

# **UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA**

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



## **VIOLENCIA SIMBÓLICA Y DISCURSO DOCENTE EN EL AULA DE CLASE: UN ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LIMA**

Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Secundaria con la especialidad en  
Filosofía y Ciencias Histórico Sociales

Presenta el Bachiller

**RODRIGO GERARDO CISNEROS CISNEROS**

**Presidente: Mg. Alier Ortiz Portocarrero**

**Asesor: Mg. Manuel Iguñiz Echevarría**

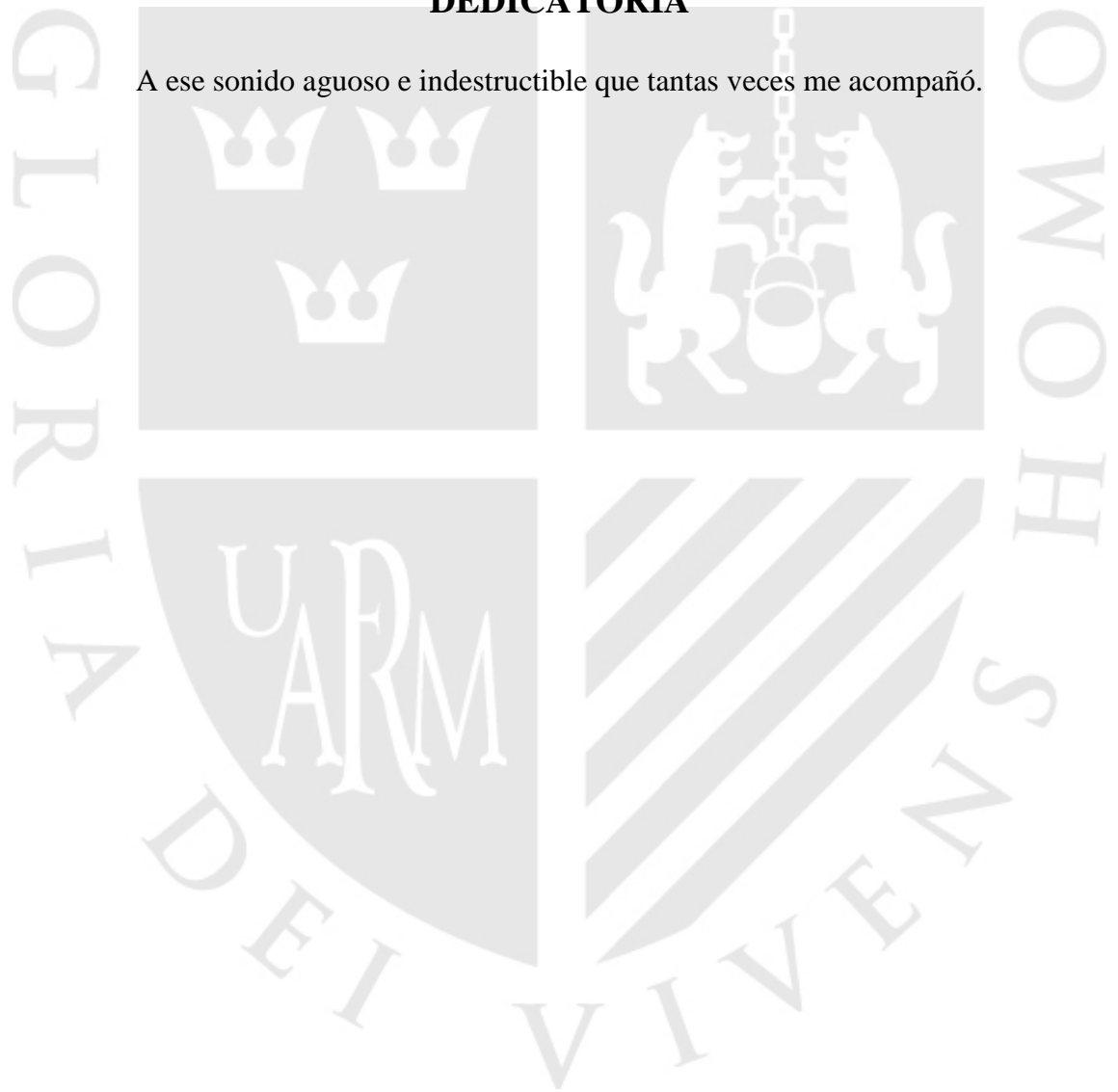
**Lector: Mg. Gabriela Gutiérrez Muñoz**

