

En cuanto formas simbólicas que exteriorizan —a través del lenguaje— un modo de pensamiento de sentido común de los agentes, las representaciones sociales también pueden entenderse como un pensamiento a la vez constituido y constituyente que motiva la acción social. “Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión de la vida cotidiana. Es constituyente porque interviene en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana” (Piña y Cuevas, 2004: 109).

En relación con nuestra investigación, este concepto nos ayudará a identificar las representaciones sociales que las profesoras de educación primaria tienen sobre los medios de comunicación masiva, expresadas a través de su propio discurso y en un entorno social concreto y cotidiano: desde el interior de las escuelas mismas, y que más adelante nos servirá de referente teórico para la comprensión e interpretación de su significado social.

En este momento ya parece conveniente insistir en tratar de establecer una clara diferenciación entre la nociones de ideología y representación social que hemos venido conceptualizando a través de las aportaciones de varios autores.

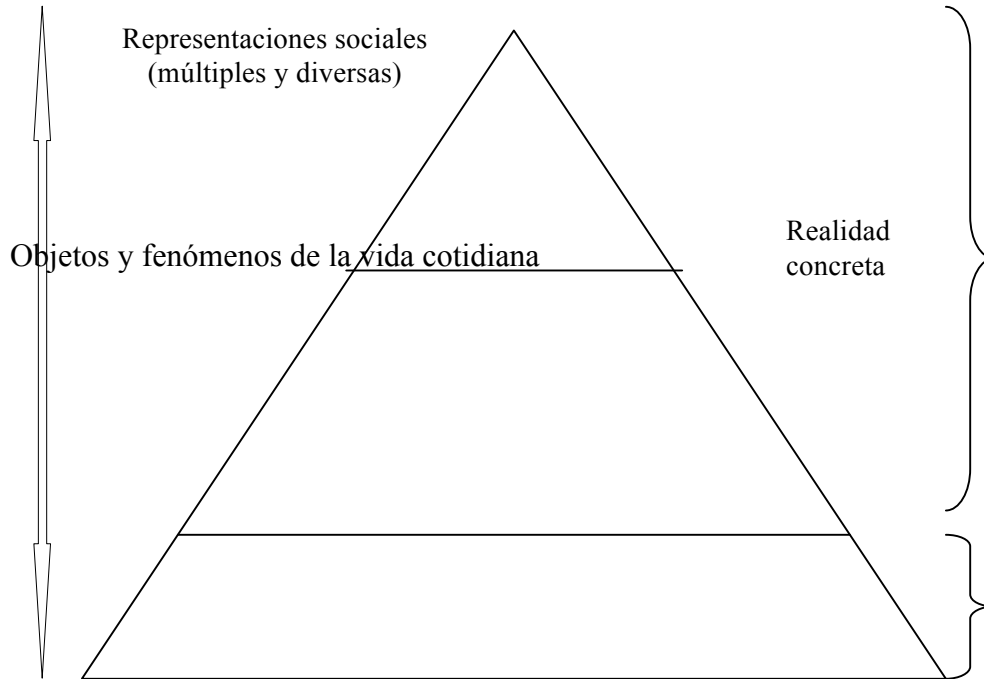
Tanto la ideología como las representaciones sociales son formas simbólicas verbalizadas que hacen posible la generación de vínculos sociales entre sujetos que

interactúan en diversos espacios y ante múltiples objetos de la vida social. La diferencia entre ideología y representación social es que la primera es una red simbólica que alude a determinadas relaciones de poder y que como tal se manifiesta a través de representaciones sociales, es decir, de categorías, imágenes o sistemas de referencia sobre objetos determinados de la vida social, como por ejemplo, los medios masivos de comunicación. No todas las representaciones sociales son ideológicas, pero sí toda ideología se expresa a través de representaciones sociales.

Si intentáramos una manera gráfica de esquematizar los dos conceptos, quizá pudiera resultar eficaz imaginarnos un triángulo cuyo vértice parte superior correspondería al concepto de ideología, una parte media que serían las representaciones sociales, sobre las que se derrama o manifiesta la ideología, y una parte baja más amplia, que equivaldría a los objetos o fenómenos múltiples de la realidad cotidiana de los cuales se tejen las representaciones sociales y éstas a su vez, son expresiones de una red más fina de la ideología de un sujeto individual o colectivo.

Los diferentes niveles de altura que van desde la cúspide hasta la base, pasando por una parte media, sería evidencia de los niveles de generalización y simbolización de uno y otro conceptos, de tal forma que a la ideología le correspondería el nivel más alto de generalización, a las representaciones sociales el medio, y a los objetos o fenómenos de la realidad el bajo. Asimismo, el nivel alto y el medio serían equivalentes a formas simbólicas articuladas mediante un vínculo social emanado de la base, donde se generan a partir de la existencia de objetos y espacios determinados.

Ideología  
El esquema imaginado se podría representar de la manera siguiente:  
Formas  
simbólicas



### 3.3. Medios masivos de comunicación

En este trabajo abordaremos conceptualmente a los medios masivos de comunicación, en particular la televisión, por ser el tema u objeto específico a analizar en el discurso de las profesoras de primaria entrevistadas en nuestro corpus.

Nuestro acercamiento al concepto se hará desde la teoría crítica desarrollada por Adorno y Horkheimer en los años cuarenta, cuando como miembros de la Escuela de Frankfurt, crean el concepto de “industria cultural” para definir todos aquellos bienes culturales producidos en las sociedades contemporáneas bajo la lógica capitalista. Desde esta óptica que plantea el análisis de los medios a partir de un concepto crítico de cultura, la producción de ésta —se trate de películas, programas radiofónicos, revistas, periódicos, televisión, etcétera— es concebida como un tipo más de mercancías, “fabricado” con base en un modo industrial, esto es, como una serie de objetos estandarizados que se venden y

consumen por un público-masa cuyas necesidades culturales han sido previamente identificadas.

Pero es hasta finales de los años setenta que el estudio de las industrias culturales empieza a generalizarse, aunque todavía con una fuerte carga economicista que se concentra en poner de relieve que para este modelo económico rige por igual la producción de bienes materiales como de bienes culturales, y por lo tanto, ambos productos son considerados como mercancías con un valor de cambio específico, de acuerdo el comportamiento del mercado. “A través de un modo industrial de producción se obtiene una cultura de masas hecha con una serie de objetos que llevan claramente la huella de la industria cultural: serialización—estandarización—división del trabajo” (Mattelart, 2003: 54).

En otra línea argumentativa se mueve el pensamiento de otro teórico de los medios, Stuart Hall, quien también nos sirve de referencia para definir los medios de comunicación de masas como instancias determinantes para mantener ciertas estructuras de poder en las sociedades actuales. Para este autor, existe una red de entrecruzamiento entre cultura, medios de comunicación e ideología que posibilita la existencia de ciertas relaciones asimétricas de poder en las sociedades, en donde ciertos grupos sociales ejercen su dominio hegemónico sobre el resto de la población a través de diversos mecanismos ideológicos, siendo los medios de comunicación masiva uno de los ejes articuladores más importantes en esa tarea.

Hall afirma que los medios de comunicación cumplen varias funciones: 1) tienen un liderazgo decisivo y fundamental en la esfera cultural; 2) reflejan una pluralidad de esquemas de vida sociales (léxicos, estilos de vida e ideologías); y 3) organizan, orquestan y unen una serie de conocimientos sociales, colectivos, representados y clasificados selectivamente, mediante la producción de consenso y la construcción de legitimidad (Hall, 1981: 384).

Tomando como ejemplo paradigmático la televisión, este autor describe los mecanismos que permiten a los medios de comunicación masivos realizar su tarea ideológica. Se parte de una selección de los códigos extraídos del repertorio de las ideologías dominantes a través de una pluralidad de discursos dominantes; se hace una codificación marcadamente unidireccional de los significados que se identifica con la



ideología dominante; y se emplea todo el repertorio de codificaciones (visual, verbal, presentaciones, ejecución, etc.) con la meta de ganar el consentimiento del público por la legitimidad que le “da” la gama o límites dentro de los cuales están funcionando sus codificaciones (Hall, 1981: 388:).

Dentro de la tradición althusseriana, Hall entiende a los medios como Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) con una relativa autonomía frente al poder de la clase o clases dominantes, para lo cual las descodificaciones negociadas tienen un papel relevante como complementariedad estructurada de las clases, es decir, para dar legitimidad y construir consensos sociales. De ahí entonces que el trabajo ideológico de los medios no depende principalmente de la subversión del discurso para el apoyo de directo de una u otra de las posiciones principales dentro de las ideologías dominantes, sino que depende del trazado y apuntalamiento del campo ideológico estructurado en el que actúan las distintas posiciones, de ahí también que se caracterice como un trabajo ideológico crítico y contradictorio con una tendencia sistemática a reproducir la estructura de dominación social prevaleciente.

Más recientemente, otros autores también insisten en el papel fundamental que los medios y sus productos juegan en la vida cotidiana de las sociedades actuales como formas simbólicas prototípicas del modo de ser contemporáneo. Hoy en día, de manera mucho más impactante que en el pasado, el despliegue de estos medios técnicos “tiene un impacto fundamental en las maneras en que la gente actúa e interactúa entre sí”, sin que ello signifique que “el medio determine la organización social” de las personas, pero sí que las impacta significativamente en sus contextos institucionales y en la naturaleza de su vida social (Thompson, 2002: 328-329).

Desde esta perspectiva hoy más que en el pasado se hace evidente la conveniencia de pensar los medios de comunicación como productos de un particular tipo de sector industrial que tiende a la convergencia entre lo material —la innovación tecnológica— y lo subjetivo —los contenidos y sus usos sociales. “En efecto, las industrias de la cultura propiamente dichas se inscriben bajo la doble égida de, por una parte, la innovación tecnológica y su posterior constitución en usos sociales; y por otra parte, son dependientes de los imperativos de información y de la imponderable inspiración poética, por muy chabacanos y comerciales que unos y otros puedan llegar a ser” (Vilar, 1999: 91).

En los tiempos actuales, también conocidos como de la era de la digitalización y de las sociedades de la información, cobra relevancia el enfoque de la industria cultural para el estudio de las cuestiones de comunicación de masas, pues ahora es cuando más claramente se puede apreciar el poder de las grandes empresas culturales que tienden a dominar el mercado de los bienes culturales mediante alianzas y convergencias de empresas antes separadas.

“Asistimos así a grandes conglomerados oligopólicos que difícilmente llegarán a convertirse en monopolios absolutos porque uno de los factores claves de la economía actual es el motor de la competencia, tal como lo muestran los procesos jurídicos respecto a las prácticas comerciales de Microsoft” ” (Vilar, 2000: 63). Esta convergencia permea todo el proceso de producción de los bienes culturales, desde su elaboración material, hasta su diseño de contenidos e incluso su consumo, porque el desarrollo tecnológico acelerado ha hecho que hoy en día, por ejemplo, las pantallas de las computadoras y las de la televisión sean una sola, “de manera que desde ella se puede ya acceder a todos los servicios de información, entretenimiento, educación, acciones políticas, etcétera” (Vilar, 2000: *ídem*).

Por último, sólo cabe afirmar que nunca como ahora la tecnología mediática había sido tan impactante en el devenir cotidiano de las personas, por lo que para esta investigación resultaba imprescindible explicitar teóricamente esta realidad desde una óptica crítica de los medios de comunicación.

También en este sentido, cabe agregar que tanto ha sido el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación en todos los campos de la vida humana, que en el educativo ya es significativo hablar incluso de un tipo de educación que revaloriza el conglomerado comunicativo en su propio eje de acción, esto es, la *educación mediática*, concepto con el que se intenta agrupar e integrar el modo en que hoy en día las personas de las sociedades contemporáneas aprenden de su entorno, principalmente a través de los medios de comunicación —masivos y digitales (García Duarte, 2000: 93).

En síntesis, el abordaje del concepto de medios masivos de comunicación se hará desde la perspectiva de la teoría crítica, la cual entiende este objeto de la realidad como una industria cultural que produce ideología expresada a través de diversas representaciones sociales. En este sentido, nuestra investigación busca analizar la ideología que sobre sí mismos se manifiesta en las representaciones sociales identificadas en los discursos de las

maestras entrevistadas, según sus experiencias, informaciones y formaciones educativas puestas de manifiesto en los grupos de discusión en las que participaron, y cuya exposición metodológica será motivo del capítulo siguiente.

#### Capítulo IV. Herramientas del análisis del discurso. Definición de conceptos

Como adelantamos en la introducción y en el capítulo anterior, en este apartado se explicará en detalle la metodología que se empleará en el análisis de los cuatro discursos que integran el corpus de esta investigación. Para ello nos valdremos de las propuestas de diversos expertos, quienes a partir de sus propias investigaciones han contribuido a mejorar las técnicas de análisis e interpretación de la palabra hablada hecha discurso.

A modo de contexto referencial, creemos pertinente subrayar lo útil que ha resultado para los investigadores sociales el análisis de información obtenida a partir de la realización de entrevistas grupales, sean grupos focales o de discusión, en las cuales se recrea la interrelación conversacional espontánea entre la población meta de estudio, pues esta técnica cualitativa funge como un modelo idóneo para el estudio de las sociedades en un espacio micro que reproduce formas de comportamiento aprendidas por las personas durante su proceso de socialización. En este proceso formativo de largo plazo, los sujetos van desarrollando de manera paulatina capacidades y habilidades diversas, entre las que destacan las de tipo lingüístico, cuya apropiación hace que las personas adquieran una determinada competencia comunicativa que las vuelve aptas para participar en el entorno social al que pertenecen y en el que se ubican históricamente.

Este participar del individuo en su entorno es fundamentalmente de índole lingüístico, pues se trata de un permanente intercambio discursivo entre un sujeto que se autoafirma como persona mediante la lengua hablada, y los otros sujetos que lo rodean — sean sus padres, hermanos, amigos, pareja sentimental, hijos, compañeros de trabajo, vecinos o conciudadanos en general— a quienes destina su habla y con los que pone en juego su identidad social valiéndose de diversos recursos verbales y no verbales, en los que expone su forma de ser y pensar.

Esta exposición de un sujeto hablante (Yo) que se interrelaciona con su entorno sociocultural a través de su forma de actuar lingüísticamente, en términos sociológicos es interpretado como un “dar la cara”, es decir, como ofrecer a los otros que lo circundan “el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La *cara* es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados” (Goffman, 1970: 13).

Para los fines de este trabajo, la perspectiva sociológica de Goffman es compatible con otra de tipo lingüístico, en la que un “Yo” hablante pone a funcionar la lengua mediante un acto de apropiación que a la vez es posible interpretarse como un dar la cara de un modo socialmente aprendido, es decir, se vive —consciente o inconscientemente— como un comportamiento social o como un acto ceremonial y sagrado que debe tratarse con adecuados cuidados rituales y ser presentado a su vez, ante los otros (los “Ustedes” destinatarios de mi habla), bajo una luz adecuada, pues en ello va implícita la imagen social de ese “Yo” hablante (Goffman, 1970: 85).

En este dar la cara “lingüístico”, el sujeto social hace evidente los rasgos culturales interiorizados en su proceso formativo, rasgos que en el lenguaje oral y escrito se traducen en marcas o huellas discursivas que el investigador debe identificar, analizar e interpretar metódicamente a fin de comprender su significado con una dimensión social más amplia.

Partimos entonces de considerar que todo discurso tiene la “marca” o “huella” que identifica a quien lo emite como su autor, según un estilo personal y de acuerdo con el contexto sociocultural al que pertenece dicho hablante. Es decir, cualquier discurso nace configurado y se estructura lingüísticamente según ciertas reglas y normas socialmente aprendidas y reproducidas en su entorno inmediato; las cuales dan identidad, delinean formas de ser y comportamientos propios del sujeto social en estudio, acordes a un origen geográfico y étnico, a la pertenencia a una clase socioeconómica, al sexo, a la edad, etcétera.

Debe quedar claro entonces que la palabra hablada o escrita siempre surge valorada, como posición en el mundo, pues su condición material consiste en expresar ideas que se manifiestan con palabras, con la palabra objetivada en la concreción del mundo, en un lugar y en un tiempo determinados.

Ahora bien, esta palabra hecha discurso es un acto de enunciación singular que contiene marcas o huellas lingüísticas útiles para el análisis del discurso en cuestión, y esas marcas conforman estrategias lingüísticas conocidas por el hablante y tomadas de su repertorio verbal con fines de intercambio comunicativo. Esas marcas son las que expondremos enseguida con los nombres de: las personas del discurso (los pronombres); modalización y subjetividad (los modos verbales, los adjetivos y los adverbios); la polifonía, voces y discurso referido (directo e indirecto): las implicaturas y las

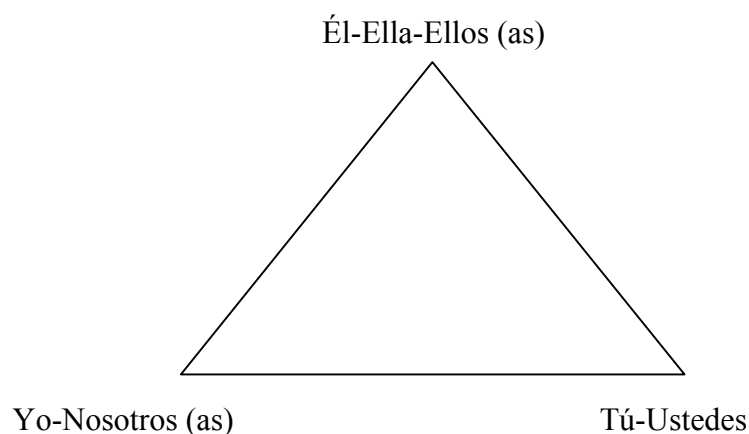
presuposiciones (lo dicho y lo no dicho); y los modos de organizar el discurso (la narración y los programas narrativos).

#### *4.1. Los pronombres y otros indicadores de persona*

La metodología del análisis del discurso señala la pertinencia de iniciar este tipo de estudio con la identificación de las marcas explícitas tanto del sujeto enunciadador como de los otros elementos que integran el proceso enunciativo en toda relación comunicativa. Por lo cual nos remitimos directamente a ubicar los pronombres personales, que como su nombre lo dice son indicadores de las “personas” del habla, es decir, del sujeto enunciadador y del otro a quien se le habla, o lo que es lo mismo, el co-enunciador; e igualmente del objeto de la relación dialógica, que aunque no nombra a una persona, sino a la “no persona”, según nos dice Benveniste, de todas formas participa en el proceso enunciativo al constituirse en el tema u objeto de referencia de lo que se dice.

El triángulo que constituye esta relación enunciativa se identifica a través de los pronombres personales, en cualquiera de sus números (singular o plural) y géneros (masculino o femenino) gramaticales, como son los pronombres personales de primera y segunda personas en sus diversas funciones (genitivo, dativo, acusativo, ablativo): “mi”, “me” ; “conmigo”; “contigo” y otros afines que ubican cada arista enunciativa.

#### *Los pronombres en el proceso enunciativo. Esquema*



Sin embargo, esta tarea no siempre resulta fácil, pues por extraño que parezca, hay discursos o estilos de expresión discursiva en los que las marcas del proceso enunciativo no

son claras ni explícitas, sino que por el contrario, están encubiertas mediante el empleo de palabras que tratan de borrar o despersonalizar el discurso, por así convenir a los propósitos del sujeto enunciator o a los fines de la comunicación que se transmite. Estos modos discursivos también son los que dan lugar a los discursos de carácter subjetivo, cuando aflora abiertamente el sujeto-enunciador; u objetivos cuando, por el contrario, el yo-enunciador no es evidente y pareciera como si el tema de referencia hablara por sí mismo en el contexto de la situación comunicativa.

En el ámbito del análisis del discurso, los especialistas del tema consideran que el uso de los pronombres personales o de palabras afines que denoten explícitamente al sujeto-enunciador se debe interpretar como una actitud de mayor compromiso del hablante con lo que dice, por lo que contrariamente, la ausencia de estas “marcas” o su encubrimiento verbal se suele entender como una actitud de menor compromiso con lo que se dice. Asimismo, este último modo discursivo resulta frecuente en los discursos informativos y / o científicos, en los que el tema o referencia enunciativa es el elemento que interesa resaltar a los ojos del sujeto-enunciador, incluso más allá de hacer evidente su propia persona o la del destinatario o co-enunciador de la acción verbal.

Ahondando sobre el significado de las marcas personales en el discurso, los analistas apuntan que el empleo del pronombre de primera persona *yo* en público se puede interpretar como un uso comprometido, arriesgado, en el que sujeto-enunciador expone su imagen ante el mundo. Por otro lado, con este dar la cara a través de su discurso abiertamente marcado al emplear un pronombre en primera persona, “el locutor no sólo se responsabiliza del contenido de lo enunciado, sino que al mismo tiempo se impone a los demás” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 139); lo que no sucede si en cambio hubiese elegido el pronombre de la primera persona del plural *nosotros*, cuyo empleo denota cierto desvanecimiento del compromiso con lo dicho, pues el individuo que enuncia lo dicho con este *nosotros* de tipo inclusivo (que incluye al destinatario) incorpora intencionalmente su habla con un grupo, con lo que “es el grupo, entonces, el que proporciona al locutor la responsabilidad del enunciado” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 139). Este puede ser el caso, por ejemplo, de personas que por diversas circunstancias y en cierto momento se identifican con empresas, instituciones, organizaciones, comunidades o gobiernos a las que pertenece o representa, o se siente pertenecer o representar, y que en su habla hace evidente.

Si trasladamos el empleo de este recurso discursivo al discurso de las docentes, encontramos que cuando ellas emplean el “nosotros (as)” se están identificando con el gremio magisterial —nosotras las maestras—, o con la institución educativa —nosotros (as), los (as) que trabajamos en el sector educativo del gobierno, y en ambos casos se establece una pertenencia, ya sea a una actividad profesional o a una institución burocrática, por lo que se trata de un nosotros de tipo exclusivo.

Otros ejemplos que ilustran el uso frecuente de estas marcas en el lenguaje cotidiano son frecuentes en nuestro corpus, lo cual evidencia un estilo o modo abiertamente comprometido de las docentes en su habla, según se deduce de las citas textuales siguientes. Cuando una maestra dice: “yo pienso que los medios de comunicación son malos...”, o cuando afirma: “cada vez que *me* preguntan sobre los medios de comunicación *me* conflictúo”, está asumiendo abierta y directamente la responsabilidad de lo dicho al emplear los pronombres personales *yo* y *me* que la implican en primera persona del singular. Mientras que cuando otra docente asevera: “cada día se va volviendo *nuestro* país más violento”; o “si eso hacen *nuestras* autoridades...” lo que aquí se está evidenciando con el uso del [nuestro] y del [nuestras] es el reconocimiento de la profesora a una comunidad territorial que es México (“nuestro país”), y a una comunidad política representada por “nuestras autoridades”, es decir que utiliza este pronombre de manera inclusiva.

Como afirman las investigadoras Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (2004: 137), “la inclusión de marcas de la persona que habla en su propio enunciado es algo potestativo, ya que en un texto podemos encontrar una ausencia total de marcas del locutor. En este caso se crea un efecto de objetividad y de <verdad> debido fundamentalmente a que se activa verbalmente el mundo de referencia”

En estas situaciones discursivas, en vez de los pronombres en primera persona se suele emplear sintagmas nominales con referencia léxica y el uso de la tercera persona gramatical: se, uno, cada uno, alguien, él, ella, con sus respectivos plurales. Otras marcas también fáciles de detectar, y que ocultan al locutor, son el uso de construcciones impersonales o construcciones pasivas sin expresión del agente. Al respecto, algunos ejemplos que no corresponden a nuestro corpus, ya que en él no encontramos estas marcas, lo cual indica que las docentes entrevistadas no hacen uso de esta huella discursiva en su habla. Cuando escuchamos o leemos algo como esto: “A gran profundidad, por debajo de



las nubes de Júpiter, el peso de las capas superiores de la atmósfera produce presiones muy superiores a las existentes en la tierra...”(Calsamiglia y Tusón, 2004: 137) en este estilo discursivo no se identifica ninguna marca del sujeto enunciador y, por lo tanto es impersonal, ello debido en este caso a que se trata de un discurso de índole científico, que trata de dar una impresión de objetividad y verdad de lo dicho. O cuando se dice: “*se* reprimió a los manifestantes”, la huella de ocultamiento del sujeto enunciador es *se* que no explicita a qué persona o a quien corresponde ese pronombre personal de tercera persona *se*; o cuando se dice: “la tarea *fue revisada*”, se está empleando una voz pasiva que oculta el sujeto de la acción enunciada, pues no se explicita por quién *fue revisada* la tarea.

La segunda marca importante de seguir en los discursos es la del Tú destinatario, y que se identifica con los pronombres tú, usted, ustedes, nosotros inclusivo —porque incluye al “yo” en su habla—, les, te, ti, contigo, que identifican verbalmente al destinatario de la enunciación o co-enunciador, y que en ocasiones suelen ser no uno, sino varios y, además distintos, según vaya avanzando la conversación, y de acuerdo con las finalidades enunciativas que en ella se vayan presentando, pues como ya se ha afirmado, el proceso enunciativo da lugar a situaciones discursivas que no son estáticas ni monolíticas, sino que son susceptibles de analizar en etapas, conforme la acción discursiva se desarrolle en un tiempo y en un espacio históricamente determinados.

Las diversas formas de inclusión del Tú destinatario se pueden interpretar con significados distintos, pues denotan el estatus o posición social que el locutor le reconoce, ya sea en su individualidad o como parte de un grupo; o también hace referencia a un trato de distancia o respeto que son indicadores de formalidad y de una relación interpersonal de alejamiento o cercanía entre el Yo enunciador y el Tú destinatario. Ejemplos en este sentido son: “*les* propongo que aquí nos quedemos”; el uso del pronombre personal de tercera persona *les* indica cierta distancia o formalidad, lo mismo que la marca *usted* del enunciado siguiente: “*Usted*, señor presidente fue electo en las urnas”; mientras que en este otro: “*te* vas porque yo quiero que *te* vayas, a la hora que yo quiera *te* detengo...” el uso reiterado del pronombre personal de segunda persona del singular *te* se puede interpretar como indicador de una relación interpersonal de cercanía, de cotidianeidad entre los interlocutores.

Respecto al pronombre “Él”y a los términos afines como “lo”, “esto”, etcétera, desde la perspectiva del análisis del discurso, resulta totalmente diferente a los de “Yo” y

“Tú” por su función y por su naturaleza, en cuanto los términos que los representan —él, esto, etc.— no remiten a los sujetos de la enunciación, sino representan el mundo objetivo en su proceso de apropiación de la lengua. (Benveniste, 2004: 176-177)

En el diagrama de una situación comunicativa como el reproducido en la página 76 de este trabajo, el pronombre “Él” es el signo “vacío” que se “llena” como alusión al enunciado en sí mismo, no a persona alguna, de ahí su denominación de “no persona”; a diferencia de los pronombres de primera y segunda persona que representan las instancias dialogantes entre ellas: “mientras que el término *yo* denota al individuo que profiere la enunciación, el término *tú*, al individuo que está presente como alocutario” (Benveniste; 2002: 85).

Valga aclarar que no obstante lo dicho, en ciertas situaciones comunicativas el pronombre *Él* puede aludir a una persona que no forma parte del diálogo establecido entre un sujeto enunciadador y el co-enunciador o destinatario, lo que no invalida la aseveración de que el pronombre *Él* identifica a la referencia o tema del diálogo sostenido entre las partes enunciadadora y co-enunciadora o destinatario, porque aquí también el pronombre personal en tercera persona está fungiendo con la función de hacer presente de lo que se habla, aunque sea una persona.

En síntesis, las formas pronominales de la tercera persona, o la no persona, son instancias discursivas que marcan lo dicho, no a quién lo dice ni a quién se le dice. Es por tanto, esta parte del discurso podría indicar la representación social que el sujeto enunciadador tiene sobre el mundo.

Desde otra perspectiva, la del contexto de enunciación, los pronombres personales forman parte de los elementos lingüísticos que señalan algunos factores del entorno contextual en que se produce cierto intercambio verbal cara a cara denominado *deixis*, o lo que es lo mismo, “la localización e identificación de las personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades (dadas) en relación al contexto espacio-temporal creado y mantenido por el acto de enunciación”, según la explicación de Lyons (citado en Charaudeau y Maingueneau, 2005: 154).

En dicho sentido, entonces, es posible señalar a los pronombres personales como elementos *deícticos* cuando cumplen una función de contextualización de la situación de enunciación, y su sentido pleno depende del contexto en que se emiten. Por ejemplo,

cuando en una conversación se dice “*Yo* siento que la televisión buena o mala la hacemos con la orientación y la reflexión...”, tenemos que ubicar el contexto de esta situación de enunciación para identificar a quien representa el deíctico *Yo*, es decir, quién es la maestra determinada que en cada contexto específico de la conversación se ubica como enunciadora de lo dicho, a fin de tener claro el sentido y el significado de lo expresado en el acto comunicativo.

Los deícticos son característicos de todo tipo de conversación cara a cara, y además de los pronombres personales, también los demostrativos, posesivos, algunos verbos y adverbios comparten la función de ser indicadores de la situación de enunciación en sus tres dominios constitutivos: de persona, de espacio y de tiempo (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 154). Un ejemplo que ilustra esta afirmación lo tomamos de nuestro corpus: “Pues *aquí en la tarde, el año pasado, yo* tuve sexto año, se hizo un debate sobre un programa de televisión muy visto *aquí* en México...” En este párrafo, la deixis está definiendo el lugar de la enunciación con el demostrativo *aquí*, el tiempo con el adverbio *tarde*, la persona que habla con el pronombre *yo*, que en este contexto se refiere a la docente titular del sexto grado de primaria en el plantel y año en que se ubica concretamente la situación de enunciación referida.

Por lo tanto, vale afirmar que la *deixis* “señala y crea el terreno común —físico, sociocultural, cognitivo y textual—. Los elementos deícticos organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los propios elementos textuales del discurso” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 117).

Cerramos este apartado señalando entonces que en nuestro corpus encontraremos reiteradamente el uso de la deixis y de los deícticos señalados a través de sus diferentes categorías gramaticales ya mencionados.

#### 4.2. Modalización

En cuanto que discurso es el lenguaje puesto en acción por un *Yo* enunciadador para un *Tú* destinatario y un *Él* objeto de la referencia, esta condición procesual marca de inicio la naturaleza subjetiva de todo discurso. Sin embargo, en todo análisis con fines de estudio se hace necesario definir con claridad los modos en que emerge la subjetividad de las personas, a través de las formas expresivas con las que se comunica, y cuyas diferencias

identificadas discursivamente son las que contribuyen a descubrir sus actitudes, creencias y otros rasgos que de alguna manera condicionan o determinan su comportamiento en determinadas situaciones comunicativas.

La modalización en el lenguaje se puede entender como la materialización de la subjetividad a través del empleo de diversos recursos lingüísticos que dejan huellas del sujeto enunciator en su discurso. La presencia o ausencia de estas marcas revelará distintos grados de subjetividad de la persona hablante, con lo cual ésta agrega a su discurso la perspectiva desde la cual considera lo que dice, su visión o panorámica desde donde ve aquello que dice, esto es, “expresan nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos” (Lozano *et. al.*, 1999: 64).

En términos generales, algunos especialistas aseguran que a la modalidad también es posible entenderla como la expresividad o la actitud que asume el que habla hacia lo que habla, de ahí que este concepto se refiera a “la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 174). Sin embargo, para otros, es importante distinguir entre una concepción amplia y una concepción restringida de modalización, pues mientras la primera puede confundirse con la enunciación misma entendida como “la actitud del sujeto hablante frente a su enunciado”, la segunda define “la marca que el sujeto no cesa de dar a su enunciado” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 394).

De ambas interpretaciones, lo que se aprecia en común es la conveniencia de concebir la noción de modalización en función de la relación que se establece entre el sujeto enunciator y su enunciado. Como parte de su acción discursiva, el sujeto hablante no puede menos que manifestar un modo de decir y de expresarse ante el mundo a través de su palabra. Este modo al que recurre en su ejercicio discursivo delata un tipo de subjetividad, ciertos ánimos y actitudes ante lo que dice y en fin, explicita las inclinaciones o “posiciones del sujeto hablante con relación a su interlocutor, a sí mismo y al asunto que trata” en su alocución (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 394).

La modalidad en tanto tal, afecta a la totalidad de lo que se dice en cualquier enunciado, pues forma parte de su marco general y puede entenderse como “la actitud tomada por el hablante” con respecto a cierto contenido de lo que se habla (Ducrot y Schaeffer, 1998: 639).

#### 4.2.1. Modalidades de la frase

En la lengua existe una amplia gama de *modos* de los cuales el locutor echa mano para interrelacionarse en las prácticas verbales cotidianas. Estos modos han sido clasificados por los analistas del discurso en diversas categorías, de las cuales para fines de este trabajo citaremos sólo las tres más comunes, esto es: las modalidades de la frase (asertiva, interrogativa, exclamativa e imperativa); los modos verbales (indicativo, subjuntivo, infinitivo, gerundio y participio), que aluden a una perspectiva implícita del sujeto enunciador y las modalidades apreciativas (uso de adjetivos y adverbios).

Las modalidades de la frase se emplean en la vida diaria como parte del proceso de interrelación comunicativa con quienes nos rodean, y sirven para afirmar algo que se dice, para preguntar o interrogar sobre algo que se desea saber o conocer, para admirarse o sorprenderse de algo que conmueve, o para dar órdenes sobre algo o alguien. Estos modos gramaticales, a nivel de la lengua, se convierten en enunciados afirmativos, interrogativos, exclamativos e imperativos. De forma escrita van acompañados de determinados signos que denotan el carácter modal de lo dicho, y en la práctica oral se realizan por una entonación particular para cada tipo de enunciado.

Si bien en el mundo común no toda la gente conoce ni emplea correctamente las reglas gramaticales, ello no obsta para que pueda hablar y comunicarse con sus semejantes. Esto es posible debido al proceso de socialización en que el sujeto enunciador ha estado inmerso, lo que hace posible que se valga de la gramática —que como estructura se ubica en el nivel virtual de la lengua— para poder interactuar, incluso desconociendo sus reglas a nivel de la conciencia, pero sabiéndolas aplicar de cualquier forma en su práctica verbal.

Algunos ejemplos de modalidades de la frase tomados de nuestro corpus son los siguientes: “yo cuando vengo a trabajar casi no veo televisión” (frase aseverativa); ¿maestra, usted no ve programas de espanto? (frase interrogativa); “cuando empezó el canal 40 (frase asertiva) ¡yo me quedé con el ojo cuadrado! (frase exclamativa) Era un programa que hablaba de Colosio (frase asertiva), ¡y cómo criticaban a alguien de Zedillo! (frase exclamativa)”; “no, ¡cállate!, tú no hables, ¡salte!, ¡vete!, no preguntes, tú concrétrate a lo que ya te pasó y ya...” (frases imperativas y exclamativas).

