

ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES EN EL DISCURSO DE UNA MAESTRA RURAL

Bibiana María del Carmen Amado

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL LENGUAJE
DE LA FACULTAD DE LENGUAS (CIFAL)
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RESUMEN

El presente trabajo estudia el discurso de una maestra de primer grado de una escuela rural de Córdoba, Argentina, con el propósito de reconocer el modo en que construye imágenes discursivas de sí misma y de sus alumnos. Para ello, se seleccionó como corpus un turno de habla completo, perteneciente a una entrevista realizada a la docente. Se analizó el tratamiento del paradigma verbal y los desplazamientos de la persona gramatical como estrategias argumentativas. El análisis de los datos permitió advertir que dichas estrategias confieren a este discurso rasgos propios de una modalidad del saber, mediante la cual la maestra construye una imagen estigmatizada de sus alumnos desde una idea estática del aprendizaje. Se considera que este tipo de análisis puede contribuir a develar los supuestos que sustentan las prácticas cotidianas en el aula.

PALABRAS CLAVE: paradigma verbal, discurso, alumno rural, estigma, imágenes

ABSTRACT

This work studies the discourse of a rural teacher from Cordoba, Argentina, in order to identify how she builds discursive images for herself and for her pupils. Data consisted of transcriptions of the utterances produced by the teacher during a turn-taking of an interview made to her. Analysis focused on the treatment of verbal paradigm and the shifting in the use of gramatical person, both were considered argumentative strategies. The study showed that teacher's discourse strategies present this discourse in terms of what is called knowledge modality. Through this modality the teacher builds a stigmatized image of her pupils from a static notion of apprenticeship. It is considered that this type of discourse analysis can contribute to identify assumptions that support daily pedagogical practices in schools.

KEY WORDS: verbal paradigm, discourse, rural pupils, estigma, images

Fecha de recepción del artículo: 16 de septiembre de 2010
Fecha de recepción de la versión revisada: 11 de mayo de 2011
Fecha de aceptación de la versión revisada: 21 junio de 2011

Dirección de la autora:
Bibiana María del Carmen Amado
Centro de Investigaciones en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Lenguas (CIFAL)
Universidad Nacional de Córdoba
Pachacutec 7552
Barrio Quisquizacate
5147 Córdoba Capital
Argentina
bibyamado@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación que se llevó a cabo en una escuela rural del noroeste de Córdoba, Argentina, con el propósito de estudiar el desempeño discursivo de los niños en relación con el estilo de intervención de las maestras (Amado, 2003). En el marco de ese proyecto se entrevistó a las docentes con el fin de considerar si había relación entre la imagen que ellas habían construido de sus alumnos y el modo en que desarrollaban sus prácticas de enseñanza. El propósito del presente artículo es analizar un fragmento de la entrevista realizada a la maestra de primer grado para atender la imagen de alumno rural que ella construye en la interacción y las estrategias que emplea en ese proceso de construcción discursiva. En particular, el análisis enfoca el tratamiento del paradigma verbal y de otros componentes morfosintácticos que dan fuerza argumentativa al discurso (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992). Desde la perspectiva teórica que sustenta este trabajo se entiende que las prácticas discursivas desde las cuales se construye una imagen de alumno están estrechamente asociadas a las prácticas de enseñanza en el aula.

Esa consideración es fundamental cuando se trata de maestros rurales, en especial si se tiene en cuenta que en los medios rurales de Argentina los índices de fracaso escolar son más altos que en otros contextos (Heredia & Bixio, 1991; Borzone & Rosemberg, 2000). Como se sabe el fracaso escolar, que afecta principalmente a los niños que crecen en situación de pobreza, constituye un fenómeno complejo que no se circunscribe a la escuela y que involucra dimensiones pedagógicas y no pedagógicas (Ezpeleta, 1992). No obstante, en el desarrollo de los procesos de enseñanza es sumamente relevante la noción de aprendiz que hayan construido los docentes (Rogoff, 1993). En tanto las prácticas sociales están mediadas por el discurso, al abordar las representaciones que una maestra tiene respecto de sus alumnos en situaciones de enseñanza se puede comprender qué sentidos dan sustento a determinadas acciones en el aula y, por ende, a la posibilidad de que se desarrolle o no un proceso de aprendizaje efectivo.

La entrevista de la maestra que participó en este estudio es analizada desde un marco que integra conceptos del análisis del discurso, en especial de la teoría polifónica de Ducrot (1986, 1988) así como aportes de la etnografía educativa (Sinisi, 1999), lo que permite abordar dicha entrevista como práctica discursiva y social. Como se sabe, desde el análisis del discurso el lenguaje es enfocado como

una práctica social que hace posible la construcción de realidades y de identidades. De acuerdo con Bolívar (2007), el discurso es concebido como una entidad compleja en tanto involucra, entre otras dimensiones, la interacción social, la cognición y la acción. El discurso es interacción social debido a que hace posible la creación y la recreación de significados socialmente compartidos. En tanto cognición, el discurso permite la construcción de conocimientos y de representaciones sobre diferentes entornos. Por último, es entendido como acción debido a que, mediante el lenguaje, es posible transformar determinadas realidades.

En el marco del análisis del discurso, la teoría polifónica de la enunciación ha realizado aportes fundamentales para el estudio del modo en que los hablantes interactuamos y construimos realidades discursivas. Dicha teoría rebate el axioma de unicidad del sujeto hablante, esto es, la idea de que cada enunciado posee un único autor. Esa tesis de la perspectiva polifónica procede, a su vez, de la teoría bajtiniana, que destaca el carácter dialógico del enunciado. Bajtín (1990) subraya la socialización interna como una propiedad esencial del enunciado, al destacar que este está constituido por *matices dialógicos*, cuya consideración es ineludible en un proceso de comprensión. Ducrot (1986, 1988) retoma y expande la idea de polifonía con el propósito de realizar el análisis de los enunciados. Para ello delimita y discrimina los conceptos de *oración* y *enunciado*. Mientras el primero de ellos alude a un objeto teórico, cuya entidad se inscribe en el dominio de la gramática, el segundo concepto hace referencia a una manifestación particular, una realización “aquí y ahora” de la oración.