**Lima – Perú**

**Febrero de 2019**

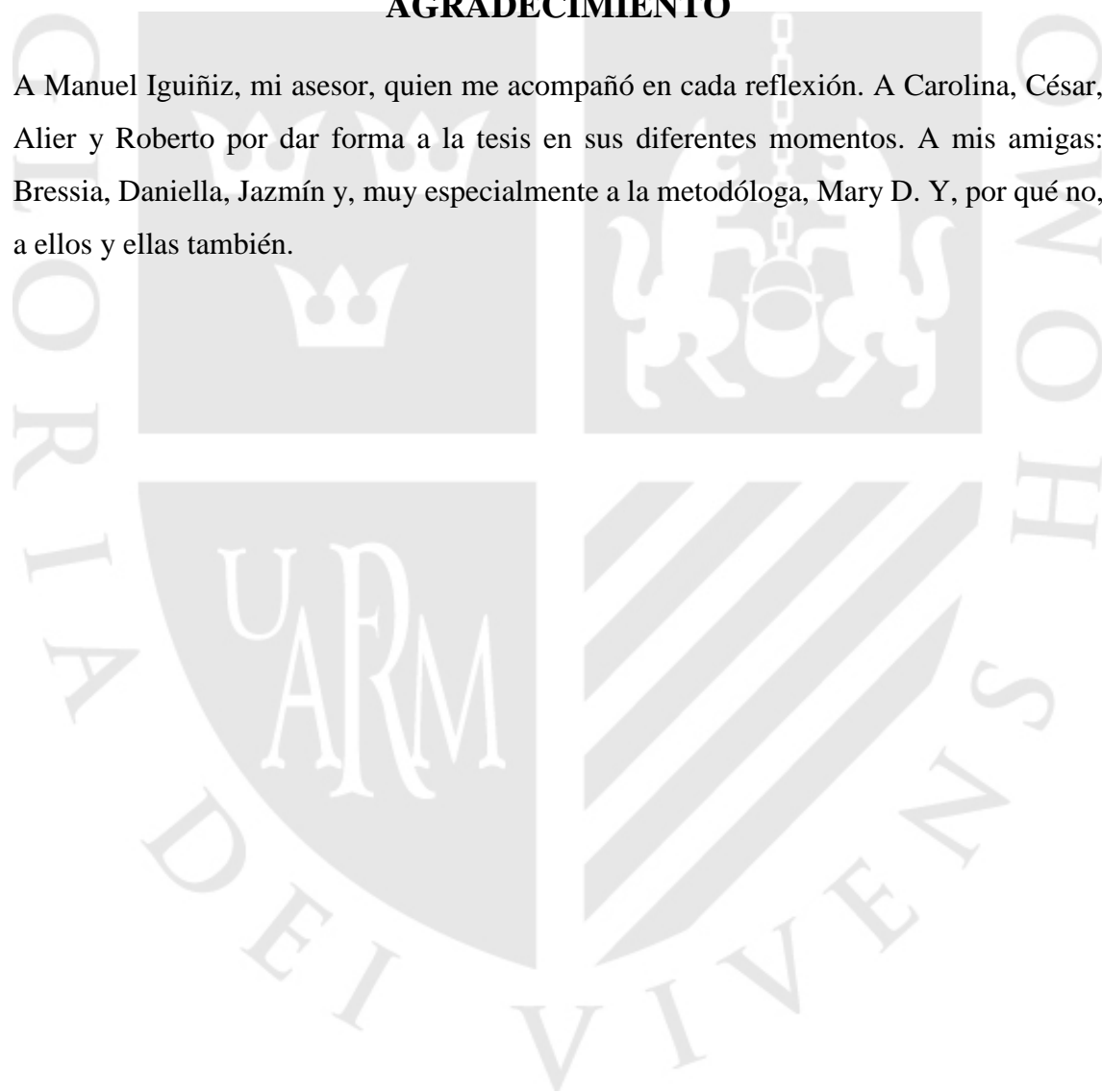
## DEDICATORIA

A ese sonido aguoso e indestructible que tantas veces me acompañó.



## **AGRADECIMIENTO**

A Manuel Iguñiz, mi asesor, quien me acompañó en cada reflexión. A Carolina, César, Alier y Roberto por dar forma a la tesis en sus diferentes momentos. A mis amigas: Bressia, Daniella, Jazmín y, muy especialmente a la metodóloga, Mary D. Y, por qué no, a ellos y ellas también.



## RESUMEN

La investigación busca identificar los mecanismos discursivos, los significados e interpretaciones de la realidad en los docentes pertenecientes a la Educación Básica Alternativa. Estos discursos se encuentran cargados de violencia simbólica, que se define como la imposición de significaciones legítimas provenientes de la cultura hegemónica. La modalidad de Educación Básica Alternativa está caracterizada por estudiantes que padecen las particularidades de la cultura hegemónica. La investigación es de tipo cualitativo, centrado en un estudio de caso. El recojo de la información se hizo a través de la técnica de la observación participante; y la misma se analizó con herramientas fundadas por el Análisis Crítico del Discurso. Los resultados arrojaron diversos mecanismos a los cuales los docentes suelen recurrir durante sus clases: presuposiciones, utilización de elementos abstractos, recursos léxicos específicos, posicionamiento de autoridad por parte del docente, valoraciones personales y encapsulamiento de la memoria. En ese sentido, se concluye que los discursos reproducen violencia simbólica en los estudiantes pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa.

**Palabras clave:** Análisis Crítico del Discurso – Educación Básica Alternativa - Violencia Simbólica – Hegemonía - Docente

## **ABSTRACT**

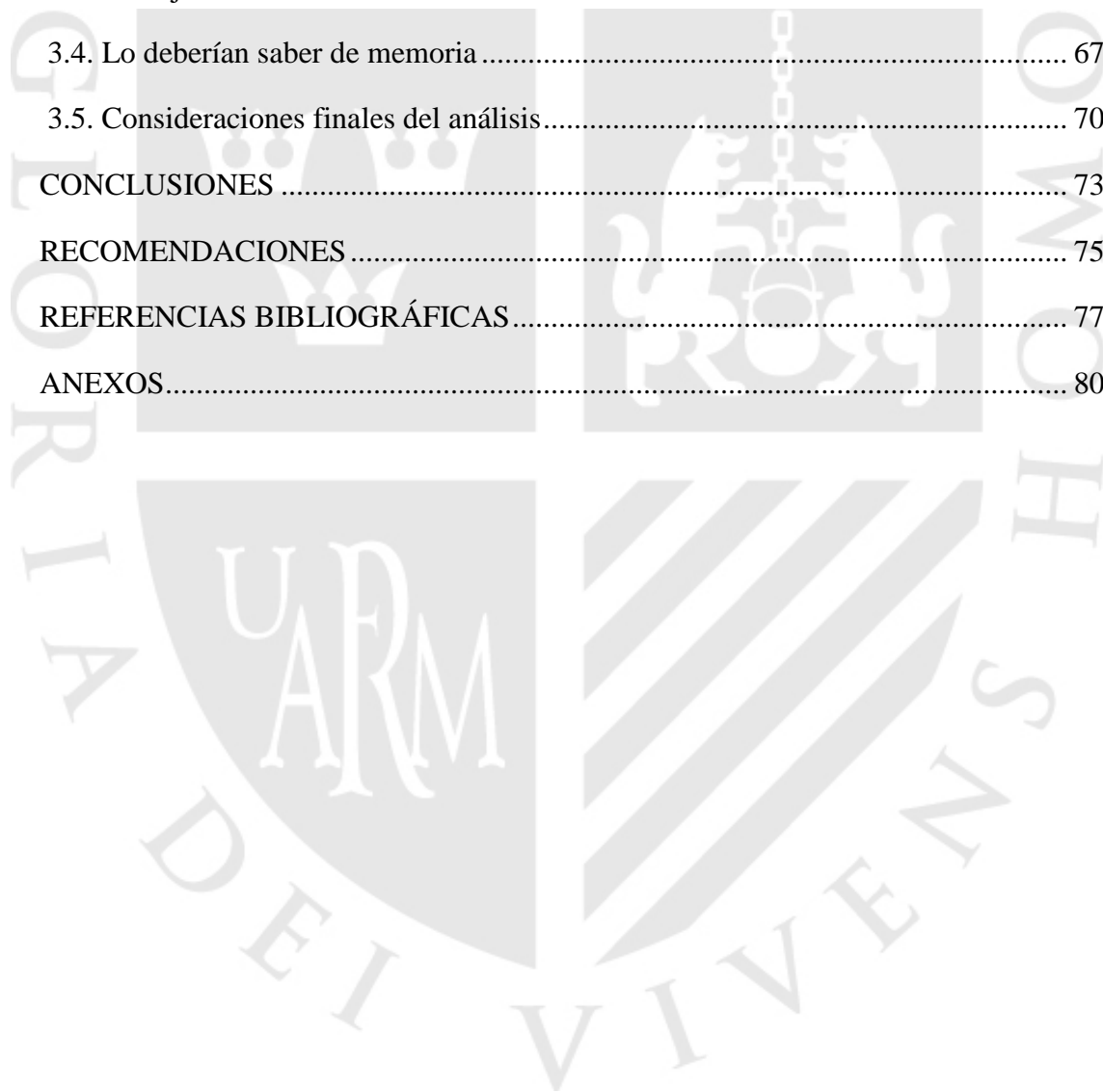
The research seeks to identify the discursive mechanisms, meanings and interpretations of reality in teachers belonging to Alternative Basic Education. These discourses are loaded with symbolic violence, which is defined as the imposition of legitimate meanings coming from the hegemonic culture. The modality of Alternative Basic Education is characterized by students who suffer the particularities of the hegemonic culture. The research is qualitative, focused on a case study. The gathering of information was done through the technique of participant observation; and it was analyzed with tools based on the Critical Discourse Analysis. The results yielded diverse mechanisms to which the teachers usually resort during their classes: presuppositions, use of abstract elements, specific lexical resources, positioning of authority on the part of the teacher, personal valuations and encapsulation of the memory. In this sense, it is concluded that the discourses reproduce symbolic violence in students belonging to the modality of Alternative Basic Education.