#### 4.2.2. Modos verbales

Las marcas discursivas propias de los modos verbales se identifican en las conjugaciones de los tiempos verbales (presente, pasado o futuro) y modos (indicativo, subjuntivo e infinitivo), y se refieren a la opción lingüística y gramatical que el sujeto enunciador emplea para expresar su dicho, valiéndose de la conjugación de los verbos en alguna de las personas gramaticales, según un tiempo de acción que indica certidumbre (modo indicativo), o bien opta por un tiempo subordinado que sólo expresa posibilidad o deseo de hacer (modo subjuntivo). Ilustran estos casos las frases siguientes : “*yo creo* que eso al gobierno le conviene...” (el verbo creer conjugado en primera persona del tiempo presente y del modo indicativo), denota un modo o perspectiva particular de ver el mundo, el cual se evidencia en la forma en que se dice lo que se dice: “ahorita que volvieron ‘el chavo del ocho’ (...) esos *podrían ser* los buenos” (el verbo poder conjugado en modo subjuntivo y el verbo ser en infinitivo que auxilia la conjugación del primer verbo que funge como principal), en esta frase el locutor expresa inseguridad al emplear un modo verbal y un verbo que refiere posibilidad no certeza de lo que se dice.

El modo infinitivo es impersonal en cuanto a que su uso no requiere de conjugación gramatical con ningún pronombre personal, como se observó en el ejemplo anterior y, por lo tanto, oculta al enunciador de la acción verbal. Caso parecido es el de las expresiones verbales llamadas gerundio y participio que, aunque sí se conjugan, no necesariamente explicitan la persona gramatical en uso y la ejecución de su acción se subordina al tiempo en que se habla. Ejemplo de ello son estas frases: “... a la vuelta ya le está *gritando* una grosería a otro señor”; “estás *haciendo* la tarea”; “no lo he *analizado* en las telenovelas de televisión Azteca...” En los tres casos se trata de tiempos compuestos en los que el segundo verbo es el conjugado en gerundio—en el primer y segundo ejemplos— y el tercero en participio, y como se observa es el primer verbo de cada ejemplo el que denota la persona gramatical en uso.

En este subapartado también cabe hablar de los verbos modales, en cuyo caso la expresividad de la subjetividad del enunciador está marcada por el tipo de verbo empleado en el habla, además de la conjugación del tiempo verbal o por el modo gramatical en uso. Son verbos modales, por ejemplo, creer, desear, sentir, dudar, gustar, alegrarse, etcétera, cuya conjugación suele emplearse en primera persona del singular y en tiempo presente,

por lo que también es frecuente encontrar estos verbos modales asociados o formando parte de oraciones modales. Este es el caso de los discursos de nuestro corpus, en donde el uso de verbos modales es recurrente por parte de las profesoras, según se muestra en estos otros ejemplos: “*Siento* que a veces los medios de comunicación ponen noticias muy agresivas...”; *Siento* que nosotros crecimos bajo otras normas...”; Yo *creo* que (al niño) lo tenemos que educar...”; Yo *creo* que lo bueno y malo es subjetivo...”; a mi me *gusta* sobre todo los noticieros...”

#### 4.2.3. Modalidades apreciativas

Las modalidades apreciativas se refieren al uso de adjetivos y adverbios, que califican, cuantifican, valoran, etcétera, a partir del tipo de subjetividad y de apreciación —emotiva o anímica— del enunciador sobre lo dicho. Estas modalidades son de uso frecuente en las conversaciones cotidianas de la gente, quien constante y permanentemente está expresando sus puntos de vista y apreciaciones sobre lo que piensa, ve, cree o siente, según se observa en los ejemplos siguientes: “a veces los medios de comunicación ponen noticias *muy agresivas*”; “...porque *a veces* las películas también pasan *mucho* de eso”, “hay canales *muy bonitos*”; “...ese programa tenía un ‘rating’ *terriblemente alto*”; “uno de los niños decía *acertadamente*”; “son *muchas* las personas que ven televisión”; estamos en una situación mediática *muy cansada*”. En todos los ejemplos, se trata de un sujeto enunciador que modaliza su decir con el uso de adverbios y adjetivos que expresan su punto de vista apreciativo sobre el tema referido.

Las modalidades apreciativas se realizan en la sintaxis y por el énfasis con que el locutor dice lo que dice, frecuentemente acompañado con elementos paraverbales como los gestos y las vocalizaciones. Se trata de conductas evaluadas como cálidas o frías, y a estados anímicos: cólera, afecto, jovialidad, impaciencia, alegría, desesperación, etcétera. En estos casos la reflexión del analista del discurso pone atención en ciertos aspectos de movimiento corporal, de entonación y de timbre, que acompañan la voz y que son marcas del impacto anímico que lo dicho está causando en el hablante, como podría ser: voz temblorosa y baja, tartamudeo, que pueden ser indicios de nerviosismo, inseguridad o miedo; o un manoteo repentino, aumento del volumen de la voz, expresión facial que se torna dura para expresar enojo o cólera con lo que se dice.

Cabe señalar que a fin de incorporar las marcas de las modalidades expresivas que con frecuencia acompañan a la expresión oral, los especialistas han desarrollado una serie de instrumentos con los que se registran dichas marcas no lingüísticas, y que contribuyen a la búsqueda del sentido último de los textos discursivos en análisis. En este trabajo también se consideran algunas de estas marcas, haciendo uso de las técnicas de registro de grabación sonora, como ya se indicó, pues ello forma parte del análisis discursivo que se hizo del corpus, en donde la forma (cómo se dice) y el contenido (lo que se dice) van de la mano, se complementan y son indisolubles si se busca realizar un estudio más acabado.

#### *4.3 Polifonía. Discurso referido*

La polifonía etimológicamente significa muchas voces, y frecuentemente viene asociado con el término de discurso referido, entendida como “el discurso dentro del discurso”, “el enunciado dentro del enunciado”, y al mismo tiempo, “el discurso acerca del discurso” y el “enunciado acerca del enunciado”(Voloshinov, 1930: 143).

Todas estas consideraciones llaman la atención sobre la complejidad de la comunicación humana en cuanto a la multiplicidad de puntos de vista incluidos en un enunciado, con lo que además se pone en duda el postulado de la unicidad del sujeto enunciatario. No es posible hablar de discursos aislados de la palabra, de a quiénes se dirige y quiénes dirigen la enunciación, y no es dable que el locutor en su dicho no incluya de alguna o de varias maneras la palabra del destinatario directo o indirecto.

En nuestros días, el concepto de polifonía abarca una amplia gama de modalidades que explican la existencia de una multiplicidad de voces en un mismo discurso, siendo el discurso referido una de las formas lingüísticas más recurrentes en el habla de la mayoría de la gente. Ello se explica porque todo discurso siempre refiere, atrae e incorpora en el propio la palabra de su entorno sociocultural. Esta contaminación natural y normal del lenguaje en acto es una condición inherente a todo discurso, en cuanto éste es un producto social, generado en condiciones sociales por un hablante que construye su palabra con las palabras que su medio le ofrece, por lo que en consecuencia el discurso propio del hablante lleva inmerso el discurso del otro, del enunciatario a quien se dirige, es decir, contiene en el discurso propio las ideas, valoraciones y visión del mundo que lo rodea y al cual pertenece socialmente.



En consecuencia, consideramos pertinente insistir, el discurso es un producto social que contiene todos aquellos elementos simbólicos que el sujeto enunciador ha interiorizado y asimilado de la multiplicidad de discursos que transitan en su ambiente sociocultural y que están presentes en su habla de una u otra forma, ya sea porque coincide con ellos y se las ha apropiado —en unos casos—, ya sea porque los rechaza y por ello se distancia, polemiza o se enfrenta —en otros—; pero sea uno o lo otro, en ambas situaciones el hablante siempre tiene presente en su discurso los discursos de su entorno social como una referencia a la que constantemente alude.

Esta perspectiva del discurso, en el inicio fue desarrollada por Voloshinov y Bajtín durante la década de los treinta, con base en una fundamentación dialógica del lenguaje. Más tarde el enfoque cobra nueva relevancia con los conceptos de polifonía discursiva de Ducrot, y la heterogeneidad enunciativa de Authier-Revuz (Berruecos, 1999: 105) quienes en conjunto contribuyeron a establecer los principios básicos y las características de intertextualidad e interdiscursividad de todo discurso. Antes de proseguir, creemos necesario especificar que la heterogeneidad enunciativa o discursiva de Authier-Revuz hace referencia “a la presencia localizable de otro discurso” en el propio, y esta presencia puede ser mostrada —o marcada explícitamente— o bien constitutiva —no marcada explícitamente— (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 298).

Para Bajtín la orientación dialógica es un fenómeno propio de todo discurso, y éste no puede dejar de toparse con otros discursos en el entorno sociocultural en que uno y otros se dan. “El discurso encuentra el discurso del otro en todos los caminos, en todas las orientaciones que llevan a su objeto, y no puede dejar de entrar en interacción viva e intensa con él” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 148).

En la década de los ochenta Ducrot profundiza el concepto de polifonía, creado por Bajtín desde los años veinte, para explicar la multiplicidad de voces que en un mismo discurso es posible analizar, y con los cuales el sujeto enunciador, en su carácter de ser empírico (que produce el mensaje), establece una relación intradiscursiva de evocación (Calsamiglia y Tusón, 2004: 153).

Para Ducrot, la polifonía es la posibilidad que existe de distinguir, en un mismo acto de enunciación, entre el sujeto-empírico (enunciador) que habla y el sujeto-locutor (enunciado por el sujeto empírico) responsable de lo que se enuncia ( Charaudeau y

Maingueneau, 2005: 448). Esta disociación hace posible la presentación de diferentes puntos de vista en un enunciado, de los cuales el locutor se compromete con alguno de ellos, a la vez que se separa de otros, de acuerdo con sus intereses y forma de pensar. De ahí el término de polifonía —tomado del ámbito de la música— se refiera a la existencia simultánea de múltiples puntos de vista —o voces— en el mismo enunciado.

La multiplicidad de voces en el discurso son muestra de las diferentes perspectivas que el sujeto enunciator trae a colación en su habla, y ante las cuales expresa distintas posiciones: bien manifestarse a favor, bien en contra, distanciarse o acercarse. En palabras del propio Ducrot, diremos entonces que por lo común, “el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes. El sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen (Ducrot, 1988: 16).

Esta diversidad o polifonía discursiva se traduce en expresiones verbales frecuentemente usadas en todo tipo de lenguaje, tanto las de tipo literario como en el cotidiano, y son conocidas como discurso directo, indirecto e indirecto libre.

#### 4.3.1. *Discurso Directo*

Una de las modalidades más comunes de la polifonía es el de discurso referido que aquí se aborda en las vertientes de discurso referido directo e indirecto. El directo, a su vez, se desprende en textual y libre; mientras que el indirecto se representa en la ironía, la burla, la creencia o el respeto, según explicaremos enseguida con cierto detalle.

Desde la perspectiva del enunciator, “el discurso referido es visto por el hablante como un enunciado que pertenece a algún otro, como un enunciado que en su origen fue independiente” (Voloshinov, 1930: 144), pero que es trasladado al contexto del hablante mediante diversas estrategias que podemos resumir en dos: como discurso referido directo si se trata de diálogos reproducidos literalmente por el hablante, cediéndole la palabra íntegramente al otro —el equivalente a la cita textual en el caso de los discursos escritos—, que sirven para calificar al locutor citado sin expresar algún juicio o valoración explícita sobre él o sobre sus palabras.

#### 4.3.2. *Discurso Indirecto.*

Se refiere a la utilización de las palabras del otro en el discurso propio tratando de respetar las ideas que contiene. Para ello se vale del uso de verbos introductorios y del pronombre relativo “que” o del adverbio modal “como”, de tal forma que se suele empelar así: aseveró que; comentó que; dijo que; como dijo, como aseveró, como comentó, etcétera. En este caso, el discurso indirecto busca transmitir las ideas del otro, pero no con sus mismas palabras, sino que el hablante hace una “construcción” o “reformulación” del discurso ajeno mediante el empleo de los recursos verbales propios señalados (Lozano *et. al.* 1999: 153).

Al acudir a nuestro corpus, tomamos un ejemplo de discurso indirecto empleado por una de las profesoras en su enunciación: “como dice la maestra, todo el día están: ¡hay! ya va a llegar la hora de mi telenovela, y corren...” En este caso, la docente refiere el discurso de una de sus compañeras de grupo con la expresión “como dice la maestra”, y una vez señalado que está retomando el discurso de ella lo reformula con sus propias palabras al decir “todo el día están ¡hay! Ya va a llegar la hora de mi telenovela, y corren”.

#### 4.3.3. *Discurso indirecto libre*

De igual forma pero con intención contraria, el discurso indirecto emplea parodias, ironías o burlas con una manera de descalificar al otro, traído a colación en el discurso propio. Otros usos del discurso indirecto sirven para propósitos inversos, como por ejemplo denotar respeto y creencia a lo que ese otro dijo, pero ahora dicho con palabras propias. El discurso referido indirecto es, entonces, la absorción del discurso del otro mediante la reformulación de las palabras emitidas, se trata de “ecos” de lo dicho por otros asumidos como ideas propias del hablante, y que se busca encubrir con el cambio de verbos y personas gramaticales, o bien sintetizando su contenido (Lozano *et. al.* 1999: 151).

En tanto, el discurso directo libre “no pretende simplemente reproducir el sentido de lo enunciado (...) sino también la forma” en que el locutor original lo expresó, y aquí resulta mucho más complejo y sutil detectar la fuente de quién dijo y qué es lo que se dijo, por lo que a esta modalidad de discurso referido se le suele equiparar con una “contaminación de voces” (Lozano *et. al.* 1999: 154), con lo que además se subraya la naturaleza social e intertextual de todo discurso.

En ningún círculo sociocultural es posible hablar de discursos originales o vírgenes en cuanto a su contenido, pues por definición el discurso es en sí mismo producto de las interrelaciones e interacciones de quien lo emite con las voces o discursos de su entorno. Asimismo es el resultado de las ideas, los sentidos y los significados que circulan en ese ambiente, mismos que en mayor o menor medida han sido asimilados y han moldeado la forma de pensar propia, aun sin que el emisor haya reflexionado sobre ello.

Con fines de brindar mayor claridad a las ideas expuestas sobre las nociones de polifonía y discurso referido, exponemos los ejemplos siguientes tomados de nuestro corpus: “Antes había un libro que se llamaba *Televisa. Quinto poder*, que nos hablaba de todo lo que era ese emporio...”; yo pienso, como dijeron las maestras, hay dos tipos de televisión...”; pues un niño no se va a meterse al canal 11, él lo que quiere es telenovelas, lo que decían mis compañeras, porque le atrofia el cerebro nada más...”; “la televisión es la nana de los niños”, “yo les he mencionado a los niños algo muy agresivo, yo lo tomé de cuando estábamos en lucha los maestros: ‘la televisión idiotiza y la escuela concientiza’”. Estos párrafos tienen en común las marcas explícitas que la hablante emplea para aludir al discurso de sus interlocutoras, así como la cita de títulos de libros y de frases hechas que sintetizan una opinión generalizada aceptada socialmente como verdad, que se han popularizado en su entorno, y que en este caso son retomadas y traídas a colación como elementos de afianzamiento y credibilidad de la propia palabra.

Finalmente, antes de concluir este apartado, es pertinente señalar la presencia también de ciertas figuras enunciativas que se asemejan a las citas implícitas antes abordadas, pero que a la vez se distinguen de ellas: la ironía, la burla y la parodia. Son formas verbales en las que el sujeto que las dice marca distancia con respecto a las propias palabras, con el propósito de dejar claro generalmente una descalificación del locutor así implícitamente citado. De esto tenemos pocos ejemplos en nuestro corpus, como el siguiente : “Yo les he mencionado a los niños algo muy agresivo, yo lo retomé de cuando estábamos en lucha los maestros: *que la televisión idiotiza y la escuela concientiza...*” Aquí la polifonía está dada porque la docente hace un uso despectivo e irónico del impacto de la televisión en su auditorio mediante el empleo de una muletilla discursiva de sentido común, como es el caso de la expresión “la televisión idiotiza y la escuela concientiza”. El contraste de sentido de esta frase hecha —como juego de palabras— es fuerte y devastador para el medio de

comunicación, mientras que para la institución educativa resulta reivindicativa, de ahí que la docente no dude en emplearla con el propósito de apoyar su propio dicho.

#### *4.4. Presuposiciones e implicaturas*

Dentro de la categoría de discurso indirecto, nos encontramos con contenidos implícitos pero no expresados en el habla propia, pero que le sirven de fundamento al locutor para su acción verbal. Esta perspectiva de análisis surge del hecho de que al hablar, muchas veces se dice más de lo que se quiere comunicar de manera consciente e inconsciente.

##### *4.4.1. Presuposiciones*

El fenómeno de la presuposición y de todos aquellos contenidos implícitos en el habla de un locutor se origina de la necesidad que en ciertas circunstancias se tiene de hablar de cosas que socialmente están restringidas o que no es conveniente hacerlo abiertamente por diversas razones. Ante ello, el hablante recurre a la estrategia de decir algo limitando su responsabilidad a la significación literal de lo dicho, y dejando al destinatario o auditorio la tarea de establecer, por una especie de razonamiento, partiendo de la interpretación literal, la tarea de una interpretación distinta, “de la cual sacaría luego, por su cuenta y riesgo, las consecuencias posibles” de lo dicho (Ducrot, 1982: 16).

Esto es así, porque los hablantes disponemos en determinado momento de cierto número de saberes y creencias almacenados en la memoria, a los cuales se recurre para la elaboración de alguna suposición lingüística. De esta suerte de combinación entre un repertorio de saberes y el hecho de hacer uso de él, surge un tipo de expresiones lingüísticas identificadas como presuposiciones, esto es, cosas que aunque no están explícitamente dichas por el hablante, se perciben que están ahí —por detrás o por debajo— porque es posible derivarlas del significado de las palabras dichas considerando el marco institucional y normativo en que se desenvuelven los interlocutores. Es decir, las presuposiciones son huellas o marcas que ponen en evidencia el mundo de creencias, pensamiento e ideología que sostienen determinadas proposiciones discursivas, desde la perspectiva de quien interpreta ese discurso.

Comúnmente, la presuposición es entendida como el acto de presuponer, es decir, de dar por supuesta una cosa sin verificar que efectivamente existe, pero que a pesar de ello

damos por hecho porque se puede acomodar o responde a las convenciones normativas del contexto institucional en que se desarrolla la situación comunicativa. O en términos de Goffman, que también se refiere al uso ordinario del término, una presuposición es “un estado de cosas que consideramos ya establecido al mismo tiempo que nos ocupamos de una actividad” (citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005:466); por lo que en ambos casos la noción de presuposición va asociada a una creencia generalizada y compartida, que se asume como verdad o como existente y que al mismo tiempo da pie y sirve de referencia o apoyo para otra acción verbal del sujeto enunciador.

Para los lingüistas de la tendencia semántica-pragmática de Ducrot, los presupuestos son “tipos particulares de contenidos inscritos en los enunciados (y) poseen las características siguientes: 1) corresponden a realidades que se suponen ya conocidas por el destinatario (evidencias compartidas o hechos particulares dependientes de saberes previos); (...) 2) no están afectados por la negación ni por la interrogación; (y) 3) en principio, no pueden ser [anulados] ni servir de base al encadenamiento” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 466-467).

En palabras de otros autores, en el discurso del locutor lo presupuesto sería atribuido a un enunciador colectivo, disperso y generalizado en el ámbito social en que se inserta el sujeto hablante. No se introduce, como en los casos anteriores de discurso claramente referido, como una opinión diferenciada de la del enunciador y que éste acepta o rechaza, sino que es “más bien algo <sabido por todos> que garantiza la opinión del enunciador y de lo que éste se apropia” (Lozano *et. al.* 1999: 158).

Las presuposiciones pueden ser analizadas desde diversas perspectivas. La que interesa destacar es la de orden pragmático y se refiere a las interacciones y contextos en que se desenvuelve el hablante como parte de una comunidad lingüística y cultural que comparte con los interlocutores destinatarios de su habla. Desde luego, este concepto cobra relevancia en el nivel de la comunicación y no tanto de la gramática. En las prácticas conversacionales —como es el caso de los grupos de discusión que produjeron nuestro corpus de análisis discursivo—, la instancia pragmática es inevitable y son más evidentes las instrucciones implícitas de interpretación de lo dicho. Las que son explícitas se manifiestan gramaticalmente por medio de la modalidad imperativa de la frase. En este sentido, Ducrot afirma que las presuposiciones se generan en la enunciación, aseguran la

coherencia del acto comunicativo y sirven de marco del discurso producido (en Reyes, 1996 :214).

Ducrot ha enfatizado el valor que tienen las múltiples formas encubiertas, pero presentes de lo “no dicho” en la actividad discursiva, dimensión que, sin embargo, se hace presente en lo “sí dicho” mediante estrategias que se reconocen a través de marcas o huellas clasificadas por este autor en tres tipos: 1) generales, cuando los enunciados aluden y califican al “mundo” común entre los interlocutores, lo que hace que éstos se entiendan entre sí; 2) los ilocutivos, que se refieren a la presunción de que la situación / acción del discurso en cuestión se puede cumplir; y 3) de lengua, que apunta a las condiciones de verdad o de referencia de las proposiciones y que según su estructura gramatical pueden, a su vez, clasificarse como existenciales, verbales, de construcción y adverbiales (Lozano *et. al.*, 1982: 207-208).

Para los fines de nuestro trabajo, quizá sea necesario ahondar un poco en esta tipología de las presuposiciones de la lengua, a fin de estar en condiciones de hacer su identificación en el momento preciso y así facilitar el análisis respectivo.

Según Ducrot, las presuposiciones o presupuestos discursivos de tipo existencial comúnmente vienen precedidas por un artículo determinado, y hacen referencia a la condición de “existencia” de lo descrito. Un ejemplo clásico que ilustra esta clase de presupuesto es el siguiente: “*El* rey de Francia es calvo”, donde con el artículo *El* queda supuesta la existencia de un rey de un país llamado Francia (Lozano *et. al.* 1999: 208).

Las presuposiciones verbales se identifican cuando por el verbo principal de la frase se describe la sucesión de dos estados, donde queda supuesta la realización del primero de ellos. Un ejemplo de nuestro corpus es: “en la televisión *pudiera* haber programas divertidos”, habla de la posibilidad de que se dé un estado de programas divertidos, y establece que en la actualidad el estado de programas no es divertido.

Otro tipo de presuposición es la denominada de construcción, que señala la estructura como se formula la frase, esto es, que un sujeto es quien hace “X” cosa, como en el ejemplo siguiente: “las televisoras se manejan a como el gobierno quiere”; donde la construcción discursiva establece que el sujeto es “las televisoras”, y lo que hacen es que “se manejan como el gobierno quiere”.

Finalmente, en las presuposiciones adverbiales el empleo de adverbios como “todavía”, “también”, “más”, etcétera hacen posible la identificación de lo que el hablante está presuponiendo con lo dicho. Es el caso, por ejemplo, del enunciado siguiente: “La comunicación masiva hace que la ciudadanía se vuelva *más* ignorante”, donde el adverbio *más* presupone que la ciudadanía ya de por sí era ignorante, y que ahora lo es más.

Algunas de las presuposiciones más comunes detectadas en nuestro corpus, como una manera de ejemplificar su uso en el habla cotidiana, pero también, como un tipo de marca discursiva que permite ir identificando las representaciones sociales y la ideología que encierran estas proposiciones discursivas de las docentes son las siguientes. Cuando una de las maestras afirma: “*Yo estoy mucho en contra de la televisión*”, se puede presuponer que hay otras personas que también están en contra, pero no *mucho*, como ella; o cuando otra docente dice en referencia a la relación causa- efecto entre niños que ven televisión: “(los niños) si son agresivos *se vuelven* más agresivos”, se presupone que hay niños agresivos Y cuando a la pregunta de ¿qué piensan sobre los medios? contestan: “... pues que son acaparadores... manipuladores (pausa) y que los medios de comunicación aprovechan también la ignorancia del pueblo”, se presupone que el pueblo es ignorante.

#### 4.4.2. *Implicaturas*

En la misma dimensión de lo no dicho, también se pueden colocar las implicaturas conversacionales, que ahora se expone. Son los enunciados que hacen referencia a todas aquellas situaciones, valores, creencias y hechos que se expresan implícitamente, sin querer decirlas o sin siquiera pensar en si se quiere o no decirlas, pero que están presentes en la acción discursiva de forma latente, y que sirven de referentes entre el locutor y el interlocutor para que la conversación fluya y haya entendimiento de lo que uno y otro tratan de comunicarse en su práctica verbal.

De acuerdo con Grice (1975), las implicaturas conversacionales, al igual que las presuposiciones, ubican el análisis discursivo necesariamente en el nivel de la pragmática, ya que hace referencia a la instancia comunicativa en la que se da el acto de habla de los interlocutores —representada con el esquema triangular del yo/ enunciador, tú/ destinatario y él/ enunciado— , con el propósito de transmitir un sentido —este sí— conscientemente definido por el hablante inicial.



Grice intenta caracterizar las implicaturas conversacionales mediante ciertos rasgos específicos que integra en su teoría sobre las máximas conversacionales. En este contexto, el intercambio verbal producido en toda conversación, advierte Grice, se rige por un principio de cooperación que funciona como guía general para los interlocutores o como acuerdo tácito de cooperación, a partir del cual lo dicho por cada enunciador se deduce que es su aporte a la conversación en los términos en que debe ser, “tal como lo exija la finalidad o la dirección del intercambio verbal aceptada por ambas partes” (Reyes, 1996: 39).

En la formulación de su teoría, Grice parte del principio ya aceptado de que en toda práctica conversacional se dan modos de comportamiento preestablecidos socialmente, de acuerdo con ciertos rituales aprendidos y reproducidos cotidianamente. En consecuencia, “<debemos> comportarnos así porque es lo que los demás esperan de nosotros, y nosotros de los demás. Tan fuerte es esa expectativa que, si el hablante parece no cumplir con el principio de cooperación, el oyente, en lugar de pensar que efectivamente el hablante no cumple, puede pensar que éste quiere decir otra cosa. Esa otra cosa será una implicatura, es decir, un significado adicional comunicado por el hablante e inferido por el oyente” (Reyes, 1996: 39-40).

En este sentido, Grice ha propuesto una tipología de los principios de comportamiento que se derivan del acuerdo de cooperación de las conversaciones, el cual si es obviado, alterado o ignorado en alguno o en varios de sus principios, da lugar a determinadas implicaturas conversacionales, según sean las categorías o principios de comportamiento que se hayan modificado. A diferencia de la presuposición, las implicaturas suelen ser adjudicadas al sujeto enunciador, quien con su habla expresa de manera velada —es decir, insinúa— un dicho que por diversas causas no desea hacerlo de modo abierto, pero que sin embargo se interesa en dejar de manifiesto mediante palabras y enunciados de los cuales es factible deducir otras intenciones.

Así, dice Grice, tenemos cuatro ejes de comportamiento que rigen el acuerdo de cooperación conversacional, y cuyo no seguimiento literal dan lugar a las implicaturas:

- el principio de cantidad, esto es, que lo que se diga contenga toda la información que requiera el propósito de la conversación, y al mismo tiempo, que su contribución no sea más informativa de lo necesario;

- el principio de calidad, es decir, que lo dicho sea verdadero, que el enunciador no diga nada que crea falso o de cuya verdad no tenga pruebas;
- el principio de relación, que se refiere a que lo dicho sea relevante y, por lo tanto, venga al caso de lo que se está diciendo, o lo que es lo mismo, que lo hablado guarde relación en función del tema de conversación; y por último
- el principio de manera, es decir, que el hablante sea claro en lo dicho, evite la oscuridad en su expresión, la ambigüedad, sea breve y ordenado (Reyes, 1996: 40).

Respecto al cumplimiento cabal de estos principios, Grice advierte que ello resulta poco menos que imposible en prácticamente cualquier tipo de conversación cotidiana, y que por el contrario, su alteración es lo más frecuente y normal, por lo que en consecuencia, cualquier discurso siempre dará lugar a la inferencia de implicaturas. Agrega que esto mismo es factible de que suceda incluso cuando se obedecen los principios señalados, porque los significados aparentemente simples, unitarios y estables de la lengua tienden a recubrirse de otros significados o matices una vez puestos en contexto por los interlocutores en cuestión. Esta sobrecarga pragmática es lo que conforma el conjunto de implicaturas (Reyes, 1996: 51).

Igualmente de acuerdo con Grice, las implicaturas conversacionales son proposiciones que contienen cierto valor semántico que va más allá de lo que se dice. “Así, nos vemos obligados a distinguir, dentro del valor semántico de los enunciados, entre lo que *dicen*, en función de la oración empleada, y lo que *comunican*, según las leyes o máximas que rigen el habla” (Ducrot y Schaeffer, 1998:523).

Grice establece tres tipos de implicaturas, las convencionales, entendidas como los matices de sentido imposibles de traducir en términos de verdadero y de falso; las conversacionales particularizadas y las conversacionales generalizadas. Las primeras “son significados adicionales, pero no se calculan, pues vienen incorporados en el contenido de las expresiones”, no requieren un contexto específico, pues dependen sólo de las construcciones lingüísticas empleadas por el locutor para decir lo que quiere decir, sin que el contexto en que se dice influya en su sentido o significado. Un ejemplo de este caso, extraído de nuestro corpus y reproducido en el anexo 4, es el siguiente: “pues como ahorita la problemática de los padres, la economía, que se tienen que ir a trabajar, no hay quien los vigile (a los niños) y ven programas hasta la hora que ellos quieren y ven programas no

aptos para ellos”, es una implicatura convencional, que establece una relación entre la necesidad de los padres por salir a trabajar y la consecuencia de dejar a sus hijos solos, expuestos a la televisión.

Por otra parte, tanto en las implicaturas conversacionales particularizadas como en las generalizadas, el contexto es fundamental para darle un valor extra a lo dicho, y así provocar la implicatura en el interlocutor. Entre una y otra existe “solamente una diferencia de grado en cuanto a su dependencia del contexto”. En nuestro corpus no identificamos enunciados de estos tipos, por lo que únicamente dejamos mención de su existencia en los términos teóricos expuestos.

La relevancia de la identificación de las implicaturas conversacionales en el análisis discursivo de nuestro corpus está dada en que al igual que las presuposiciones, aquellas también posibilitan la identificación de creencias, valores y hechos contenidos en enunciados que se expresan indirectamente, sin querer decirlos abiertamente pero que denotan una intención de forma latente. La conveniente interpretación de estas proposiciones encubiertas —por parte del destinatario— permite el flujo de la conversación, pues con ello se denota que los interlocutores están en un contexto situacional en el que comparten y comprenden las instrucciones implícitas de cómo entender lo dicho.

#### *4.5. Secuencias narrativas conversacionales*

El sujeto enunciador dispone de diversos modos o maneras de organizar su discurso, según sea la finalidad que busca alcanzar en sus intercambios conversacionales: ya sea que se quiera, por ejemplo, narrar, describir o argumentar. También puede querer obtener información —preguntar—, desear que el otro, su interlocutor o coenunciador, haga algo —ordenar tácita o implícitamente—, conversar, etcétera. Estas formas expresivas se desarrollan con base en distintas estrategias, ordenadas y organizadas, que las personas emplean para estructurar sus discursos, es decir, que en su interacción verbal responden a esquemas orales específicos sobre cómo organizar su dicho en función de sus necesidades y de los contextos conversacionales y socioculturales en que se ubica la acción discursiva.

Los modos de organización del discurso a que dan lugar estas necesidades comunicativas del sujeto enunciador son cuatro básicamente: el modo enunciativo, la

narración, la descripción y la argumentación. En nuestro caso, tomaremos como base para el análisis del corpus de esta investigación el modo de organización narrativa, en el que se insertan el descriptivo y el argumentativo, pues son las maneras más usadas por la gente para expresarse y satisfacer sus necesidades comunicativas, lo que también resulta evidente en los textos de las conversaciones de las docentes entrevistadas.

Antes de proseguir, cabe señalar que estos modos discursivos no suelen ser empleados de manera pura, sino por el contrario, la tendencia es la de entremezclarlos, en una suerte de superposición o combinación de dos o más modos discursivos. Sin embargo, aún así es posible identificar y esclarecer la estructura propia de cada modo, según se explicará enseguida.

El modo de organización descriptivo descriptivo es una estructura discursiva mediante la cual el hablante ofrece una “visión detenida” o estática del mundo, “que hace existir los seres al nombrarlos, al localizarlos y al atribuirles cualidades que los singularizan”. La descripción se sitúa fuera del tiempo o de la sucesión de acontecimientos, es lo que se dice en un tiempo fijo y como tal, se opone a dos actividades o modos discursivos: el de contar y el de argumentar. (Charaudeau en Berruecos, s/f: 1)

La descripción es inherente al ejercicio de la palabra y en este sentido hace posible la comunicación entre los hablantes mediante tres tipos de componentes: nombrar, localizar-situar y calificar al ser y al hacer (Berruecos, 2005). Al describir, el sujeto hablante opta por emplear alguno de estos tres componentes, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades expresivas, por lo que es dable afirmar que describir es nombrar a personas, animales o cosas concretas y/o abstractas, épocas, conceptos; como por ejemplo “las *amas de casa*”, las *mamás*”, “los *niños*”, “los *alumnos*”, “la *televisión*” o “las *películas*”.

Describir también es situar o localizar en el tiempo y en el espacio aquello que se ha nombrado, como por ejemplo: “las personas que están *en casa*”, “yo hacía visitas aquí *en el cerro de Santa Cruz*”, “*en mi niñez* no había televisión”, “*ahorita en quinto año*, ya no estamos viendo televisión”. Y, finalmente, describir es calificar al ser o hacer, y para ello el sujeto enunciator se vale de verbos llamados atributivos—ser, estar, tener—, en cuanto son empleados para “atribuir” u otorgar ciertas cualidades que caracterizan, de manera explícita, a lo nombrado. Algunos ejemplos son: “el sexo *es* un mal en los medios de

comunicación”; “El programa de *El chavo es* buena opción para los niños”; “en casa *tenemos* cablevisión”; “el canal 40 antes *tenía* muy buena programación”, entre otros.