A su vez, Ducrot (1988) redefine las nociones de *significación* y *sentido*, que permiten caracterizar semánticamente a la oración y al enunciado, respectivamente. Desde una perspectiva metodológica, el sentido se inscribe en el dominio de lo observable mientras que la significación permite explicar el sentido. Ducrot (1986) define la *significación* como el conjunto de instrucciones que guían el modo en que deben interpretarse los enunciados y denomina *sentido* a aquella construcción que, dada una situación discursiva, se produce a partir de las instrucciones impartidas por la significación. Considerando la naturaleza instruccional de la significación, este autor estudia las *variables argumentativas* que orientan al interlocutor para que decodifique la fuerza argumentativa del enunciado, idea que se sustenta en la tesis de la argumentación como propiedad intrínseca de la lengua.

Por otra parte, Ducrot postula la existencia de sujetos de diferente naturaleza en el proceso de enunciación mediante los conceptos de *autor empírico*, *locutor*

y *enunciador*, entidades que, en distintos niveles, participan en la elaboración de un enunciado. El autor empírico es aquel que produce el habla, quien lleva a cabo la actividad psicofisiológica necesaria para la realización de un enunciado; en consecuencia, se inscribe fuera de él, como entidad empírica. Asimismo, reconoce un locutor y un enunciador como sujetos de carácter eminentemente discursivo. El locutor es presentado como responsable del enunciado, a través del cual da existencia a uno o varios enunciadores, cuya perspectiva determina. Por ello, el enunciador establece el centro de perspectiva desde el cual se presentan los eventos.

En el marco de la teoría polifónica de la enunciación, García Negroni y Zoppi Fontana (1992:11) sostienen que, mediante el lenguaje “el sujeto hablante construye una representación subjetiva de la realidad extradiscursiva”, cuya entidad equipara a la de la realidad. De tal modo, estas investigadoras entienden que el discurso se conforma en términos de *para-realidad*, un ámbito en el cual acontece un juego de enmascaramientos donde los interlocutores desempeñan diferentes roles en la interacción. Desde esa concepción, los actos de habla son enfocados como actos de representación donde los sujetos discursivos utilizan las identidades más adecuadas para lograr sus intenciones argumentativas.

Esta idea de adopción de identidades o máscaras se encuentra en sintonía con la noción de *cara* que propone Goffman (1967). Al analizar los elementos rituales de las interacciones sociales sostiene que en tales situaciones los interlocutores construyen imágenes de sí y de los otros a partir de criterios de evaluación. Esas imágenes, a las que denomina *cara*, entrañan el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí. En tanto la cara representa la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, durante una interacción es esperable que esa persona trate de *mantener la cara*, es decir, que realice actos verbales y no verbales para construir una imagen interiormente coherente, respaldada por los otros participantes.

Como se señaló antes, la construcción de imágenes y la adopción de máscaras en el interjuego discursivo responden a propósitos argumentativos. En este punto cabe destacar que, desde la perspectiva de Ducrot (1986, 1988), el carácter argumentativo no es exterior al lenguaje sino que es inherente a él. Esa finalidad argumentativa, asimismo, orienta las opciones que efectúa el hablante en los distintos paradigmas del sistema gramatical de la lengua, esto es, en las dimensiones léxica, morfo-sintáctica y pragmática. Los componentes lingüísticos seleccionados con una finalidad argumentativa, en cualquiera de esas dimensiones, funcionan como

operadores discursivos (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992). Esta consideración permite entender el discurso como una construcción en la interacción, donde convergen intereses, necesidades, pautas ideológicas y culturales, por mencionar algunos.

Mediante distintas operaciones argumentativas los interlocutores configuran para-realidades donde crean imágenes de “los otros” y les atribuyen determinados roles. En ese proceso, el lenguaje permite objetivar una gran diversidad de experiencias mediante tipificaciones que son reconocibles por los hablantes de una lengua (Berger & Luckmann, 1972). Tales tipificaciones, que presentan construcciones discursivas sobre situaciones sociales que suponen un sentido compartido, en algunos casos están asociadas a relaciones de estigmatización. De acuerdo con Goffman (1998), un *estigma*, que alude a un atributo desacreditador fundado en criterios de normalidad-anormalidad, impide que una persona sea considerada de manera íntegra. Desde esta perspectiva se enfatiza el carácter relacional de ese fenómeno, pues un atributo que estigmatiza a un individuo permite considerar la normalidad de otro. Asimismo, Goffman (1998: 13) señala que no todos los atributos son desacreditables, sino solo “aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos”. De ese modo, por ejemplo, en ocasiones se racionaliza una necesidad de diferenciación en términos de clase social.

Por otra parte, diversos estudios realizados en el marco de la etnografía educativa han abordado la idea de *estigmatización* al analizar los procesos vinculares en escuelas cuyos alumnos provienen de sectores pobres (Margullis, 1999). En una investigación llevada a cabo en escuelas de Buenos Aires, Argentina, a la cual asistían niños de diferente procedencia étnica y social, Sinisi (1999) analizó los sentidos que los maestros habían conformado sobre las nociones de *diferencia*, *desigualdad* y *diversidad*. El trabajo puso de manifiesto los estereotipos y estigmas contruidos por los docentes respecto de los niños que son considerados *diferentes* por su cultura y su condición social. Las imágenes que operaban en sus discursos revelaron una marcada naturalización de las desigualdades sociales, proceso que no se circunscribe a la perspectiva subjetiva de los maestros sino que está imbricado en tramas de significación contruidas socialmente. En su estudio, Sinisi (1999) destaca el carácter relacional del estigma, pues sostiene que esos maestros que estigmatizan a los niños, a su vez, son estigmatizados dentro del sistema educativo por el hecho de trabajar en “escuelas pobres”.