**KEYWORDS:** Critical Discourse Analysis - Basic Alternative Education - Symbolic Violence – Hegemony – Professor

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I: VIOLENCIA SIMBÓLICA DE PIERRE BOURDIEU Y LA TEORÍA SOCIAL DEL DISCURSO DE NORMAN FAIRCLOUGH: UN DIÁLOGO TEÓRICO EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA.....	16
1.1. El discurso como práctica social .....	16
1.2. Discurso e ideología .....	19
1.3. Violencia simbólica en el ámbito escolar .....	21
1.3.1. Noción estructuralista constructivista.....	21
1.3.2. Teoría del poder simbólico .....	23
1.3.3. Estudios de campos: la escuela.....	25
1.4. Educación Básica Alternativa.....	27
1.4.1. Marco legal .....	27
1.4.2. Consideraciones en torno a la modalidad y sus principales actores: Docentes y Estudiantes .....	29
1.5. Síntesis.....	32
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	36
2.1. Tipo y nivel de investigación .....	37
2.2. Población.....	37
2.3. Muestra.....	38
2.4. Alcances y limitaciones.....	39
2.5. Técnicas y análisis de la información .....	40

2.5.1. Modelo tridimensional de Fairclough: Texto, Práctica Discursiva y Práctica Social.....	40
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	44
3.1. Consideraciones de la presentación de resultados .....	44
3.2. La visión cristiana de la sexualidad .....	48
3.3. La hoja resumen .....	55
3.4. Lo deberían saber de memoria.....	67
3.5. Consideraciones finales del análisis.....	70
CONCLUSIONES .....	73
RECOMENDACIONES .....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS.....	80



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clase de Religión - N°1 .....	45
Tabla 2: Clase de Religión - N°2 .....	46
Tabla 3: Clase de Religión – N°3 .....	46
Tabla 4: Clase de Sociales - N°1 .....	47
Tabla 5: Clase de Sociales - N°2 .....	48
Tabla 6: Clase de Sociales - N°3 .....	48
Tabla 7: Clase de Matemática - N°1 .....	48
Tabla 8: Clase de Matemática - N°2 .....	48



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama tridimensional del discurso:.....	40
----------	--	----



## INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones explícitas de violencia dentro de la escuela han sido tema de constantes investigaciones a lo largo del tiempo. Desde el año 2013 a marzo del presente año solo en Lima Metropolitana se reportaron 6445 casos, de los cuales 4870 ocurrieron en colegios públicos (Siseve, 2018). Sin embargo, existe otro tipo de violencia cuyas manifestaciones no son explícitas y sobre la cual existe un vacío académico. Se trata del discurso docente como reproductor de violencia simbólica dentro de las aulas de clase. Bourdieu y Passeron (1979) consideran que “en una formación social determinada, la acción pedagógica legítima, o sea, dotada de legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante” (p. 62). Su particularidad es la naturalización de la arbitrariedad dentro del aula de clase. Ello es “violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44). Es otro tipo de violencia que no se toma en cuenta en las interacciones cotidianas de nuestras aulas de clase.

Bourdieu (2008) sostiene que en el intercambio discursivo se dan “relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (p. 11). Así, “comunicar es siempre una forma de actuar sobre otra persona o personas. Pero la producción y circulación de elementos de significado puede tener como objeto o como consecuencia ocasionar ciertos resultados en el dominio del poder” (Foucault, 1982, p. 250). Al igual que Bourdieu y Foucault, Hall (2010) considera que “todos los discursos, por tanto, construyen *posiciones-sujeto* [(posiciones de sujeto)],

desde las cuales estas cobran sentido”. (p. 476). En ese sentido, el discurso forma parte de la violencia simbólica en tanto trasmisor de significado desde una posición de poder.

Ahora bien, de las diversas modalidades de Educación Básica instituidas en el Perú, la Educación Básica Alternativa (EBA), por las particularidades que se le atribuye, está destinada a adolescentes jóvenes y adultos que no han tenido oportunidades de culminar su escolaridad en el tiempo habitual que corresponde a la modalidad regular. Iguñiz y Salazar consideran que, generalmente, quienes acuden a ella “son hijos de las deficiencias que el sistema educativo ofertado arrastra desde décadas; padecen la tendencia homogeneizante de la cultura dominante; (...) una mayoría nace pobre, pero sigue aspirando a salir de esta situación” (2016, p. 34). Esto es una expresión de las carencias que la estructura socioeconómica y cultural vigente impone a los estudiantes que no han podido llevar a cabo una apropiada educación y pertenecen a grupos culturales minoritarios.

En ese contexto cabe preguntarse qué contenidos simbólicos subyacen en las interacciones discursivas entre el o la docente y sus estudiantes. Bourdieu y Passeron (1979) señalan que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). En la Educación Básica Alternativa que se ofrece en el país, los profesores generalmente no incorporan innovaciones pedagógicas, ni generan reflexión alguna. Incluso, el docente tiende a ser etiquetado como rutinario y desanimado (Iguñiz y Salazar, 2016). De ese modo, a la arbitrariedad cultural se añadirían las deficiencias pedagógicas de cierto grupo de maestros.