El modo argumentativo constituye una actividad discursiva empleada con fines persuasivos, disuasivos o demostrativos, y suele funcionar como método de conocimiento y como arma para la controversia, por lo que está estrechamente vinculado con la obtención y el uso del poder (Beristáin, 2004: 65).

La argumentación puede entenderse como una discusión razonada en la que los participantes y el mismo sujeto enunciador ofrecen una cadena de razonamientos —o pruebas— que funcionan como “operaciones abstractas del orden lógico, destinadas a explicar las relaciones de causa a efecto, entre hechos o acontecimientos”.(Berruecos, s/f: 2) Es decir, se trata de un modo mediante el cual los hablantes pretenden convencer a su oponente de que vea las cosas o valore el mundo de una determinada manera, según su propio interés o posición, para lo cual despliega una serie de proposiciones o pruebas que lo lleven a la consecución de ese fin.

Por su carga política, el modo argumentativo ha estado presente siempre en la vida pública de las sociedades, pero en los últimos tiempos se ha revalorado como una actividad discursiva presente también en las esferas privadas y cotidianas de la gente. Este resurgimiento ha sido posible, entre otras razones, a raíz de los hallazgos que desde el análisis del discurso se han registrado en las ciencias sociales. La nueva perspectiva consiste en reconocer que la argumentación es una actividad discursiva inherente a una diversidad de contextos y de situaciones comunicativas, en las que están presentes siempre, de algún modo, el propósito de convencer o persuadir de algo a una audiencia, sea ésta una sola persona, un grupo o una colectividad.

El modo narrativo es una forma expresiva distinta a la descripción y la argumentación, pero igual de relevante desde el punto de vista de su utilización. Narramos cuando informamos, cuando platicamos, cuando polemizamos, cuando contamos chistes y nos divertimos, cuando enseñamos y en fin, en múltiples momentos de la vida y casi siempre que hacemos uso del lenguaje. “Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que

domina sobre otras formas más ‘distantes’ u ‘objetivas’ como pueden ser la definición o la explicación” (Calsamiglia y Tusón, 2004: 270).

Como modo dominante, la narración se ha materializado en el mundo a través de la tradición oral, sean relatos, mitos, leyendas, poemas o cantares. Con la aparición de la escritura, la presencia del modo narrativo en la vida cultural y social de la gente no sólo no se ha disminuido, sino que se ha multiplicado en diversos géneros literarios que se han extendido a todos los campos de la palabra hablada y escrita. Un ejemplo de ello es la vigencia que en nuestros días tienen el cuento, la novela, el relato en sí, como género narrativo predominante en la mayoría de lo que transmiten los medios de comunicación de masas.

Como modo secundario, la narración puede combinarse o incrustarse con cualquier otro modo discursivo sin mayor problema, como de hecho sucede con frecuencia en la vida real, según veremos más adelante cuando se analicen los discursos de las maestras entrevistadas. Se trata de un modo de organización discursiva que tiene como propósito exponer una serie de acontecimientos o acciones interconectados entre sí conforme a un orden temporal y que constituyen una historia. La narración es la exposición de unos hechos “que se desarrollan en el tiempo y se derivan unos de otros, por lo que ofrecen simultáneamente una relación de consecutividad (antes/después) y una relación lógica (de causa/efecto)” (Beristáin, 2004: 352).

La narración también es un tipo de relato, como un cuento o una novela. Cuando el relato es narrado los hechos son comunicados a un destinatario que puede ser nombrado como receptor, lector, oyente, según sea la situación de enunciación (*Ídem*). En nuestro caso, el discurso de las profesoras entrevistadas en diversas ocasiones asumieron la forma narrativa en combinación con otros modos como el descriptivo. Algunos ejemplos tomados de nuestro corpus son: “Una vez, en alguna fiesta, disfracé a mi hija de *Mona La vampira* y más de cinco me dijeron ¿Y de qué viene disfrazada? Por qué ¿quién ve *Mona La vampira*?”; “Voy a comentar el caso de una niña que siempre llegaba a la escuela con los ojos así, medio rojos, y siempre tenía alrededor de los ojos ojeras, y una vez le pregunté que por qué llegaba así...” nos pasó algo bien chistoso, porque vino una niñita francesa a estar en la casa un mes, entonces mi esposo me compró una televisión y la tenemos en la cocina, y pues la prendemos cuando vamos a cenar y empiezan las noticias. Y la francesita estaba ahí

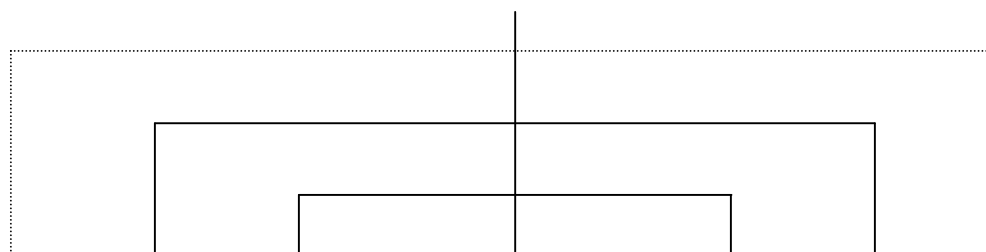
sentada y se quedó viendo raro la primera vez y me dice ¿ay, por qué tiene televisión aquí en la cocina? Allí nosotros no tenemos televisión ni en recámaras ni en cocina, nada más en la sala”.

Resumen o Prefacio Pn 0      Orientación Situación inicial Pn-1      Complicación Pn-2      Acción Evaluación Pn-3      Resolución Pn-4      Moral Evaluación Pn-5      Coda o Moraleja Pn-Ω

Por lo anterior, la narración puede entenderse como una secuencia en la presentación de acciones estructurada por criterios de tiempo, unidad temática, transformación anímica, unidad de acción y causalidad. Estos elementos invariablemente conforman una estructura afin en todos los casos identificados bajo el modo narrativo.

A partir de esta concepción es posible delinear la secuencia narrativa conversacional característico tanto de los relatos —orales o escritos— como del modo narrativo en sí, dado que se trata de una estructura que encadena la acción discursiva según el orden siguiente: resumen o prefacio (Pn-0), orientación o situación inicial (Pn-1), complicación (Pn-2), Acción o evaluación (Pn-3), Resolución (Pn-4), evaluación o situación final (Pn-5) y coda o moraleja (Pn-Ω) (Calsamiglia y Tusón, 2004: 271). Gráficamente suele representarse así:

*Secuencia narrativa conversacional. Esquema*



Fuente: Calsamiglia y Tusón, 2004: 271

Desde la óptica de una semiótica de la acción, esta estructura narrativa resulta válida para el análisis de una amplia gama de discursos, en cuanto el programa narrativo organiza una serie de acciones y sus transformaciones en relación con un sujeto enunciador individual o grupal. Con tal antecedente, en este trabajo probamos su pertinencia metodológica al aplicar la estructura del programa narrativo a una conversación, de tal

forma que los cuatro discursos que conforman nuestro corpus se analizaron siguiendo la estructura narrativa conversacional explicada previamente. De los resultados de este ejercicio se hablará en la parte correspondiente a conclusiones generales, aunque ya en el capítulo siguiente el lector tendrá la oportunidad de valorar su viabilidad de acuerdo con el análisis y las conclusiones particulares que ahí se exponga.



## Capítulo V. Análisis del corpus discursivo

En este capítulo se entrará de lleno al análisis de los discursos de las profesoras entrevistadas, cuya verdadera identidad fue encubierta, como se sugiere para este tipo de trabajo y metodología. En este entendido, en vez de sus nombres reales aparecerá un número y una letra del alfabeto en mayúscula y distintos para cada participante. Esto es, a las maestras del grupo primero —según su fecha de realización— le correspondió el número 1 y, de acuerdo con el orden en que fueron hablando, se les asignó la letra A, B o C, de tal forma que la maestra 1-A equivale a la profesora que primero tomó la palabra en el grupo 1; y la profesora 1-B representa a la que le siguió en el turno de habla, y así sucesivamente. Para el segundo grupo se empleó el número 2 y las letras A, B o C, según fue el orden de sus participaciones. El grupo tercero se identificó con el número 3 y el cuarto, con el cuatro, además de las letras mayúsculas que indican el orden en que hicieron su primera intervención.

A esta clave de identificación se le agregó el indicador de antigüedad laboral, pues se consideró que esta información no pone en riesgo la identidad de las docentes y sí resulta relevante para el análisis e interpretación de sus posiciones discursivas. Así las cosas, tenemos que las cuatro escuelas en que se trabajaron los grupos de discusión quedaron integrados como sigue: el primero es la escuela *Vicente V. Ibarra*, donde tenemos a las profesoras **1-A** (28 años de servicio), **1-B** 19 años de servicio), **1-C** (2 años de servicio), **1-D** (19 años de servicio) y **1-E** (40 años de servicio).

En la escuela *Ignacio Ramírez*, turno matutino, tenemos a las docentes **2-A** (24 años de servicio), **2-B** (25 años de servicio), **2-C** (25 años de servicio), **2-D** (28 años de servicio), **2-E** (28 años de servicio), **2-F** (30 años de servicio), **2-G** (7 años de servicio); **2-H** (21 años de servicio) y **2-I** (28 años de servicio).

En la primaria *Ignacio Ramírez*, turno vespertino, las participantes fueron **3-A** (17 años de servicio), **3-B** (21 años de servicio), **3-C** (27 años de servicio), **3-D** (25 años de servicio), **3-E** (19 años de servicio) y **3-F** (3 años de servicio). Finalmente, la escuela *Quirino Mendoza y Cortés*, turno vespertino participó con las docentes **4-A** (32 años de servicio), **4-B** (24 años de servicio), **4-C** (28 años de servicio), **4-D** (24 años de servicio) y **4-E** (25 años de servicio).

En cuanto al análisis e interpretación de los contenidos discursivos propiamente dichos, la metodología que se seguirá intentará esclarecer las distintas posiciones discursivas identificadas en cada grupo de discusión, tanto las coincidentes entre uno y otro grupo como las discordantes. Asimismo, se procurará destacar las posiciones discursivas más representativas de cada grupo y se compararán con las de los otros grupos, con el propósito de descubrir si existe alguna tendencia o contenido común que atraviese transversalmente a los cuatro grupos de docentes.

Para tal propósito, en un primer momento nos valdremos de las marcas o huellas que emplean las profesoras en su habla para expresar sus ideas y puntos de vista. Posteriormente, en un segundo momento y a manera de síntesis, se elaborará un cuadro que recoja los contenidos o ideas básicas de la enunciación discursiva de cada maestra, según la estructura de enunciación explicada en los capítulos anteriores, esto es, la tríada que conforman el sujeto Yo / Enunciador — el sujeto Tú / Destinatario — la referencia del Ello o Él-Ella / la temática sobre lo que se habla, y las maneras en que se interpelan entre sí, lo que dará lugar a tres vertientes de análisis del discurso de cada docente:

- el sujeto Yo / Enunciador y cómo se relaciona con el Sujeto Tú / Destinatario;
- el sujeto Yo / Enunciador y cómo se relaciona con la referencia del Ello o Él-Ella / la temática sobre lo que se habla; y
- el sujeto Yo / Enunciador y cómo se ve a sí mismo.

A lo largo del análisis de estas tres vertientes se irá haciendo uso de los distintos conceptos clave también explicados anteriormente —en el capítulo dos—, pues éstos se entrelazarán con las marcas o huellas discursivas de las docentes, lo que en conjunto permitirá ir delineando las trayectorias de las participantes, desde su primera intervención hasta la última. Se tratará entonces de captar el contenido ideológico del discurso magisterial a través de las marcas discursivas señaladas, en una especie de entrecruzamiento analítico de forma y contenido, o en otras palabras, de lo que se dice, de cómo se dice, pero también de por qué se dice lo que se dice.

Este capítulo se cerrará con las conclusiones particulares de las maestras según sus posiciones discursivas, destacando aquellos rasgos que resulten más característicos en este grupo, y que posteriormente —en el capítulo seis— serán motivo de un análisis distinto, desde otra perspectiva que resulte complementaria a la abordada en el presente capítulo.

Una vez explicada con algún detalle la metodología a seguir, no queda más que presentar el análisis en sí mismo.

*5.1. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela Vicente V. Ibarra. Turno matutino (Grupo número 1).*

Participaron cinco profesoras con antigüedad laboral diversa: una maestra que apenas tenía dos años de servicio, dos docentes con 19 años de servicio, una profesora con 28 años de antigüedad laboral y la de mayor experiencia, una maestra con 40 años de servicio. Podríamos caracterizar a este grupo como de veteranas, si consideramos que la experiencia laboral promedio del mismo es de 21.6 años, lo cual nos habla de más de dos décadas de ser maestras frente a grupo. (Ver transcripción . Anexo # 2)

De las cinco participantes, la postura de la profesora **1-A** (28 años de servicio), es la más firme y comprometida en su papel de docente (el deber ser). Desde su primera participación discursiva —y la primera también del grupo—, se asume como un *Yo docente* que previamente tiene elaborada su posición respecto a los medios de comunicación masivos, e incluso expresa su diagnóstico sobre éstos —muy particularmente la televisión—, los cuales, dice con convicción, tienen efectos negativos en sus alumnos debido a tres causas bien identificadas: el tipo de programas que los niños prefieren ver generalmente, las condiciones de libertad (por ausencia de los padres) en que se exponen a los medios, y el tiempo excesivo que le dedican a esta actividad.

La docente **1-A** denota en su discurso que es una profesora preocupada por el impacto de la televisión en sus alumnos, de ahí su actitud de conflicto ante los medios de comunicación masivos, pues si bien por un lado afirma: “*yo estoy mucho en contra de la televisión, no por la televisión en sí, sino por el tipo de programación que vemos*”; por el otro también asevera de manera aparentemente contradictoria: “*yo pienso que los medios de comunicación no son malos, lo que pasa es que no le damos un buen uso*”. En esta lógica discursiva, para **1-A** el impacto y la relevancia social de los medios de comunicación masivos se concentra y materializa básicamente en un solo medio, la televisión, que desde su perspectiva tiene tanto una programación que no se debe ver, por no ser la correcta; como otra, la buena programación, que es la que se debe ver: “La programación que ellos (los niños) prefieren *no es la correcta*, porque si nosotros les preguntamos qué les gusta,

ellos van a preferir que el canal 5, las caricaturas. Pocos son los alumnos que ven un canal alternativo como el 11, que pasa *buena programación*.” Esta actitud de rechazo hacia aquella programación que no es la “correcta” como las telenovelas, llamadas por ella despectivamente “taranovelas”, término que implica una descalificación cognitiva por su asociación con la palabra “tarado (a)” que de acuerdo con la definición del diccionario significa una “tara” o “defecto” físico o psíquico.

Desde su primera intervención, la profesora **1-A** evidencia una posición discursiva firme en contra de aquella televisión que usurpa una función social que, asegura, no le debe corresponder: el de ser “la nana de los niños”, pero que el medio de comunicación asume tácitamente en sustitución de quienes deberían ser sus auténticos actores ausentes: “(...) y a partir que los papás salen a trabajar *la televisión es la nana de los niños*. Pasan no una hora, dos, frente a ella, sino que generalmente casi una tarde.”

Por otra parte, la profesora **1-A** expresa abiertamente en su discurso que opinar sobre los medios de comunicación masivos le conflictúa, pues no obstante lo antes dicho, de igual manera afirma: “yo pienso que *los medios no son malos*, lo que pasa es que no le damos un buen uso”; lo cual podríamos entender como una lucha interna de opiniones, un choque de sentimientos antagónicos, en que si bien la televisión que ven los niños es mala, por otro lado eso no significa que la televisión en sí sea mala, como pudiera parecerles a algunos —según se desprende de la implicatura “yo pienso que los medios no son malos”, que implica que hay personas que piensan que los medios sí son malos—.

A partir de la segunda participación discursiva de la profesora **1-A**, destaca su interés por brindarnos elementos de credibilidad que fundamenten su punto de vista sobre la televisión. Para ello se vale del discurso referido directo e indirecto que trae a colación en su discurso al narrarnos diversas vivencias en su entorno laboral y personal. Así, refiere su experiencia en un debate crítico realizado con su grupo del ciclo escolar pasado sobre un programa de televisión denominado *Big brother*, escogido para el análisis por su *rating* “terriblemente alto”, según modaliza el enunciado la profesora **1-A** al adjetivar de manera negativa el índice de audiencia de este programa de televisión abierta.

La profesora reseña que el debate se centró en la utilización de una palabra que usaban mucho los actores de dicho programa y que se popularizó entre sus alumnos, “era la palabra *buey*. Entonces empezamos a discutir, y uno de los niños decía acertadamente,

bueno maestra, es que esa palabra que nos decimos no la usamos con el afán de ofendernos, es una palabra corriente, normal, que todo mundo utiliza. Bueno, entonces yo les decía: si es tan normal para ustedes ¿qué pasaría si yo un día en lugar de decirles buenas tardes niños les dijera: buenas tardes “buey”? ¿Entonces cómo escucharon eso? Nada, como agresión, pero yo no lo estoy diciendo en forma de agresión, yo lo estoy diciendo de manera, este, respetuosa y saludable, (...) pues es que ya no se escuchó de manera tan amigable ¿verdad? Y es una palabra que utilizamos ahora y creo que si no estoy equivocada está ya dentro de la Real Academia Española, ya tiene su significado, y digo, bueno, cómo es posible que el peso de un programa sea tan grande para decir ahora que nuestros muchachos la utilicen con tanta naturalidad.”

En esta parte de su interlocución, la maestra **1-A** se vale del discurso referido directo e indirecto, al hacer uso de una narración en la que expone una situación comunicativa conflictiva entre ella y sus alumnos de sexto grado por el empleo de la palabra “buey” como parte de su lenguaje cotidiano. La narración es de carácter argumentativo, pues contiene elementos discursivos entrecruzados que funcionan como proposiciones a favor de una posición, la de los alumnos, que defiende el uso de la palabra buey: 1) “es una palabra que nos decimos (...) no con el afán de ofendernos”; 2) “es una palabra corriente, normal, que todo mundo utiliza”; y proposiciones en contra del uso de la palabra buey, la de la profesora: 1) “¿qué pasaría si yo un día en lugar de decirles buenas tardes niños, les dijera buenas tardes *buey*?”; 2) “(...) pues como que ya no se escuchó tan amigable ¿verdad?”; y finalmente una conclusión: “¿cómo es posible que el peso de un programa sea tan grande para decir ahora que nuestros muchachos la utilicen con tanta naturalidad.”

De igual manera, el discurso referido directo es utilizado por la profesora **1-A** cuando narra una experiencia vivida en su casa con uno de sus hijos a propósito de la serie de televisión *Los Simpson*, transmitida por Televisión Azteca. En esta parte del discurso citado renglones abajo, destaca como una constante el conflicto generacional que la mamá-maestra vive con su hijo-alumno en relación con el impacto de los medios de comunicación, y a la imposibilidad (el querer y no poder) de ella para contrarrestar tal efecto en su propio ámbito familiar.

Esta situación vivencial de la docente **1-A** se puede interpretar como un indicador del malestar docente que caracterizamos al inicio de este trabajo, pues el hecho de que se sienta impedida para dar una respuesta satisfactoria tanto a su hijo como a sus alumnos sobre lo que ve mal en los medios, la hace asumir un sentimiento de frustración reiterado al no encontrar otra salida más que su actitud de rechazo.

“Yo le decía—prosigue la maestra **1-A**—: pero cómo es posible que te guste ver esa caricatura, mira, *el muchacho le falta el respeto al papá*, no le dice papá, *siempre va mal en la escuela...* o sea, *a mi manera particular no me gustaba ese programa* y tampoco quería que ellos lo vieran, pero después de todo dije, bueno, es prudente que yo me sienta a ver lo que ellos ven para que les enseñe a criticar lo que tienen de bueno y lo que tienen de malo esos programas. Sin en cambio, *yo siempre discutía con él que a mí no me gustaba ese programa*, porque *le encontraba muchísimas cosas que posiblemente según yo se les iban a pegar a ellos*, y una vez estaba tan molesto mi hijo que me dijo: *mira, mamá, el programa de los Simpson tendrá todo lo que tú dices, pero algo que tú no sabes es que a mí me divierte*, entonces ante eso digo: ¿qué hago?, bueno, pues síguelo viendo, pero yo de todas maneras te voy a seguir diciendo lo que a mí no me gusta”.

También se asoma en esta intervención discursiva de la docente **1-A** un esfuerzo por comprender esta situación de conflicto, quizá por causas de tipo generacional, al agregar elementos contextuales como los siguientes: “A lo mejor somos (las maestras) de otra época y no queremos aceptar la época que están viviendo ahora los muchachos”; “(...) siento que nosotros (los maestro/as), crecimos bajo otras normas, bajo otras reglas, bajo otros principios”; con lo que además el malestar docente se hace presente en la falta de adaptación de la maestra a los nuevos tiempos y a los nuevos agentes de socialización, a pesar de su esfuerzo por entender su entorno mediático. En este contexto, se explica que la maestra **1-A** nuevamente reitere su posición ante los medios: “por eso me digo que los medios de comunicación me conflictúan” con lo que bien podríamos entender, “me enferman”, para luego, a manera de conclusión de su participación, expresar una reivindicación de los medios: “Lo que sí, dentro de mi opinión, la televisión, la radio y los medios de comunicación *serían excelentes si nos apoyan un poquito a fomentar los valores*, que tanta falta siento, que no sé si también me conflictúan porque no sé si están

cambiando o están dejando los niños de crecer con los mismos valores que a nosotros nos dieron cuando éramos niños.”

La profesora **1-A** lanza una petición implícita al decir que los medios de comunicación “serían” —verbo ser modalizado que expresa deseo o posibilidad de ser— “excelentes”, a condición de que contribuyeran a la formación de “valores” en los niños-alumnos. En esta parte del discurso, la maestra expresa claramente una petición: que los medios de comunicación masivos sirvan a la causa docente, “nos apoyen” y que ayuden a “fomentar los valores”.

Esta misma acción discursiva es reforzada por la maestra en sus siguientes intervenciones, en particular cuando insinúa: “quizá nos falte como docentes esa educación para los medios”, a fin de que, argumenta en otra parte de su enunciación, “nosotros *podamos trabajar* ese medio de comunicación (la televisión) que nos críe dentro de los grupos estrategias para *poder modificar* esa cultura de los niños, para *poder utilizar* los programas que ellos ven (...) utilizarlos dentro del grupo”. Aquí las marcas del discurso se centran en los verbos modalizados empleados: “podamos trabajar”, “poder modificar” y “poder utilizar”; en los tres se proyecta una demanda discursiva de querer-poder y, a la vez, no saber cómo hacer y, evidentemente, el no estar en condiciones de satisfacer sus necesidades profesionales respecto a cómo enfrentarse a los medios le genera un malestar psicológico en su ejercicio docente.

Por lo anterior, podemos caracterizar la postura discursiva de la profesora **1-A** de la siguiente manera:

**Maestra 1-A (28 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
• de entrega y compromiso con su trabajo docente	• de conflicto (en contra y a favor)	• como maestra y como madre de familia
• demanda capacitación sobre <i>Educación para los medios</i>	• hay buena y mala televisión /correcta y no correcta	• conflicto generacional maestra/alumnos y mamá/hijos
• demanda que los mmc sirvan a fines educativos y a valores morales	• los mmc son la televisión	• docente sin preparación para enfrentar a los mmc

• deber ser / querer poder / y no saber / hacer	• telenovelas=taranovelas	
	• la televisión=nana de los niños	
	• los mmc chocan con los fines de la práctica docente	

La posición discursiva de la docente **1-A** contrasta con la de la maestra **1-E**, con 40 años de servicio laboral frente a grupo, quien asume una actitud de docente de menos conflicto —que también podría interpretarse como de menos compromiso social— ante los medios de comunicación masivos. Con aseveraciones como esta de: “ya con los años que tengo de vivir”, implica que la edad avanzada le ha permitido ver muchas cosas, acumular experiencia y, por ello, estar acostumbrada a los cambio o los cambios que ha tenido nuestro país y que ha vivido en su actividad profesional, pero que sin embargo, no parece haber incorporado activamente, sino que los ha dejado pasar de lado, como una manera de no enfrentar el malestar que le produciría la falta de recursos para actualizar su ejercicio docente de acuerdo a los nuevos requerimientos sociales. Quizá también pareciera decirnos que lo ha visto todo y, en consecuencia, asume una actitud de indiferencia que la vuelve refractaria a los cambios que el medio social le exige y, en consecuencia, se asume como una docente que ya está acostumbrada a tomar como algo normal el impacto negativo que, asegura, los medios tienen en la sociedad, en particular en los niños.

Esta actitud refractaria le ayuda a establecer una relación más amigable con los medios de comunicación, que son “muy bonitos, muy divertidos, muy sanos”, que cuenta con “canales muy educativos”, y por lo tanto, “digo yo que también los medios son muy importantes, que también dan cosas buenas.” De manera implícita y explícita la profesora **1-E** evidencia ser una tele-espectadora recurrente de la programación del canal 2, “que ha sacado películas muy bonitas, viejitas, de las antigüitas, muy bonitas, por ejemplo las de Cantinflas, pues son muy divertidas, las rancheras también, son películas muy bonitas, de la India María, pues para divertirse, para quitarse el estrés un poquito”.

El discurso de la docente **1-E** está articulado en una doble perspectiva argumentativa; por un lado, valora positivamente la televisión como un medio de entretenimiento y diversión, que contribuye a disminuir el estrés que implícitamente reconoce que tiene, y por el otro, al ubicarse explícitamente en el papel de maestra, ssu



actitud ante los medios cambia radicalmente y enjuicia a la televisión acremente. Para ello se vale de diversas referencias a experiencias docentes donde el tema de los medios lo vincula con la violencia y el sexo, aspectos que parecen tener un profundo eje vivencial para esta docente, según se aclara en otras partes de su discurso asociado con recuerdos de su niñez. Con un lenguaje excesivamente modalizado, **1-E** recurre a los adverbios y calificativos para enfatizar que comparte los puntos de vista de sus compañeras maestras: “No todo lo de los medios es *malo*, también hay programas *muy bonitos, muy divertidos, muy sanos, muy educativos*, (...) yo digo que también los medios son muy importantes; (...) el canal dos ha sacado películas *muy bonitas, viejitas*, de las *antigüitas, muy bonitas*”.

Como se puede observar, estas afirmaciones tienen ciertos matices personales que delinean una formación conservadora y tradicional, muy acorde con su edad avanzada, que en otras partes del discurso de **1-E** se confirman y denotan la existencia de arraigados tabúes respecto a temas controvertidos en toda sociedad, y más aún en la mexicana, como son la sexualidad y el ejercicio del poder, según se evidencia en los párrafos siguientes. “Yo recuerdo en mi niñez que no había televisión y nos íbamos a una casa de las más ricas, a sentarnos todos en banquetas, a ver televisión y a pagar diez centavos (...) Me acuerdo que una vez le pregunté a una de mis tías ¿Cómo nacen los niños? Tú que viste, qué hiciste, y pobre de aquél que viera a un animal cruzándose con otro...”

En relación también con la sexualidad, la maestra **1-E** reconoce que los niños de hoy en día “*ya comentan el sexo* como una cosa *muy natural*, pero *ya viene siendo* una plática *muy morbosa* para ellos, verdad, porque aunque son niños pequeños, yo tengo segundo año, y *ya se ofenden* con decirle tu mamá es teibolera”. Aquí el empleo del conector o conjunción adversativa “pero” se emplea para negar la validez de la proposición referente a que los niños comentan el sexo como algo muy natural, por el contrario, que no se comenta como algo muy natural, sino que “*ya viene siendo una plática muy morboso*” para los niños.

El vínculo del sexo con los medios de comunicación nuevamente se explicita en párrafos como el siguiente: “Y a los niños *ya se les hace muy común* ver porque en las telenovelas *hay violación, hay embarazos no deseados, hay suicidios, hay engaños* en parejas y todo ese tipo lo encontramos en la televisión”. Aquí observamos una presuposición existencial y con modalización, pues presupone que existen casos de

violación, embarazos no deseados, suicidios y engaños de pareja en la sociedad mexicana, pero que, al parecer, a los niños “ya se les hace muy común” algo que no lo es, no obstante que en otra parte de su discurso reconoce que en su medio laboral “tenemos mucha madre soltera”.

Lo que aquí nos interesa destacar es la recurrencia de la maestra **1-E** en los temas de sexualidad, pues la aparente contradicción no es tal si consideramos que el lenguaje cotidiano conversacional suele caracterizarse por este tipo de estructuras, que cobran sentido al descubrirse la intención comunicativa del locutor hacia el destinatario del discurso. En este caso específico, creemos que la intención de **1-E** es convencernos de que las telenovelas sirven de vehículos divulgadores de actos sociales con carga sexual no propia para la población infantil.

En esta parte de su discurso, la docente **1-E** evidencia una ideología conservadora, cerrada a hablar de temas socialmente considerados tabúes, como es el caso de la sexualidad, a pesar de que en su mismo discurso admite la existencia de *mucha madre soltera*, pero tal reconocimiento más bien podría interpretarse como un llamado de atención ante una situación social que reprueba moralmente y que, en contrapartida, la televisión saca a la luz a través de las temáticas recurrentes de las telenovelas, género que, paradójicamente, parece ser altamente atractivo para los telespectadores del ámbito educativo, sean maestras, amas de casa o alumnos.

En otra parte de su discurso, la docente recurre al discurso referido directo e indirecto para sostener la apertura que ha habido en la sociedad ante temas tabúes como la sexualidad, pues mucho ha cambiado el comportamiento de los padres hacia sus hijos en los tiempos en que ella era niña y no había televisión en su casa, a los tiempos de ahora en que ella ya es una profesora con 40 años de experiencia laboral y todos sus alumnos ven televisión cotidianamente. “Yo recuerdo en mi niñez que no había televisión y nos íbamos a una casa de las más ricas a sentarnos todos en banquitas, a ver televisión y a pagar diez centavos, porque nuestros padres no tenían educación, no tenían la cultura y nos callaban de todo. Queríamos participar en algo, queríamos comentar algo, no, cállate, tú no hables, salte o vete, no preguntes, tú concréte a lo que ya te pasó y ya. Muchas cosas que como mujeres queríamos preguntar, no, cállate, quién te dijo, tú no sabes. (...) Me acuerdo que una vez le pregunté a una de mis tías cómo nacen los niños, y tú qué viste, qué hiciste, y

pobre de aquél que viera a un animal cruzándose con otro porque ya, y tú que está viendo, lárgate, vete, y con esas palabras, porque así nos trataban.”

En este fragmento discursivo la profesora **1-E** evidencia la rigidez con que las mujeres de su generación fueron educadas en nuestro país, la falta de información que en su infancia vivió sobre temas de su propia sexualidad, y cómo se relaciona esta carencia con las condiciones socioeconómicas de la población mexicana, pues ella como muchos otros niños de su tiempo, no tenía televisión en su casa y, por ello, casi no estaba expuesta a los contenidos y mensajes de la misma. Asimismo, en cuanto a la intención implícita de estos párrafos discursivos, **1-E** como sujeto enunciador parece querer defender los medios de comunicación masivos en su papel de divulgadores de conocimiento, pero reiterando la posición compartida con sus compañeras de que “los medios no son malos, siempre y cuando *como dice la maestra muy acertadamente*, los padres de familia se dediquen a ver o a orientar el programa que están viendo junto con sus hijos.”

En cuanto al tema del poder, la actitud de conservadurismo de la profesora **1-E** también es muy transparente, ya que detectamos marcas lingüísticas en diversas frases vinculadas a temas de violencia, valores de autoridad y respeto que así nos lo hacen saber. Por ejemplo, cuando afirma que “cada día se *está volviendo nuestro país* más violento”, observamos una modalización verbal, que presupone que nuestro país no era violento y que ahora cada día lo es más, por efecto de la programación televisiva, según asegura en otras partes de su discurso.

En otras de sus intervenciones, la maestra **1-E** se muestra preocupada por la agresión que priva entre los partidos políticos del país. “Cómo queremos quitar la agresión si los *propios partidos*, nuestros propios representantes que nos van a representar se están ofendiendo, se están diciendo cosas muy feas, *qué esperamos de nuestros niños, qué futuro les espera a los niños*, si *esas autoridades* están actuando en esa forma, y *que ya tienen estudios*, que ya *están preparados*.” Aquí hay una modalización expresada con frases exclamativas que denotan sorpresa ante las expectativas sobre los partidos políticos y los medios —“cómo queremos quitar la agresión si los propios partidos (...) se están ofendiendo”— ; lo que implica una descalificación hacia los partidos y autoridades que nos representan por su comportamiento ofensivo —“se dicen cosas muy feas”—, así como una relación de causa-efecto entre el comportamiento de los partidos políticos y la agresión

manifiesta en los medios de comunicación. También se implica que ese comportamiento agresivo de los partidos y de los medios tiene efectos negativos en la formación escolar de la población infantil y los tendrá en sus expectativas de vida profesional para cuando sean adultos: “qué les espera a los niños, si esas autoridades están actuando de esa forma”.

En el mismo tenor se pueden interpretar las siguientes aseveraciones de la profesora **1-E**: “*Nunca se había visto* que los partidos se *ofendieran* de esa forma”, donde observamos una presuposición adverbial y verbal, ya que se presupone que hubo un tiempo en que los partidos políticos no se ofendían de esa forma, que los medios de comunicación lo transmitieran abiertamente. O el sometimiento hacia las instituciones de autoridad: “al presidente, por su vestimenta, *debemos de tenerle respeto*. (...) *Ya no hay respeto* por las autoridades, *qué va a haber respeto* por una mamá.” Aquí las marcas del sujeto enunciador están dadas en la presuposición: antes había respeto por las autoridades, es decir, parte de presuponer la existencia de una autoridad presidencial que debería ser respetada por su investidura, así como que, muy a su pesar, los tiempos han cambiado y si ahora ya no hay respeto por la máxima autoridad del gobierno, menos lo va a ver para las madres de familia, con lo que la profesora establece en su discurso una relación argumentativa-explicativa entre la falta de respeto a las autoridades —en la esfera política— que repercute en los espacios cotidianos de la esfera familiar y educativa de su ámbito laboral.

Finalmente, el discurso de la docente **1-E** parece coincidir con el de sus compañeras en que su labor educativa entra en choque con el impacto que los medios de comunicación tienen en la población infantil, y en cuyo enfrentamiento ellas salen perdiendo en su tarea de educar. “Entonces *a dónde vamos a dar* si los medios de comunicación son los que pueden mejorar parte de la educación, parte de nuestra persona, *y sin embargo lo están echando a perder todo*”, lo que implica adjudicar cierta responsabilidad a los medios de comunicación masivos en la tarea educativa de la niñez mexicana, e implica que los medios no están asumiendo esa tarea, sino por el contrario, “lo están echando a perder todo”.