Como se advierte, la etnografía educativa permite abordar el discurso de los maestros desde una perspectiva macrogenética, mientras que el análisis del discurso aporta herramientas necesarias para desarrollar un análisis micro-discursivo. En el presente trabajo se analizará el discurso de una maestra desde un enfoque micro-genético, atendiendo al modo en que ella construye una imagen de sus alumnos e, indefectiblemente, una imagen de sí misma como interlocutora. Las contribuciones de la etnografía educativa permitirán un marco de referencia conceptual para explorar la trama de significaciones sociales que subyacen ese discurso. La convergencia de estas perspectivas teóricas hace posible focalizar la complejidad de la relación entre las imágenes discursivas y la realidad extradiscursiva.

METODOLOGÍA

En el presente estudio participó la maestra de primer grado de una escuela rural ubicada en el noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina. Esta maestra, que viajaba desde una ciudad cercana, recorría cotidianamente unos 50 kilómetros para llegar hasta la escuela, ubicada en el paraje rural donde habitaban sus alumnos. Ellos provenían de familias empobrecidas, que llevaban a cabo actividades propias de una economía de subsistencia. El corpus de datos está conformado por el fragmento de una entrevista semidirigida, que realizó una alumna de la carrera de Letras a dicha maestra en la escuela donde trabajaba. En la transcripción de la entrevista, que fue registrada en audio, se mantuvieron las autorreparaciones y las emisiones inconclusas producidas por la entrevistada.

Análisis de los datos

Dentro de la lingüística, el análisis del discurso no solo se ha desarrollado como teoría, sino también como método que permite un abordaje cualitativo de los textos (Pardo, 1996). De acuerdo con Lavandera (1990), el análisis del discurso representa un saber interdisciplinario, tributario de la teoría chomskyana generativa, la semántica generativa, la teoría de los actos de habla y la etnografía, entre otras disciplinas.

Desde esta perspectiva se entiende que la gramática, como “construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico” (Di Tullio, 1998: 16), permite una aproximación a las reglas que rigen el sistema

de la lengua y al modo en que este es usado por los hablantes de una comunidad. La posibilidad de acceder al sentido a partir de la significación pone de manifiesto que entre los componentes gramaticales y los otros componentes del sistema no existe una autonomía absoluta, sino que entre ellos se dan zonas de contacto o interfaces (Di Tullio, 1998).

La entrevista del presente estudio se analizó de acuerdo con los componentes que, desde una dimensión morfo-sintáctica, otorgan fuerza argumentativa a ese discurso. En primer término, se seleccionó como corpus de análisis el fragmento correspondiente a un turno de habla completo de la entrevistada. En segundo término, se atendieron los operadores argumentativos que se realizan en el dominio morfo-sintáctico de la lengua. Se consideró, especialmente, el paradigma verbal de acuerdo con los conceptos desarrollados por Di Tullio (1998). Asimismo, al focalizar las formas verbales se analizó la dinámica de desplazamiento de la persona gramatical y la adjudicación de roles en el marco del discurso.

En el proceso de análisis desarrollado en el nivel de la significación se operó mediante procedimientos de organización de secuencias, comparación y permutación de ciertos elementos de los enunciados con el propósito de acceder a las instrucciones impartidas por la significación para comprender los enunciados de determinada manera.

RESULTADOS

La construcción de imágenes mediante operadores discursivos

El análisis del corpus seleccionado permitió reconocer las estrategias desarrolladas en la construcción del discurso por parte de la maestra como autor empírico de los enunciados. En particular se atendió el tratamiento del paradigma verbal y los desplazamientos de la persona gramatical como operadores discursivos. Como se sabe, el verbo es uno de los elementos que aportan información relevante sobre la enunciación, en tanto provee instrucciones definidas respecto del modo en que deben ser interpretados los enunciados.

Di Tullio (1998) destaca dos tipos de propiedades flexionales de los verbos: las que determinan la concordancia con el sujeto sintáctico y aquellas que caracterizan el sintagma verbal y la cláusula en su conjunto. Con el objeto de estudiar el tratamiento del paradigma verbal, se puso el foco en el segundo tipo de propie-

dades debido a que aportan información sobre el aspecto, el tiempo y el modo del verbo, que constituyen expresiones morfológicas de las categorías semánticas de *modo de acción*, *temporalidad* y *modalidad*, que se realizan mediante expedientes léxicos y gramaticales (Di Tullio, 1998).

El tiempo verbal y los sujetos del habla

En las diferentes lenguas, la organización del tiempo impone distinciones que se articulan en un sistema de relaciones expresadas morfológicamente. En ese sentido, el tiempo representa una categoría déctica: localiza temporalmente un evento (E) y lo relaciona con el momento en el cual acontece el acto de habla (H), de manera directa o indirecta. Si la relación es indirecta, es preciso también considerar un punto de referencia (R) respecto del cual se ubica el evento (Di Tullio, 1998).

Estos conceptos guiaron el análisis de las formas verbales producidas en uno de los fragmentos de la entrevista, correspondiente a un turno de habla, donde la maestra responde a las preguntas: “¿Cómo guiabas la recuperación del texto? ¿Qué me contabas que hacías?”. A continuación se presenta la secuencia base del análisis. Aquí se ofrece una organización de los enunciados que contribuye a enfocar el empleo de los tiempos verbales.