En ese sentido, la violencia simbólica, en tanto mecanismo de reproducción cultural, ejercida desde el discurso del pedagogo está afianzando un gran

número de personas (conocidas o no) que le rodean, el que espera que usted y todos los demás a los que usted conoce personalmente o de oídas proporcione pruebas fehacientes de que es un individuo, de que ha sido hecho (o se ha hecho a sí mismo) a diferencia de los demás. Curiosamente, en lo que a la obediencia a esa obligación de discrepar y de diferir respecta, nadie se atreve a discrepar ni a diferir. (Bauman, 2012, p. 28)

Así, la formación de ciudadanos reflexivos en tanto sujetos críticos de cambio, está siendo dejado de lado por modelos atípicos característicos de la actualidad. Por ello, siendo la acción pedagógica violencia simbólica, es importante explicitar aquellas formas

negativas en las que el discurso reproduce un determinado modelo de ciudadano dentro de la Educación Básica Alternativa.

En la convivencia del día a día, las personas se encuentran expuestas a diversas reacciones tanto positivas como negativas de acuerdo a las interacciones que han elaborado en dicho momento. A lo largo de la historia del hombre, se ha evidenciado que las interacciones no siempre han sido resueltas racionalmente, sino que se han tratado conflictivamente. Partiendo desde ese supuesto, la violencia se encuentra presente en nuestro quehacer cotidiano y somos, conscientes o no, de este problema que afecta a un buen número de personas. En ese sentido, la violencia puede ser ejercida a través del discurso. Como parte de toda interacción social entre personas, el discurso tiene un aspecto significativo en tanto que una persona puede ejercer su poder ante otros que no lo poseen por su posición en la que se encuentran. Así mismo, el docente, como lo menciona Bourdieu y Passeron, “sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación” (1979, p. 47). Por ello, es significativo analizar, dentro de las instancias educativas en tanto espacio en la que el docente ejerce su discurso con mayor control para con sus estudiantes, las formas de violencia simbólica.

A partir de ello, la violencia ha sido catalogada como una actividad negativa que trasciende dentro de las aulas de los colegios y, sin embargo, no se ha podido contrarrestar esta situación. A nivel de América Latina, muchos de los países han identificado que diversos tipos de violencia se encuentran presentes en sus aulas y ante ello han tenido una respuesta. Según Unicef y Plan, de los 19 países, 8 de ellos aún se encuentran en progreso de prohibir toda forma de violencia corporal en centros educativos (Unicef & Plan Internacional, 2011). En el caso peruano, este se encuentra dentro de los otros 11 países en donde se prohíbe la violencia escolar; no obstante, se arrojan resultados negativos hasta la fecha. La organización Síseve (2018), creada por el Ministerio de Educación del Perú, entre el 2013 y 2018 se han reportado 17069 casos de violencia dentro de las escuelas a nivel nacional. De esa cifra, se reportaron 7421 (43 %) casos de violencia por parte del personal de las IE a escolares. Además, en Lima Metropolitana se han reportaron 6445 casos de violencia de los cuales 4870 fueron en instancias públicas. Es importante señalar que esta última entidad ha identificado los siguientes tipos de violencia: verbal, psicológica, por internet/celular, hurto, física, con armas y sexual. A pesar de dicha

clasificación, es necesario mencionar que existe otro tipo de violencia que no se está considerando.

Por ello, la violencia simbólica es una transformación de las estructuras mentales de cada individuo de manera implícita. Bourdieu y Passeron (1979), creadores del término, consideran que dentro de las escuelas se genera este tipo de violencia en tanto que el capital cultural y las transmisiones de poder se traspasan a los estudiantes. Ahora bien, lo simbólico también se evidencia en el ámbito pragmático del discurso en tanto que este puede cambiar la estructura de una persona si en caso se da de manera tácita o explícita. Por ello, la reproducción de lo que debería ser no solo depende de las inmediaciones estatales sino también de la interacción entre el profesor-estudiante. Entonces, se debe pensar que la escuela es un lugar en donde se forma el ideal de persona a través de la comunicación y que, la acción pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, (...) en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 48). Así, se mantiene la relación de poder entre dominantes y dominados.

# **CAPÍTULO I: VIOLENCIA SIMBÓLICA DE PIERRE BOURDIEU Y LA TEORÍA SOCIAL DEL DISCURSO DE NORMAN FAIRCLOUGH: UN DIÁLOGO TEÓRICO EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA**

## **1.1. El discurso como práctica social**

La realidad en la que todo sujeto se encuentra inserto suele tener parámetros que rigen su quehacer. El lenguaje, en todas sus dimensiones y variaciones, es un elemento natural a las personas y con ello se puede lograr una comunicación eficaz y que, a su vez, nos proporciona definiciones de las cosas. Al igual que el lenguaje, las estructuras sociales también suelen establecerse por intereses de distinto orden sea políticos, económicos, religiosos, etc. En ese sentido, es posible vincular el discurso y sociedad en tanto generadores de estructuras de significados dentro de una formación social. Ahora,

el lenguaje es una mediación inevitable cargada de ideologías sociales que la presentan de una u otra manera. La realidad, por tanto, nunca es exactamente “la realidad”, sino que está construida a partir de discursos o representaciones que hemos heredado, que continuamos produciendo y que la hegemonía nos obliga a usar casi de manera “natural”. (Zavala, 2012, p. 165)

Partiendo de que las desigualdades se encuentran en ciertos estratos de la sociedad, el discurso llega a ser un elemento fortísimo para la reproducción cultural en un determinado grupo de personas que, precisamente, tiene acceso al poder. En palabras de Fairclough (1993), existe una relación dialéctica entre discurso y sociedad en tanto la primera construye dimensiones que directa o indirectamente forman normas, relaciones, identidades. A partir del discurso, sea explícito o implícito, se puede lograr cambios en las estructuras mentales de las personas. Al igual que Zavala, Bourdieu (2008) considera que las relaciones de comunicación implican relaciones de dominación; incluso, la

comunicación implica “intercambios lingüísticos [que] son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 2008, p. 11).

Ahora bien, las prácticas docentes, estudiadas en esta investigación, se encuentran dentro de las aulas de clases en tanto se “hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia” (Cherryholmes, 1999, p. 20). En ese sentido, en la línea de Zavala, Cherryholmes (1999) considera que las prácticas educativas conllevan una carga ideológica en tanto que las decisiones que asuma el docente en su práctica se encuentren cargadas por un conjunto de valores, criterios o intereses. Incluso, Fairclough (1993, p. 49) menciona que

las identidades de maestros y alumnos y las relaciones que se establecen entre ellos, que se encuentran en el centro del sistema educativo, dependen de la consistencia y durabilidad de los patrones de habla dentro y alrededor de esas relaciones para su reproducción. Sin embargo, también están abiertas a transformaciones que parcialmente pueden originarse en el discurso: en el aula, en el patio, en la sala de profesores, en los debates educativos, etc.