En la profesora **1-E** no está tan presente una actitud de querer-hacer y no poder-hacer, como en el caso de su compañera **1-A**, sino que más bien su discurso se ubica en un deber-hacer sin mucha convicción, apenas simulado por su condición social de docente en ejercicio profesional, y resignado en su intención verbal al no poder-hacer ni saber-hacer ante los medios de comunicación masivos.

Con base en lo anterior, podemos caracterizar la postura discursiva de la profesora **1-E** de la manera siguiente:

Maestra **1-E** (40 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
• Antepone su edad como garante de experiencia y conocimiento	• amigable	• como mujer y como maestra
• Cuestiona la falta de valores y de respeto a la autoridad	• Los mmc son muy bonitos, muy divertidos, muy sanos, muy educativos, muy importantes	• Resignada y conforme con su entorno laboral y mediático
• Poca convicción en su deber ser docente	• telespectadora recurrente de la programación de Televisa	
	• la telenovela / sexualidad no propia para los niños	
	• Los mmc chocan con los fines de la práctica docente	
	• responsabiliza a los mmc del fracaso escolar	

Pasamos ahora a analizar los discursos de las profesoras **1-B** y **1-D**, que por considerar que presentan posiciones enunciativas cercanas entre sí las exponemos simultáneamente. Ambas tienen 19 años de experiencia laboral frente a grupo, y las dos tienden a reforzar los puntos de vista de sus compañeras —más que a sostener los propios— respecto a los temas de violencia / agresión y sexualidad que abordan los medios de comunicación, aseguran, de manera excesiva y en perjuicio de los niños. Para ello emplean las expresiones “y como decía la compañera **1-E**”, “como estamos mencionando”, “reafirmando lo que las compañeras han mencionado”, “por lo que decía la maestra”.

El uso del discurso referido es otra constante, pues se valen de relatos de experiencias vividas con sus alumnos para acreditar sus opiniones y creencias. La maestra

**1-D**, por ejemplo, nos cuenta: “yo tuve oportunidad de ver un programa de televisión donde eran las diez de la noche y ya estaban sacando un programa de sexo, y sexo visual, porque se estaba viendo, y yo me dije cómo es posible que siendo las diez de la noche, no recuerdo qué canal fue, pero sí me quedé indignada, molesta, porque un niño de primero, segundo año, que vea eso, y si no tiene una buena orientación ahí viene a desvirtuar todo lo que ven.”

En cuanto a la violencia, **1-D** atrae el tema de la siguiente manera: “De veras que sí hay mucha violencia por parte de los medios masivos, bueno, de la televisión y la radio. Ahorita le están dando mucho realce, puedo decirlo así, a este jovencito que mató a los dos niños. Lejos de que dejemos de fomentar la violencia, al estarlo enfocando y enfocando y enfocando, dos niños de mi grupo me dicen: maestra y usted qué opina, les digo que el joven está mal; y ellos me dicen que no, y ellos empiezan a mencionar lo que la televisión dijo, y así como dice la compañera **1-C**, sí es cierto, los niños nada más están viendo lo que la televisión dice, y al ver ya están imaginando cosas y si son agresivos, se vuelven más agresivos aún.”

El sujeto enunciador de este discurso, en ambos párrafos, se hace presente con diversas marcas de modalización: formas adverbiales de cantidad (mucho, más), deíticos (les, me, y verbos modalizados en tiempo presente y pretérito (puedo decirlo, dejemos, dicen, digo, están viendo, están imaginando, están enfocando). Con estas marcas se reitera una actitud que presupone a los medios de comunicación como violentos y que tienen un efecto igual en los niños, a quienes también presuponen agresivos y que la televisión contribuye a reforzar esa actitud.

Sin embargo, lo que observamos como más destacable del discurso de las profesoras **1-D** y **1-B** es precisamente lo contrario de lo dicho hasta ahora, pues a diferencia de las posiciones discursivas hasta aquí analizadas, estas dos docentes expresan ampliamente un discurso amable y favorecedor de la programación televisiva en general, pero sobre todo del canal 11, lo que evidencia un gusto y un consumo cotidiano de este medio, ya que lo conocen con cierto detalle.

Para la maestra **1-D**, los programas del canal 11 resultan de un alto nivel de creatividad e ingenio que gustan a toda la familia, favorecen la integración familiar y ello les da un valor agregado positivo. “En el canal 11 vi uno de los cuentos, *Cuentos de pelos*,

*ah qué divertidos son esos cuentos, la creatividad que tienen, cómo pueden cambiar una historia en forma escrita y representado tan sencillo, dicen cosas importantes, y programas de cómo inventar, dónde ir a museos, reportajes, no me acuerdo qué otra cosa vi, tienen documentales también, y es una canal que me fascina porque tengo hijas- Programas como el de Valentina son historias reales representadas, que hasta mi hija como que se identifica con la niña: no mamá es que sí, es que hay que hablar, hay que comunicarse con los papás. O sea, los invitan a que tengan comunicación con los papás, y si tienen algún problema con los papás, y si no está mamá pues con los hermanos, y jalarsé a toda la familia, y también que integran a la familia. Yo así lo veo. Mamá, ven a ver el programa, porque saben que a todos nos gusta, y estamos todos juntos como familia, aunque sea un ratito.”*

Por su parte, la profesora **1-B** también habla del gusto que tiene de ver televisión como una forma de ocupar su tiempo libre, y como complemento a la convivencia familiar. “Sí, sí veo televisión, le estaba diciendo los documentales que luego pasan en el 11 es lo que regularmente veo, cuando veo, cuando llegan mis hijas pues ya tenemos que pasar *Vive* o *Centenario*, y como yo trabajo doble turno, nada más en el tiempo que tengo de ver televisión de cuando llego a la hora que llegan mis hijas, pues sí me pongo a ver ya sea noticieros o ya sea el canal 11, que es donde pasan documentales, pasan programas educativos también, que sí me agrada ver, es lo que gusta ver. Ya después apagamos la televisión, prendemos el radio, porque mis hijas se ponen a cenar, y como ellas llegan regularmente a las 9 y 10, pues ya terminan de cenar, estamos platicando, comentando cómo les fue, qué les pasó, o fíjate que hoy escuchamos esto en la radio, o sea comentarios y ya, ya descansaron, ya cenaron, bueno, vamos a acostarnos, esto es lo que puedo decir de los programas que yo veo.”

Aquí la posición del sujeto enunciator ante los medios de comunicación es el de una mujer trabajadora que en su cotidianeidad en el hogar dice llenar su tiempo libre con la oferta televisiva del canal 11, situación en la que el medio parece cumplir una función de acompañamiento, pues se ve televisión mientras llegan sus hijas del trabajo, es decir, el medio suple de cierto modo la ausencia de las hijas. Esta hipótesis se refuerza con una nueva intervención de **1-B**, cuando en la conversación grupal se está comentando lo que más les gusta ver de la programación televisiva. “No me acuerdo en que canal vi que estaban promocionando para hacer ejercicio, y ese día estaba yo con mis hijas, y me dicen

(habla con más entusiasmo a partir de aquí): mira mamá, tú que no quieres caminar, ahí tienes tu caminadora, ándale, cómpratela, *también* ese tipo de programas que *uno integra a los hijos*, y mira mamá esto, la venta de esos productos y todo”, alguien la interrumpe para agregar: “las cremas...” y **1-B** retoma con agrado y risas generalizadas del grupo: “Las cremas, que para rejuvenecer, que no sé para qué, *eso es* los tipos de programas que *nosotros vemos*.”

En esta parte del discurso llama la atención la actitud de desenfado y sencillez con que la profesora **1-B** admite su gusto por ver prácticamente cualquier cosa en la televisión, aunque sean anuncios publicitarios, ya que el atractivo del medio televisivo parece recaer en su poder de entretenimiento visual y de conexión con su individualidad (“mira mamá, tú que no quieres caminar, ahí tienes tu caminadora, ándale, cómpratela”; “y mira mamá, esto, la venta de esos productos”, “las cremas”), en un ambiente de intimidad familiar que se justifica ante el destinatario del discurso como aceptables porque con ellos “uno integra a los hijos”.

Tanto en la docente **1-D** como en **1-B** las modalidades de su discursividad se quedan en el no hacer-hacer (no intervenir) y en el no hacer-no hacer (dejar hacer), es decir, ellas como destinatarias y consumistas de los contenidos de los medios de comunicación masivos eligen adoptar una actitud pasiva y no conflictiva por lo que ven, particularmente en la televisión. De igual manera, consideramos que en su papel de generadoras de una intención manipuladora de su discurso, ellas asumen un rol de hacer-creer en mí —entrevistadora—que los medios de comunicación son buenos e importantes desde el punto de vista de la socialización intrafamiliar, pero malos y negativos para la formación educativa de los niños, quienes están expuestos a dichos medios en aislamiento, precisamente sin el entorno familiar adecuado para su disfrute y aprovechamiento cognitivo.

Por lo anterior, podemos caracterizar las posturas discursivas de las profesoras **1-B** y **1-D** como se señala enseguida:

Maestras **1-B** y **1-D** (ambas con 19 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>



• actitud pasiva y no conflictiva	• los mmc exponen demasiada violencia, agresión y sexo	• Como maestras y como madres de familia
• se mostraron más como madres de familia que como docentes	• los mmc dañan a los niños con sus programas de sexo y violencia	
• no hacer / hacer (no intervenir) y no hacer / no hacer (dejar hacer)	• los mmc vuelven más agresivos a los niños que ya lo son	
	• opinión favorable de los programas del canal 11	
	• les gusta ver tv en su tiempo libre	
	• la tv contribuye a la convivencia familiar	

En cuanto a la participación discursiva de la profesora **1-C**, con tan sólo dos años de servicio, su posición se funde y confunde con las de sus compañeras, interviene en pocas ocasiones, se dedica más a escuchar que a hablar, y cuando lo hace sus intervenciones son cortas y se vale del discurso referido para retomar los argumentos recién escuchados como propios, y así caer en la reiteración de caracterizar los medios de comunicación como violentos y generadores de violencia.

“Aparte —expresa— *también* esos programas son los que tienen *más* demanda. (...) *Entonces* ese programa de *Big brother* puras groserías hablan, *entonces ya* como que lo empezaron a ver los jóvenes y *ya empezaron* a hablarse con *puras groserías*, porque en un programa de televisión lo pusieron y *es normal*, pues *entonces ya todo mundo* se habla con groserías, *les digo* que en ese programa *puras groserías*, *puras groserías* se escuchaban y *no se vale*.” Como vemos, los recursos lingüísticos de **1-C** se advierten más limitados que los de sus compañeras, quizá por el nerviosismo de hablar ante ellas, que son mayores de edad y que tienen mucho más experiencia laboral, o quizá por no tener un juicio formado sobre el tema en discusión. Lo que sí es claro es su adhesión por el programa de referencia (*Big brother*), al que se ve en la obligación de desvalorar dado el contexto enunciativo en que se encuentra, esto es, un entorno escolar que le impone asumirse como docente y no como una joven aficionada a los *reality shows* y a la programación ligera de la televisión.

Por lo anterior, podemos caracterizar esta postura discursiva de la profesora **1-C** como se indica enseguida:

Maestras **1-C** (2 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pasiva y a la expectativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los mmc son violentos y generan violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como maestra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• insegura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en la tv (<i>Big brother</i>) hablan con puras groserías</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• no querer / hacer y no poder / hacer</li> </ul>		

### 5.1.1 Conclusiones del grupo número 1

En este grupo se destacaron básicamente dos posiciones enunciativas que pueden identificarse como dos representaciones sociales distintas y encontradas sobre cómo ven las profesoras los medios masivos de comunicación. Por un lado, la que condena a los medios por no contribuir a la tarea de educar a la sociedad, encabezada por la profesora **1-A**, y por el otro, la que valora más la función de entretenimiento e información que ofrecen dichos medios, enarbolada por las demás maestras que integraron este grupo.

Asimismo, en estas dos posiciones se hace evidente el malestar docente como el eje transversal que le da sentido al discurso grupal de las entrevistadas, por un lado, caracterizado por un sentimiento de impotencia generalizado ante el impacto y la penetración de la televisión en el entorno educativo; y por el otro, por una actitud de resignación y aceptación gozosa del medio en su entorno cotidiano extralaboral, donde la televisión constituye el principal medio de esparcimiento e información sobre el mundo.

La docente **1-A** representa el deber-ser de una maestra de tiempo completo, que se asume como tal por encima de cualquiera de sus otros roles sociales —como madre de familia, mujer, esposa o amiga—. Para ella, el contexto de enunciación en que se aborda la discusión de los medios —en un centro escolar, en horario laboral, con sus compañeras maestras y con un destinatario directo (la investigadora) que representa el saber— es determinante en su enfoque del tema, y la encamina directamente a manifestarse en contra

de la televisión, “no por la televisión en sí, sino por el tipo de programación que vemos”, aclara.

Un sentimiento de profunda impotencia y malestar caracteriza a la docente **1-A** que reconoce sus limitaciones para enfrentar exitosamente el impacto de los medios de comunicación, tanto en su entorno escolar como en el familiar. Por lo tanto, es esta posición discursiva una de las más claras manifestaciones de la crisis generalizada que se vive en el ámbito educativo, crisis calificada como malestar docente en cuanto que obedece a múltiples factores que afectan directamente la práctica profesional del profesorado.

Uno de los factores de crisis que en esta investigación sale a relucir es el de los medios masivos de comunicación, y en particular en nuestro país el papel que la televisión abierta viene jugando en la vida cotidiana de la población en general, pero con mayor impacto en la institución educativa que se ha visto rebasada y arrollada por este medio en sus fines de socialización, formación y transmisión de conocimientos y valores.

Esta situación es vivida por los docentes de diversas maneras, todas ellas de minusvalía y desplazamiento de la institución escolar ante el medio televisivo, y una de ellas queda ejemplificada con la última intervención de la maestra **1-A**: “sería bueno que los que están haciendo esos programas nos dijeran: es que sí tiene esto de positivo, utilízalo dentro del grupo, esa sería una alternativa, y a lo mejor la próxima vez que ustedes nos pregunten qué piensan de los medios, a lo mejor de ese programa donde sólo se patean las personas ya les diríamos ah, pero esas patadas las usamos de esta manera para los niños (risas generalizadas)”.

De igual manera, se identifica en su discurso una intención discursiva de llevar a hacer al destinatario social de su habla (el saber personalizado en mí, investigadora universitaria) a darse cuenta de que el magisterio de educación básica requiere mayor y mejor preparación profesional y/o actualización para enfrentar los retos que los tiempos actuales, caracterizados por la circulación masiva de información y contenidos diversos que transitan incesantemente por todos los medios de comunicación, representan para su ejercicio laboral.

La representación social de los medios en este grupo de docentes tiene una doble cara, como algo negativo /malo / incorrecto/ materializa su imagen en el medio televisivo, y en particular en dos de sus géneros: la telenovela y las caricaturas para niños, que son los

estigmas de lo que no se debe ver. En sentido inverso, la cara positiva / buena / correcta / de los medios también se da en la televisión, pero en otros géneros: los documentales, las películas, los musicales, los programas de asesoría psicológica, sexual y familiar; pero sobre todo tiene su paradigma en el canal 11 de televisión.

La posición discursiva equivalente a una representación social gratificante de los medios tiene que ver con un uso social de complacencia que para muchos grupos sociales representan los medios de comunicación masivos en su papel de agentes de entretenimiento y diversión, más allá de su cuestionamiento moral o educativo de sus contenidos. La televisión en particular, por su amplia cobertura y penetración social, es el medio por excelencia que en la sociedad mexicana acapara el tiempo libre de la gente, y que en el grupo de profesoras de educación primaria entrevistadas encuentra una recepción diferenciada de su oferta programática.

El hecho de que en México la industria cultural de los medios masivos de comunicación se encuentre prácticamente monopolizada por dos grandes consorcios de alcances transnacionales —Televisa y Televisión Azteca— se ve reflejado necesariamente en las posiciones discursivas de las docentes, quienes se muestran como consumidoras mediáticas de la programación de ambas empresas, y que probablemente por su condición económica precaria no tienen acceso a la televisión privada o de paga, por lo que sus gustos se satisfacen y se circunscriben a la oferta pública.

Por otra parte, el canal 11 de televisión tiene ganado un lugar en las preferencias de un perfil específico de las docentes, sobre todo aquellas que en su discurso muestran preocupación porque los medios se constituyan en aliados de los fines de la educación formal. De los dos canales de televisión abierta que en la ciudad de México se pueden catalogar de culturales o educativos, esto es, canal 11 y canal 22, es el primero el que por su larga trayectoria de más de 40 años al aire ha logrado mantener una imagen de reconocimiento ante el gremio magisterial, según se evidenció en este grupo de docentes, e igualmente se verá en los demás grupos que analizaremos más adelante.

La ideología que salta a la vista en este grupo prevalece en todas las profesoras es más o menos la misma en relación con los medios masivos de comunicación, por lo que es común que se los vea como detentadores de poder económico y aliados del poder político. Para todas las docentes la televisión es el medio que por su capacidad de penetración es el

que tiene mayor influencia entre la población, sea adulta o menores de edad; y es el medio con el que la escuela formal —representada por ellas— compite desventajosamente.

A la televisión se le atribuye un poder superior para moldear los gustos y preferencias de su audiencia, lo que para el caso de la población escolar infantil que atienden las docentes, representa un daño mayor en su formación educativa. Al mismo tiempo, también prevalece en la conciencia de las maestras un contravalor ideológico que ve a los medios como algo positivo que puede favorecer el desarrollo cognitivo de la gente, pero que en los hechos no es así porque en la televisión pública o abierta el tipo de programación que más se transmite, y que tiene mayores audiencias, es la televisión que contraviene los valores de la familia, de la escuela formal y de la convivencia social.

Para recapitular, diremos entonces que en la posición discursiva que asume abiertamente a los medios como gratificantes se encuentran cuatro de las maestras entrevistadas en este grupo focal (**1-B, 1-C, 1-D y 1-E**). Para estas profesoras su intención discursiva hacia el destinatario social es la de que se les reconozca más como sujetos activos frente a los contenidos televisivos, que conocen y disfrutan la cartelera programática de los canales que brindan preferentemente entretenimiento de diversa calidad, y en segundo término de aquellos medios de televisión que brindan una oferta de diversión con la creatividad, además de información. En su cotidianeidad los medios masivos de comunicación (televisión y un poco la radio) ocupan un espacio relevante de integración familiar, así como de cohesión social entre amigos y compañeros de trabajo, pues se constituye en el medio de referencia obligada en sus procesos de socialización.

Por último, como ya analizamos, la otra posición discursiva de abierto enfrentamiento ante los medios es la de profesora **1-A**, en quien mejor se evidencia el malestar docente que priva en este gremio desde décadas atrás, y que no obstante su acusado deterioro sigue sin encontrar respuestas positivas por parte de la institución educativa.

## *5.2. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela Ignacio Ramírez. Turno matutino. (Grupo número 2)*

En este grupo participaron nueve profesoras, pero la plática se centró en cuatro de ellas: **2-B** (con 5 intervenciones); **2-C** (con 4 intervenciones); **2-G** (con 4 intervenciones) y **2-H**

(con 6 intervenciones). El resto de las participantes intervinieron en dos ocasiones cada una. En general, las intervenciones de la mayoría fueron cortas, excepto las de las cuatro maestras señaladas que se apropiaron de la conversación y se entusiasmaron con la temática.

En cuanto a la antigüedad laboral, podríamos decir que también se trata de un grupo de veteranas, pues a excepción de la maestra **2-G**, que tiene 7 años de servicio frente a grupo, las demás cuentan con entre 21 y 30 años de experiencia laboral, dando un promedio grupal de 24 años.

La profesora **2-B**, con 25 años de servicio, desde su primera intervención denota una actitud segura y firme sobre lo que opina de los medios de comunicación. De entrada, el discurso indirecto libre se asoma en sus palabras cuando afirma que “los medios de comunicación son aparatos ideológicos, está considerado así, *como el medio por el cual la clase en el poder introduce la que pudiera ser como la ideología dominante*, hacia donde puede marcar conductas, normas y todas bajo un mismo canon”. En su siguiente participación retoma la idea presupuesta de que los medios de comunicación responden a los intereses de una clase en el poder, y lo refuerza agregando: “*y ahora con esta aprobación que se dio de la ley en el senado, de que solamente el gran capital va a ser quien tenga acceso a la vía satelital, dejando fuera por ejemplo canales como canal 11, que son alternativos y que ya no va a tener presupuesto para poder pagar tiempo.*”

En ambas participaciones identificamos presuposiciones e implicaturas que refuerzan la idea principal (discurso referido apropiado: “los medios de comunicación son aparatos ideológicos”) de que los medios de comunicación son instrumentos de poder al servicio de una clase socioeconómica (“está considerado así, *como el medio por el cual la clase en el poder introduce la que pudiera ser como la ideología dominante*”), que a través de ellos esta clase tiene la intención de imponerse y dominar.

Este discurso de la profesora **2-B** es claramente una apropiación de un lenguaje que evoca una formación teórica de corte marxista, como son por ejemplo “aparatos ideológicos”, “ideología dominante” y “clase en el poder”, categorías con las que la docente se explica el papel que los medios juegan en la sociedad, y en donde ella parece ubicarse dentro de la clase trabajadora o dominada, posición desde la cual critica a los medios como “aparatos ideológicos” al servicio del poder.

Como idea secundaria habla de la relación de la televisión con los niños, con sus alumnos de quinto grado, en quienes el medio está moldeando el patrón de conducta dictado por la clase que domina a la televisión. Ella lo dice así: “nuestros grupos son niños que repiten lo que ven en la televisión ... *La telenovela esa de Rebelde es el patrón*, la moda, hay que hablar muy nais, hay que andar frescas porque es la moda, *imponen patrones y quién los cuestiona*.” Aquí nuevamente entra en juego el discurso referido (“la telenovela ... es el patrón, ... imponen patrones y quién los cuestiona”) como una forma de explicarse y explicar al otro-destinatario de su discurso el poder que la profesora le reconoce a la televisión y a los medios para “imponen patrones” libremente, sin que aparentemente haya alguien que los cuestione.

El de la sexualidad es un tema que preocupa a esta docente, según se desprende de su alocución, sobre todo por el papel que la televisión tiene al respecto. **2-B** parte de una presuposición de que hay conductas “normales” y otras que no lo son en los niños, y asevera que estas últimas son consecuencia del impacto de la televisión en sus alumnos. “Yo que tengo quinto grado, ya están con que las parejitas, que el novio, que el beso, que lo otro, porque lo ven en los programas. *No es normal que desde chiquitos estén con que mi novio, que ya tengo novio, que es lo que ven en la televisión*”.

Es en su tercera intervención cuando la profesora **2-B** ya propone una solución al problema que representa la televisión para sus alumnos, y que asume directamente a través del uso de verbos modales en primera persona del singular y del plural. “*Yo siento* que la televisión buena o mala la hacemos con orientación y reflexión, porque para mí no es más que una vía del poder la televisión. *Veamos a la televisión de una manera crítica*, qué me aporta, qué le veo a los programas de bueno y malo”.

Para argumentar su propuesta, la docente **2-B** se vale de un discurso didáctico, cita la serie infantil animada llamada *Bob esponja* y así ejemplifica la estrategia de análisis: “*qué le veo de bueno*, pues a lo mejor que es bueno, se pasa de bueno, es simplón, se pasa de tonto, de torpe, entonces vemos categorías”; como observamos, el análisis de la profesora inicia con identificar características positivas del programa, para luego, en contraste, identificar las negativas: “y al programa yo le puedo criticar que es tendencioso, que es muy en términos capitalistas a las cosas materiales,” y como tercer paso de la estrategia crítica del programa, la docente propone una conclusión sumaria o sintetizadora:

“entonces en una visión crítica sé qué me va a dejar ese personaje *y alerta al niño, que es por ahí que se debe hacer un trabajo más analítico, para mí es un trabajo más de los niños, de familia*”.

De esta forma, la profesora **2-B** produce un efecto de sentido en el cual la visión crítica se constituye en una estrategia de análisis de los programas televisivos, de educación para los medios, como estrategia para contrarrestar o inmunizar a los niños respecto a los contenidos de los mismos, porque de cualquier forma “el mensaje ahí va a estar, *yo no voy a poder decirle a la clase en el poder yo no quiero esto, cuándo voy a influir yo como maestra en un medio de poder, mejor enfrentémonos a la tele desde otro punto de vista, de una forma distinta*.” Esta docente también está evidenciando cierta formación y conocimiento de la corriente teórica denominada *educación para los medios*, que se ha ocupado de desarrollar diversas estrategias pedagógicas para que la audiencia mediática pueda tener una actitud más reflexiva ante los contenidos y mensajes que ofrecen los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, la misma profesora **2-B** reconoce las limitaciones de su propuesta de volver críticos a sus alumnos, y con ello manifiesta el malestar docente que caracteriza al gremio, ya que “fomentar eso es difícil porque los niños ven tele solos”, no en familia ni con sus maestras, como pareciera ser la deducción implícita en su argumentación, pues la corriente de *educación para los medios* no se imparte en las escuelas como política institucional permanente, ante lo cual la alternativa sugerida es que dicha *educación para los medios* sea instrumentada de manera libre por una determinada población adulta interesada en inculcar en sus hijos o en sus alumnos, según sea el caso, esa actitud crítica que la profesora **2-B** presupone que dichos adultos ya tienen asumida en su propia actividad como televidentes. En los hechos, tal alternativa se vuelve irrealizable por falta de recursos y condiciones de operatividad, y por lo tanto, el malestar docente se hace presente de nueva cuenta ante esta necesidad gremial no satisfecha.

En su última participación grupal, la profesora **2-B** admite con franqueza —con el uso de la primera persona del singular— su gusto por la televisión, por todo tipo de programación, una vez que su “imagen pública” ha sido previamente protegida y puesta en resguardo por ella misma al hablar de la actitud crítica con que se debe ver la televisión. “*Yo sí me voy a delatar, veo de todo, no, soy de las que me gusta la televisión, aunque*



prefiero leer, pero en momentos de descanso sí veo televisión, cualquier programa, preferentemente de Televisión Azteca”. Con el empleo del verbo “delatar”, la profesora desliza cierta culpa por ver televisión, algo que socialmente está mal visto, tanto en su entorno laboral como familiar, por lo que no obstante la justificación argumentativa hecha en sus intervenciones anteriores, en ésta insiste en limpiar su imagen al decir: “aunque prefiero leer”, acción que sin embargo parece contraponer a la de ver televisión, pues mientras que ésta es considerada como una actividad de descanso o recreativa, la de leer podría interpretarse que no lo es, que es parte de su trabajo docente.

En los párrafos siguientes, de nueva cuenta la docente **2-B** se vale del discurso referido, esto es, del discurso de otro sujeto enunciator en el propio y de la narración —al relatar las acciones con las que expresa sus ideas— para convencernos (como destinatarios de su enunciación) de que es válido ver todo tipo de programación, si se hace con una actitud crítica: “estamos viendo el programa, *pero cómo es posible mamá*, ve nada más esa mujer, *yo digo por eso en ese sentido de ver críticamente*, así puedo ver el chisme de artistas, que si se pega Kawaghi con fulanito, pero por qué no (enfatisa mucho de aquí en adelante), qué postura tiene, no mamá, es que está denigrando al país; *yo siento que es de qué manera ves la tele*, porque igual puedo ver *Laura de América* e igual no está más que demostrando la pobreza en Perú”.

Por otra parte, en su discurso la profesora **2-B** nuevamente insiste en la función recreativa y de relajamiento que la televisión cumple en la sociedad, no obstante las múltiples críticas y descalificaciones que el propio medio educativo le hace por el tipo de programación que promueven los canales de televisión abierta. Ella dice: “*yo siento que difícilmente puedes ser selectiva, porque mi tiempo de descanso ya es cuando está uno de relax*, es en la noche, qué pasa a las 11 de la noche, cuando el canal 28 ya salió de programación, así como qué actitudes, yo siento que hay que tener actitud ante la tele”; y esa actitud es la que llama crítica para poder ver lo que haya en la televisión al momento de prenderla, poderse relajar viendo la televisión sin estar desprotegido mentalmente ante los mensajes y contenidos de lo que se ve.

Por lo anterior, podemos caracterizar esta postura discursiva de la profesora **2-B** de la manera siguiente:

Maestra **2-B** (25 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>transmite imagen de seguridad de sus opiniones y creencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>los mmc son aparatos ideológicos, de dominación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>como maestra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>está informada (habla de la ley Televisa aprobada en el senado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a través de los medios la clase en el poder introduce la ideología dominante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>como madre de familia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifiesta abiertamente una formación marxista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv impone patrones</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>deber ser / querer hacer / saber hacer y no poder hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv transmite programas de sexo que provoca en los niños conductas anormales de sexualidad</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv buena o mala la hacemos con orientación y reflexión</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>hay que ver a la tv de manera crítica</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>formar conciencia crítica es un trabajo de los niños y de la familia</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>le gusta ver televisión</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ve Televisión Azteca</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ver tv sirve para relajarse</li> </ul>	

Una posición discursiva cercana a la expuesta es la de la profesora **2-C**, quien tiene 25 años de servicio, y para quien los medios de comunicación masiva obedecen a un fin social negativo, y establece una relación de conveniencia de éstos hacia el gobierno, al emplear en su discurso verbos modales, la primera persona del singular y del plural. “*La comunicación masiva hace que la ciudadanía se vuelva más ignorante, que nos transmitan cosas negativas en lugar de ver lo positivo, y yo creo que eso al gobierno le conviene para que cada vez estemos mal mentalmente, enfocados a otros aspectos en lugar de lo que debe ser y cada vez somos más ignorantes.*”

En sus siguientes intervenciones, **2-C** no mantiene esta línea discursiva inicial, sino que en interacción con el avance de la conversación grupal acota breves participaciones en refuerzo de lo dicho por las demás, para ello se vale de experiencias vividas con sus alumnos (discurso referido directo): “*los niños nos platican* acerca de que le dicen a los demás *gay* sin saber su significado, *por qué dices eso*, es que lo vi con Adal Ramones, desde este momento, ya *ven programas que no son aptos para sus edades* y entonces están manejando no en una forma correcta esa expresión”; o de presuposiciones en torno a que existen programas aptos para la edad de los niños y otros, como el citado, que no lo son: al afirmar que los menores “ven programas que no son aptos para sus edades” está presuponiendo la existencia de esos programas y presupone que hay programas aptos para esos niños.

De igual manera, se transparenta una ideología conservadora que concibe el tema de homosexualidad —traído a colación con la palabra *gay*— como un tabú, de lo que no se le debe hablar a los niños por no ser *apto para sus edades*; y que sin embargo, la misma profesora **2-C** admite que en los hechos este tema sí es abordado por los menores, gracias a que es tratado abiertamente en el programa televisivo de referencia. La falta de elementos teórico-formativos de la profesora **2-C** para enfrentar esta situación con sus alumnos saca a relucir uno de los factores más acusados del malestar docente: la formación deficiente del profesorado, su falta de claridad sobre el papel que deben asumir ante los cambios que viven y que los medios masivos de comunicación transmiten como nuevos agentes de socialización.

Asimismo, la docente **2-C** usa enunciados modalizados con adverbios y adjetivos sobre el tipo de programación televisiva que dice ver y en los horarios que lo hace: “Por ejemplo, en el canal 28, yo los domingos, o incluso cuando llega uno como a las 9, hay programas de la naturaleza (...), en el canal 11 también hay programas *muy buenos* sobre ciencia, cultura, todo eso”.

Por lo anterior, podemos caracterizar la postura discursiva de la profesora **2-C** como se indica enseguida:

Maestra **2-C** (25 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
--	--	---

<i>investigadora o El deber ser)</i>		
• modifica sus opiniones mientras avanza la plática grupal	• los mmc sirven a los intereses del gobierno	• como maestra
• no muestra una posición clara ni definida	• los mmc hacen que la ciudadanía se vuelva más ignorante	
• deber ser / no poder hacer	• los niños ven programas que no son aptos para su edad (Adal Ramones)	
	• los niños usan la palabra <i>gay</i> en forma incorrecta (lo oyeron con Adal Ramones)	
	• ve el canal 28 y el canal 11	
	• programas buenos los de ciencia, naturaleza, cultura y todo eso	

Una tercera posición discursiva y, a la vez, una tercera representación social de los medios, es la de profesora **2-G**, con 7 años de servicio, quien dice que “los medios de comunicación *son tanto negativos como positivos*, negativos por lo que se ha visto de tanta publicidad, (...) *mucho amarillismo*, cosas que no son buenas para los niños y que les gusta aparte y eso es lo malo de todo esto. Como *también hay buenos canales*, por ejemplo, que *te dan cultura, pero que desgraciadamente luego los rechazamos, vemos otras cosas que no son importantes.*”

A diferencia de la profesora anterior, **2-G** presupone que en la televisión hay programas buenos importantes, que por ello deberíamos ver, pero que “desgraciadamente” rechazamos, y que, por el contrario, nos gusta lo “negativo”. Al modalizar con adverbios y adjetivos, y al dividir a los medios en buenos y malos, esta docente ubica su discurso en el deber ser, en concordancia con su estatus laboral de formadora, y descalifica la actitud de quienes, como los niños, ven programas que “les gustan”, pero que no son buenos para su educación.

Esta división entre buenos y malos también le sirve a la profesora **2-G** para clasificar los programas infantiles: “ahorita que volvieron *El chavo del ocho*, después de que lo habían dejado de pasar, que *son divertidos y son sanos* y no causan a los niños nada

malo; *esos podrían ser los buenos; y los malos son todos los programas que causan violencia, agresividad y matanza.*” Ser divertidos, ser sanos, son características positivas, mientras que ser violentos, agresivos y contener matanzas son características negativas de los programas, aunque aquí no se cuestiona la profesora si estos últimos ingredientes también podrían ser considerados como divertidos, y de ser así, si eso podría relativizar sus efectos en la actitud de los niños.

La ideología que la profesora **2-G** saca a la luz con estos argumentos es de corte tradicional, aunque menos cerrada que la de la docente **2-C**, o incluso de algunas otras maestras del primer grupo de discusión analizado, pues caracteriza de manera tajante a los programas buenos como los que “son divertidos y no causan a los niños nada malo”: mientras que a los malos los encasilla como “todos los programas que causan violencia, agresividad y matanza”.