Cuadro 1. Secuencia a base del análisis

1. eso es	13. que vayan volviendo a reorganizar el cuento.
2. lo que yo hacía con el /	14. Por ejemplo decís : /.../
3. estos chiquitos vos les leés el cuento	15. o sea que yo le voy dic ,
4. y ellos no no te narran ,	16. lo voy llevando al chiquito
5. no te narran la historia	17. para que me organice el cuento,
6. ni ni siquiera la parte que más les gustó ,	18. porque si no ellos no (pausa) no, o sea no te
7. quedan calladitos	dicen ni siquiera,
8. me entendés ,	19. no te cuentan el final ni el medio ni el principio,
9. o sea vos tenés que ,	20. son chicos que no,
10. o sea, yo lo que hago	21. que tienen problemas de (pausa),
11. es a través de preguntas (pausa)	22. o sea no hablan ,
12. induciéndolo a preguntas	23. o sea no se comunican .

Como se puede advertir, hay un marcado predominio del tiempo presente de indicativo (82.6% de los verbos). Además aparecen dos formas en presente de subjuntivo; una, en pretérito simple (*gustó*) y otra, en pretérito imperfecto de indicativo (*hacía*). Sin embargo, los valores del presente de indicativo en los verbos de este

fragmento no son uniformes. Para identificar estos valores se realizó una subdivisión en secuencias de enunciados, que tienen como centro de referencia la categoría de sujeto (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Secuencias

<ol style="list-style-type: none"> 1. eso es 2. lo que yo hacía con el / 		<p>Ante un estímulo X</p>
<ol style="list-style-type: none"> 3. estos chiquitos vos les leés el cuento 4. y ellos no no te narran, 5. no te narran la historia 6. ni ni siquiera la parte que más les gustó, 7. quedan calladitos 	<p>Secuencia A</p>	<p>Ellos no hacen Y</p>
<ol style="list-style-type: none"> 8. me entendés, 9. o sea vos tenés que, 10. o sea, yo lo que hago 		
<ol style="list-style-type: none"> 11. es a través de preguntas (pausa) 12. induciéndolo a preguntas 13. que vayan volviendo a reorganizar el cuento. 14. Por ejemplo decís: /.../ 15. o sea que yo le voy dic, 16. lo voy llevando al chiquito 17. para que me organice el cuento, 	<p>Secuencia B</p>	<p>Yo hago X</p>
<ol style="list-style-type: none"> 18. porque si no ellos no (pausa) no, o sea no te dicen ni siquiera, 19. no te cuentan el final ni el medio ni el principio, 20. son chicos que no, 21. que tienen problemas de (pausa), 22. o sea no hablan, 23. o sea no se comunican. 	<p>Secuencia C</p>	<p>porque si no</p> <p style="border: 1px solid black; text-align: center; padding: 5px;">Ellos no hacen Y</p>

La organización de los enunciados en el Cuadro 2 permite advertir que, ante la solicitud de la acción de narrar un cuento, los alumnos no responden del modo esperado. Por lo tanto, la maestra provee un estímulo específico, guiando la recuperación; sin embargo, en los enunciados, la locutora no explicita la respuesta de los niños a dicho estímulo sino que dirige el foco nuevamente a la exposición del problema.

Secuencia A: Se observa que en esta primera secuencia predomina el uso de verbos en presente de indicativo, que se refieren al sujeto sintáctico *alumnos* y, en un caso, al *tú*. Si se considera el valor del presente de modo indicativo relacionando los momentos del evento (E), del acto de habla (H) y de la referencia (R), se tiene

la siguiente secuencia: E, R, H,¹ que representa la aproximación entre el momento del evento y el momento de la enunciación (Di Tullio, 1998). No obstante, ese tiempo verbal puede reemplazar a otros y neutralizar relaciones de anterioridad o de posterioridad por su carácter no marcado.²

En su uso no deíctico, el presente de indicativo refiere eventos genéricos, atemporales. Para reconocer el valor del presente de indicativo en la secuencia A, es necesario atender el efecto que instala el enunciado 3 en contraste con una emisión no marcada, mediante la sustitución de la segunda persona del singular (*vos les leés*) por el sujeto sintáctico *yo*, que remite a la locutora:

A estos chiquitos *yo* les *leo* el cuento
Y ellos no *me* narran.

La sustitución por un uso no marcado de la persona gramatical pone en evidencia la función que cumple el desplazamiento del sujeto sintáctico y agente de la acción: la locutora atribuye ese evento al *tú* con el objeto de generalizar la aserción. De tal modo, la afirmación que subyace sería la siguiente: *no ocurre esto únicamente conmigo*, lo que permitiría eximir al *yo* de posibles responsabilidades. Ahora bien, esta generalización no opera únicamente sobre el enunciado 3, sino que se hace extensiva a los enunciados siguientes de esa secuencia.

Si la locutora hubiese optado por el uso de la primera persona, los verbos que siguen en presente de indicativo remitirían a un hábito. No obstante, con la introducción de esa generalización dichos verbos adquieren un valor atemporal, genérico. Por su condición de tiempo no marcado, el presente de indicativo puede referir acciones simultáneas, anteriores o posteriores. Sin embargo, en este caso no se trata de referir eventos puntuales en relación con el momento del habla, lo que indicaría un empleo deíctico del presente, sino una situación que es constante, que trasciende los condicionamientos. Ese valor será reforzado por las categorías de modalidad y de aspectualidad, a las que se suman aspectos semántico-léxicos de los verbos.

¹ Las comas representan la relación de simultaneidad entre los tres momentos.

² Dentro de un sistema de oposiciones se reconoce como miembro *no marcado* a aquel más general, que está menos caracterizado y que, por consiguiente, tiene una distribución más amplia que la de otros miembros (Di Tullio, 1998). Según Lavandera (1990), se denomina *no marcada* a aquella situación más frecuente, que dice menos por ser la más usual.