De igual manera, la carga ideológica que presenta Zavala también es considerada por Bourdieu (2008, p. 15) en tanto que él considera que “no hay palabras inocentes. (...) Cada palabra, cada locución puede revestir dos sentidos antagónicos según la manera en que el emisor y el receptor vayan a tomarla”. Sin embargo, el quehacer pedagógico del docente se refresca cada vez que reproduce aquellas convicciones (Cherryholmes, 1999), conformadas por el grupo de poder.

A diferencia de Zavala, Bourdieu propone que

Existe una lengua oficial [que] se ha construido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y denominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu, 2008, p. 19).

Ello quiere decir que la pertinencia del Estado no solo se encarga de la reproducción de las clases sociales como bien se mencionó anteriormente, sino también tiene una incidencia significativa en la producción de los usos lingüísticos que diferentes instancias, como el de la escuela, lo utilizan. Así mismo, Bourdieu propone un *habitus lingüístico* a

partir del uso estándar de una lengua normalizada simbólicamente. “La lengua normalizada es capaz de funcionar al margen de la coerción y del apoyo de la situación e idónea para emitirse y descifrarse de cualquier emisor y receptor, ignorantes el uno del otro” (Bourdieu, 2008, p. 22)

Así, vemos que el discurso y la estructura social puede estar vinculados entre sí en tanto que “la realidad es, entonces, una lucha de discursos y significados que batallan por adquirir hegemonía instalándose en los sentidos comunes de la gente” (Zavala, 2012, p. 166). Del mismo modo, la escuela, como parte indispensable de los Estados modernos, es un aparato hegemonizado que, a partir de su discurso, ya sea por los docentes o directivos, puede lograr reproducir la hegemonía de un grupo cultural dominante. Incluso, para Bourdieu (2008, p. 23) la jerarquización de una lengua responde a una “relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo o, más precisamente, entre la unificación del mercado escolar (y lingüístico), vinculado a la institución de títulos académicos con valor nacional e independiente (...) de las propiedades sociales o regionales de sus portadores”. Entonces, la lengua legítima<sup>1</sup> también forma parte de dominación simbólica en tanto que

una actitud que desafía la alternativa corriente de libertad -coerción: las elecciones de habitus (...) se realizan, inconscientemente y sin ninguna coerción, en virtud de disposiciones que, aunque sean indiscutiblemente producto de determinismos sociales, se constituyen al margen de toda intención consciente o coacción. (Bourdieu, 2008, p. 25)

Esto último son actos de habla en tanto son acciones y “algo de lo que se dice puede ser verdadero o falso. Cuando se dice algo, se está haciendo algo y su significado depende del ambiente, el contexto, las reglas, etcétera” (Cherryholmes, 1999, p. 23). De esta manera, en la misma línea que Cherryholmes, Bourdieu (2008) propone que el sistema escolar inculca universalmente el lenguaje y tiende a proporcionar la duración y la intensidad del capital cultural heredado y, así reproduce la estructura del conocimiento de la lengua legítima y su distribución.

Por lo dicho anteriormente, se concluye que los discursos se encuentran cargados de ideologías. La práctica social, en sus diferentes espacios, se encuentra cargada de

---

<sup>1</sup>Por lengua legítima, Bourdieu entiende que “es una lengua semiartificial que debe ser apoyada por un trabajo permanente de corrección que incumbe a la vez a instituciones especialmente preparadas para este fin y a los locutores singulares” (2008, p. 34)



discursos ideológicos que dan muestra de las relaciones de poder que termina naturalizando, sosteniendo y cambiando las significaciones del mundo (Fairclough, 1993). La escuela, como un espacio de constantes interacciones entre los docentes y estudiantes, tiene repercusiones significativas puesto que los discursos de estos primeros se encuentran ideologizados. Este discurso crea eventos y refuerza esquemas de y para la sociedad.

## **1.2. Discurso e ideología**

Como se mencionó anteriormente, el discurso, como práctica social, carga consigo ideologías que configuran el mundo. A partir de ello, es importante esclarecer la relación directa entre discurso e ideología. En principio, entenderemos el concepto de *ideología*, en palabras de Fairclough<sup>2</sup> (1993, p. 67), como “significaciones/configuraciones de la realidad (mundo físico, relaciones sociales, identidades sociales) que están construidas de diversas dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas y que contribuyen a la producción o transformación de las relaciones de dominación”. Es decir, lo que conocemos en nuestro mundo real, tanto lo físico como todo lo implícito, se ha construido y reproducido a través de discursos que involucra una relación directa de posiciones de poder.

Ahora, en tanto las ideologías se encuentren naturalizadas, es comprensible pensar que las prácticas tienen una determinada carga ideológica de cual no necesariamente son conscientes (Fairclough, 1993). Entonces, ello hace que se sostengan o se reestructuren las relaciones de poder (Fairclough, 1993). Sin embargo, cabe preguntarse “¿qué papel desempeñan los actores sociales durante la construcción y reproducción?” (van Dijk, 2006). Al igual que Fairclough, van Dijk (2006, p. 265) considera que “las personas no solo se comprometen a esas prácticas sociales, (...) sino que también lo hacen como miembros de grupos específicos, y esas identidades y pertenencias también puede ser negociadas localmente”. Ello quiere decir que existe un contexto para la transmisión y reconfiguración ideológica a través del discurso.

*Contexto* se entiende “como el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones y la conversación” (van Dijk, 2006, p. 266). En la misma línea

---

<sup>2</sup> La versión en castellano ha sido tomada de la versión traducida de los autores Zullo, J; Unamuno, V; Raiter, A. y García, P.

que van Dijk, Fairclough (1993) considera que las prácticas discursivas involucran procesos de producción, distribución y consumo en contextos sociales específicos<sup>3</sup>. Ahora bien, de todo ello se puede considerar las siguientes preguntas: ¿Quiénes son participantes que se encuentran en este contexto? y ¿Qué papel cumplen cada uno de ellos?