Esta visión de la programación televisiva que tiene la maestra **2-C** podría ser verdad, aunque limitada y reduccionista, y también puede interpretarse como una forma de explicarse el mal comportamiento de sus alumnos, a partir de algunos referentes de sentido común —o incluso estereotipos— que a su manera de ver ofrecen una respuesta más o menos racional o al menos verosímil sobre la conducta inapropiada de su alumnado. Es decir, que el malestar docente producido por la mala conducta de sus alumnos encuentra una explicación satisfactoria para la maestra al vincular este problema con el impacto de los medios en las audiencias infantiles.

Otro elemento que llama la atención es la mención del programa *El chavo del ocho*, una serie infantil que data de la década de los setenta y que ahora, treinta años después, se retransmite en televisión abierta, pues quizá esta referencia se pueda interpretar como una remembranza de la profesora a los tiempos —sus tiempos de juventud o niñez— en que se producían este tipo de programas infantiles, propio de su época y de su cotidianeidad asumida en su memoria televisiva.

Con base en lo expuesto, podemos caracterizar la postura discursiva de la profesora **2-G** como se indica enseguida:

Maestra **2-G** (7 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>segura de sus convicciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>son tanto negativos como positivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>como maestra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>deber ser / no poder hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>en contra: mucha publicidad y amarillismo</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a favor: buenos canales, los culturales</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>nos gusta lo negativo y rechazamos lo bueno</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>lo malo: la violencia y la agresión de los medios</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>lo bueno: programas divertidos y sanos (<i>El chavo del ocho</i>)</li> </ul>	

La profesora **2-H**, con 21 años de experiencia frente a grupo, por fin se interesa en participar en la discusión del grupo a partir de que éste habla sobre cuál es la televisión buena y cuál es la mala. Su posición discursiva es muy abierta y franca sobre lo que piensa de los medios de comunicación, y de la televisión en particular. Se hace evidente que conoce la programación infantil y mucha de la programación de adultos de los canales de televisión abierta e incluso de la televisión de paga, por lo cual es razonable interpretar que esta docente forma parte de la audiencia frecuente de la televisión en general.

**2-H** emplea la primera persona del singular y del plural y un verbo modalizado al decir: “*yo creo* que lo bueno y lo malo es subjetivo, y depende de cada uno de nosotros”, en referencia al comentario que una madre hace sobre la película *Huevos*, y que relata a modo de discurso referido directo: “es para toda la familia, es que es divertida, es que es sana, y *me quedó muy claro* eso de que *es para toda la familia*. Y ayer me comenta mi sobrinita: oye tía fíjate que un amiguito vio la película de *Huevos* y está *muy divertida*, porque fíjate que a una hueva le hacían un hoyito por debajo, y bueno, el comentario era alusivo al sexo, la niña tiene ocho años, no se percató de que era alusivo al sexo, pero en sí, *yo me quedé*

*pensando, bueno, y la mamá que dijo que era para toda la familia, qué edad tienen sus hijos, qué edad tiene su familia.”*

Los temas de sexualidad y de violencia en los programas infantiles también son una preocupación para la profesora **2-H**, y al igual que sus compañeras, señala como un problema el que los medios de comunicación “vienen a suplir a la familia, al papá, a la mamá”, y el que los hijos vean televisión solos, lo que quieren, el tiempo que quieren y sin orientación alguna. Ella lo dice así: “los niños se levantan de ver televisión únicamente para ir al baño, para ir a comer,” si a eso se le agrega la actitud de los padres, que la docente califica de comodina, pues, agrega, *“no hay más comodidad para los papás que prenderles la televisión a los niños y desatenderse de ellos, y no saben qué programas ven, no conocemos muchas veces ni siquiera los programas que ven los niños, y entonces de qué manera nosotros podemos ayudar a esos niños que están desatendidos de la familia, influenciados con tanta violencia, de tanta matanza.”*

En la última parte de su intervención, la docente **2-H** parece autoculparse y hacer extensiva esa culpa al gremio magisterial al asumir como propia de los docentes la misma actitud comodina de los padres, al cuestionarse “no conocemos muchas veces ni siquiera los programas que ven los niños, y entonces de qué manera nosotros podemos ayudar a esos niños que están desatendidos de la familia,” con lo que se asume una actitud de autocrítica y reflexión sobre la necesidad de atender este aspecto. Asimismo, esta actitud de *mea culpa* bien podría ser considerada como evidencia del malestar docente que permea al gremio magisterial, ante la imposibilidad de dar respuesta satisfactoria al problema social que representan los medios por el hecho de convertirse en sustitutos de la presencia familiar.

La violencia en los programas televisivos y en los juegos infantiles es una constante, según lo expresa la profesora **2-H** de manera reprobatoria en su alocución a través de la cita directa testimonial: *“les comento yo a mis niños: sus juegos de video son de cortar cabezas, cortar piernas, de sacar más sangre, de ver de qué cuerpos brota más sangre. Entonces la televisión buena o sana yo creo que se refiere a los programas que no tienen violencia, a donde tratan temas familiares y que por desgracia esa televisión queda restringida al canal 11.”* Nuevamente se presenta el esquema de caracterizar o asociar a la televisión mala con la violencia, y a la televisión buena con la ausencia de violencia y con los valores

familiares. Asimismo, en el discurso de esta profesora también se destaca al canal 11 de televisión como el prototipo de este medio.

En cuanto a la sexualidad, la profesora asegura “que también es un mal en los medios de comunicación”, y sus considerandos discursivos los expone argumentativamente: “*porque a cualquier hora*, en telenovelas de las dos de la tarde, en películas de tres de la tarde, cuatro de la tarde, *están haciendo el sexo de la manera más natural*,” argumento que ella misma refuerza al agregar una segunda proposición argumentativa: “cosa que igual nosotros lo veíamos a las diez, once de la noche, *en nuestros tiempos*,” para enseguida hacer una tercera proposición argumentativa: “*y ni siquiera se veía, era sexo pensado*, se cerraba la imagen, se metían en la recámara y ya, *y ahora no, las escenas de sexo son muy abiertas*”; y finalmente llegar a la conclusión: “*y por eso los niños están tan despiertos al sexo*”.

Nos parece que en las proposiciones anteriores, la ideología tradicional o conservadora de la docente **2-H** respecto a ciertos temas tabúes, como el de la sexualidad, hace referencia a la manera en que este tema es abordado en los medios durante distintas épocas de su vida: en el pasado, cuando era niña o a lo sumo adolescente, y la televisión más que mostrar abiertamente escenas de sexualidad las sugería, y el presente, cuando es una adulta, y ve con actitud reprobatoria como la televisión muestra abiertamente escenas de sexualidad. Esta apertura del medio televisivo a los temas de sexualidad es visto por la profesora como algo no conveniente para la educación de los menores, pues se le asume como causante de una actitud que se intuye no conveniente el que los niños de ahora estén “tan despiertos al sexo”.

Por otra parte, algo que distingue la posición discursiva de la profesora **2-H** en relación con sus compañeras es su franqueza en admitir, jocosamente y entre risas generalizadas del grupo, su gusto por las telenovelas: “*yo veo telenovelas* (risas generalizadas del auditorio), veo la telenovela del 13, *Amor en custodia*, veo los programas de Televisión Azteca: *Desafío de estrellas*, y uno que otro programa de televisión de paga. *Los practicantes*, ¿qué otro? *Justicia ciega*, mmm y noticieros, el de Loret de Mola en las mañanas. Cuando hay un programa especial de Discovery Chanel, pues lo veo, digo especial, que nos llame la atención, ¿no?” Es decir, para esta docente la televisión es su medio de entretenimiento cotidiano, y la ve como diversión, de ahí que admita: “*yo veo lo*



*que no me haga sufrir, a mí me gusta lo que no me haga sufrir (...) Me gusta por ejemplo Justicia ciega, que es de abogados, los de médicos a mí no me gustan porque nos acerca mucho a la muerte, nada que me haga sufrir. Veo películas de televisión, pero películas románticas, o de risa, cómicas, pero de peleas, de guerra, de muerte, nunca.”*

Esta actitud de franqueza de la profesora **2-H** dio pie para que posteriormente, la profesora **2-B**, cuyo discurso analizamos al inicio, en un acto de empatía con esta docente, también reconociera su gusto por la televisión. Sin embargo, ambas actitudes difieren en el modo discursivo en que justifican y argumentan su predilección, pues mientras la profesora **2-B** se vale de un discurso referido alusivo a la teoría marxista, la profesora Adriana simplemente se atrinchera en el valor social de su Yo subjetivo, de reconocerse distinta a los otros en su singularidad, ella hace valer su gusto por la televisión como la diferencia que la reafirma frente a esas otras posiciones personales de su entorno social.

Con relación a lo anterior, podemos caracterizar la postura discursiva de la profesora **2-H** de la manera siguiente:

Maestra **2-H** (21 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ve a sí misma)</i>
• reticente al inicio, luego participativa	• lo bueno y malo de la tv es subjetivo, depende de cada quien	• como maestra
• transmite una imagen de franqueza y honestidad de lo que expresa	• televidente asidua de la tv abierta y de paga	• como madre de familia
• deber ser / no poder hacer	• los mmc vienen a suplir a los padres y a la familia	• como mujer
	• los niños ven la tv solos: lo que quieren, el tiempo que quieren y sin orientación	
	• los programas buenos son los que no tienen violencia ni sexo y tratan temas familiares.	
	• Canal 11 ejemplo de televisión buena	
	• me gusta ver las	

	telenovelas del canal 13	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veo programas de televisión Azteca, Televisa y de televisión de paga</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veo lo que no me haga sufrir</li> </ul>	

El resto de las docentes del grupo tuvieron apenas dos intervenciones cada una, y tan cortas que no aportaron mayor interés para este análisis discursivo, pues con sus pocas palabras se limitaron a complementar lo dicho por las compañeras que sí debatieron con más profundidad. Así por ejemplo, la profesora **2-A** inicia la discusión grupal diciendo que “los medios de comunicación son *acaparadores, manipuladores, que aprovechan también la ignorancia del pueblo*”, para mucho después sólo agregar que casi no ve televisión, y los pocos programas que ve los selecciona. O la profesora **2-D**, que muestra un rechazo abierto a la televisión en general, a excepción de los noticieros de Televisa, con la finalidad de mantenerse informada: “*Lo que sí me gusta mucho es ver los noticieros, a veces en la mañana prendo el de Loret de Mola, en la noche casi siempre el de Adela Micha, y luego un ratito me quedo viendo cualquier cosa para ver a López Dóriga, casi diario veo los tres noticieros*”.

Por lo anterior, podemos caracterizar mínimamente estas dos posturas discursivas de la manera siguiente:

Maestra **2-A** (25 años de servicio) y **2D** (28 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de indiferencia ante la situación conversacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los mmc son acaparadores, y manipuladores. Se aprovechan de la ignorancia del pueblo (afirmación de <b>2-A</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• como maestras</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• deber ser / no querer hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• me gusta ver los noticieros, veo el de Loret de Mola, el de Adela Micha y el de López Dóriga (afirmación de <b>2-D</b>)</li> </ul>	

### *5.2.1. Conclusiones del grupo número 2*

Lo que se aprecia como distintivo del discurso generado en este grupo es una posición compartida de las profesoras por considerar los medios de comunicación masivos desde una perspectiva abiertamente política, según la vieja concepción marxista de catalogar a los medios masivos de comunicación como “aparatos ideológicos” del Estado y como instrumentos de dominación de la clase social en el poder. Con ello, queda de manifiesto la preeminencia de una interpretación ideológica ya rebasada en otros ámbitos —como el académico—, ya que este discurso se apoya en términos marxistas para sostener una posición de rechazo a los medios masivos de comunicación, y al mismo tiempo, en aparente contradicción, también parece mantenerse una posición de franca aceptación del medio televisivo, incluso de aquella programación más criticada —como las telenovelas—.

Desde las primeras intervenciones se evidencia una actitud reprobatoria de la actuación de los medios masivos, en particular de la televisión, que concentra y monopoliza las opiniones de las participantes, lo cual denota el nivel de penetración e impacto de este medio en el tiempo de ocio de este grupo social magisterial. Resaltar a los medios como instrumentos de penetración de la ideología dominante refiere una actitud de sentirse dominado por otro grupo social —el que es dueño de estos medios— y es asumirse como clase social desposeída y explotada.

Esta manera de entender a las industrias culturales habla de una representación social de las mismas impregnada de una ideología marxista no rebasada en la mentalidad de las profesoras de este grupo 2, que además ubican a los medios como cómplices de los intereses del gobierno, con lo cual también evidencian un sentimiento de malestar e inconformidad con el sistema normativo y con las instituciones políticas.

Se hace uso de un discurso referido indirecto que supone la asimilación de una concepción materialista-marxista previamente adquirida, con la que las docentes se explican no sólo el proceder de la televisión como empresa, sino que además la ubican en el entramado social como un factor político de dominación, son “acaparadores”, “manipuladores”, sirven a una clase en el poder (clase capitalista), de la cual ellas se sienten distanciadas, y que son cómplices del gobierno, institución de poder de la que también toman distancia. En este grupo se perfila una clara definición política de los medios que permea el discurso de la mayoría de las profesoras, y que parece servir de

centro cohesionador para las explicaciones y argumentaciones que expresan sobre dichos medios.

La concepción compartida por este grupo de profesoras en relación con los medios se aprecia en expresiones lingüísticas muy modalizadas, con el uso de verbos en primera persona del singular y del plural, “yo siento”, “yo creo”, “nosotros podemos”, cuyos verbos evidencian un carácter volutivo (de inclinación) del sujeto enunciador; así como modalidades apreciativas mediante adjetivos y adverbios recurrentes como por ejemplo: “muy agresivos”, “más ignorantes”, “muy buenos”, “desgraciadamente”, “televisión buena”, “televisión mala”, entre otros.

Los medios de comunicación se convierten en un nudo problemático y muestra de malestar docente para las participantes cuando se asumen en su papel de educadoras, y desde esa perspectiva señalan como principales puntos negativos de la programación televisiva su apertura a temas de sexualidad y los contenidos violentos de las series infantiles animadas (caricaturas). Esa actitud se mantiene cuando se ubican como madres de familia, pero no así cuando simplemente se reconocen como adultas que ocupan buena parte de su tiempo libre en ver televisión.

Aquí la variable de la edad de los telespectadores parece ser el elemento fundamental para el cambio de actitud ante los medios, pues según se desprende del análisis de este discurso, no es lo mismo que sean unos niños en formación los que estén viendo la televisión, y la estén viendo solos, a que sean adultos —o adultas con una formación educativa como es el caso de estas profesoras— los que lo hagan, ya que los primeros requerirían necesariamente de cierta “orientación” para comprender mejor los mensajes televisivos, mientras los adultos no, en cuanto éstos ya son individuos formados desde el punto de vista social y educativo.

Como alternativa a esta problemática de la programación televisiva infantil, la posición discursiva de la profesora **2-B** es la más clara. Propone como alternativa “inculcar” en los niños que “veamos la televisión de una manera crítica”, tarea que corresponde a los maestros y a los padres.

Las otras posiciones discursivas retoman implícitamente esta propuesta, según se desprende del análisis de sus alocuciones, pero sin sostenerla con la misma fuerza que la maestra **2-B**.

Finalmente, apuntamos que otro rasgo distintivo de este grupo es que si bien enuncia una actitud de reprobación de los contenidos televisivos, también manifiesta una actitud de disfrute del medio sin mayor conflicto interior entre el acto del “yo quiero” individual y el acto del “yo no debo” social, que las participantes del grupo parecen conciliar satisfactoriamente. Esta síntesis se ilustra con palabras como las de la maestra **2-H**, quien dice: “yo veo lo que no me haga sufrir, a mi me gusta lo que no me haga sufrir”; o las de la maestra **2-B**: “veo de todo, soy de las que me gusta la televisión”.

La representación social sobre los medios como gratificantes también está presente en este grupo, pues a pesar de considerarlos manipuladores a la vez son agradables, relajan y son atractivos como medios de diversión y de ocupación del tiempo libre de las profesoras.

Finalmente, cabe apuntar que en este grupo igualmente sale a relucir la representación social de considerar a los medios masivos materializados en la televisión, y de ver a este medio como el factor sustituto o que suple a la familia y a los padres desde el punto de vista del tiempo que los niños le dedican cotidianamente, pero también desde el punto de vista del efecto formativo y de socialización que producen en ellos.

### *5.3. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela Ignacio Ramírez. Turno vespertino. (Grupo número 3)*

En esta sesión participaron nueve profesoras con un promedio de experiencia laboral de 20.5 años.

La posición discursiva más destacada de este grupo fue la de la profesora **3-A**, quien tiene 21 años de servicio frente a grupo. Para ella los medios de comunicación masivos no solamente se pueden dividir en buenos y malos, sino que retoma el contexto político que se vivía en el país cuando se realizó esta práctica conversacional (el 26 de junio de 2006, fecha muy cercana a las elecciones presidenciales del 06 de julio del mismo año) para también, y sobre todo, clasificarlos como medios “manipuladores y no manipuladores”, pues su actuación durante las elecciones señaladas motivó en esta docente una abierta actitud de hartazgo por el “apabullamiento” de dichos medios.

En sus alocuciones, la docente **3-A** habla en primera persona del singular y del plural, usa verbos modales “yo considero”, “yo siento”, “podría ser”; recurre con frecuencia al empleo de adjetivos calificativos y adverbios modales como los siguientes: “nos tienen muy fastidiados”, “solamente”, “desafortunadamente”, “difícilmente”, “muy complicada”, “muy importante”, “muy especial”, “muy cuidadosos”, “todo”, “único”. De esta forma enfatiza la carga subjetiva de sus expresiones y denota al grupo la convicción de sus ideas.

El discurso de la docente **3-A** fluye con naturalidad, sin tropiezos, se escucha segura y convencida de lo que dice, en ningún momento titubea, no se da pausas para hablar y se muestra conocedora e interesada en el tema de los medios de comunicación. Desde su primera intervención toma el liderazgo del grupo y entra en un ameno intercambio discursivo con sus compañeras quienes no le disputan el liderazgo y también participan en la discusión con una actitud entusiasta y de interés por expresar sus puntos de vista.

La profesora **3-A** se queja del abuso en que considera que cayó la difusión de la propaganda política en los medios masivos de comunicación durante las recientes elecciones presidenciales : “llega un momento en que uno escucha un spot en la televisión y toma el control y le cambia, *pero desafortunadamente* en el canal que sigue está el spot del partido contrario diciendo lo contrario de lo que dijo el de junto, entonces *estamos en una situación mediática muy cansada. Yo siento que ya a todos nos tienen muy fastidiados.* Entonces esa gran división pueda aplicarse *ahora* entre los medios manipuladores, no importa si son buenos o malos, *son medios manipuladores y no manipuladores.*”

La docente centra su comentario en el medio televisivo y hace una distinción del canal 11 con respecto a los otros canales. Mediante proposiciones argumentativas claramente marcadas y reiteradas: “*es el único* que se ha librado de esa invasión a la privacidad, *es el único* canal que no está transmitiendo este, propaganda política las 24 horas del día, y *es el único* canal que ha brindado espacios muy controlados.”

Al repetir tres veces la expresión “es el único”, la maestra **3-A** busca darle contundencia a sus argumentos para convencernos de la validez de sus juicios, que en este caso se refiere a clasificar al canal 11 como “el único” medio no manipulador, expresión con la cual se interpreta que ella presupone que todos los demás medios sí son manipuladores, sí invaden la privacidad de la audiencia y no controlan los espacios al aire

que les brindan a los partidos políticos para sus campañas. Por otra parte, es evidente la connotación política que tiene el término *manipulador* empleado por la docente, lo cual también nos lleva a interpretar su posición discursiva con una alta carga ideológica de rechazo al *statu quo*, en este caso representado en el poder manifiesto de los medios masivos de comunicación.

Asimismo, la profesora **3-A** hace uso del discurso referido directo al citar como elemento de autoridad el título de un libro que habla sobre la televisión mexicana, y que durante la década de los setenta fue una referencia obligada para los estudiosos de este campo. “*Antes —dice— había un libro que se llamaba Televisa. Quinto poder, que nos hablaba de todo lo que era ese emporio, pero ahora lo comparten dos casas, que son Televisa y Azteca, obviamente cada una tendrá cosas buenas y malas, pero siento que están jugando un papel muy fuerte en todo lo que es antes de las elecciones y siento que después de las elecciones van a jugar un papel muy importante también.*”

En el mismo sentido, encontramos en esta parte del discurso de la maestra **3-A** una reflexión analítica de fondo político, pues vincula a los medios de comunicación masivos con el poder en dos tiempos, un antes, cuando Televisa era el único poder económico de la televisión mexicana, y un ahora, en que ese poder lo comparte con Televisión Azteca. Pero también este “ahora” se puede presuponer en una doble dimensión política: los medios han dejado de ser sólo medios, “sino que están jugando un papel muy fuerte”, es decir, “ahora” se han convertido en actores protagónicos, con intereses particulares, que tienen el poder de influir en los resultados de las elecciones presidenciales más allá de los límites admitidos socialmente.

Una vez planteada esta dimensión política de los medios, que evidencia el nivel de efervescencia con que la profesora vivió las campañas presidenciales de los partidos políticos durante el 2006, en las siguientes intervenciones su discurso se desplaza hacia el tema de la mercadotecnia y la publicidad en los medios de comunicación, en una actitud de reforzamiento de las ideas propias y de afinidad con las ideas expresadas por su compañeras de discusión. El discurso referido indirecto y libre se detecta nuevamente en su habla como argumento de autoridad, tiene un cierto manejo de vocabulario técnico propio de la academia, y hace gala de referencias a fuentes informativas periodísticas para

acreditar su dicho: “había un libro que se llamaba *Televisa quinto poder* (...) estaba viendo una gráfica en *El financiero* (...) la barra infantil del canal once es el éxito comercial...”

La maestra **3-A** habla de “seducción subliminal” para explicar el tipo de publicidad que se transmite en los medios y cuyos mensajes “van directamente enfocados a que tu subconsciente los capte”, retoma el discurso de sus compañeras para apoyar el propio: “*o como dice Ely, la imagen de una persona, te venden todo el tiempo, la televisión abierta te vende todo el tiempo (...) Y precisamente yo decía hace rato que los medios son manipuladores, porque manipulan todo: el punto de vista político lo manipulan, la imagen la manipulan, lo que tú vas a comprar lo manipulan, todo está manipulado.*” Las marcas de subjetividad están presentes con la reiteración de adverbios modales —precisamente, todo— que cumplen la función de tratar de convencer al destinatario del discurso de la veracidad o de la certeza de este punto de vista.

La profesora **3-A** distingue entre televisión privada y televisión abierta, señala que la primera es elitista porque para acceder a ella hay que pagar, mientras que la segunda es de acceso libre a todo tipo de espectadores, y para ello hace uso de un discurso argumentativo al explicar y usar el lenguaje con fines didácticos que ejemplifica y reitera así: “*Precisamente ese es el gran impacto de la televisión, porque como es prácticamente gratis, ajá, gratis en el sentido de que no te cuesta como si estuvieras pagando luz o teléfono ¿no? es gratis, pero la pagas a través del consumo de los productos que por ahí se anuncian. Pero finalmente yo creo que ese es el mayor éxito de porqué toda la gente, como dices tú, tiene una televisión en casa.*” Y agrega a modo de referencia de autoridad datos de un periódico prestigiado de circulación nacional: “yo estaba viendo una gráfica en *El financiero*, y las televisiones pequeñas de 200 pesos, las que ahorita hay en todos los centros comerciales, este, subieron un 80 por ciento sus ventas la primera semana, tres semanas antes del Mundial.” Con ello, el discurso de **3-A** se evidencia como documentado, el “yo creo” de su enunciación se acredita y valida con el “yo estaba viendo una gráfica en *El financiero*”, de modo tal que sus proposiciones argumentativas tienen mayor peso ante las destinatarias de su discurso.

En una variante temática de su discurso, la docente **3-A** nuevamente se muestra conocedora y hasta admiradora de la programación del canal 11 de televisión, y en respuesta a una aseveración de la compañera **3-H**, que señala “en el 11 también hay muy



buenos programas, *pero igual están en horarios selectivos* que muchas veces, pues *un niño no se va a meterse al canal 11*, él lo que quiere es telenovelas”, **3-A** refuta: “*la barra infantil del canal 11 es el éxito comercial de canal 11 porque ha tenido tal impacto positivo, gracias a dios, en los niños*, que muchos de sus programas han obtenido premios internacionales, como *Bisbirije* ¿no? que es una maravilla de la televisión abierta”.

Otra compañera, la profesora **3-F**, también se manifiesta incrédula ante lo dicho por la docente **3-A** y acota: “pero cuántos niños ven el canal 11”, por lo que **3-A** revira: “pero fíjate que sí lo ven, **3-F**, bueno, *yo he platicado con niños de aquí, no creas que del colegio*, con niños de acá, y se avientan los cuentos *De pelos*, les han encantado *Mona La vampira*, *Los cuentos de la calle Broca*, mucho, y hasta los adolescentes los ven”.

Ante esta segunda refutación discursiva de la profesora **3-A**, en la que de manera contundente emplea proposiciones que hablan de la acción de un “Yo” en acción con la realidad (“he platicado con niños de aquí”), su dicho parece prevalecer como válido y la discusión grupal se enfila a destacar los aciertos programáticos del canal 11. La misma maestra **3-A**, en sus siguientes intervenciones, proyecta poseer información detallada de la programación del canal del Politécnico Nacional, así como de los públicos especializados a los que ésta se dirige: “programas de rock para jóvenes, de boleros para los señores de la tercera edad, y *Diálogos en confianza*, “para personas como nosotros”.

Algunas de las presuposiciones que llaman la atención en el discurso de la profesora **3-A** se desprenden de sus modalizaciones adverbiales, como por ejemplo, 1) el presuponer que *antes* la división de los medios de comunicación era diferente a la actual, que *ahora* más que de medios buenos o malos hay que hablar de medios manipuladores o no manipuladores; 2) presuponer que con la etapa electoral de la campaña presidencial del 2006, los medios de comunicación jugaron un rol de manipulación de los mensajes políticos al hablar de que “estamos, *desafortunadamente*, atravesando una época *muy complicada* (...) una situación mediática *muy cansada*”; 3) presuponer que los canales de televisión invadieron la privacidad de sus telespectadores al transmitir propaganda política las 24 horas del día, y que el *único* canal que no lo hizo fue el 11.

Con todas estas presuposiciones identificadas en el discurso de la docente **3-A** podemos afirmar que esta posición discursiva se diferencia claramente de todas las demás analizadas hasta aquí, al mostrar una ideología que podemos considerar como mucho más

liberal, abierta y racional sobre la preponderancia de los medios masivos de comunicación en la sociedad mexicana. Esta actitud crítica y reflexiva de la docente **3-A** no la lleva a satanizar a los medios, sino que por el contrario, pondera los rasgos positivos y negativos de los mismos desde la perspectiva de los intereses a los cuales sirven.

Por lo anterior, podemos caracterizar esta posición discursivas como sigue:

Maestra **3-A** (21 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• se nota segura de sus ideas	• los mmc se dividen en manipuladores y no manipuladores	• como maestra
• se evidencia conocedora	• los mmc apabullan	
• participativa y entusiasta	• situación mediática muy cansada por el exceso de propaganda política en la tv	
• liderea la plática desde el principio	• canal 11 es el único canal de tv no manipulador	
• deber ser / querer hacer / y no poder hacer	• programación buena del canal 1: <i>Diálogos en confianza, Mona la Vampira, Cuentos de pelos, Los cuentos de la calle Broca</i> , programas de rock, de boleros	
	• libro <i>Televisa. Quinto poder</i>	
	• ahora el emporio de la tv nacional lo comporten Televisa y Televisión Azteca	
	• la tv abierta vende todo el tiempo... manipula todo: el punto de vista político, la imagen, el consumo, etc.	
	• periódico <i>El financiero</i>	
	• en la campaña presidencial del 2006, los mmc jugaron un rol de manipulación de los	

	mensajes políticos	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv invadió la privacidad de sus telespectadores al transmitir propaganda política las 24 horas del día</li> </ul>	

La profesora **3-H**, que cuenta con 30 años de servicio, retoma el discurso de sus compañeras al hablar de una “televisión inductiva y manipuladora”, con “taranovelas” que “atrofian el cerebro”. Y por otro lado, alaba la programación del canal 11 y canal 22, que tienen “programas de Edusat buenísimos, buenísimos”, “pero igual están en horarios selectivos, que muchas veces un niño no se va a meterse al canal 11”. Aquí de nueva cuenta se presenta la estigmatización del género de la telenovela con el término de *taranovela*, cuyos efectos en el auditorio se consideran como deplorables, pues *atrofian el cerebro*. Al mismo tiempo, del otro lado de la balanza televisiva, la profesora **3-H** coloca a la televisión buena representada por dos canales estatales, el 11 y el 22, pero cuya programación considera no es de fácil acceso a la población infantil por lo *selectivo* de sus horarios.

En esta posición discursiva, el malestar docente de la profesora **3-H** hacia los medios se evidencia por su actitud de fuerte descalificación del género de telenovela, al cual se le acusa de “atrofiar el cerebro” de los telespectadores, con lo que en parte parece rechazar el papel de fuente transmisora de conocimientos que tienen los medios en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, su actitud ante los medios se ve matizada por el reconocimiento que hace de ciertos canales de televisión abierta —el 11 y el 22—, caracterizados por divulgar contenidos educativos y culturales. Por ello, pareciera ser que la complejidad que representa el mundo mediático actual es igualmente fuente de inestabilidad emocional y conceptual para las profesoras como **3-H**, en su intento por integrar armónicamente los medios en su entorno tanto laboral como extralaboral.

Por lo anterior, podemos caracterizar mínimamente esta segunda postura discursiva de la manera siguiente:

Maestra **3-H** (30años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• contudente en sus juicios	• tv inductiva y manipuladora	• como maestra
• cautelosa de expresar sus opiniones	• telenovelas=taranovelas, atrofian el cerebro	
• deber ser	• los canales 11 y 22 tienen programas de Edusat buenísimos	

Una tercera posición discursiva que se destacó en el grupo fue la de la profesora **3-B**, con 25 años de servicio frente a grupo, y quien asume una actitud de rechazo a la televisión, la cual en realidad es un reflejo de la de su esposo, según sus propias palabras: “(a la televisión) si la creemos nociva *la tenemos que evitar*. En mi casa *casi* la evitamos. *Mi esposo es enemigo de la televisión*, si estamos viendo la televisión nos está fastidiando (ríe un poco) apaguen esa porquería, qué le ven a esa porquería, *entonces evitamos casi la televisión*. Yo lo único que veo son los noticieros y veo el del 11, y ya, se acabó. *Esa es mi televisión*.”

Una de las deducciones que de lo dicho por la docente **3-B** se puede derivar es la de considerar nociva la televisión, por eso *casi* no la ven, o la de tener una actitud negativa hacia este medio descalificado al tacharlo de *porquería*. Sin embargo, esta actitud de rechazo a la televisión no siempre estuvo presente en la docente, según ella misma reconoce en otra de sus participaciones, cuando haciendo uso del discurso referido relata vivencias familiares, a modo de diálogo, que le hicieron modificar de raíz su anterior gusto por las telenovelas, o “taranovelas”, como ella misma ahora las descalifica despectivamente.

Asimismo, la narración discursiva de la maestra **3-B** que enseguida citamos está dicha en primera persona del singular, con una fuerte carga de subjetividad y modalizaciones adverbiales, además de expresiones anímicas de duda, reflexión y sorpresa que le imprimen emotividad al discurso y lo vuelven atractivo al destinatario. Las marcas o huellas paraverbales de su oralidad, es decir, las interjecciones, son reiteradas. Veamos.

“Yo veía —dice la docente **3-B**— la telenovela del 13, *llegaba yo y ay, mi novela*, mientras hacia la comida *prendía mi tele y todo*, y se sentaban conmigo mis hijas a merendar, y *un día me dice, oye mamá, ¿por qué te gusta esa novela? Ah*, pues porque está *emocionante, porque la comento a veces con una compañera de la mañana, y me dice ¿y te gusta ver tanta promiscuidad, eso te gusta?* O sea, eso me hizo, ¡ay Chihuahua! *Me está diciendo eso mi hija*, y a partir de ahí jamás, casi me juré, de irme a la villa, de no volver a ver telenovelas, ¿por qué? porque *me hicieron reflexionar*, es tanto el bombardeo de su parte que me hizo reflexionar. ¿Cómo te gusta ver esa telenovela si siempre es todo igual? Todas las telenovelas son lo mismo, *no lo había pensado*, bueno, cámbiale, y ya le cambié, en eso de que como vamos cultivando a los hijos, *a veces caemos nosotros en el vicio, es una cosa que ya traemos de muchos años, y es muy difícil de que nos lo quitemos*, a estas alturas para *que me quite yo de la programación del 2 y del 13, pero mis hijas me lo han quitado.*”

Este testimonio que ofrece la maestra **3-B** a modo de argumento para desvalorar a la televisión comercial a partir de uno de sus géneros, la telenovela, se fundamenta en proposiciones con una fuerte carga afectiva y emotiva, más que racional, pues el elemento que provoca la reflexión de la docente son las palabras que le dice “su hija”: “¿te gusta ver *tanta promiscuidad?*”, con lo que la interlocutora siente cuestionada seriamente su imagen pública y su rol de madre, imagen y rol que parecen tener un gran valor para su “yo individual” (“me está diciendo eso mi hija”); e imagen que se vulnera por las palabras de la hija, sin que medie una actitud reflexiva de la docente **3-B** sobre si lo que le dice la hija tiene algún fundamento racional. Lo que la impacta es que sea la hija quien la cuestiona, sin detenerse a pensar sobre la validez de tal cuestionamiento.

La recomposición de la imagen de madre se da públicamente cuando **3-B** dice a modo de relato: “no lo había pensado, bueno, cámbiale, y ya le cambié”, y se refuerza con la exposición de este relato ante el grupo al concluir: “a estas alturas que me quite yo de la programación del 2 y 13, pero mis hijas me lo han quitado”, además de la actitud del esposo, que al igual que sus hijas, parece tener gran influencia en la docente.

Como se puede apreciar a lo largo de estas proposiciones discursivas, en ningún momento de su alocución la maestra **3-B** muestra una actitud reflexiva que ponga en duda la validez de los cuestionamientos de la hija o del esposo. La profesora no parece vacilar

respecto a las aseveraciones de alguno de los dos familiares, no se pregunta, por ejemplo, si en verdad son promiscuas las telenovelas o por qué la promiscuidad en las telenovelas es algo reprochable. Tampoco defiende su gusto por socializar con sus compañeras de trabajo comentando las telenovelas y, por el contrario, califica negativamente —al emplear la palabra *vicio*— su costumbre “que ya traemos de muchos años”, de ver telenovelas y de ver la programación televisiva comercial de los canales 2 y 13.