Esta secuencia establece una relación hipotética, que desencadena el empleo de la segunda persona *vos* ‘tú’ en el enunciado 3 (véase Fig. 1). Una forma no marcada implicaría el uso del condicional y del pretérito imperfecto del modo subjuntivo, con lo cual se tendría:

Si a estos chiquitos *vos* les *leyeras* el cuento
Ellos no te *narrarían* /.../
Quedarían calladitos.

Como puede advertirse, el efecto de sentido de esa secuencia sería muy diferente. En tal caso, la locutora estaría admitiendo otros condicionamientos y su aserción quedaría circunscrita a un contexto irreal o hipotético. En resumen, la locutora otorga valor genérico a su aserción mediante dos procedimientos: el reemplazo de la primera persona por la segunda, en un claro ejemplo de enmascaramiento, y el empleo del presente de indicativo con valor atemporal. De ese modo, la locutora protege al *yo* de posibles refutaciones e instala a *ellos* en un plano real y atemporal. Por consiguiente, huelgan los valores relativos a los momentos de la enunciación, como el presente de indicativo con valor déictico o los matices hipotéticos.

Secuencia B: Esta secuencia, donde predominan los eventos referidos al *yo*, que hace referencia a la locutora de los enunciados, se enlaza con la secuencia anterior por medio de dos enunciados que actúan como nexos:

8. ¿me entendés?
9. o sea vos tenés que...

En el enunciado 8, el presente tiene un valor déictico, donde coinciden el momento del evento, el de la referencia y el de la enunciación, mientras que el enunciado 9 retoma la respuesta para ampliar la información. Para ello, continúa con el empleo del *vos* ‘tú’, como sujeto de un verbo con matiz de obligación, al tiempo que insiste en la generalización:

yo tengo que → vos tenés que → (ante estos casos) uno tiene que

No obstante, el enunciado 9 es interrumpido y reformulado:

10. o sea, yo lo que hago

Nuevamente es instalada la primera persona gramatical con el verbo *hacer*, que anticipa y sintetiza los eventos de los enunciados de la secuencia B. Dicha secuencia, que hace foco en la ‘acción docente’, se caracteriza por un tratamiento verbal recurrente, casi en paralelo, que presenta frases verbales del tipo *ir* + gerundio para referir eventos atribuidos al *yo* en la mayoría de los casos. Además hay un caso de desplazamiento (14) y dos enunciados que remiten a un sujeto *ellos*.

En los enunciados 11, 14, 15 y 16, la locutora emplea el presente de modo indicativo para referirse a un hábito. En estos casos, el valor de este tiempo está muy próximo a una referencia no deíctica. De hecho, como se verá más adelante, hay información aspectual que contribuye a definir ese valor. El enunciado 12 está considerado de manera independiente, a pesar de que presenta un gerundio, porque la función de dicho verboide, en ese caso, está muy próxima a la de los otros verbos de la secuencia.

Finalmente, los enunciados 13 y 17 presentan verbos en presente de subjuntivo. En el primer caso, la frase verbal tiene un sujeto ambiguo: el nexo *que* puede ser empleado como pronombre relativo, cuyo antecedente sería *preguntas*, o bien se sobreentiende un *para que*: *para que ellos vayan volviendo a reorganizar el cuento*, que mantendría un paralelismo con la estructura general del enunciado 17, de preposición + cláusula subordinada sustantiva – término. En este último caso, el uso del subjuntivo se impone como única opción. Según Di Tullio (1998), el subjuntivo aparece fundamentalmente en cláusulas subordinadas, en las cuales uno de los elementos que requieren la selección de este modo es la presencia de un subordinante, como ocurre con la preposición *para*, que rige el uso de subjuntivo en el enunciado 17.

Como puede advertirse, cuando emplea la primera persona del singular, la locutora selecciona verbos referidos a eventos que inscriben al *yo* como agente. A su vez, las acciones son presentadas como perífrasis aspectuales del tipo continuativas, que enfocan los eventos en términos de proceso. En conclusión, en esta secuencia se construye un *yo* de carácter activo, cuyas acciones son presentadas en proceso.

Secuencia C: En esta secuencia aparece un único sujeto sintáctico: *ellos*, que hace referencia a los alumnos, y como único tiempo, el presente de indicativo. Los primeros enunciados, 18 y 19, podrían presentar sus verbos en condicional simple. Sin embargo, este ubicaría el evento bajo los condicionamientos de un contexto irreal. De ese modo, la entrevistada opta por el presente de indicativo, que acentúa el carácter habitual de la acción, próximo a un tipo de referencia no

deíctica. Por último, en los enunciados restantes la entrevistada reitera el empleo del presente de indicativo para aludir a sus alumnos. Al seleccionar este tiempo, la locutora define una situación establecida, inalterable, que sucede más allá de los condicionamientos y del momento de la enunciación.

En resumen, a lo largo de este turno de habla se advierte el predominio del tiempo presente de modo indicativo con valor de hábito, muy cercano al uso no deíctico, a un presente que refiere verdades universales. Por ello, no hay en general indicios de distancia entre el momento del acto de habla (H), el del evento (E) y el de la referencia (R). De hecho, esta posibilidad se funda en el carácter polisémico de los tiempos verbales: el presente, junto a su valor literal, puede admitir otros valores derivados y ofrecer, de esta manera, una gama más amplia de sentidos. En el fragmento estudiado, el uso del presente con valor no deíctico da indicaciones para que se interpreten las aserciones como verdades incuestionables, que trascienden a los hablantes y a la situación de enunciación.