Con el ánimo de precisar, para fines de esta investigación, el contexto se sitúa concretamente en la escuela. En ese sentido, la conversación, como parte de las interacciones recurrentes de este espacio entre los estudiantes y profesores, la conversación ocupa un lugar importante de intercambio y reconfiguraciones ideológicas. Pues, los “eventos comunicativos ocurren en lugares específicos. (...) En consecuencia, el lugar de la conversación puede ser un elemento de poder y, así, ser ideológicamente importante en la realización de las prácticas del discurso.” Así, el discurso docente es importante para el ejercicio de poder. Respondiendo a las preguntas planteadas anteriormente, van Dijk considera que existen dos tipos de roles. En el contexto de la investigación son dos participantes principales: profesores y estudiantes.

En principio es importante mencionar que, en todo acto comunicativo, el posicionamiento como hablantes u oyentes puede variar u alternar roles (van Dijk, 2006). Por consiguiente, la escuela un espacio donde prima la conversación y; por lo tanto, instaurador de discursos hegemónicos. Por un lado, el rol del participante, como la del estudiante, es importante puesto que, se “espera, y también se exige, que [ellos] (...) escuchen, y que hablen cuando se les pida que lo hagan” (van Dijk, 2006, 278). Ello quiere decir que el estudiante se posiciona como un elemento instruido. En ese sentido el discurso docente es poderoso porque a través de este

el poder y la dominación pueden ser representados, y esto puede expresar desigualdad con base ideológica, por ejemplo, cuando aquellos que tienen poder abusan de sus roles comunicativos, y evitan que otros asuman sus derechos como hablantes u oyentes, o los fuerzan a hablar cuando tienen derecho a permanecer en silencio. (van Dijk, 2006, p. 278)

Por otro lado, el rol de profesional, la del docente, que es social o legalmente aceptado, está condicionando a las diferentes situaciones específicas que se les puede

---

<sup>3</sup> Para entender mejor la propuesta de Fairclough, en la siguiente sección metodológica profundizaré en la conceptualización de discurso como *Texto*, *Práctica Discursiva* y *Práctica Social* propio del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough.

presentar, incluso a los géneros discursivos (van Dijk, 2006). En ese sentido, “los profesores tienen acceso activo a la explicación en una clase y a hacer preguntas durante los exámenes, y los estudiantes tendrán la obligación de actuar como respondedores” (van Dijk, 2006, p. 279). Por lo tanto, el docente se posiciona como un agente instructor cargado de ideologías que traerá efectos significativos en las representaciones del estudiante. En ese sentido, se observa que la escuela es un espacio de poder.

De esta manera, observamos que los discursos se encuentran cargados ideológicamente y varían de acuerdo a los géneros discursivos que se gestan en contextos específicos entre sus hablantes. En este caso, la escuela, en donde la comunicación es activa y permanente, el docente tiene, de por sí, un discurso heredado culturalmente que es propio de la escuela. Por consiguiente, los estudiantes, en su posición de escucha, recibe discursos ideológicos. En otras palabras, “la conversación de las instituciones o grupos dominantes promulgan, reproducen y legitiman el abuso de poder”. (van Dijk, 2009, p. 121) Ello significa que el discurso configura modelos mentales que, mediante el uso de estructuras temáticas, el estilo, figuras retóricas y las estrategias semánticas logran transmitir actitudes, ideologías o conocimientos preferidos (van Dijk, 2009).

### **1.3. Violencia simbólica en el ámbito escolar**

#### **1.3.1. Noción estructuralista constructivista**

La lectura a través de los escritos de Pierre Bourdieu no es más que la confluencia de teorías sociológicas que dan vida a una teoría constructivista estructuralista. Para comprender ambas nociones, el autor francés considera que la cotidianidad de las personas se gesta en un espacio social denominados campos (Alvarez, 1996). Estos campos no son más que un espacio conflictivo en donde las clases sociales se posicionan con el fin de inducir comportamientos y estilos de vida (Alvarez, 1996). La interacción entre los agentes es la que hace posible una estructuración o visión al mundo “por medio del *trabajo de representación* (en todos los sentidos del término) que efectúan sin cesar para imponen su propia visión del mundo o la visión de su propia posición en ese mundo, de su identidad social.” (Bourdieu, 1990, p. 287). La interacción entre agentes es una parte importante para su noción estructuralista. Por todo ello, es significativo vincular a la escuela como un espacio estructurado que se encuentra en constante construcción de significados.

La construcción teórica bourdieuriana inicia entendiendo el mundo social a partir del conjunto de historias acumuladas (Bourdieu, 2000). Ahora, es importante mencionar que por estructuralismo el autor entiende que “existen, en el mundo social mismo, y no solamente en el sistema simbólico, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes” (Bourdieu, 1987 citado en Alvarez, 1996, p. 146) que modifican y controlan sus acciones/prácticas independientemente de sus deseos. Los sistemas simbólicos, en palabras de Bourdieu, son “instrumentos de conocimiento y comunicación, [que] sólo pueden ejercer un poder estructurador en tanto que son estructurados” (Bourdieu, 2000, p. 91) y es así que se logra entender el mundo social.

Por su parte, se entiende que es constructivista en tanto que “existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que (...) [llama] habitus” (Alvarez, 1996, p. 146). Sin embargo, para que ello se dé, Bourdieu considera que este nuevo conocimiento debe ser garantizado por un ente con reconocimiento al cual le adjudicó el término de *noble*; es decir, “no es solamente quien es conocido y famoso, ni siquiera quien goza de reputación y prestigio, en una palabra, *nobilis*, sino quien es reconocido como tal por una instancia oficial ‘universal’, es decir, quien es conocido y reconocido por todos.” (1990, p. 297). Todo ello es una lógica de dominación que se da en diferentes espacios. La escuela, uno de ellos, es un ámbito educativo en tanto que este es un sistema institucionalizado y legal, el cual brinda una variedad de bienes simbólicos capaz de obtener valor de trabajo (Bourdieu, 1990).

Por otro lado, es necesario distinguir que los espacios sociales son denominados campos. Estos se presentan como “aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de opuestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990, p. 135). En otras palabras, son los campos un conjunto de agentes interrelacionados que se encuentran en constante lucha y que a su vez buscan ejercer un determinado nivel de poder sobre los otros con el fin de obtener un reconocimiento oficial ante todos.