De esta forma, podríamos señalar que esta posición discursiva de la maestra **3-B** denota un Yo enunciator fácilmente influenciado por el entorno familiar, pues en su habla los valores de la hija y del esposo sobre los medios masivos de comunicación pesan más que los propios.

Con base en lo analizado, se puede caracterizar esta tercera posición discursiva de la forma siguiente:

**Maestra 3-B (25 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• sincera en sus puntos de vista del tema tratado	• si la tv es nociva la tenemos que evitar... en mi casa casi la evitamos...	• como maestra
• interesada en lo que se conversa	• mi esposo es enemigo de la tv. Nos dice qué le ven a esa porquería, apaguen esa porquería	• como madre de familia
• deber ser / y no poder hacer	• Yo lo único que veo son los noticiarios, el del 11. esa es mi tv	• Como esposa
	• telenovela=taranovela	
	• antes me gustaba ver las telenovelas del 2 y del 13, era emocionante, para comentarla con mis compañeras del trabajo	
	• su hija le cuestiona: ¿te gusta ver tanta promiscuidad?	
	• Ver tv es como un vicio, es algo que ya	

	traemos de muchos años y es muy difícil que nos los quitemos, pero mis hijas me lo han quitado	
--	--	--

La cuarta posición enunciativa que identificamos en este grupo focal es la de la profesora **3-F**, con escasos tres años de servicio frente a grupo, que en una estrategia discursiva muy parecida a la de la docente anterior, se vale del recurso referido y de los testimonios personales para argumentar sobre el impacto de los medios masivos de comunicación en los niños.

En este caso, el comentario de **3-F** se extiende a los videojuegos, y su relato la implica en su rol de esposa. Su discurso está dicho a modo de narración, emplea la primera persona del singular, con verbos modalizados, adverbios y adjetivos calificativos que subrayan la subjetividad del discurso y con proposiciones admirativas e interrogativas que le suman emotividad al mismo. El sujeto de la acción narrada varía del yo-esposa al yo-esposo, es decir, cambia el sujeto de la acción, pero no el pronombre de primera persona, estrategia que también se emplea en el relato anterior de la profesora **3-B**.

“A *mi esposo* —narra— su *único* vicio es el videojuego, *le gusta mucho* el xbox. Al principio, cuando él jugaba, yo me ponía de malas, pero él me decía: mira, de la semana *nada más* juego una hora cada siete días, *¿por qué no te gustan los videojuegos?* Y ya yo le dije: es que son *agresivos*, son esto, y *me dice*: bueno, es que tú conoces nada más la parte mala de los videojuegos, porque ven, vamos, en una ocasión fuimos y *ya me dijo*: hay videojuegos para unir puntos, para hacer bloques, y van por edades, lo que pasa es que *malamente la gente nada más* dice videojuegos, *¡ah, es de matar!* Y no es cierto. Un videojuego hace que uno desarrolle *muchas habilidades, muchas destrezas, y más* si empieza uno con uno apropiado a su edad, porque no a un niño lo vas a poner a matar a toda la gente, porque entonces lo único que vas a hacer es idiotizarlo. (...) Otra de las cualidades, que bueno, él me ha hecho ver, *es por ejemplo* que todos los juegos vienen en inglés, y me dice: tú sabes mi condición económica, en *mi casa* no había para que nos mandaran a clases de inglés, y *yo aprendí inglés* gracias a los videojuegos, porque *yo quería* saber qué decía, ni modo, agárrate el diccionario y busca el significado de las palabras *porque si no, yo no sabía*, y es por eso que bueno, ahora ya me gusta.”

Con este relato testimonial la profesora **3-F** expone y analiza puntos de vista encontrados sobre los videojuegos, expresa proposiciones en contra y otras a favor, en la que ella asume la posición del deber ser (en contra de los videojuegos) y su esposo el ser (en favor de los videojuegos), para llegar a una conclusión reflexionada de aceptación de los videojuegos, que queda implícita en frases como esta: “*otra de las cualidades que, bueno, él me ha hecho ver, es...*”

Por lo anterior, podemos caracterizar esta posición discursiva de la manera siguiente:

Maestra **3-F** (3 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• abierta en la expresión de sus opiniones	• habla de los mmc en su variante de videojuego	• como maestra
• asume la opinión de su esposo como propia	• los videojuegos, como los mmc, pueden ser buenos si tienen una orientación adecuada	• como esposa
• deber ser / querer hacer / y no poder hacer		

Por último, nos interesa anotar que en este grupo se acentuó, incluso más que en los anteriores ya analizados, el uso del discurso referido directo al ejemplificar y exponer puntos de vista y opiniones sobre los medios masivos de comunicación recurriendo a relatos vivenciales representativos de la posición discursiva a debatir. Fue el caso de la profesora **3-G**, con 23 años de servicio, quien tuvo su participación más interesante al final de la práctica conversacional, cuando el recurso de los relatos testimoniales ya se habían evidenciado como la salida del grupo para expresar sus puntos de vista.

La profesora **3-G** inicia su intervención con una proposición conclusiva que anuncia su posición de rechazo a las telenovelas, y que enseguida argumenta a través del relato en el que ella, mayormente, funge como narradora en tercera persona (a modo de testigo), pues las protagonistas de la acción son dos alumnas suyas. Su papel varía en la parte última del



relato, cuando se erige en co-protagonista y reitera la conclusión anunciada al inicio de esta intervención.

Comienza el relato con esta expresión modalizada: “también las telenovelas *yo pienso* que son programas *malísimos*.” Lo prosigue sin pausa de por medio y sin mediar comentario alguno. “*Una alumna mía* de segundo estaba a un lado mío, *y le dice a la otra compañerita*: viste (no recuerdo el título de la telenovela porque me imagino que las pasan como a las 3 o no sé que hora), *y le dice la niña*: no, no la vi, *¿quieres que te la platique?* Y yo dejé que siguiera la plática, *y se la platicó así tan bien, con tanto detalle*, que la otra niña no sé si captó que eso lo puede comentar *muy bien*, lo puede platicar *perfectamente* y se lo grabó, entonces le dijo la niña: oye Diana, le preguntó por una tabla, y se la quedó mirando: *¿por qué te aprendiste toda la telenovela y no te sabes las tablas? O sea, la niña se lo dijo*, y entonces ya la escuché, *y le dije: sí Diana, ¿por qué te aprendiste la telenovela y no te sabes las tablas?*, se queda calladita y no dice nada, *y le dice la otra: yo sí la veo, pero pregúntame todas las tablas y me las sé, porque yo primero me pongo a estudiar y después la veo.*” Aquí da por terminado el relato para enseguida concluir: “o sea, como enajenan a las niñas o a todos para ver ese tipo de cosas”.

El relato narrado por la maestra **3-G** lleva implícito la posición discursiva de la docente, que se funde en el papel de la niña que sí se sabe las tablas de multiplicar, aunque ella también ve las telenovelas, pero que, a modo de moraleja de cuento, dice según palabras de la maestra: “primero me pongo a estudiar y después la veo”. Este relato adquiere así un valor aleccionador: tú niña o niño, puedes ver telenovelas siempre y cuando seas buen estudiante; pero si no lo eres, la lección cambia y el juicio sobre el género de la telenovela se generaliza al medio televisivo y se vuelve más drástico: “o sea, como *enajenan* a las niñas o a todos para ver ese tipo de cosas”.

En ningún momento la reflexión de la profesora **3-G** parece llevarla a cuestionarse por una falta o alguna deficiencia en su actuación docente, en su técnica didáctica para enseñar las tablas de multiplicar a sus alumnos, puesto que la niña Diana demuestra capacidades cognoscitivas de agilidad y retención mental al platicar la telenovela “tan bien, con tanto detalle”; pero no así para aprenderse las tablas de multiplicar. Tampoco se interroga sobre los elementos mediáticos que hacen atractivo el género de la telenovela,

pues la intención de la profesora al narrar el relato no va por ahí, sino que lo que parece querer destacar es el poder de “enajenación” del género.

Por lo anterior, podemos caracterizar mínimamente esta postura discursiva de la manera siguiente:

**Maestra 3-G (23 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• limita sus puntos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de rechazo hacia las telenovelas, son programas malísimos, enajenan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• como maestra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• deber ser</li> </ul>		

### *5.3.1. Conclusiones del grupo número 3*

En este grupo focal el contexto temporal en que se realizó la práctica discursiva fue determinante para que el tema político emergiera como el aspecto más relevante para las maestras, pues como se señaló, la entrevista grupal se llevó a cabo apenas una semana antes de que se efectuaran las elecciones presidenciales del 2006. Por ello, hablar de la campaña presidencial desplegada por los partidos políticos a través de los medios de comunicación, en particular a través de la televisión, se constituyó en el eje temático central durante buena parte de la discusión grupal. Este tema desplazó a segundo término el debate sobre la relación medios-educación.

Al respecto, cabría un poco de autocrítica sobre el papel que la autora de este trabajo jugó como mediadora del grupo, ya que posiblemente el hecho de no tener la experiencia necesaria para reencauzar la discusión hacia el tema para el cual fueron convocadas las participantes hizo que éste se desviara y centrara en el tema político. En este sentido, cabe la acotación de que la cuestión político-electoral ni los videojuegos constituyen en sí medios masivos de comunicación, aunque ambos los incluya en su actuación.

Sin embargo, en descargo de la consideración anterior, también creemos importante señalar que el dejar que el grupo se explayara sobre un tema de interés para él y dejar que las participantes vertieran sus puntos de vista sobre los medios en ese tiempo y contexto tuvo un alto valor académico, ya que nos permitió valorar el inusual impacto que la

campaña presidencial del 2006 tuvo en la televisión y en todos los medios masivos de comunicación a nivel nacional. Esta situación histórica forma parte de una realidad social a la que las docentes no se pudieron sustraer, ni nosotros como investigadores consideramos pertinente hacerlo, pues con ello se enriqueció nuestra perspectiva de análisis. El trabajo de campo realizado con las docentes fue prolífero en cuanto a las variantes discursivas identificadas, lo cual nos acerca más a la complejidad de la realidad que se pretende conocer.

En este grupo el sentido discursivo global se encaminó a caracterizar los medios masivos de comunicación con las categorías de: manipuladores y no manipuladores, retomando la proposición hecha inicialmente por la profesora **3-A**, quien se erigió en la líder del grupo y a cuyos planteamientos se adhirieron las demás docentes de manera natural, contribuyendo con algunas aportaciones extras en el mismo sentido, como el señalar que además de manipuladores los medios son *inductivos*, porque inducen al espectador al consumo generalizado de productos anunciados; o el afirmar que los medios además de manipuladores son *elitistas*, porque mientras en la televisión abierta se caracterizan por tener contenidos de menor calidad, en la televisión restringida o de paga es más frecuente encontrar programas con mayor calidad. Con ello sale a relucir una visión fuertemente ideologizada de los medios, a los cuales se les reconoce un gran poder de penetración social, y se les ubica como servidores de los intereses de una clase social, política y económicamente poderosa, y por ende, contrarios a los intereses de los grupos sociales mayoritarios entre los que se sitúan las propias docentes.

En este grupo, las profesoras coinciden con las docentes de los otros grupos analizados en expresarse con un lenguaje altamente subjetivo y modalizado, pues siempre se inscriben en la escena enunciativa bajo la forma de la primera persona del singular y del plural. También recurren preferentemente al discurso indirecto y se valen de los testimonios vivenciales como argumentos de credibilidad y de autoridad para convencer a sus interlocutores de la veracidad de sus ideas y proposiciones discursivas.

La posición de ver a los medios desde la perspectiva política fue más viva en este grupo, en el que directamente se los caracterizó como manipuladores y no manipuladores, términos que aluden a una noción ideológica de una sociedad dominada, en la que se reconocen clases sociales antagónicas —dominadas y dominadoras—, y entre las cuales las

docentes se ubican como parte de la clase social dominada, mientras que a los medios los colocan como instrumentos de dominación o manipulación al servicio de las clases dominantes, esto es, del grupo social en el poder.

Para este grupo queda claro que los reiterados mensajes políticos transmitidos por la televisión durante la campaña presidencial del 2006 “apabullaron” a los televidentes, es decir, ellas se sintieron apabulladas por la propaganda política difundida a través de los medios masivos de comunicación, lo que les lleva a considerarlos como medios manipuladores y no manipuladores, en lugar de las categorías tradicionales de medios buenos o medios malos.

El malestar docente se hace presente mediante este sentimiento de *apabullamiento* de las profesoras respecto de los medios y del poder institucional, sean industrias culturales o el Estado, pues ambas instancias de poder contribuyen a mantener a la sociedad en general y al gremio magisterial en particular, en una situación de dominación muy marcada, a decir del discurso de estas docentes.

La televisión también es el medio que aflora como determinante en la mentalidad de las docentes de este grupo, que se muestran mucho más conocedor y consumidor de la programación de la televisión pública, que de la privada o restringida. No obstante, hay ciertas referencias a otros medios, como el periódico, que parece tener un uso más bien marginal, con fines de información, mientras que en el caso de la televisión la función destacada parece ser la de diversión o entretenimiento; no obstante que el propósito informativo también está presente, pero en segundo término, con el gusto que las docentes admiten tener que ver los noticiarios televisivos.

Una representación social que igualmente se hace evidente en este grupo es el de valorar la televisión como algo negativo /malo, que hay que evitar porque es una “porquería”. Para apoyar este punto de vista se ejemplifica con el género de la telenovela, la cual —dicen las docentes— “enajenan” y “atrofian el cerebro”. La representación social de telenovela igual a “taranovela” también se hace presente en este grupo de maestras, y se dice que hay que evitarlas, aunque al mismo tiempo se evidencian como consumidoras más o menos asiduas a este género.

En cuanto a la televisión buena / positiva / que no enajena ni manipula, el canal 11 se erige en el paradigma de las docentes, y en este sentido también se muestran

conocedoras y consumidoras de su programación. El otro canal público, el 22, tiene una presencia intermitente entre las docentes, aún no consolidada, lo cual se explica por la corta vida de este medio en comparación de los canales de Televisa, televisión Azteca y el mismo canal 11.

El papel de las nuevas tecnologías de comunicación tiene un reconocimiento específico en este grupo a través del tema de los videojuegos infantiles y su aplicación educativa, además de lúdica. Se reconoce una vertiente positiva en las nuevas tecnologías digitales, siempre y cuando tengan una orientación educativa desde la modalidad formal.

Finalmente, en este grupo hay coincidencia con los anteriores en establecer una relación de confrontación entre los medios y la educación, pues la televisión es el medio cuyos contenidos de violencia, agresión y sexualidad echan por tierra la tarea educadora de la escuela.

#### *5.4. Posiciones discursivas de las profesoras de educación primaria de la escuela Quirino Mendoza y Cortés. Turno vespertino. (Reposición) (Grupo número 4)*

En este grupo de discusión participaron cinco profesoras con una antigüedad laboral promedio de 26.6 años. En este caso, lo reducido del grupo fue una variable que influyó para que la dinámica de intervenciones fuera muy equilibrada, pues durante la mayor parte del tiempo que duró la versión definitiva de esta conversación, los turnos de habla se fueron cediendo según el orden de ubicación de las profesoras. Cabe señalar que esta sesión se tuvo que repetir, ya que la grabación de la primera conversación resultó prácticamente inaudible, por las condiciones de ruido que privaron en el espacio en que se realizó. Para la segunda ocasión, sólo pudieron repetir tres de las profesoras del primer grupo (**4-A**, **4-B** y **4-C**), y la guía de entrevista fue la misma, aunque como en los demás grupos, en la realización de la práctica conversacional se dio lugar a cierta espontaneidad para avanzar en el sentido que la propia dinámica del grupo fuera marcando.

Ya entrando en el análisis, hay que señalar que una de las posiciones discursivas más destacadas fue la de la docente **4-C**, con 28 años de servicio frente a grupo, quien la televisión es el medio de comunicación “más impactante”, pues “está dirigido para *todo* tipo de públicos, la ven *todo* tipo de público, y *aquellos que se dedican a la televisión*, pues dentro de su logística ellos *lo único que quieren es vender*, impactar y causar alguna

emoción a aquél que ve ese programa, ese documental, y *sí, es un medio importantísimo*, pero también es un medio *que necesita una revisión, pero profunda, respecto a lo que acabo de decir: su legislación y su logística.*”

Estas ideas expresadas por la profesora 4-C las desarrolla y reitera a lo largo de toda la charla colectiva, agregando proposiciones argumentativas que tratan de convencer a sus interlocutores de la validez de sus palabras. En su discurso se pueden identificar las siguientes ideas formuladas reiteradamente: 1) que la televisión es el medio más importante por ser el de mayor impacto; 2) que la televisión tiene un claro propósito mercantil y 3) que la televisión necesita una revisión profunda de su legislación y forma de operación

En este mismo sentido se pueden interpretar las implicaturas y algunas presuposiciones que se detectan en sus proposiciones verbales, por ejemplo, el afirmar que la televisión es un medio que necesita una *revisión*, está implicando que para ella este medio no está bien como está, que requiere cambios profundos legales y de operación. Y cuando asegura que este medio *tan importante se ha degradado*, está presuponiendo que la televisión no siempre ha sido igual en su calidad programática, que ha disminuido su calidad y este cambio ha sido para mal.

Del mismo modo, estas proposiciones revelan una actitud de inconformidad o malestar y una posición ideológica crítica con relación a las industrias culturales mediáticas, focalizadas —también en este caso— en la televisión abierta. La representación social que la docente 4-C tiene de la televisión es la de una empresa cultural a cuyos dueños les reprocha que sólo se preocupen por obtener los mayores márgenes de ganancia sin importarles los medios de que se valgan para alcanzar esos fines.

En este sentido, la profesora señala implícitamente la necesidad de que el Estado intervenga, que revise la forma de operación de los medios y que actúe introduciendo *cambios profundos* en la legislación, con lo que 4-C hace eco de una corriente de opinión de la sociedad mexicana que en meses pasados propugnaba por una nueva normatividad jurídica para los medios electrónicos nacionales. Es decir, que la opinión de esta maestra es una opinión informada, está enterada de lo que se vive en su entorno político y asume una posición a favor del grupo político que pugna por una nueva regulación para los medios masivos de comunicación.

En sus diversas participaciones, la profesora 4-C recurre a la primera persona del singular y del plural para expresar sus opiniones tanto personales (yo, mi) como gremiales (nosotros, nos), ésta última cuando se asume como integrante del sector magisterial, de un grupo docente con el que comparte la función social de educar.

La maestra 4-C manifiesta preocupación por el impacto de la televisión en los niños, “*yo sigo insistiendo en que la televisión es un medio de comunicación importantísimo, y yo insisto en que debe tener así como un estudio, así, minucioso, respecto a su legislación como medio de comunicación y a su logística quienes forman esta empresa (...) Aquí se están acabando valores, a la familia, a los niños y a los grandes los están haciendo como mutilados del cerebro, porque no pensamos, ya no pensamos (...) tenemos lo que dicen las maestras también lo comparto, ansiedad y cambio de actitud y de emociones por ver esos programas*”.

El estado emocional inestable, de ansiedad, que las docentes manifiestan sufrir por el impacto de la televisión bien se podría considerar como una maestra del malestar docente hacia este medio, por su impotencia ante los efectos negativos que consideran produce la programación televisiva en la integración de la familia, la conservación de valores y la formación de habilidades de pensamiento lógico. Una vez más se establece una relación de conflicto entre los medios y la escuela, donde ésta última sale perdiendo, de acuerdo con el sentir docente.

Para enfatizar su dicho, la docente modaliza y carga de subjetividad su discurso con el empleo de adverbios (“importantísimo”), repite sus proposiciones (“porque no pensamos, ya no pensamos”) y recurre al discurso referido directo para acreditar sus ideas y las que coincide con sus compañeras (“lo que dicen las maestras también lo comparto”), además de que se apoya en expresiones vocales o interjecciones paraverbales que denotan una fuerte carga de emotividad, y en este caso tal emotividad se puede traducir como indicadores de impotencia y cólera ante los efectos negativos de los medios en la audiencia, como se ejemplifica enseguida. “*Es cierto, iba a comentar algo, ahora en vacaciones también estuve dos o tres días viendo la televisión, y llega un momento en que, no sólo ahora, en alguna otra ocasión lo he hecho también, en que bueno, le da nervios y le cambia uno a un canal, y le cambia uno a otro canal, y achhh, noo* (sube el tono de voz en la última parte).”

El argumentar en contra de la televisión a partir de la experiencia propia —con proposiciones descriptivas y narrativas— se vuelve una constante en sus intervenciones posteriores, en las que se mantiene la modalización de lo enunciado a través del empleo de marcas o huellas discursivas conocidas como adverbios y adjetivos: “importantísimo”, “tan importante”, “buenos”, “algo de calidad”, “desafortunadamente”, “sobre todo”, y de verbos modales: “yo siento” y “yo creo”.

“Cuando *yo* menciono el cambio de actitud, *voy a hablar* por lo que *yo siento*”, así inicia la profesora **4-C** una de sus participaciones, para continuar con una aseveración que incluye la modalidad adverbial que subraya su subjetividad y valora positivamente a los medios: “*sabemos que la televisión es un medio importantísimo*”; sin embargo, enseguida viene el contra argumento que desvaloriza o matiza su aseveración inicial: “*yo reconozco que ese medio tan importante se ha degradado, porque también hay programas buenos, canales buenos, que ofrecen algo de calidad, pero ahorita desafortunadamente hay un 80 por ciento de programas que nos están cambiando de actitud, (...) que nos hacen sentir agresividad, angustia, ansiedad, desolación, sí, sobre todo eso, yo lo he sentido.*”

La gama de emociones negativas que la profesora reconoce sentir ante la televisión es amplia, va desde una actitud activa de “agresividad”, hasta otra de pasividad que la lleva a la “desolación” al no tener apoyo profesional que le digan cómo canalizar o aliviar sus sentimientos de “angustia” y “ansiedad” que la hacen entrar en crisis.

La complicación de este argumento está sustentada en la “degradación” que se le atribuye a la televisión, el cual ha dejado de ser un medio “importantísimo”, con programas y canales “buenos”, para convertirse en una televisión con un porcentaje mayoritario —“80 por ciento o más”, precisa, a fin de darle más fuerza a su argumento— de programas que, se deduce de lo dicho, son malos porque hacen cambiar de actitud a sus telespectadores al producirles estados de ánimos y actitudes negativas como “agresividad, angustia, ansiedad, desolación”.

Enseguida la docente ofrece diversas proposiciones en las que ejemplifica y comprueba el malestar enunciado mediante la inclusión de discurso referido directo y la narración de experiencias testimoniales propias cargadas de subjetividad expresada en interjecciones, vocalizaciones con las que nuevamente manifiesta su carga emotiva: “*la maestra 4-B nos comentaba de los programas ‘X’ o ‘Z’ (...) donde están denigrando los*



valores, *estamos retrocediendo*, entonces *cuando nosotros nos sentamos frente al televisor* (...) *nos están mutilando*, antes para cambiarle a la televisión te parabas y cámbiale, y ahora desde nuestro lugar, y cámbiale al 2, y ¡ayy, está la telenovela!, y cámbiale al 4, y ¡ayy, otra vez!, y llega un momento en que ¡ayy! empiezas a apretarle”.

La aprehensión emocional de la docente 4-C se evidencia con la reiteración de exclamaciones de dolor y hartazgo por la falta de opciones válidas de esparcimiento de la televisión abierta, a pesar de la aparente diversidad que en apariencia existe por la multiplicidad de canales que ofrece el espectro electromagnético televisivo de la ciudad de México. Esto es, los canales 2, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 22 y 40.

Enseguida 4-C ofrece más evidencias del malestar físico y psicológico que siente ante la mala programación televisiva, al tiempo que liga su propio testimonio con otro, el de una menor de edad, que representa a la población que. en su discurso, parece ser la de mayor interés para la docente: “*los niños*, yo no tengo niños en la casa de ustedes, ya no hay niños, pero *tengo una sobrinita* que llegó un momento en que *ella llegó a mover los pies*, así, cuando estaba mucho tiempo en la *televisión*, y después qué se hizo, ¿qué está pasando?”; para enseguida señalar como foco del problema al medio televisivo: “a la niña se le empezaron a *promover otras actividades y no televisión*”, y concluir vinculando este caso paradigmático con la situación de sus alumnos: “y *aquí lo más triste*, maestras, *es que los niños no tienen opciones*, si, no tienen opciones, porque no es que queramos que vean televisión, ellos afortunadamente algunos de ellos tienen la posibilidad de que les busquen otras actividades, pero *la mayoría de niños no*, y *esos niños están cambiando de actitud y su actitud siento que es de angustia* (...) bueno, *eso es lo que yo siento respecto a cuando veo televisión mucho tiempo, por eso trato de no ver televisión*”.

La actitud de la docente 4-C resalta por ser una de las más emotivas que se hayan dado en los cuatro grupos que conforman nuestro corpus, pues además del uso de las mismas marcas discursivas recurrentes en la mayoría de las entrevistas, esto es, los verbos modales, las expresiones adjetivadas y adverbiales, en este caso también se recurre con mayor frecuencia al uso de huellas paraverbales como las interjecciones que denotan una mayor carga emotiva de lo que se dice con palabras.

Esta subjetividad exacerbada de la docente 4-C podría interpretarse como una necesidad de manifestar a los destinatarios últimos de su alocución —es decir, a nosotros

como promotores de la dinámica grupal y como investigadores del tema en cuestión, pero también como representante de un sector social (el de los académicos o intelectuales) al que se le atribuye cierto poder para incidir en la problemática que se aborda—, que ella está consciente del daño que la televisión hace a toda la gente, pero en particular a la población infantil, imagen que está interiorizada en su Yo enunciator como una representación social fuertemente arraigada.

Asimismo, parece ser que de alguna manera la profesora **4-C** se erigió en la líder de este grupo, pues fue ella quien contagió a sus compañeras el sobrepeso emotivo y paraverbal que caracterizó no sólo a sus participaciones, sino también a las de las otras compañeras de este grupo, como veremos más adelante en el análisis respectivo de cada participante.

Con el análisis anterior podemos caracterizar esta posición discursiva de la manera siguiente:

**Maestra 4-C (28años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• se evidencia interesada en el tema	• de los mmc, la tv es el de mayor impacto. La ve todo tipo de públicos	• como maestra
• se muestra preocupada por la situación de los medios	• la tv es un medio importantísimo, pero se está degradando, lo único que quiere es vender	• como madre de familia / tía
• denota convicción en sus opiniones y valoraciones	• los mmc necesitan una revisión profunda en su legislación	• como mujer
• deber ser / saber hacer / y no poder hacer	• la tv acaba con los valores, con la familia	
	• la tv mutila el cerebro de niños y grandes	
	• rechazo a la situación actual de los mmc	

La segunda posición discursiva a resaltar es la de la profesora **4-A**, que tiene 32 años de servicio frente a grupo, por lo que es una de las docentes con mayor experiencia

laboral. Su opinión sobre los medios también se centra en la televisión y en el impacto que tiene en los menores de edad, y desde su primera intervención resulta evidente identificar sus argumentos expresados con recursos lingüísticos modalizados semejantes a los expuestos en el caso de la profesora anterior. Veamos.

Para la maestra **4-A** los medios de comunicación son “*instrumentos para dar alguna información, (...) con lo cual apunta a una finalidad positiva de los medios; y enseguida se centra en el medio que tiene presente en sus pensamientos: “bueno, yo creo que uno de los medios de comunicación es la televisión, eeh”, y agrega: “a pesar de que nosotros como maestros decimos que es nula, yo creo que también tiene algo de positivo, pero bueno, nada más es en pequeño porcentaje, tomando en cuenta que ahora ya hay programación muy negativa, sí, muy negativa”*. Con el empleo de adjetivos y adverbios la docente expresa su opinión sobre la televisión y la evalúa en términos negativos, matizando ligeramente lo bueno que puede tener.

Enseguida la participante ubica su discurso desde el papel de docente al afirmar: “*nosotros como maestros hemos estado viendo las actitudes de los niños, y pues vemos que a las ocho, nueve de la noche, ya hay programas muy eróticos, muy sensuales, y pues eso están llevando a toda la problemática social en los adolescentes. (...) Yo creo que tienen lo positivo y lo negativo, pero en mínimo lo positivo.*” Desde la perspectiva de esta educadora, la televisión perjudica a los niños porque les cambia sus actitudes, se deduce que hacia una dirección inconveniente, y porque además transmite contenidos eróticos y sensuales, lo que se debe entender como de sexualidad, no propios para la edad del público infantil; por lo que se ubica a este medio como un factor generador de cierta problemática social extensiva a la población juvenil.

Con la identificación de las presuposiciones discursivas de la profesora **4-A**, se evidencia un interés de la docente para que la televisión contribuyera a los propósitos de la institución escolar, que “*tuviera una programación donde motivara al niño a superarse*”, con lo que presupone —a través del verbo— que este medio no tiene una programación que motive a los niños a superarse. O cuando afirma “*yo creo que el gobierno quiere, porque las televisoras se manejan a como el gobierno pide*, por programación burra para que tengamos puros alumnos bajos en rendimiento”, está implicando una intención del gobierno

para que la población infantil no se supere, y utiliza a la televisión como medio para cumplir este fin.

Las implicaturas detectadas en el discurso de la docente **4-A** también se encaminan en el mismo sentido que las presuposiciones arriba citadas, como por ejemplo, cuando dice: “pues se ha hablado mucho de la actitud que puede provocar este medio de comunicación (la televisión), *yo creo que una de las alteraciones físicas es la afectación a nuestras neuronas*, por eso como maestras siempre encontramos niños, y *más en los turnos vespertinos, niños que nada más vienen porque tienen que venir*, pero ya no muestran el rendimiento que *deben de dar*”, con lo que está implicando que los alumnos del turno vespertino ven demasiada televisión, *más* que los del matutino, y que eso afecta negativamente el funcionamiento de sus neuronas, lo que trae entre otras consecuencias un bajo rendimiento escolar, menor al que deberían de tener si no vieran tanta televisión.

Esta creencia también se confirma en otra parte de su discurso, donde la implicatura contenida parece encerrar una idea semejante a la anterior cuando asegura: “y de verdad, cada día tenemos un México más abajo, con mayor ignorancia, e incluso a nosotros como adultos también nos sucede, *porque es tan impactante este aparato*.” Con estas marcas se puede detectar la intención de establecer una relación directa de causa-efecto entre el poder de penetración de la televisión y la mayor ignorancia de la población mexicana, esto es, que a mayor penetración de este medio se da mayor ignorancia de la gente.

En conclusión, podríamos afirmar que la profesora **4-A** sostiene una posición discursiva de franco enfrentamiento y malestar hacia los medios, con lo que se refuerza la misma confrontación detectada en los otros grupos entre los medios de comunicación y la escuela. Pero en este caso, la maestra **4-A** asocia su posición discursiva con una frase discursiva de tipo polifónico, pues es una consigna característica y propia de las luchas sindicales del magisterio: “la televisión idiotiza y la escuela concientiza”, la que además vincula con la proposición siguiente: “y la verdad *aquí hay una escuela de maestros que trabajamos, porque la mentalidad de los maestros ya ha cambiado*”, con lo que implica que hay escuelas en donde los maestros no trabajan y cuyos maestros tienen una mentalidad sin cambios.

Esta referencia directa a una consigna magisterial del dominio público, sostenida con convicción por la docente **4-A**, es una clara evidencia de su interés por convencernos

del esfuerzo que muchos maestros, como ella y los de su escuela, hacen para que sus alumnos se superen académicamente. Sin embargo, este esfuerzo se ve disminuido por el impacto de la televisión en los mismos alumnos, que tiene propósitos no sólo diferentes a los de la escuela, sino contrarios, según se puede deducir de lo dicho por la maestra.

En su última intervención, la profesora **4-A** hace una petición abierta para que la entrevistadora-investigadora funja como intermediaria entre los maestros y los dueños de los medios, y lleve “el sentir de los maestros, de la sociedad, pues para que piensen un poquito, sabemos que ellos quieren ser ricos, ricos, ricos y siempre van a ser ricos, pero de verdad que piensen un poquito, que sean un poco más humanos pensando en las necesidades físicas del ser humano.” Con ello, la docente como sujeto enunciator evidencia una necesidad de hacerse oír, hace uso de la palabra para comunicar una intención de querer-hacer y no poder-hacer, así que esta situación conversacional le sirve para expresar su deseo de querer-hacer algo que pueda favorecer la concreción de sus ideas sobre los medios, con lo que su imagen pública de docente comprometida se refuerza.

Con base en el análisis anterior podemos caracterizar esta posición discursiva como sigue:

**Maestra 4-A (32 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>se muestra convencida de sus opiniones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>los mmc sirven para informar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>como maestra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>la considera intermediaria entre el sujeto enunciator y el poder institucional (gobierno y medios)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv es el medio de mayor penetración social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>como luchadora social</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>deber ser / querer hacer / y no poder hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv tiene cosas más negativas que positivas</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv cambia las actitudes de los niños y jóvenes</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la tv tiene programación muy negativa: muy erótica y</li> </ul>	

	muy sensual en horarios de las 8 y 9 de la noche	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• complicidad entre los dueños de las televisoras y el gobierno para que la población no se supere</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enfrentamiento entre medios y escuela: la televisión idiotiza y la escuela concientiza</li> </ul>	

Esta visión de enfrentamiento medios de comunicación/escuela parece ser el punto central de discusión de este grupo, y que en cada maestra se expresa con una peculiaridad extra, como es el caso de la profesora **4-E**, que tiene 25 años de servicio frente a grupo, y para quien los medios de comunicación “no *nos* están ofreciendo *nada*, o sea *a los maestros no nos están ofreciendo nada, todo para nosotros es nulo*”. Su discurso es contundente al expresarse mediante un “nosotros” exclusivo en el que el “yo” de **4-E** se funde en los “yoes” de sus compañeros de gremio y se erige en un “nosotros” de los maestros con los que se identifica grupalmente.