El modo de los verbos

Distintas investigaciones que emplean el análisis del discurso como método de aproximación a un texto sostienen la relevancia del modo verbal en la construcción de sentidos (Lavandera, 1990; Pardo, 1996). Desde una perspectiva gramatical, Di Tullio (1998: 233) asocia el concepto de *modo* al de *modalidad*: “Mientras que el primero corresponde a una serie de flexiones particulares del verbo, la segunda tiene varios tipos de expresión: auxiliares, disyuntos, subordinadas adverbiales”. A su vez, esta investigadora señala que la noción de modalidad integra tres conceptos diferentes:

- a) *el tipo de oración*, según el acto de habla que el hablante intenta efectuar;
- b) *la factualidad del evento*, de acuerdo con el grado de compromiso que adopta el hablante en relación con la realidad que asigna a las acciones;
- c) *la relación entre el evento y sus participantes*, según la estimación del hablante, que se expresa mediante auxiliares como *poder* y *deber* (1998: 233).

En el presente análisis se consideraron los dos primeros conceptos que supone la modalidad. De tal forma, si se focaliza en el tipo de oración, se tendrá que

el modo indicativo es una de las marcas que caracterizan a las oraciones declarativas. Desde ese enfoque, el uso del indicativo en el discurso de la docente aparece como no marcado. No obstante, si se analiza el modo atendiendo a la factualidad del evento, se tendrá que la entrevistada asume una actitud neutra ante la realidad que asigna a los eventos presentados, pues no pone en cuestión el carácter factual de aquello que enuncia (Di Tullio, 1998).

De esta manera la locutora emplea el indicativo como modo no marcado aun cuando podría modalizar a través del uso del condicional o del modo subjuntivo. Al elegir el primer modo se puede afirmar que asume una actitud neutra, lo que resguarda a los enunciados de posibles objeciones.

El aspecto verbal

La tercera propiedad flexional del verbo es el aspecto, categoría que concierne al tiempo interno del evento, a diferencia del tiempo verbal, que es una categoría déictica. Por ello, el tiempo del evento no está relacionado con el punto del habla sino con su propia estructura interna, lo que define dos aspectos que se oponen: el perfectivo y el imperfectivo. El primero refiere eventos como un todo acabado, concluido, mientras que el segundo los enfoca en su desarrollo, en su duración (Di Tullio, 1998). ¿De qué manera se manifiestan los valores aspectuales en el fragmento estudiado? ¿Qué efecto de sentido aporta el aspecto?

Los valores aspectuales pueden provenir de diferencias morfológicas, sintácticas o léxicas. En el fragmento estudiado, las diferencias en aspecto se manifiestan por medio del empleo de tiempos verbales y de perífrasis verbales. No obstante, si se atienden las diferencias léxicas se observará que otros valores aspectuales son establecidos por el significado inherente del verbo.

1) *Tiempos verbales y perífrasis verbales*. El hecho de que predomine un presente de indicativo con valor no déictico revela que los eventos son enfocados en su aspecto durativo, lo que se advierte, fundamentalmente, en las secuencias A y C. En la secuencia B, el valor aspectual proviene del uso de perífrasis verbales con gerundio. El enunciado 12, que puede admitir la reposición del verbo *ir*, *voy induciéndolo*, se suma a otros tres enunciados que presentan eventos mediante frases verbales de *ir* + gerundio que, como enfocan una acción en curso, se incluyen en la denominación de *perífrasis aspectuales de tipo continuativas* (Di Tullio, 1998). En el fragmento analizado, las perífrasis indican un evento habitual enfo-

cado como proceso. El carácter de hábito está dado por el presente de indicativo del auxiliar *ir*, mientras que el rasgo durativo está definido por el gerundio.

Cabe destacar que este uso se evidencia en los enunciados que tienen como sujeto sintáctico la primera persona del singular, que hace referencia a la locutora del discurso. El enunciado 13, que no presenta este sujeto, no emplea la frase verbal de *ir* + gerundio en presente de indicativo sino en subjuntivo, modo que remite a un plano hipotético. De igual manera, el enunciado 17 expone un verbo en subjuntivo. En ambos casos su uso alude a un propósito, no a lo que sucede en la realidad. De esta forma se oponen los dos sujetos de la relación docente-alumno, donde la primera es la que actúa, asume el rol temático de *agente* de los eventos y el segundo es el que no actúa, por ello, el presente de indicativo se circunscribe a referir acciones que los niños *no realizan*.

2) *Clases aspectuales*. En nuestra lengua, diferentes valores aspectuales corresponden al significado inherente del verbo. De este modo, por ejemplo, mientras que el verbo *ser* indica un rasgo permanente, *estar* señala el carácter transitorio de una propiedad o estado (Di Tullio, 1998). Por otra parte, es posible atender una clasificación de los verbos de acuerdo con los valores aspectuales que refieren. Di Tullio adopta y propone una bien conocida clasificación de verbos según sean télicos o atélicos, durativos o no durativos, agentivos o no agentivos.³ La combinación de esos parámetros resulta en cuatro clases aspectuales de verbos o de sintagmas verbales:

- 1) *Estados*: atélicos y no agentivos
- 2) *Actividades*: atélicos y agentivos
- 3) *Logros*: télicos y no-durativos
- 4) *Realizaciones*: télicos y durativos

³ Télicos: eventos delimitados, que suponen una culminación. Ej. *advertir, llegar*.

Atélicos: denotan situaciones que se extienden durante un intervalo sin considerar un estado resultante. Ej. *amar, tener, pertenecer*.

Durativos: Verbos télicos que suponen procesos que se extienden en el tiempo. Ej. *Morir, explotar*.

No-durativos: Verbos télicos que suponen procesos que no insumen tiempo. Ej. *Aprender la lección, pintar un cuadro*.

Agentivos: Verbos atélicos que suponen el control de un agente.

No agentivos: Verbos atélicos que no implican un agente (Di Tullio, 1998: 237).