De esta manera, observamos que la teoría Bourdieuriana consta de dos elementos. Por un lado, todo aquello generador de estructuras simbólicas, como por

ejemplo el lenguaje, el cual tendrá relevancia a lo largo de la investigación, que se adhieren con naturalidad a la persona. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que dichas estructuras se mueven constantemente en tanto que los agentes se encuentran en inquebrantables luchas (de opuestos) en la que se intenta insertar intereses propios con el fin de buscar reconocimiento. Así mismo,

Bourdieu busca construir un pensamiento relacional del objeto. (...) Se trata, entonces, de que por una construcción relacional se tenga una actitud vigilante del objeto, para que se encuentre los errores y los elementos que lo engendran, pero también para descubrir los medios para superarlos (Bórquez, 2015, p. 118)

En adelante, se hará hincapié en el poder simbólico el cual tendrá mucha relevancia para comprender el campo que se estudiará: la escuela. Es la escuela, entonces, un espacio que reproduce la doble arbitrariedad a partir de la acción pedagógica que promueve y ayuda a que las clases se mantengan firmes al sistema social que las engloba (Bórquez, 2015). “Es decir, (...) el sociólogo francés concluye que la doble arbitrariedad (social y cultural) acaba por ocultar una arbitrariedad mayor y única, que es la de *dominación a nivel de todo el sistema social*” (Bórquez, 2015, p. 120)

### **1.3.2. Teoría del poder simbólico**

Por sus características estructuralistas, el poder simbólico se encuentra caminando omnipresentemente ya que, en propias palabras de Bourdieu,

debemos saber descubrirlo allí donde menos se deja ver, allí donde es más perfectamente desconocido, y por tanto reconocido: el poder simbólico es en efecto este poder invisible que solo puede ejercer con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen. (2000, p. 88)

En ese sentido, en tanto se explicó anteriormente su visión estructuralista, los sistemas simbólicos, a los que el autor hace referencia, podemos encontrarlos en diferentes espacios como en los mitos, como parte de la lengua, en el arte o inserto en la ciencia que son instrumentos de conocimiento y de construcción de objetos (Bourdieu, 2000). En ese sentido, “el poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que aspira a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo” (Bourdieu, 2000, p. 92). Así, los símbolos son instrumentos que logran *integración social* en tanto que hacen posible un *consenso* sobre el sentido del mundo social que reproduce el ornato social (Bourdieu, 2000).

Sin embargo, es importante identificar cuáles son los mecanismos de la reproducción simbólica en tanto instrumentos de dominación. La atribución de la reproducción simbólica se atribuye a la clase dominante ya que

las ideologías se sirven de intereses particulares que tienden a presentar como intereses universales, comunes a la totalidad del grupo. La cultura dominante contribuye a la integración real de la clase dominante (asegurando una comunicación inmediata entre todos sus miembros y distinguiéndolos de las otras clases); a la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, y por tanto, a la desmovilización (falsa conciencia) de las clases dominadas; a la legitimación del orden establecido mediante el establecimiento de distinciones (jerarquías) y la legitimación de estas distinciones (Bourdieu, 2000, p. 93)

En otras palabras, en una colectividad podemos encontrar una cultura que unen y a su vez separa y, tal como lo menciona Bourdieu, utiliza una herramienta de distinción que a su vez legitima estos procesos para obligar a todas las culturas (subculturas) a definirse respecto de la dominante (Bourdieu, 2000).

Ahora bien, el papel que cumple la lengua (como elemento de comunicación) es importante ya que esta lleva una carga en sí misma. Lleva un sistema estructurado que a su vez tiene que construir siempre y cuando requiera dar razón de la relación constante entre el sonido y sentido (Bourdieu, 2000). Por ello, menciona Bourdieu, estas dos últimas son inseparables en tanto que acumulan poder simbólico. “Es en tanto que instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y conocimiento, como los “sistemas simbólicos” cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación” (Bourdieu, 2000, p. 94). Ello no es más que violencia simbólica por asegurar la dominación de una clase sobre otra. Sin embargo, las clases sociales se encuentran en determinado conflicto ideológico por tratar de imponer sus propias definiciones en relación a sus intereses particulares. En otras palabras, Bourdieu trata de esclarecer que el campo de producción simbólica es un “microcosmos de la lucha simbólica entre las clases: es sirviendo a sus propios intereses en la lucha interna en el campo de producción, y solo (...) sirven los intereses de grupos exteriores al campo de producción” (2000, p. 95). Ahora, es en el campo de producción simbólica en donde se observa la función ideológica del discurso dominante en tanto es el medio estructurado y estructurante que pretende imponer el orden establecido como inconsciente (natural) a través de la imposición enmascarada del sistema de estructuras ajustadas a las estructuras sociales ya creadas (Bourdieu, 2000). Entonces, el efecto ideológico, menciona el autor,

consiste en la “imposición de sistemas de clasificación políticos bajo las apariencias de legítimas de taxonomías filosóficas, religiosas, jurídicas, etc.” (Bourdieu, 2000, p. 98)

En sí, es entonces el poder simbólico la herramienta capaz de transformar una realidad concreta. No obstante, este poder no

reside en los sistemas simbólicos bajo la forma de una ‘illocutionaryforce’ que se define en y por una relación determinada entre quienes ejercen el poder y quienes lo sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y reproduce la *creencia* (Bourdieu, 2000, p. 98)

Todo lo contrario, el poder simbólico es una forma transformada (irreconocible, transfigurada y legitimada), de otras formas de poder que, ante todo, asegura una eufemización en las relaciones de fuerza en su desconocimiento y reconocimiento de la violencia que se encuentra encubierta y, así transformándola en poder simbólico que puede llegar a contener efectos significativos sin consumir aparente energía (Bourdieu, 2000).

### **1.3.3. Estudios de campos: la escuela**

La conceptualización de la violencia simbólica puede ser adherida en cualquier situación de la vida cotidiana en tanto que una persona logre “imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44). Así mismo, dicha situación está comprometida en tanto imposición de fuerza que implique un efecto propio o meramente simbólico por una situación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1979). Por consiguiente, la acción pedagógica del docente es considerada violencia simbólica en tanto que impone un poder arbitrario basada en una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1979). Ello se refleja en la imposición de significados naturalizados y reproduce las relaciones de fuerza que el grupo de poder dominante establece. Por ello, el sistema escolar y, siendo más específicos en la escuela, las particularidades del docente y directivos incide, menciona Bórquez (2015), en que los receptores, llámese estudiantes, acepten el contenido comunicado. De esta manera, “los alumnos deben aceptar esta “verdadera” cultura transmitida por aquel agente social (director, profesor y padres), que tiene la autoridad de hacer o decir (Bórquez, 2015, p. 121)

Ahora, por lo que significa la educación, en tanto mecanismo de socialización de sujetos, Carrillo (2009) considera que es poco común que las personas cuestionen lo que

se encuentra dictado por norma social; por ende, no se educa con lo que se quisiera aprender, sino por los aprendizajes legitimados. En ese sentido, los docentes, posicionados como autoridades, no solo transmiten su cosmovisión del mundo, sino que

el sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. (Ávila, 2005, p. 163)

Así, ambos autores consideran que la escuela reproduce el arbitrario cultural, el cual Carrillo, basado en Bourdieu, considera que es “la imposición que se ejerce sobre los aprendices sin que éstos sean conscientes del sometimiento del que están siendo parte” (2009, p. 83). Y ello es violencia simbólica.