La profesora **4-E** critica las telenovelas por sus contenidos eróticos, y alaba los documentales, “esos sí sirven, pues ahí sí mis respetos, porque el niño se documenta y conoce y todo. Pero *qué le va a pasar al niño si conoce, por ejemplo, en una telenovela, donde se están besando, donde están haciendo el acto sexual, ellos están aprendiendo eso, mas no es el momento de aprenderlo, él está para aprender otras cosas que le benefician, no que le perjudiquen, porque para todo hay un tiempo. (...) porque si no los preparamos, por ejemplo, una niña de 14, 15 años, que va a hacer si ya es mamá a esa edad, entonces ¿en qué nos están ayudando los medios de comunicación? A que nos estanquemos como país ¿no?*”

Los contenidos sexuales de los medios, y de la televisión en particular, es la queja principal de la profesora **4-E**, que se dice “molesta” y “enojada” por la forma en que se explota la publicidad. “Una vez sacaron a una señora que está abriendo las piernas y *donde un muchacho está abajo y viéndole ahí*, ya lo quitaron *afortunadamente*, pero eso *nunca, no me parecía*, se acostaba el muchacho y la señora pasaba así, abriendo las piernas, *¡ay! ¿Qué*

*quiere decir eso? A mí un comercial así me enoja, me enoja y me molestan esas situaciones, un comercial sí se puede hacer, pero con otro tipo de situaciones ¿no?, no que el niño esté viendo ahí y esté viendo atrás otras cosas, ya ni siquiera luego ven el producto que se está ofreciendo.”* Ante esto propone la existencia de “una ley minuciosa que dijera eso no lo podemos pasar porque mira, no cubre los requisitos y ya (...) *nos gustaría* que clasificaran la programación”.

Las marcas de subjetividad de este discurso modalizado son muchas, se muestran en el empleo de interjecciones vocalizadas (“¡ay!”) , en los enunciados interrogativos (¿*qué quiere decir eso?*”), en los verbos que expresan estados de ánimo (“*me enoja*”, *me molesta*”, *me gustaría*”), en el recurso del discurso referido directo narrado y descrito (Una vez sacaron a una señora que estaba abriendo las piernas, y donde un muchacho estaba abajo y viéndole ahí”) así como en los adverbios usados (“afortunadamente”).

En el discurso de la profesora 4-E las proposiciones argumentativas se apoyan preferentemente en experiencias testimoniales propias o de sus alumnos, que se ofrecen como elementos de credibilidad para que aceptemos sus puntos de vista. Esa es la función que cumple, por ejemplo, el relato siguiente, en donde 4-E personifica la narración y a la alumna. “*Voy a comentar el caso de una niña que siempre llegaba a la escuela con los ojos así, medio rojos, y siempre tenía alrededor de los ojos ojeras, y una vez le pregunté que por qué llegaba así (...) lo que pasa es que mis papás ven un programa (...) Big brother, y entonces hasta que se acaba yo me voy a dormir. Entonces le dije: necesito hablar con tú mamá. (...) Vino la mamá y dijo que ella quiere acostarse igual que nosotros, pues se le dijo a la mamá que ese tipo de programas no era apto para los niños. (...) Lo bueno es que sí hizo caso y ya después la niña sí dormía sus ocho horas y ya no veía esos programas, pero fíjese, si eso hacen los padres con sus hijos, (...) por eso algunas cosas no me parecen, o sea, la actitud tanto de los padres como de los medios de comunicación.*”

En su siguiente intervención, la docente 4-E también se vale de un relato testimonial, pero ahora propio, para expresar su actitud ante la televisión, que en este caso varía del rechazo y el aburrimiento, al gusto por ver algo que sí es de su agrado: películas sobre la vida de Jesús, con lo que se asoma un perfil religioso de la docente, en donde la tolerancia para el medio televisivo aumenta considerablemente, pues se trata, dice, de programas “que sí me dejan cosas buenas”.

*“Yo no aguanto tanto tiempo casi en la televisión, porque en dos ocasiones me senté a ver casi desde la 1 hasta como a las 8 de la noche, pero yo no me sentía bien, porque como que me aburría, como que me cansaba ver muchos programas de televisión (...) mejor prefiero estar vagando que estarme en la televisión porque como que me aburre, solamente los documentales, que sacan de la vida salvaje de los animales es cuando aguanto un poco más, o en semana santa, que pasan programas que sí me dejan cosas buenas, como son la vida de Jesús, varias películas, esas sí como que no me cansan tanto, nada más las sacan un tiempo y si no aprovecho ese tiempo pues ya después no las vuelven a pasar, y para mí casi no me cansan, pero los otros sí”.*

En este grupo, la posición discursiva de la maestra 4-E es la que más manifiesta una actitud en apariencia contradictoria, pues si bien, por un lado se expresa negativamente del impacto de los medios; por el otro, se delata como telespectadora de cierto tipo de programación: la que le deja algo bueno, es decir, películas religiosas y programas para disfrutar o “estar contentas”.

Con base en el análisis anterior es posible caracterizar esta posición discursiva de la manera siguiente:

**Maestra 4-E (25 años de servicio) (Sujeto Yo / Enunciador)**

<i>Relación con el Tú Destinatario (La investigadora o El deber ser)</i>	<i>Relación con la Referencia o temática (MMC)</i>	<i>Relación consigo mismo (cómo se ven a sí mismas)</i>
• segura de sus ideas	• los mmc no ofrecen nada positivo a los maestros	• como maestra
• cerrada a otros puntos de vista	• los contenidos negativos de la tv son las telenovelas, por su carga erótico-sexual	• como mujer
• conservadurismo a ultranza	• los contenidos positivos de la tv son los documentales	• como creyente (religión católica)
• deber ser / no poder hacer	• la tv explota publicidad erótica para vender más	
	• se muestra enojada y molesta por los contenidos eróticos de la tv	
	• propone que se legisle	



	sobre lo que se puede ver y lo que no se debe ver en la tv. Que se clasifiquen sus programas	
--	--	--

#### *5.4.1. Conclusiones del grupo número 4*

En este grupo se reitera la descalificación de la televisión como el medio de comunicación que más efectos negativos tiene en la población, y para sostener esta proposición las docentes recurren al uso del discurso referido directo e indirecto, a la cita de experiencias testimoniales propias y de sus alumnos, al empleo de un lenguaje altamente subjetivo y modalizado mediante marcas adverbiales, pronombres en primera persona del singular y del plural, y el uso de verbos volitivos (de inclinación) semejantes a los de sus compañeras de los otros grupos focales.

La impotencia y falta de apoyos profesionales de las docentes para convivir con los medios de comunicación en su papel de nuevos agentes de socialización es una constante en este grupo, con lo que también se podría refrendar la innegable crisis y malestar docente que priva entre las integrantes del magisterio de educación básica, por ser éste el sector educativo al que le corresponde atender a la población infantil, misma que a la postre representa uno de los públicos destinatarios directos de mucha de la programación televisiva.

También se repite el esquema de enfrentamiento medios de comunicación / escuela, con lo que igualmente se delinea una representación social de los medios en la cual a éstos se les asigna un gran poder de influencia en las conductas de los niños, y en donde los medios son vistos como los malos de la película y los maestros como los buenos que, sin embargo, parecen estar perdiendo la pelea por el tiempo y los efectos que uno y otro contrincantes tienen en la conciencia de la población en general, y de los niños en particular.

Por otra parte, entre algunas diferencias sustantivas que destacar está el caso de la profesora 4-A, que abiertamente se dirige a nosotros como mediadores entre el grupo magisterial y el grupo empresarial mediático para demandar una actitud “más humana” de éstos últimos al producir y difundir sus contenidos programáticos. Esta docente se ubica en una posición social jerárquicamente inferior a la destinataria inmediata de su discurso —la

investigadora—, a quien le acredita posibilidades de acercamiento a las élites del poder, a las que busca para hacerse escuchar. Esta actitud evidencia que la profesora se siente alejada y sin vías de comunicación ante quienes detentan el poder mediático en nuestro país.

Otra diferencia importante es que este grupo fue el único en que una docente evidenció de manera más o menos abierta su inclinación y sus creencias religiosas. Se trata de la maestra **4-E**, quien admitió su gusto por las películas de la vida de Jesús que la televisión abierta transmite en Semana Santa, “que sí me dejan cosas buenas, “que no me cansan tanto”. Llama la atención esta actitud porque el contexto en que se realiza es el entorno escolar, en un plantel público y oficialmente laico; y porque comúnmente los docentes no exteriorizan este tipo de creencias en ámbitos laborales de gobierno. Que ahora haya sucedido quizá pueda interpretarse como resultado del ambiente de confianza y familiaridad que se alcanzó en la conversación grupal, y que hizo que esta maestra se mostrara tal cual es en relación con sus inclinaciones mediáticas y religiosas.

La posición discursiva de la docente **4-E** también fue la que se observó como más rígida y conservadora en cuanto a sus críticas e ideas sobre la televisión. Su subjetividad afloró no sólo con más marcas verbales en su discurso, sino también con actitudes extraverbales, como el tono de voz exaltado y el estado ánimo apasionado asumidos en sus intervenciones. Con ello esta profesora procuró ser más convincente y enfática en su dicho, buscó convencer a las interlocutoras de la verdad de sus palabras.

Finalmente, creemos que en este grupo la carga emotiva, de subjetividad, que las docentes le imprimieron a sus participaciones fue mayor a la de los grupos anteriores. A medida que la conversación fue avanzando, las participantes se fueron compenetrando más en el tema y llegaron a concluir ideas muy afines sobre los medios masivos de comunicación, o más bien, sobre la televisión y su omnipresencia mediática. Las representaciones sociales que afloraron insistentemente fueron las de considerar a la televisión como el medio de mayor impacto social, pero también el que produce mayores efectos negativos en la formación de los niños y jóvenes.

Se reforzó la representación social de entender a los medios masivos de comunicación como contrarios a los fines educativos, pues mientras “la televisión idiotiza, la escuela concientiza”. Asimismo afloró la representación social de que los medios sólo

buscan fines mercantiles, y en la consecución de ese propósito van destruyendo ciertos valores sociales, siendo el de la familia uno de los más señalados. Los géneros televisivos que sobresalen son la telenovela y las caricaturas infantiles. A la primera se le acusa de tener contenidos sexuales —eróticos y sensuales— que se entienden como negativos para los menores, mientras que a los segundos se les tacha de agresivos y violentos, que también son negativos para los niños y jóvenes que las ven.

En cuanto a las funciones sociales de la televisión, se reivindica su valor informativo, a través de los noticiarios, y se matiza su uso social de diversión y ocupación del tiempo libre de las maestras. Como son los aspectos negativos de los medios los que se acentúan, este grupo se pronuncia a favor de una profunda revisión legislativa de los mismos, a fin de que se modifiquen sustancialmente sus contenidos.

Desde el punto de vista de la ideología, destaca en este grupo de maestras el ubicar a los dueños de los medios y a la clase que gobierna en nuestro país como aliados en contra de los intereses de la población mayoritaria, es decir, en contra de los intereses de los docentes, que se sienten parte de esta población explotada y dominada por un grupo minoritario encumbrado.

Hasta aquí la exposición de las conclusiones particulares de este grupo. Creemos que con lo dicho queda suficientemente analizadas las posiciones discursivas de las profesoras en relación con sus representaciones sociales, ideología y modos discursivos empleados para transmitir sus ideas y pensamientos sobre los medios masivos de comunicación. Damos paso ahora al capítulo cinco, en el que se hará un análisis comparativo de los cuatro grupos de maestras entrevistadas, con el objetivo de detectar las afinidades y diferencias de contenidos respecto al tema en cuestión para, por último, hacer una interpretación general de los hallazgos de esta investigación, con lo que se tratará de dar respuesta a las preguntas planteadas en la Introducción y que fueron motivo de esta investigación; todo lo cual dará cuerpo a las conclusiones generales de este trabajo.

## Capítulo VI. Análisis comparativo de las posiciones discursivas de los cuatro grupos del corpus. Secuencias narrativas conversacionales

En este apartado nos abocaremos a presentar una interpretación comparativa de los resultados encontrados en los cuatro grupos focales realizados con las maestras de educación primaria, así como a destacar los puntos de coincidencia y las distinciones de cada discurso grupal. A diferencia del capítulo anterior, en éste se hará un análisis general por cada grupo de docentes entrevistado, en el entendido de que sus intervenciones verbales ahora serán vistas desde una perspectiva más integral, esto es, como un todo social mayor a sus partes en cuanto a su sentido y significado social.

Para el estudio de esta segunda perspectiva de análisis nos auxiliaremos de la propuesta de las secuencias narrativas conversacionales, ya abordado conceptualmente en el último punto del capítulo cuatro. Es preciso reiterar que en este paso recurriremos a diversos autores afines al análisis del discurso, y aplicaremos la propuesta metodológica de programas narrativos al considerar cada discurso producido en los grupos como una macro-unidad o macro-acción discursiva. Ésta, como ya se vio, a su vez se fue conformando con las interrelaciones de las hablantes o integrantes de los grupos, quienes con sus intervenciones verbales participaron de un diálogo colectivo en el que unas y otras se influyeron mutuamente, y en este proceso fueron tejiendo cierto discurso de orden social — ya no individual—, cuyo sentido y significado finales es dable interpretar como parte de la realidad magisterial que se busca estudiar.

En el caso que nos ocupa, los cuatro discursos de nuestro corpus constituyen las cuatro macro-unidades discursivas que se analizarán, cada una, como una secuencia ordenada de acciones verbales en la que es posible identificar una determinada estructura narrativa que, *grosso modo*, tiene un inicio, un desarrollo y un final y que, metodológicamente, es posible comparar con el modelo prototípico empleado en el campo literario para el análisis de textos.

No obstante, en este caso nuestro análisis no tendrá un fin literario sino discursivo, es decir, emplearemos la estructura de la secuencia narrativa como una herramienta que nos permita identificar los modos que las docentes emplearon para organizar su discurso; pero sobre todo, nos ayudará a delinear el recorrido narrativo que siguieron y las conclusiones a

las que llegaron, para enseguida esclarecer las representaciones sociales que aparecen como más constantes sobre los medios masivos de comunicación, así como las ideas y pensamientos que se reiteran en su discurso grupal respecto al ámbito educativo-mediático, y el tipo de ideología que las docentes evidencian respecto a la relación escuela-medios.

Dicho lo anterior, es pertinente indicar que el modelo narrativo que se aplicó en el análisis discursivo es el presentado en el capítulo anterior (p. 83), que establece: Prefacio (Pn-0), Situación inicial (Pn-1), Complicación (Pn-2), Acción o evaluación (Pn-3), Resolución (Pn-4) y Situación final (Pn-5).

Asimismo, en la interpretación de los contenidos discursivos de cada secuencia narrativa y del sentido global del macro-discurso, también nos valdremos de algunas ideas ya señaladas en este trabajo en el apartado sobre el *malestar docente* del capítulo uno (p.23), como una forma de contextualizar e interrelacionar nuestro análisis; pero también como un intento de encontrar cierta racionalidad que explique el mundo docente como un microcosmos regido por determinadas ideas, representaciones, percepciones y concepciones propias de este entorno social.

Por otra parte, en este mismo esfuerzo de interpretación del discurso docente sobre los medios masivos de comunicación, se ha recurrido a los trabajos recién publicados por el profesor Diego Lizarazo Arias sobre la percepción y práctica de los docentes mexicanos en torno a la televisión, ya que este tipo de investigación —tan escasa en nuestro medio— resulta de alto valor comparativo y contrastante con los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre el mismo objeto de estudio. En algunos aspectos, como se verá, Lizarazo y la autora de este trabajo han tenido coincidencias importantes de resaltar, pero en otros se abrirá cierta polémica por las diferencias que son igualmente relevante de señalar.

De cualquier modo, considero enriquecedor para el lector y para todo investigador interesado en el tema de los medios y la escuela, el tener la oportunidad de valorar este ejercicio de confrontación analítica sobre el discurso docente y los medios masivos de comunicación.

Sin mayor preámbulo, se presenta enseguida las secuencias narrativas alcanzadas por cada grupo, en el que se identifican las ideas centrales y reiteradas en cada segmento

narrativo, mismos que, como ya se dijo, serán analizadas e interpretadas en este mismo capítulo.

Como entrada general al cuadro siguiente, cabe señalar que la identificación de cada uno de los segmentos narrativos nos demostró, entre otras cosas, que la existencia de los seis constituyentes básicos que dan lugar a toda secuencia narrativa: *temporalidad* (sucesión de acontecimientos en un tiempo específico que transcurre y avanza junto con el discurso); *unidad temática* (de qué hablan los sujetos discursivos); *transformación* (de los estados anímicos de los sujetos durante el transcurso de las acciones discursivas, según avanzan en la exposición de sus ideas); *unidad de acción* (que es el proceso integrador que se da y que comienza con la situación inicial y concluye con la situación final); y *causalidad* (que es la explicación que los sujetos hablantes crean a través de las relaciones causales entre los acontecimientos que señalan en sus participaciones verbales (Calsamiglia y Tusón, 2004: 271). Todos esos elementos dan lugar al esquema secuencial identificado en los segmentos denominados Prefacio (*Pn-0*), Situación inicial (*Pn-1*), Complicación (*Pn-2*), Acción o evaluación (*Pn-3*), Resolución (*Pn-4*) y Situación final (*Pn-5*), según veremos en los cuadros siguientes.

*6.1. Secuencia narrativa conversacional del grupo 1. Escuela Vicente V. Ibarra. Turno matutino*

<b>Pn-0: Prefacio</b>	<b>Pn-1: Situación inicial</b>	<b>Pn-2: complicación</b>	<b>Pn-3: Acción-evaluación</b>	<b>Pn-4: Resolución</b>	<b>Pn-5: Situación final</b>
Ya con los años que tengo de vivir	Me conflictúa cuando me preguntan sobre los medios	Los medios no son malos, sino que no les damos un buen uso.	Las caricaturas son violentas y agresivas.	Que los niños no vean tanta televisión.	Luchar siempre contra muchas corrientes.
		La televisión es la nana de los niños.	Las telenovelas (“taranovelas”) muestran sexo y violencia.	Fomentar la lectura.	
			Los noticieros son agresivos.	Que los papás vean con sus hijos la televisión.	
			Falta promover valores.	Que los docentes promuevan una educación para los medios (visión crítica)	

			No todo en la televisión es malo		
			Canales buenos: 11, 13, 22.		

*6.2. Secuencia narrativa conversacional del grupo 2. Escuela Ignacio Ramírez. Turno matutino*

<b>Pn-0: Prefacio</b>	<b>Pn-1: Situación inicial</b>	<b>Pn-2: complicación</b>	<b>Pn-3: Acción-evaluación</b>	<b>Pn-4: Resolución</b>	<b>Pn-5: Situación final</b>
Nada	Los medios son manipuladores.	Los niños ven solos la televisión.	Los medios son tanto negativos como positivos.	Ver la televisión de manera crítica.	Difícilmente se puede ser selectivo.
	Los medios son aparatos ideológicos		Los programas que los niños ven son muy agresivos.	Que los niños vean la televisión con orientación familiar.	
			Los niños repiten lo que ven en la tv: agresión, violencia, sexo.	Que las profesoras formen en sus alumnos un pensamiento reflexivo	
			Los medios imponen patrones	No ver televisión	

*6.3. Secuencia narrativa conversacional del grupo 3. Escuela Ignacio Ramírez. Turno vespertino*

<b>Pn-0: Prefacio</b>	<b>Pn-1: Situación inicial</b>	<b>Pn-2: complicación</b>	<b>Pn-3: Acción-evaluación</b>	<b>Pn-4: Resolución</b>	<b>Pn-5: Situación final</b>
Nada	Medios manipuladores y no manipuladores.	Los niños ven televisión sin vigilancia de los adultos.	Las caricaturas son violentas.	Evitar la televisión.	Nada
	Situación mediática muy cansada.		Las telenovelas son malísimas, enajenan.	Tomar sólo lo bueno de la televisión	
	Medios elitistas: los de paga mejores que los públicos.		Canal 11 tiene buena programación para todos los públicos.		

6.4. *Secuencia narrativa conversacional del grupo 4. Escuela Quirino Mendoza y Cortés. Turno vespertino.*

<b>Pn-0: Prefacio</b>	<b>Pn-1: Situación inicial</b>	<b>Pn-2: complicación</b>	<b>Pn-3: Acción-evaluación</b>	<b>Pn-4: Resolución</b>	<b>Pn-5: Situación final</b>
Nada	La televisión es el medio de más impacto.	Los niños ven televisión solos, sin sus papás.	La televisión necesita una revisión profunda de su legislación y operación.	Que por ley censuren los programas malos para la niñez.	Nada
		La televisión no ayuda a los maestros, sino que, por el contrario, bombardea su labor.	Se están acabando los valores.	No ver televisión	
			La televisión transmite mucho sexo, violencia.		
			La televisión se ha degradado. Se denigran los valores. Hay un retroceso.		

6.5. *Conclusiones de las cuatro secuencias narrativas conversacionales*

El primer punto de análisis de los programas narrativos es el del prefacio (Pn-0), en donde las maestras de la primaria *Vicente V. Ibarra* son las únicas que cubren abiertamente este apartado con una aseveración que alude a su condición de longevidad (“con los años que tengo de vivir”). No obstante, esta afirmación bien podría hacerse extensiva a los demás grupos puesto que la antigüedad laboral de todas las maestras entrevistadas es muy semejante, si nos atenemos al promedio de años de servicio ya señalado (23 años de antigüedad laboral), con lo que la categoría de experiencia parece ser una constante en los cuatro grupos, además de resaltarse como un alto valor estimativo para las docentes. Por lo tanto, en este sentido se podría destacar que la experiencia, más que el conocimiento o la formación profesional, es el cristal por el que se mira y se aprecia lo que pasa en los medios de comunicación.

Las docentes valoran altamente los años que tienen como televidentes para emitir juicios y opiniones sobre los cambios percibidos en la programación televisiva, pues incluso recurren a sus recuerdos de la infancia —marcada como una niñez sin televisión—



para contrastarla con su madurez —tanto biológica como profesional— en la que los medios, y la televisión en particular, ya cobran gran presencia.

Por ello, la secuencia de *situación inicial* (Pn-1) de su enunciación discursiva parece contundente para la mayoría de las docentes de este grupo que concuerdan en adjetivar a los medios de comunicación con calificativos que evidencian su poder de penetración social: son “manipuladores”, son “aparatos ideológicos”, y responden a intereses puramente económicos, de ahí su carácter elitista: “los (medios de comunicación) de paga son mejores que los públicos”. De entrada, la visión predominante de los medios es de orden clasista, es decir, que se los ubica en una sociedad de clases, con una carga política de dominio y poder económico de un grupo social y de un Estado dueños de los medios, en donde a unos y a otros sólo se les reconocen intereses de competencia por la audiencia de tipo económico, y en cuya lucha por los públicos el Estado sale perdiendo ante los concesionarios privados.

La fuerza con que se hace presente esta percepción de los medios en el discurso de las maestras creo que también se podría explicar como consecuencia del malestar docente que hemos venido señalando persiste en el magisterio de educación básica. Por un lado, las maestras se desenvuelven en un entorno sindical e institucional que históricamente no ha respondido significativamente a sus demandas de mejoría laboral; y por el otro, las profesoras se ubican en una sociedad —la mexicana—, y en un microespacio geopolítico —el Distrito Federal—, donde las exigencias de cambio político y de apertura democrática son cada vez más sentidas desde hace una década, cuando la participación ciudadana incide directamente en la política, tanto en la representación gubernamental cuanto en la forma de actuar de los actores políticos, entre los que emergen de manera preponderante los medios masivos de comunicación.

Esta nueva condición política de lo local y lo nacional tiene su mejor reflejo en los cambios gubernamentales de 1997, cuando por primera vez los ciudadanos del Distrito Federal eligen al jefe del Ejecutivo local y optan por un partido de centro izquierda; y en el año 2000, cuando se concreta la alternancia democrática en el país con el triunfo electoral de un candidato de centro derecha. En otras palabras, el espacio geopolítico mexicano se pluraliza y diversifica como resultado de una mayor participación electoral de la ciudadanía, en concordancia con la multiplicidad de visiones sociales —entre ellas las del magisterio— que históricamente venían expresando su *malestar* por las condiciones en que

desempeñaban sus actividades, y en general por el *statu quo* vigente en la realidad nacional, así como por la necesidad social de cambiar las formas tradicionales de hacer y de vivir la política. En este transitar de lo viejo a lo nuevo se ve inmersa la sociedad mexicana actual, y en esa dinámica es en la que también tendría que avanzar el magisterio de educación básica.

En este contexto, la lucha de poderes y de partidos políticos que ahora se registra cotidiana y abiertamente en los medios masivos de comunicación, pero con particular relevancia en la televisión, da cuenta de la nueva realidad social en que las maestras deben desarrollar su ejercicio profesional, y que no tiene nada que ver con las condiciones en que ellas se formaron académicamente y en que por años ejercieron la mayor parte de su labor docente.

La nueva realidad social, que también se refleja en los medios con una nueva manera de ejercicio profesional, es tan reciente y de contrastes tan acusados si se la compara con la vieja tradición mediática, cuando la libertad de expresión se ceñía a los intereses del viejo régimen que gobernaba con una imagen idílica de paz social en donde las confrontaciones políticas y las voces disidentes no tenían presencia alguna. Estos cambios son los que podrían explicar las reacciones de rechazo que algunas docentes, sobre todo las más longevas, expresan ante el nuevo papel de los medios masivos de comunicación, pues ellas mismas no han logrado asimilar.

Otras en cambio, las de menos antigüedad laboral y también de menos edad, se muestran más receptivas a los cambios de su entorno social, pero igualmente desconcertadas ante la apertura de los medios, al no contar con las herramientas cognitivas necesarias ni con la experiencia vivencial suficiente para incorporar a su visión del mundo esta preponderancia mediática, ni para descubrir las potencialidades pedagógicas que se podrían desprender de este nuevo medio ambiente extraescolar colmado de oportunidades y de ocasiones de aprendizaje.

Dicha representación de los medios convive en aparente contradicción con otra posición discursiva dominante en el grupo de la primaria *Vicente V. Ibarra*, cuyo discurso expresa cierto conflicto existencial de las docentes cuando opinan sobre los medios de comunicación colectivos, pues ponderan que éstos en sí no son malos, “sino que no les damos un buen uso”, con lo que este punto de vista deja en manos de los televidentes la

responsabilidad de lo que ven o de cómo se interrelacionan con los medios, o con la televisión en concreto, que es el medio de comunicación que invariablemente se manifiesta como preponderante en los cuatro discursos docentes.

La *complicación* (Pn-2) está dada entonces en que la televisión es considerada en la interpretación de las maestras como “la nana de los niños”, en que éstos ven solos la televisión, sin vigilancia de sus papás o de algún adulto y que, por lo tanto, parecería ser la creencia, los menores están expuestos libremente, sin cortapisas y sin guía u orientación, a toda la programación del medio, sea buena o mala; pero, “desafortunadamente”, argumentan, más a los programas calificados como malos, y en donde los géneros de dibujos animados o caricaturas y las telenovelas son los más desvalorados y estigmatizados por las docentes.

Esta secuencia del programa narrativo —la *complicación*— es muy semejante en los cuatro grupos, y es junto con la siguiente de “acción-evaluación”, donde hay mayor coincidencia entre las maestras por las ideas que expresan, las proposiciones que emplean para ello, y por el sentido en que las enuncian, esto es, de visualizar o representarse a los medios desde el papel del educador que espera de los medios un deber ser en favor de su causa, y que en los hechos tal deber ser no se cumple, según el discurso docente. La consecuencia natural de esta falta de cumplimiento de las expectativas de las educadoras hacia los medios es que éstos sean vistos como enemigos: “la televisión no nos ayuda en nada” a los maestros, sino que, por el contrario, “casi más nos bombardea”.

En la secuencia de *acción-evaluación* (Pn-3) se concentran los argumentos vertidos por las maestras de los cuatro grupos en contra de la programación televisiva, los cuales son semejantes, coincidentes y reiterativos al señalar los tipos de programas negativos para sus alumnos, su caracterización y los canales que aprecian o denigran. La crítica se concentra en las telenovelas, adjetivadas peyorativamente como “taranovelas”, y en las caricaturas o series animadas. Ambos géneros los tachan de agresivos, violentos, de mostrar y hablar de sexo, de expresarse con un lenguaje a base de groserías y de acabar con los valores morales de la sociedad en lugar de promoverlos. Esta crítica se hace extensiva a la mayoría de la programación televisiva de transmisión abierta, y se exceptúa marcadamente al canal 11, en primer término, y al canal 22, en segundo lugar.

En la lógica discursiva de las docentes, los medios de comunicación son catalogados, así hemos venido viendo, como aparatos ideológicos y manipuladores, cuyos propietarios son señalados como la clase dominante de la sociedad, y en este sentido, también se les adjudican determinados propósitos de dominación de la población materializados a través de la programación televisiva, como el transmitir contenidos mayoritariamente con una ideología de dominación y manipulación hacia las clases sociales subordinadas —entre las que las maestras se ubican junto con su entorno educativo (alumnos, padres de familia, etcétera)—. Estos fines de dominación política de los propietarios de los medios, parece decir el discurso docente, se efectúa con éxito a través de los géneros televisivos mencionados (telenovelas y caricaturas), y cuyos patrones de conducta se ven reproducidos en las actitudes y comportamiento cotidianos de sus alumnos.

Las alternativas que las maestras vislumbran ante esta problemática establecida por su manera de entender la relación escuela-medios, según se observa en el apartado respectivo de *Resolución* (Pn-4). También en esta secuencia resulta coincidente el discurso de los cuatro grupos. Para las docentes la salida tiene que ver, en primer lugar, con el entorno familiar, más que con el escolar, social o político. Se trata de que los niños ya no vean tanta televisión, que los papás vean con sus hijos la televisión para que los orienten, o de plano evitar la televisión. Dos grupos hablan, además, de promover una estrategia de educación para los medios que “enseñe” a ver la televisión de manera crítica y reflexiva; y sólo un grupo habla de fomentar más la lectura o de establecer una ley que vigile la programación infantil.

Mención aparte merecen las consideraciones de los dos últimos grupos que mencionan la estrategia de *educación para los medios*, pues se evidencia como la única alternativa que las profesoras conocen y consideran viable ante los efectos de los medios, y por ello nos vamos a extender un poco para explicar en qué consiste esta corriente y cuál ha sido su penetración en nuestro país.

La problematización del vínculo escuela—medios en México tuvo cierta repercusión en el sistema educativo nacional durante la década de los años 90, cuando la sociedad civil ya había avanzado con ciertas experiencias de lectura crítica de los medios en diversos países de Latinoamérica. La preocupación de ese entonces, y que es la misma que proyectan las maestras de ahora, se centraba en identificar en la población los hábitos de

exposición a los medios de comunicación para así tener elementos que posibilitaran la formulación de estrategias de “refuncionalización y resemantización de los géneros y contenidos” consumidos por la gente (Charles y Orozco, 1990: 22).

Se desarrolla entonces la llamada Educación para los Medios o Educación para la Recepción, que se plantea como la mejor salida para contrarrestar los efectos negativos de los medios en sus usuarios, al desarrollar estrategias de lectura crítica que buscan mediar el proceso de recepción de los contenidos mediáticos a través de herramientas cognitivas que permitan que los sujetos receptores tomen distancia de los mensajes que reciben, sean reflexivos y críticos ante las ideas, valores y creencias que conllevan implícitamente, en el entendido de que cada telespectador es susceptible de un comportamiento activo y negociador de los contenidos que les proponen las fuentes emisoras.

Esta estrategia de “enseñar a ver la televisión” es asumida tardíamente y de forma no muy comprometida por el sistema educativo formal de nuestro país, pues si bien reconoce la pertinencia de esta acción como parte de su tarea educadora, no establece programas permanentes de formación magisterial en relación con los medios, sino que sólo se apoyan algunos proyectos aislados y sin mayor continuidad institucional, como por ejemplo el *Curso introductorio de educación para los medios*, que en 1994 desarrolló la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en coordinación con el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE), sede México; o el curso piloto que en 1996, también con los auspicios del ILCE-México, se impartió con el título de *Uso pedagógico de la televisión*; ambos destinados a profesores en activo de educación básica. Posteriormente se intentó establecer un diplomado en *Educación para los medios*, con la participación de cuatro instituciones educativas, la UPN, el ILCE y las Unidades de Telesecundaria y de Televisión Educativa (UTE) de la SEP en las modalidades escolarizada y a distancia. Desafortunadamente el proyecto no despegó, se quedó como programa piloto y por algún tiempo fue impartido exclusivamente para trabajadores de las instituciones participantes (García, 2000: 27-28).

De esta oleada de ideas sobre el papel de los medios y la educación en boga durante los años noventa es que con toda seguridad algunas docentes de nuestro corpus tuvieron noticias, cierto acercamiento y conocimiento, según se desprende de su discurso, y es sobre esas ideas que las influyeron e interiorizaron en que fundamentan sus demandas de

actualización y su genuina preocupación por el impacto que la televisión tiene sobre sus alumnos y ellas mismas.

En este grupo de docentes informadas sobre la existencia de la corriente de la Educación para los Medios también es en el que se observa una actitud más seria y comprometida con su práctica docente, y una conciencia más despierta de su vínculo con los medios; de ahí su condición anímica de conflictividad latente —o de malestar docente, como hemos venido calificando genéricamente la problemática magisterial— sobre esta realidad que las altera y que no logran resolver por falta de recursos pedagógicos, pero también por las limitantes que su propio medio socio-cultural les impone. Como ya expusimos en el apartado de *la escuela cotidiana y su microespacio de acción* (p. 27), una profesora de primaria se encuentra inmersa en una rutina laboral que no va más allá de su salón de clases y de las paredes de su escuela, y en una vida cotidiana circunscrita generalmente a su casa y a su familia, en un microespacio donde la práctica de ver televisión se mantiene como una de las opciones de esparcimiento más recurrente.

Una variante dentro de esta misma posición discursiva que refiere una visión crítica ante los medios, que se caracteriza por una actitud de menos conflicto interno, es la de aquellas profesoras que gustan de ver televisión y que se aferran a la estrategia propuesta por la corriente de *educación para los medios* como una vacuna que las inmuniza de los supuestos efectos nocivos de su exposición al medio. Desde esta perspectiva docente, se puede ver y disfrutar todo tipo de programación, telenovelas incluso, sin que haya un efecto enajenante o degradante en el telespectador, siempre y cuando el mismo cuente con las herramientas intelectuales que le permitan “distanciarse” y de esta manera volverse repelentes a los mensajes que reciben al hacer una lectura crítica y consciente de los valores, creencias y estereotipos que éstos le intentan introyectar.

Esta misma estrategia es la que visualizan como efectiva para sus alumnos, siempre y cuando sea desarrollada con la guía de los adultos, que entienden podrían ser los padres de familia o ellas mismas, si hubiera condiciones, esto es, si el programa educativo o el plan de estudios oficial lo incluyera, cosa que en los hechos no es así, pues los contenidos institucionales de educación básica apenas si tratan el tema de los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, volviendo al análisis de los programas narrativos de los discursos docentes, se aprecian serias reservas de las profesoras sobre la viabilidad de sus proposiciones, como es el caso de las de la escuela *Vicente V. Ibarra* quienes concluyen (Pn-5: situación final) que llevar a cabo estas propuestas es “luchar siempre contra muchas corrientes”, o las de la escuela *Ignacio Ramírez*, turno matutino, quienes finalizan su discurso con una afirmación que denota cierta impotencia: “difícilmente se puede ser selectivo” con lo que se quiere ver en la televisión durante el tiempo que se tiene disponible para hacerlo. Los otros dos grupos no explicitan tan claramente sus apreciaciones al respecto.