Según esta clasificación, los verbos del fragmento estudiado se pueden categorizar del modo en que lo presenta el Cuadro 3. De este modo se pone en evidencia que, mientras las realizaciones y las actividades son las clases aspectuales asignadas a la primera y segunda persona del singular, correspondientes a la locutora y a la interlocutora, al referente *ellos* se atribuyen realizaciones y actividades con adverbios negativos y estados. De ese modo, los verbos que se refieren al desempeño de los alumnos indican propiedades y situaciones estables, que se prolongan en el tiempo. En ese sentido, es pertinente atender a la distribución de clases aspectuales en la secuencia C, donde los verbos de los dos primeros enunciados hacen referencia a realizaciones en negativo; los del par siguiente presentan estados en positivo y el par restante, actividades.

Cuadro 3. Sujetos y clases aspectuales

SUJETO SINTÁCTICO	ESTADOS	ACTIVIDADES	REALIZACIONES
<i>Yo</i>		12. induciéndolo 15. voy dic... 16. voy llevando	2. hacía 10. hago
<i>Ellos</i>	6. gustó* 7. quedan 20. son 21. tienen	22. no hablan 23. no se comunican	4/5. no narran 11. (vayan volviendo) 17. organice 18. no dicen 19. no cuentan
<i>Tú (vos)</i>		8. entendés? 14. decís	3. leés. 9. tenés que

* En construcción de dativo

Es preciso señalar que en esta secuencia, donde se enuncia la conclusión de la idea que se expone en ese turno de habla, el rol del alumno es caracterizado como esencialmente pasivo, en especial mediante el empleo de formas verbales cuyo aspecto señala situaciones durativas, atéticas y no agentivas. Por medio de esa estrategia, la maestra niega en sus alumnos la posibilidad de ser sujetos activos en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Ese rasgo de pasividad y de estado continuo está acentuado por las tres propiedades flexionales del verbo que se han estudiado en este trabajo pues dentro del modo indicativo se selecciona particularmente el presente, aun cuando podrían haber sido elegidos otros tiempos verbales. A su vez, al carácter durativo que establece este presente se suma el empleo de perífrasis verbales y de clases aspect-

tuales que contribuyen a sostener la idea de situación extendida en el tiempo. De este modo, la referencia al desempeño de los niños como una situación estable permite una serie de inferencias que contribuyen a conformar una trama particular de sentidos: debido a que sus alumnos son pasivos y no manifiestan los conocimientos básicos para aprender en la escuela, la maestra no tiene muchas posibilidades de desarrollar un proceso de enseñanza satisfactorio y, por ello, no parece tener responsabilidad sobre las situaciones de fracaso que experimenten sus alumnos en el proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN GENERAL

Los resultados de este trabajo permiten atender, básicamente, la construcción de identidades y la asignación de roles discursivos en un turno de habla completo correspondiente a la entrevista realizada a una maestra. En el plano de la enunciación se ha observado que subyace una modalidad discursiva particular, mientras que en el plano del enunciado se ha podido reconocer qué imágenes la locutora construye respecto de sus alumnos y de sí misma. En uno y otro plano, la maestra como sujeto hablante emplea operadores discursivos con una finalidad argumentativa. En particular, el análisis de los enunciados puso en evidencia el predominio de estrategias asociadas al desplazamiento de la persona gramatical y al tratamiento de los verbos.

El desplazamiento de la persona gramatical opera como estrategia argumentativa en el plano de la enunciación en tanto, como se señaló antes, permite generalizar las afirmaciones sobre los alumnos y resguardar al *yo* de posibles interpelaciones. Por otra parte, atendiendo al paradigma verbal, se advirtió que este sujeto hablante utiliza verbos que, desde el aspecto, el tiempo y el modo verbal, imparten instrucciones sobre la forma en que deben ser interpretados los enunciados. En tal sentido, es posible sostener que el análisis de la significación de las formas verbales empleadas en el discurso permite una aproximación a la intencionalidad argumentativa de la maestra como locutora.

A partir de las estrategias de desplazamiento de la persona gramatical y del tratamiento del paradigma verbal en el discurso analizado puede reconocerse lo que Verón (1987) denomina *modalidad del saber*, uno de los modos a través de los cuales el locutor se relaciona con el enunciado y con sus interlocutores. En esa modalidad predominan los verbos en tiempo presente de indicativo, debido a que en ella convergen componentes descriptivos, que plantean constataciones, y com-

ponentes didácticos, que enuncian verdades irrefutables o principios generales. Mediante esa modalidad del saber la maestra construye, como locutora, la imagen de sus alumnos y de sí misma en una para-realidad donde cada protagonista desempeña un rol establecido.

En el marco de esa para-realidad asigna a los alumnos un papel pasivo, basado en rasgos estigmatizantes asociados a la clase social, pues los niños provienen de familias empobrecidas. Como se puede advertir, la caracterización de los alumnos a partir de un paradigma negativo implica la preexistencia de una imagen virtual de alumno pues, como sostiene Goffman (1998), la noción de *estigma* implica expectativas fundadas en criterios de normalidad-anormalidad. En este sentido, en el discurso de la docente es posible advertir una discrepancia entre la imagen de alumno *normal*, de orden virtual, que ha anticipado expectativas en la docente, y la imagen de alumno *real*, que contradice dichas expectativas.

En un trabajo previo, Amado (2003) analizó los operadores léxicos por medio de los cuales esta maestra de primer grado caracteriza a sus alumnos como sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje. A partir del presente estudio se advierte que, además de las opciones léxicas, las selecciones realizadas en la dimensión morfosintáctica aportan significaciones particulares, que dan instrucciones sobre el modo en que debe ser comprendido el enunciado en cuanto a los atributos de los niños y los roles que desempeñan tanto la maestra como sus alumnos en situaciones de enseñanza. En esa para-realidad, de naturaleza discursiva, la locutora diseña un juego de identidades, donde asigna a la maestra un papel activo para promover la interacción con sus alumnos, mientras que a ellos atribuye un rol eminentemente pasivo en las situaciones de comunicación, lo que impide un desarrollo esperable de los aprendizajes. Como se ha planteado en los resultados, a partir del modo, el tiempo y el aspecto, la información verbal refuerza la imagen de los niños como sujetos pasivos, atributo que representa una característica constante, natural.

Hasta este punto se ha atendido al contenido del enunciado de la maestra y a sus estrategias de enunciación, desde una perspectiva que se focaliza en la realidad discursiva. Sin embargo, desde el análisis del discurso se sostienen diferentes supuestos conceptuales que permiten considerar la dimensión social del discurso. En el presente estudio se consideran dos de esos supuestos, desde los cuales se sostiene que el sujeto hablante no es el único autor de sus enunciados y que la realidad construida en el discurso está vinculada con la realidad extradiscursiva. Ambas ideas permiten abordar la relación entre los enunciados de la maestra y el

contexto conformado por otros discursos y por prácticas sociales fundadas en distintas perspectivas ideológicas (van Dijk, 1998).

Desde la concepción de Pêcheux (citado por Zoppi Fontana, 1997), el sujeto no es considerado como origen y fuente del decir; esto significa que, al producir un discurso, no tiene un control estratégico e intencional de los enunciados sino que estos responden a determinaciones de un proceso de construcción de sentido que es social, histórico e ideológico. En tal sentido, es posible sostener que la maestra cuyo discurso fue analizado en el presente trabajo está condicionada, como sujeto de habla, por otros enunciados que forman parte de una trama de significación social. En dicha trama, las capacidades de los niños de un medio rural empobrecido son entendidas no solo como *diferentes* sino también como deficitarias.

Mediante la recreación discursiva de imágenes estigmatizadas en el tejido social, la locutora explica las dificultades en el desarrollo de los aprendizajes por parte de sus alumnos. En ese proceso de significación, la imagen estigmatizada de estos niños que provienen de sectores rurales pobres pone en evidencia la naturalización de las desigualdades sociales. En este sentido es preciso considerar la concepción de discurso como una entidad que involucra la interacción social, la cognición y la acción (Bolívar, 2007). De ese modo, tendremos que los enunciados de la maestra, que son construidos en la interacción, revelan aspectos de una cognición que está imbricada en una red de representaciones sociales. Es fundamental atender esta dimensión cognitiva del discurso debido a que incluye las creencias, las tipificaciones y las pautas ideológicas que dan sustento a las prácticas sociales.

En el caso particular del discurso analizado en este estudio se entiende que, si bien no se trata de culpabilizar a la maestra del proceso de estigmatización que subyace en su discurso al referirse a los alumnos, tampoco es posible dejar de considerar que las identidades creadas en sus enunciados no solo explican un aspecto de las prácticas sino que fundamentan la acción desarrollada en el aula. En otras palabras, es esperable que las prácticas discursivas de la maestra mantengan un correlato con sus prácticas pedagógicas. Esta consideración, que solo es esbozada en el presente trabajo, en futuras investigaciones podrá ser enfocada como objeto de estudio, atendiendo a la relación entre discurso, cognición y prácticas sociales (van Dijk, 1998).

A modo de conclusión es preciso señalar la relevancia del análisis micro y macrogenético de los discursos que circulan en el ámbito escolar debido a que, en

ellos, es posible identificar las tramas vinculares que condicionan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una concepción que considera la dimensión subjetiva de las políticas en educación, Tedesco (2004) sostiene que para promover la igualdad de oportunidades educativas es necesario atender la relación entre los actores del proceso pedagógico. Entre los aspectos que contribuyen a las acciones de una política de la subjetividad, este autor destaca la *confianza* que los adultos significativos manifiesten respecto de las capacidades de los niños. Desde ese enfoque se entiende que la actitud del maestro y las expectativas que tiene respecto de sus alumnos posibilitarán, en gran medida, los fracasos o los éxitos en la escolarización de esos niños. En el marco de una política subjetiva de la educación se resignifica el estudio de la construcción discursiva de las imágenes de los actores escolares en tanto este proceso se asocia *con* prácticas pedagógicas que pueden promover la exclusión o la inclusión educativa de los niños que pertenecen a sectores sociales vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADO, B. (2003). *Narraciones en la escuela rural. El aprendizaje del lenguaje escrito y oralidad en contextos de diversidad cultural* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba).
- BAJTÍN, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BERGER, P. & T. LUCKMANN (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: Los libros de El Nacional/ Universidad Central de Venezuela.
- BORZONE, A. M. & C. ROSEMBERG (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26: 29-46.
- (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- DI TULLIO, A. (1998). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- DUCROT, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- (1988). Argumentación y *topoi* argumentativos. *Lenguaje en contexto*, 1 (2): 63-84.
- EZPELETA, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII (42): 27-42.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. & M. ZOPPI FONTANA (1992). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- GOFFMAN, E. (1967). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HEREDIA, L. & B. BIXIO (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LAVANDERA, B. (1990). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- MARGULLIS, M. (1999). La discriminación en Buenos Aires. En M. Margulis & M. Urresti (eds.). *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (pp. 37-75). Buenos Aires: Biblos.
- PARDO, M. L. (1996). *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SINISI, I. (1999). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (eds.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- TEDESCO, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 34 (123): 555-572.
- VAN DIJK, T. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage.
- VERÓN, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En E. Verón, L. Arfuch, M. M. Chirico, E. de Ipola, N. Goldman, M. I. González Bombal & O. Landi. *El discurso político. Lenguajes y acontecimiento* (pp. 11-26). Buenos Aires: Hachette.
- ZOPPI FONTANA, M. (1997). El otro del personaje: enunciación, exterioridad y discurso. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15/16: 243-258.