La primera conclusión que interesa apuntar se refiere al perfil de antigüedad laboral de las profesoras entrevistadas. El corpus se integró con 28 profesoras de educación primaria de cuatro planteles públicos de educación básica, dos del turno matutino y dos del vespertino, ubicados en la delegación Xochimilco, del Distrito Federal, con un promedio global de 23 años de servicio frente a grupo, es decir, casi el doble del promedio de toda la población magisterial de la capital del país. Esto significa mucha experiencia, prácticamente toda una vida de trabajo en el medio educativo, por lo que las opiniones y puntos de vista de estas maestras sobre los medios de comunicación se pueden tomar como la perspectiva más institucional, más formada y estable del gremio magisterial de educación primaria de la ciudad de México.

En segundo término, es importante concluir que el contexto situacional en que se realizó el trabajo de campo fue determinante para condicionar el tema de análisis en una situación pragmática de los interlocutoras que inclinó y favoreció un tratamiento discursivo marcadamente educativo. Las participantes en el grupo focal fueron profesoras, el lugar de reunión fue su centro de trabajo, el tiempo empleado para la conversación fue dentro de su horario laboral, la responsable de la actividad (autora de este trabajo) se identificó como profesora investigadora de una institución de educación superior, y los fines de la práctica se anunciaron como de carácter científico o académico.

Por otro lado, ahora nos ocupamos de señalar el tipo de lenguaje que caracteriza a las maestras de educación primaria entrevistadas. Al respecto, se confirma que no obstante el transcurso del tiempo, se mantienen algunos de los rasgos ya apuntados por otros estudios de tipo etnográfico aquí retomados. En efecto, en su oralidad y expresión verbal,

las maestras evidencian un vocabulario cotidiano limitado —propio de la conversación— y cierta dificultad o extrañeza para expresarse con términos especializados o técnicos cuando se trata de establecer una conversación entre adultos o en un medio académico superior, ello quizá debido a que en su práctica verbal profesional y cotidiana con sus alumnos no requieren ni acostumbran hablar con palabras complicadas. Por el contrario, parece ser una costumbre asumida el rehuir ese tipo de lenguaje complicado en aras de una mayor efectividad en la transmisión de contenidos educativos durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto puede tener una doble explicación, la primera, que se interesan más en que sus alumnos entiendan lo que dicen de la manera más sencilla; y la segunda; que su mecánica forma de ejercer la docencia las haya vuelto limitadas en su vocabulario.

En este mismo sentido parece tener impacto el desempeño en el ámbito del hogar, el otro espacio físico-social en que las maestras pasan parte importante de su tiempo vivencial ejerciendo funciones maternas en la mayoría de los casos. Ahí las docentes tampoco parecen sentir la necesidad de expresarse con un vocabulario especializado o técnico, por el contrario, siendo un lugar de intimidad y privacidad, las expresiones orales tienden a ser las que más correspondan con una forma familiar de comunicarnos. De ahí entonces que el lenguaje propio de las docentes de primaria sea eminentemente directo, sencillo, concreto y reducido.

En relación con el tipo de pensamiento que se desprende de un comportamiento lingüístico como el de las profesoras entrevistadas, llama la atención su proclividad para recurrir a las experiencias vivenciales como recurso argumentativo de credibilidad y autoridad para sus prácticas discursivas. No se opta por elaborar explicaciones abstractas o complicadas, sino que se emplea el discurso referido directo o indirecto para ejemplificar, justificar y acreditar juicios de valor, creencias y puntos de vista diversos. De igual manera esto podría tener su explicación en la forma en que las entrevistadas realizan su práctica docente: servirse de ejemplos concretos y cercanos a la realidad de sus alumnos para la mejor comprensión de los contenidos educativos que les transmiten.

Sin embargo, es pertinente aclarar que el empleo de este tipo de estrategias argumentativas no necesariamente denotan un tipo de pensamiento conceptual simple, aunque sí lo implica de alguna manera, sino que más bien, como hemos venido señalando, se podría relacionar con un requerimiento propio del discurso pedagógico y con una



práctica docente que con el pasar de los años ha determinado y moldeado una manera particular de comportamiento, afín a la que se emplea en el salón de clases con niños de edades cortas, como es el caso de la población de educación primaria.

Ahora pasamos a analizar algunas de las conclusiones del trabajo de Diego Lizarazo Arias en torno a la “descripción de la percepción docente” de una muestra de profesores y profesoras de escuelas primarias públicas del Distrito Federal tiene sobre el discurso televisivo (Lizarazo, 2001: 13). Si bien la metodología empleada por este autor difieren de la propia, en ambos casos se trata de un acercamiento al mismo objeto de estudio con base en técnicas de naturaleza cualitativa, y centrando el análisis en el discurso de los propios maestros sobre la televisión y su vínculo con la escuela.

Con base en dichos paralelismos entre ambas investigaciones, me parece válido hacer algunas reflexiones de los resultados obtenidos tanto en una como en la otra, destacar los puntos de encuentro y tratar de establecer ciertos paralelismos, al mismo tiempo de subrayar algunas diferencias sobre la interpretación y las conclusiones que se apuntan en los distintos trabajos, según veremos enseguida.

Las coincidencias más acusadas entre las conclusiones de Lizarazo y las de la autora, tienen que ver con la manera en que los docentes de educación básica conciben el medio televisivo en su entorno laboral. En ambos casos destaca la visión del docente que sólo ve a la televisión positivamente en tanto sea posible incluirla como una herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero que le niega todo valor educativo fuera de este uso. Es decir, prevalece en el docente una percepción utilitarista del medio y no se consideran otros posibles enfoques de incorporación al escenario escolar, como podría ser el valorarlos por su papel de socializadores, de fuentes de información o de consumidores del tiempo de ocio. De ahí entonces que los medios sean catalogados como negativos, y que se opte por evitarlos e ignorarlos en su entorno escolar.

También se comparte con Lizarazo Arias la apreciación de que la percepción docente sobre la televisión no obedece a un modelo homogéneo (Lizarazo, 2001: 47), sino que prevalece cierta diversidad. No obstante, y aquí se ubica parte de las divergencias con el autor. Para éste las diferencias señaladas por los docentes es posible clasificarlas en dos grandes grupos axiológicos: la buena y la mala televisión, formando parte del primer grupo los noticieros, mientras que en el segundo coloca a las telenovelas. Asimismo, en su

interpretación Lizarazo ofrece “dos ejes de valores que se relacionan por oposición” y que dan lugar a cuatro pares de valores que se desprenden de lo dicho por los docentes sobre lo bueno y malo de la televisión, esto es: los valores vs los antivalores; la televisión “blanca” vs la televisión agresiva; la televisión comercial vs la televisión educativa; y la ficción vs la realidad (Lizarazo, 2001: 52).

Si bien el planteamiento interpretativo del autor mantiene coherencia lógica, me permito discernir en cuanto a los pares de valores que se desprenden de sus dos ejes axiológicos generales —buena y mala televisión—, y que da lugar a la “fractura simbólica” del docente frente a este medio de comunicación. En particular me refiero a la interpretación de la programación de tipo documental y la programación de ficción como pares que se relacionan por oposición y que dan lugar a un segundo eje de valores: verdad y mentira, donde el documental —integrada por los informativos y los noticieros, “que son siempre colocados en alta estima”— se asocian con la verdad; y la ficción —telenovelas, películas, series de acción y caricaturas, “que parece desviarnos de la realidad y someternos, en última instancia a dos regímenes deleznable: evadir la realidad (enajenarnos) y acercarnos a la mentira”— desde un sentido no epistemológico, sino moral, en la percepción de los docentes (Lizarazo, 2001: 51-55).

La primera diferencia que deseo marcar es que desde mi propio análisis del discurso docente sobre los medios, los noticieros también son motivo de desvaloración debido a su carga de agresión visual y de contenidos que conllevan. Si bien son apreciados por su utilidad informativa, pues los maestros parecen valerse de la televisión como fuente privilegiada de información cotidiana, ello no obsta para que al mismo tiempo sean tachados de agresivos y negativos, como se analizó en detalle en el capítulo anterior.

Una segunda diferencia con el trabajo del autor se refiere a las telenovelas o “taranovelas”, según el adjetivo peyorativo de los maestros, quienes en este análisis discursivo efectivamente las tachan de dañinas para los telespectadores en general, y para los niños en particular; sin embargo, al mismo tiempo son reconocidas como un género de entretenimiento y diversión preferentemente para los adultos, junto con las películas y las series de acción, y en las que el gusto de los niños por estos géneros está limitado a su capacidad de comprensión de los valores que intrínsecamente conllevan. Las caricaturas,

por su parte, son desvaloradas por sus contenidos de agresividad y violencia, al igual que los noticieros, pero no por su estructura, como afirma Lizarazo.

Una tercera diferencia que marcaría con este autor se refiere al supuesto desconocimiento de los docentes sobre la programación que les gusta a sus alumnos, lo cual me parece que es una verdad a medias, pues cuando se trata de maestras-madres de familia, como es el caso de la mayoría del magisterio de educación básica del Distrito Federal, ese doble rol hace que las docentes se mantengan informadas de la programación infantil y juvenil de la televisión nacional, como se vio en el análisis de nuestro corpus.

Finalmente, a manera de conclusión, pretendo hacer una reflexión sobre la percepción de los docentes en torno a la televisión y su relación con la escuela. Me parece que el punto central del malestar docente está dado en la condición de aislamiento en que consideran que los niños y sus alumnos están expuestos al medio televisivo, como se constata en los cuatro programas narrativos de nuestro corpus. Aquí la secuencia de complicación (Pn-2) reitera en los cuatro casos analizados que se percibe como problema el que los niños vean televisión solos, sin sus papás o sin vigilancia de algún adulto, por lo que este medio se convierte en la “nana de los niños”, en el principal entretenimiento de este grupo social en edad formativa.

La lectura que los docentes hacen de la televisión y de los medios masivos de comunicación en general está impregnada del profundo malestar social que este gremio siente ante la sociedad, misma que en las últimas décadas ha venido depreciando sostenidamente —de forma simbólica y concreta— la imagen pública del maestro, quien se ve agraviado socialmente y en reacción culpa de muchos de sus males a los agentes sociales que ante sus ojos los han desplazado, esto es, los medios masivos de comunicación en general, pero de manera específica a la televisión, por ser el medio de mayor impacto y penetración entre la sociedad mexicana y a nivel mundial en nuestros días.

Al cambiar nuevamente la dirección de este análisis, y dando entrada al siguiente apartado donde se abordarán las *Conclusiones generales* de esta investigación, sólo deseo adelantar que con este trabajo es posible actualizar, documentar y sistematizar las opiniones del sector docente de educación primaria que circulan socialmente, y que además de ser analizadas en este contexto de la relación medios—escuela, también pueden ser materia

prima útil para otros investigadores interesados en el estudio de esta problemática, pero desde distintos enfoques o perspectivas a la empleada en este trabajo.

En este sentido, el material discursivo recabado mediante técnicas cualitativas podría ser útil para profundizar sobre otras posibilidades de estudio y análisis afines a las desarrolladas en este trabajo, pues la riqueza de los discursos obtenidos sigue presente e intocable en muchas de sus aristas, por lo que su reaprovechamiento conceptual es una opción válida dentro de la misma vertiente de análisis del discurso docente. Queda entonces abierta la puerta para otros investigadores sociales interesados en abordar este campo problemático.

Por último, en la página siguiente presentamos un cuadro sinóptico que concentra las secuencias narrativas conversacionales de los cuatro grupos de profesoras analizados. En él se realiza una síntesis comparativa de las ideas que las maestras manifestaron en sus participaciones sobre la relación de los medios masivos de comunicación y la escuela. Este cuadro tiene la ventaja de que de un solo vistazo podemos apreciar las semejanzas y diferencias esgrimidas por cada grupo en cada uno de los segmentos secuencias identificados, y con ello, al lector se le facilita la comprensión de lo ahí expuesto.

*6.6. Cuadro sinóptico de las secuencias narrativas conversacionales de las profesoras de primaria sobre los medios masivos de comunicación*

<b>Escuela</b>	<b>Pn-0 Prefacio</b>	<b>Pn-1 Situación inicial</b>	<b>Pn-2: complicación</b>	<b>Pn-3: Acción-evaluación</b>	<b>Pn-4: Resolución</b>	<b>Pn-5: Situación final</b>
<b>Vicente V. Ibarra. Turno matutino</b>	Ya con los años que tengo de vivir	Me conflictúo cuando me preguntan sobre los medios	Los medios no son malos, sino que no les damos un buen uso. La televisión es la nana de los niños.	Las caricaturas son violentas y agresivas. Las telenovelas (“taranovelas”) muestran sexo y violencia. Los noticieros son agresivos. En la televisión dicen groserías. Falta promover valores. No todo en la televisión es malo. Canales buenos: 11, 13, 22.	Que los niños no vean tanta televisión. Fomentar la lectura. Que los papás vean con sus hijos la televisión. Que los docentes promuevan una educación para los medios (visión crítica)	Luchar siempre contra muchas corrientes.
<b>Ignacio Ramírez. Turno matutino</b>	Nada	Los medios son manipuladores. Los medios son aparatos ideológicos.	Los niños ven solos la televisión.	Los medios son tanto negativos como positivos. Los programas que los niños ven son muy agresivos. Los niños repiten lo que ven en la televisión: agresión, violencia, sexo. Los medios imponen patrones	Ver la televisión de manera crítica. Que los niños vean la televisión con orientación familiar. Que las profesoras formen en sus alumnos un pensamiento reflexivo. No ver televisión.	Difícilmente se puede ser selectivo.
<b>Ignacio Ramírez. Turno vespertino</b>	Nada	Medios manipuladores y no manipuladores. Situación mediática muy cansada. Medios elitistas: los de paga mejores que los públicos.	Los niños ven televisión sin vigilancia de los adultos.	Las caricaturas son violentas. Las telenovelas son malísimas, enajenan. Canal 11 tiene buena programación para todos los públicos.	Evitar la televisión. Tomar sólo lo bueno de la televisión.	
<b>Quirino Mendoza y Cortés. Turno vespertino</b>	Nada	La televisión es el medio de más impacto.	Los niños ven televisión solos, sin sus papás. La televisión no ayuda a los maestros, sino que, por el contrario, bombardea su labor.	La televisión necesita una revisión profunda de su legislación y operación. Se están acabando los valores. La televisión transmite mucho sexo, violencia. La televisión se ha degradado. Se denigran los valores. Hay un retroceso.	Que por ley censuren los programas malos para la niñez. No ver televisión.	

## Conclusiones generales

En este apartado sólo queda reiterar con cierto orden muchas de las ideas vertidas a lo largo de este trabajo, y que poco a poco, a medida que avanzaba el análisis discursivo de las profesoras se fueron generando como resultado del mismo análisis. Estas ideas también son las que se desprendieron de las preguntas-guía de esta investigación, enunciadas en la *Introducción* con base en cuatro líneas generales: la primera, se interesa en descubrir la imagen que los maestros tienen sobre los medios de comunicación, qué piensan sobre ellos y cómo los califican; la segunda indaga sobre el tipo de experiencias que los docentes han tenido en su relación con los medios, y qué tan importantes resultan en su vida cotidiana y / o laboral.

Una tercera se interroga sobre la posible caracterización de un perfil homogéneo del magisterio en relación con los medios; y la cuarta y última busca responder a la cuestión de cuál es la valoración que los educadores le dan a los medios en función de su labor profesional. Sobre esas cuatro líneas se ha desarrollado este trabajo y se ha intentado dar respuesta a lo largo del mismo. Ahora sólo resta hacer una especie de recapitulación en un esfuerzo de integración que incorpore los cuatro grupos de preguntas en un solo discurso explicativo.

En primer término hay que reiterar que la imagen o imágenes que las maestras de educación básica del Distrito Federal tienen sobre los medios masivos de comunicación está formada preferentemente con base en el contacto que han tenido con uno solo de estos medios, la televisión, el cual se refrenda como el medio de mayor impacto y penetración en este grupo social. En particular, se trata de la televisión de cobertura abierta, esto es, los canales del duopolio de Televisa —2, 4, 5 y 9— y Televisión Azteca —7, 13 y recientemente el 40—; así como de los que son del Estado, canal 11 y canal 22. La televisión por cable también es vista por las maestras, pero en una proporción mucho menor, pues aunque es considerada como una opción que ofrece mayor calidad en su programación, su costo económico es una limitante importante para muchas de ellas.

La televisión se sostiene como el medio de referencia obligado en las prácticas culturales y de esparcimiento de las profesoras contemporáneas del Distrito Federal, si bien se distinguen diversas maneras de congeniar esta práctica con su vida laboral.

En cuanto a la imagen que las maestras tienen sobre los medios, estamos en condiciones de afirmar que no se trata de una sola, pues este gremio no tiene una imagen homogénea o monolítica sobre los medios, sino que es posible distinguir una gama de percepciones diferentes que, sin embargo, tienden a converger en una sola que se podría calificar como de satanización generalizada de los mismos. Por un lado, de manera destacada se delinea una imagen que condena a la televisión porque desde la perspectiva de las docentes ha venido desplazando a la institución escolar de sus funciones históricas: socializar, educar y transmitir conocimientos y valores. En este sentido, las maestras enarbolan en la frase “la televisión idiotiza y la escuela concientiza”, la síntesis de su malestar ante este medio, que se vive como un enfrentamiento permanente entre los fines de la escuela y los de los medios. Mientras a la institución escolar la mueven propósitos de formación y transmisión de valores, creencias y conocimientos socialmente aceptados y sancionados; a los medios los mueven intereses comerciales y políticos ajenos a los intereses de los grupos sociales mayoritarios, pero además, con la ventaja de tener un gran poder de penetración para también transmitir valores, creencias y conocimientos como parte del gran universo simbólico y cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

En este sentido, en las maestras de hoy prevalece un profundo malestar por el rol preponderante que en las últimas décadas, y de manera cada vez más acusada, han venido jugando los medios masivos de comunicación, al igual que las nuevas tecnologías de comunicación digitales, que a la par han tenido un papel preponderante en los cambios profundos de hábitos y estándares de vida de la gente en general, mientras que, por el contrario, el papel del docente en esta transformación ha sido de pasmo o franco retroceso. Esta parálisis de la institución escolar tiene en el gremio magisterial de nivel básico uno de los casos más representativos, pues siendo el nivel educativo que mayor población escolar atiende, es uno de los estratos más desatendido por el sistema educativo y en el que existen menos opciones de capacitación y actualización profesional de calidad.

Esta situación de desatención y abandono se explica por múltiples factores económicos y políticos que han prevalecido en la sociedad mexicana durante décadas, como consecuencia de un sistema político monolítico, dominado por un solo partido político que parecía perpetuado en el poder, y que por décadas tejó redes de dominación en

todos los ámbitos de acción social. En el campo de la educación, el Estado mexicano tiene una de las estructuras burocrático-administrativa más complejas, en la cual se han tejido relaciones de poder y alianzas con las cúpulas del sindicalismo magisterial, sin atender las demandas y necesidades genuinas de los trabajadores docentes. Esta situación no ha variado sustancialmente con la llegada, en el año 2000, de la llamada transición democrática, pues los nuevos gobiernos de la alternancia política siguen reproduciendo los mismos comportamientos del pasado.

Como las estadísticas lo confirman, el estrato de educación primaria en el Distrito Federal se conforma preferentemente de maestras con un promedio de antigüedad laboral mayor al del resto del país, por lo que se trata de docentes maduras que en su cotidianeidad han tenido poco o nulo contacto con el manejo de las nuevas tecnologías de comunicación, y que su vínculo con los medios se ha circunscrito a ser telespectadoras de la televisión abierta.

En su entorno laboral, las cosas no han sido mejor, pues sistemáticamente las maestras han ignorado la presencia de los medios por juzgarlos contrarios a los fines educativos. Como la televisión no ayuda a educar, en el sentido y forma que las docentes se imaginan que lo puede hacer, esto es, como dicta la tradición escolar institucionalizada, entonces la televisión y los medios por generalización, son malos, negativos y manipuladores de las conciencias, sean éstas de personas adultas o de niños.

El malestar docente que priva en el escenario escolar tiene en los medios masivos de comunicación una fuente importante de abastecimiento, pero no es el único, ya que la problemática magisterial es multifactorial, pues obedece también a causas de índole económico, político, sindical que en este trabajo no cabía abordar a profundidad, por lo que solamente se deja apuntado como unas de las causales a considerar para una comprensión global del fenómeno.

Lo que sí correspondió a este trabajo de investigación descubrir algunos de los estados anímicos y emocionales que las docentes afirman sufrir como consecuencia de la relación conflictiva y de crisis que mantienen con los medios masivos de comunicación, en particular con la televisión, y que bien se podrían incluir como un elemento más de la trama que constituye el malestar docente vigente entre los profesores de hoy en día.



A la imagen que las maestras tienen de los medios como algo negativo/ malo/ incorrecto/ manipulador/ también corresponde otra en sentido inverso que los considera como algo positivo/ bueno/ correcto/ educativo/, y cuyo paradigma se concreta en dos canales: el 22, y más aún el canal 11. Una parte significativa de las docentes se muestran conocedoras de la programación canal 11, hablan con conocimiento de causa de los méritos de sus programas y del público a que están dirigidos, y los comparan con lo que ofrece la pantalla chica en otros canales, por lo que sus juicios e valor sobre el 22 y el 11 como canales educativos están fundamentados en su experiencia y práctica de telespectadoras.

La programación en donde se concretan los calificativos de desvaloración corresponde a los demás canales de televisión abierta, esto es, canales comerciales, y se concentran principalmente en dos géneros: las caricaturas —o series animadas infantiles— y las telenovelas —o “taranovelas”. Mientras que las profesoras denostan a las caricaturas por agresivas y violentas, a las telenovelas las acusan de exhibir escenas de sexo y erotismo, así como de reproducir estereotipos sociales que deforman la realidad y contradicen los valores que se fomentan en la escuela. Una vez más salta a la vista cierta impotencia profesional del profesorado, que se delata incapaz de procesar y canalizar convenientemente la información que divulga el medio televisivo sobre un tema considerado tabú en la sociedad mexicana: el de la sexualidad. Con ello, también queda al descubierto la necesidad de fomentar e instrumentar una formación educativa y cultural de mayor apertura sexual entre la población docente, a fin de que cuenten con mayores elementos cognitivos para enfrentarse exitosamente a su entorno social, que como el de todas las sociedades mediáticas de hoy, está saturado de datos e imágenes que es preciso digerir de alguna manera.

En relación con la otra representación que las profesoras tienen de los medios, la que podríamos calificar de gratificante, se explica por el uso social que la televisión tiene entre las maestras, pero en un ambiente cotidiano extra laboral, es decir, en su tiempo libre o de ocio, el cual es destinado a la práctica relajante de “ver televisión” en casa. Al igual que otros grupos sociales de condiciones socioeconómicas y culturales semejantes, las maestras de primaria gustan de la televisión como una actividad de consumo cultural frecuente, más allá de sus cuestionamientos morales o educativos respecto a sus contenidos programáticos, pues consideran que este medio contribuye a su bienestar anímico y a crear

un ambiente de integración familiar, así como de cohesión social entre amigos y compañeros de trabajo, pues llega a ser un medio de referencia obligada en sus procesos de socialización.

Uno de los perfiles más interesantes por sus implicaciones ético—pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el que corresponde a aquellas maestras que admiten una relación de conflicto y malestar entre su actuar docente y su vínculo con los medios, pues reconocer la existencia de un problema suele ser el primer paso hacia su solución posible. En esta percepción docente cobra fuerza la sensación de impotencia, de no saber qué hacer ni cómo actuar ante el gozo de sus alumnos o de sus propios hijos por la televisión, a la que satanizan y estigmatizan como el origen de todos los males que inciden en la formación o deformación de sus pupilos.

Una variante más del perfil docente sobre los medios tiene un cariz político muy marcado, ya que define a la televisión como un medio manipulador o no manipulador, independientemente de sus contenidos programáticos específicos. En esta percepción altamente politizada, el medio televisivo se ubica como una industria cultural que si bien persigue fines económicos, sus alcances políticos son aún más determinantes, pues se constituyen en instrumentos de dominación de una clase social, minoritaria y poderosa, que apabulla al pueblo o a los grupos sociales populares y numerosos que no son dueños de los medios masivos de comunicación ni ostentan ningún poder político.

Entre una percepción de los medios como una práctica gratificante y otra que la asume como un conflicto existencial media la corriente denominada *educación para los medios* que se identifica como una significativa opción de conciliación de ambas percepciones. Las docentes miran como una salida pedagógicamente válida al justificar su práctica de ver televisión y la de sus alumnos si se cuenta con una preparación intelectual que enseñe a ver televisión, según lo indica la corriente arriba señalada.

Un rasgo específico que apareció como minoritario en el perfil docente es el de reconocer abiertamente una creencia religiosa, la católica, lo cual fue notorio debido a que el medio escolar público se caracteriza por su probada laicidad. Sin embargo, este tipo de manifestaciones deja ver que la subjetividad de las profesoras, en aspectos aparentemente ajenos a los principios institucionales de la educación, son elementos determinantes para el ejercicio de su práctica docente, así como para su actuar en el mundo y ante los otros.

En estas condiciones la necesidad de una actualización de la práctica docente en este gremio se vuelve más que evidente, con una perspectiva educativa incluyente, en donde los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías digitales se incorporen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal forma que abarquen el universo simbólico contemporáneo en que tanto maestros como alumnos se desenvuelven. Y para que esta tarea tenga un efecto importante y sustantivo en la formación de los alumnos, es necesario que sea retomada por el sistema educativo nacional como una prioridad insoslayable.

Las sociedades actuales son sociedades pluridimensionales, en donde la educación como bien social está presente en múltiples y variados espacios que rebasan los sistemas escolares formales, y que está presente a lo largo de toda la vida, por lo cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a partir de la experiencia diaria, esto es, mediante la exposición al medio ambiente, en el cual los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías tienen un papel preponderante. A esto es a lo que debe enfrentarse el docente de hoy, y es para lo que las maestras mexicanas no se sienten preparadas desde ningún punto de vista. De ahí entonces ese malestar docente que por lo añejo ya parece crónico. A ello es a lo que resulta hoy en día imprescindible que se aboque el sistema educativo en todos sus órdenes si es que desea recuperar su imagen pública como la institución a la que la sociedad ha encargado la tarea de formar y educar a las nuevas generaciones que habrán de perpetuar a la humanidad.

Evidentemente esta tarea rebasa por mucho las posibilidades y los alcances de los maestros y maestras mexicanas actuales, sin embargo, mucho se lograría si al menos la institución escolar y el sistema educativo en su conjunto diera pasos firmes y concretos hacia ese fin. En el caso que nos ocupa, ello será posible sólo cuando las políticas educativas de nuestro país se hagan eco de las necesidades y demandas genuinas del profesorado que labora frente a grupo, que es quien con su práctica docente podría lograr los cambios que la educación mexicana tanto requiere para ponerse a la altura de su tiempo.

## Fuentes

### A) Bibliográficas

- **Sobre educación**

Contreras Domingo, José (2001) *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

(2003) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, McGrawHill.

Charles Creel, Mercedes y Orozco Gómez, Guillermo (1990) *Educación para la recepción. Hacia una recepción crítica de los medios*, México, Trillas.

Delors, Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

Esteve, José M. (1994) *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.

García Duarte, Nohemy (2000) *Educación mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa.

García Ramírez, Sergio (2008) Tesis de maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

(2000) *Plan Nacional de Desarrollo México*, Gobierno de la República.

Góngora, Soberanes Janette (1992) “¿Carrera magisterial emergente? O el magisterio a la carrera” en *El cotidiano 51*, México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Gordillo, Elba Esther (1992) “El SNTE ante la modernización de la educación básica” en *El cotidiano 51* México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Ibarrola, María de *et. al.* (1997) *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

Imaz, Carlos (1996) “¿Cómo sobreviven los maestros (as) innovadores en la escuela pública mexicana?” en *El cotidiano 74*, México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Jackson, Philip W. (2001) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Lizarazo Arias, Diego (2001) *La fractura simbólica. Percepción y práctica docente en torno de la televisión*, México, SEP / Subsecretaría de educación básica y normal / Dirección general de televisión educativa / Centro de entrenamiento de televisión educativa.

Loyo, Aurora (1992) “Actores y tiempos políticos en la modernización educativa” en *El cotidiano 51*, México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Martínez, Deolidia (1992) *El riesgo de enseñar*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Monsiváis, Carlos (1990) “El magisterio y la modernidad” en Campos, Juan Luis *et. al. De las aulas a las calles*, México, Información Obrera / Equipo Pueblo.

Noriega Chávez, Margarita (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Valdés.

————— (2000a) *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Pescador Osuna, José Ángel (1992) “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una visión integral” en *El cotidiano 51*, México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Presidencia de la república. (2006) *Sexto informe de gobierno*, México.

Rockwell, Elsie (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* Antología, México, Ediciones El caballito / SEP-cultura.

————— (2005) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sandoval, Flores Etelvina (1992) “La educación básica y la posibilidad de cambios” en *El cotidiano 51*, México, Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa nacional de educación 2001-2006*, México.

Travers, Cerril y Cooper Cary L. (1996) *El estrés de los profesores*, Barcelona, Paidós.

Trujillo Bolio, Mario “Crispamiento político en la renovación de los poderes del Gobierno. Los comicios federales del 2006” en Sirvent, Carlos (coord.) (2007) *México 2006. Disputa electoral*, México, UNAM / Gernika / FCPyS.

- ***Sobre teoría social y metodología cualitativa***

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2005) “Grupo focal” en: *Cómo hacer investigación cualitativa.*, México, Paidós Educador.

Carlini-Cotrim, Beatriz (2002) “ Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substancias” en *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica*, México, Universidad de Guadalajara / Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Servicio Vasco de Salud Osakidetza. Universidad Autónoma de san Luis Potosí / Facultad de Enfermería. Universidad Autónoma de Nuevo León / Facultad de Enfermería.

Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis.

Gaitán Moya, Juan Antonio y Piñuel Raigada, José Luis (1998) *Técnicas de investigación en comunicación social*, Madrid, Editorial Síntesis.

Galindo Cáceres, Jesús (coord.) (1998) *Técnicas de investigación*, México, Pearson-Educación. Addison Wesley Longman.

Goffman, Erving (1970) *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.

Hammersley Martín y Atkinson Paul (2004) *Etnografía*, Barcelona, Paidós.

Luckmann, Thomas (1996) *Teoría de la acción social*, Barcelona, Paidós.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier; y García Jiménez, Eduardo (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Ediciones Aljibe.

Russi Alzaga, Bernardo (1998) “Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva” en *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson-Educación, Addison Wesley Longman.

Schutz, Alfred (1995) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Taylor S. J. y Bogdan R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

- ***Sobre análisis del discurso y medios masivos de comunicación***

Austin, John L. (2004) *Cómo hacer cosas con palabra.*, Barcelona, Paidós.

Benveniste, Émile (2002 y 2004) *Problemas de lingüística general I y II*, México, Siglo XXI.

Beristáin, Helena (2004) *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.

Berruecos Villalobos, Ma. de Lourdes (1999) “El otro en el discurso de divulgación científica” en *10 Encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras, Antología*, México, CELE-UNAM.

——— (2005) Notas del curso *Texto y discurso I. Taller de metodología*, México, S/f. *Mimeo*.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2004) *Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Doise, Willem; Clémence, Alain y Lorenzi-Cioldi, Fabio (2005) *Representaciones sociales y análisis de datos*, Antologías universitarias, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Ducrot, Oswald (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama.

Ducrot, Oswald y Schaeffer, Jean-Marie (1998) *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid, Arrecife.

Hall, Stuart (1981) “La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico” en *Sociedad y comunicación de masas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, Denise (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en. *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

Lozano, Jorge. *et. al.* (1999) *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.

Mattelart, Armand y Michéle (2003) *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós comunicación.

Moscovici, Serge. (1986) *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

Piña Osorio, Juan Manuel y Cuevas Cajiga, Yazmín (2004) “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México” en *Revista perfiles educativos*, 105-106, Vol. XXV, México, UNAM.

Reyes, Graciela (1996) *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco / Libros S. L

Thompson, John B.(2002) *Ideología y cultura moderna*, México, UAM-Xochimilco.

Vilar Alcalde, Josefina (1999) “En la era de la distribución” en *Comunicación. Anuario de investigación 1998* Volumen I, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

\_\_\_\_\_ (2000) “Los tiempos mediáticos” en *Educación y comunicación. Anuario de investigación 1999*, Volumen I, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Voloshinov, Valentín N. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* Buenos Aires, Ediciones Nueva visión.

## **B) Orales (entrevistas grupales)**

⇒ **1-A** (28 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Vicente V. Ibarra*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal. 07 de abril de 2006.

⇒ **1-B** (19 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Vicente V. Ibarra*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 07 de abril de 2006.

⇒ **1-C** (2 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Vicente V. Ibarra*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 07 de abril de 2006.



⇒ **1-D** (19 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Vicente V. Ibarra*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 07 de abril de 2006.

⇒ **1-E** (40 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Vicente V. Ibarra*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 07 de abril de 2006.

⇒ **2-A** (24 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-B** (25 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-C** (25 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-D** (28 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-E** (28 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-F** (30 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-G** (7 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-H** (21 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **2-I** (28 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno matutino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 24 de mayo de 2006.

⇒ **3-A** (17 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-B** (21 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-C** (27 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-D** (25 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-E** (19 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3- F** (3 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-G** (23 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-H** (30 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **3-I** (20 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Ignacio Ramírez*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 26 de junio de 2006.

⇒ **4-A** (32 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Quirino Mendoza y Cortés*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 18 de agosto de 2006. (Reposición)

⇒ **4-B** (24 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Quirino Mendoza y Cortés*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 18 de agosto de 2006. (Reposición)

⇒ **4-C** (28 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Quirino Mendoza y Cortés*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 18 de agosto de 2006. (Reposición)

⇒ **4-D** (24 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Quirino Mendoza y Cortés*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 18 de agosto de 2006. (Reposición)

⇒ **4-E** (25 años de servicio), profesora de la escuela primaria *Quirino Mendoza y Cortés*. Turno vespertino. Supervisión escolar núm. 263, delegación Xochimilco, México, Distrito Federal 18 de agosto de 2006. (Reposición)

**Anexos**  
(Se incluyen en ejemplar adjunto)