Por su parte, desde el posicionamiento del estudiantado caracterizado en la escuela, se puede evidenciar actos simbólicamente violentos. Por ello, el hecho “de levantar la mano, pedir permiso para ir al baño, sentarse correctamente, trabajar en silencio, seguir las indicaciones del maestro, etc. (...) [son] actos de violencia simbólica en donde se priva al niño de su capacidad de decidir” (Carrillo, 2009, p. 83). En ese sentido, considerando todas aquellas representaciones simbólicas, Di Pietro (2002) agrega que en los cuerpos de los y las estudiantes se constituye “el habitus, que no es otra cosa que la incorporación de esquemas de percepción, valoración y acción: es decir, estructura social encarnada” (p. 202). Así, los y las estudiantes, por su posición de receptores dentro de la escuela, están estructurando un habitus organizado por el aparato legitimador que se reproduce a través del docente.

Ahora bien, la violencia simbólica, en tanto reproductor de significados naturalizados por vías comunicativas, se encuentra presente en la escuela por ser un ente legitimador de la cultura dominante. En ese sentido, el sistema educativo, en su conjunto, reproduce estructuras y relaciones jerarquizadas y, como lo explico Carrillo, no permite la toma de decisiones individuales de los y las estudiantes. Por consiguiente, la reproducción del arbitrario cultural implica esquemas de pensamiento que no es otra cosa que habitus. En la misma línea de di Pietro, Ávila menciona que dicho habitus funciona “por debajo del nivel de conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad (...) [que] se manifiesta en la mayor parte de nuestras actividades cotidianas” (2005, p. 161). Así, la reproducción de la arbitrariedad cultural, que se encuentra enraizada dentro del sistema educativo, es reflejo de la acción



misma del docente que implica la transmisión de esquemas de pensamiento -habitus- en los y las estudiantes a través del vínculo comunicacional que se ha generado.

## **1.4. Educación Básica Alternativa**

### **1.4.1. Marco legal**

Por consideraciones ministeriales, el sistema educativo del Perú se rige, en la actualidad, por la Ley N°28044 en donde se desarrollan y explican las diferentes normas y modalidades de la Educación Básica. Sin embargo, durante el año 2012, por medio del Decreto Supremo N° 11-2012-ED, se formula El Reglamento de Ley General de Educación el cual menciona que “desarrolla las disposiciones, criterios, procesos y procedimientos contenidos en la Ley N° 28044, que (...) [, además] regula las atribuciones y obligaciones del Estado, así como los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora” (Ministerio de Educación, 2012, p. 1). Por consiguiente, se establece que el campo educativo no solo es el único espacio en el que se pueda aprender sino también lo hace la sociedad y sus participantes en conjunto. La normativa peruana considera que la educación es un derecho en tanto se dispone y se pone a disposición de la sociedad. Ello significa tener acceso a calidad, a la permanencia en la escolaridad como también lograr aprendizajes que a todo y toda ciudadano/a le permita desafiar los retos del desarrollo humano (Ministerio de Educación, 2012).

Ahora, como parte de las características generales de la EBA, esta es una modalidad perteneciente a la Educación Básica que atiende a los jóvenes y adultos, así como adolescentes (a partir de los 14 años) en extraedad que no hayan podido concluir su escolaridad en su debido momento (Ministerio de Educación, 2012). La particularidad de esta modalidad es que, conforme a Ley, “tiene los mismo objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria” (Ministerio de Educación, p. 30). Sin embargo, se debe mencionar que la EBA no es sucedánea a la Básica regular (Iguñiz y Salazar, 2016) en tanto que “ahora solo [se] toma en cuenta las características de las personas que atiende desde lo educativo” (Iguñiz y Salazar, 2016, p. 30). Esto último, ha sido materia de análisis y críticas permanentes (Iguñiz y Salazar, 2016).

Así mismo, esta modalidad, es relevante y pertinente en tanto que es abierta al entorno y tiene como opción preferente todos aquellos grupos vulnerables provenientes de áreas rurales y periurbanas porque ello responde a una atención diversa de estudiantes

basados en criterios de edad, género y lengua materna (Ministerio de Educación, 2012). Así mismo, la EBA se caracteriza por ser flexible ya que presta servicios educativos con diferentes turnos y jornadas. Su atención puede ser presencial en la que se acude a la escuela simultáneamente los estudiantes y docentes. Es semipresencial cuando los estudiantes asisten a clases eventualmente para recibir asesorías específicas por parte de sus maestros. Y, a distancia cuando se emplean medios electrónicos y/o digitales que forman parte del proceso de aprendizaje (Ministerio de educación, 2012). Por último, se denomina una modalidad participativa ya que sus usuarios intervienen de forma organizada y democrática en las decisiones sobre sus propios aprendizajes (Ministerio de Educación, 2012).

De acuerdo al último censo realizado por el Ministerio de Educación (2017), la EBA es la segunda modalidad que cuenta con un mayor número de docentes y estudiantes: por un lado, esta modalidad viene trabajando con 12, 797 docentes de un total de 558, 657 pertenecientes a la Educación Básica; por el otro lado, después de la EBR, la EBA se ubica en la segunda casilla, respecto a matriculas, con 225, 326 estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que los último 3 años la EBA ha experimentado cambios significativos respecto a los estudiantes ingresantes. Según la estadística, hay un mayor ingreso al ciclo avanzado ya que este es el de mayor cobertura y atiende aquellas personas que hayan terminado la primaria y ahora se encuentra en extraedad y desean acabar sus estudios (Ministerio de Educación, 2017). Así mismo, de los turnos y jornadas que la EBA ofrece al público en general, la modalidad presencial “es la que agrupa a la mayor parte de los estudiantes en el ciclo Avanzado, sobrepasando los 100, 000 en el año 2016. Ésta ha caído en 9% el 2017, en tanto que la semipresencial ha crecido en 12%” (Ministerio de Educación, 2017, p. 27) con un poco más de 80, 000 participantes.

De esta manera, el marco legal que presenta la Educación Básica Alternativa parte de la noción en tanto la educación es un derecho obligatorio para cada ciudadano independientemente de sus condiciones económicas-sociales. Es este un derecho que le dota un conjunto de habilidades que le permiten lograr y enfrentar diferentes retos que nazcan a lo largo de la vida. Sin embargo, la alternatividad de la modalidad se centra en subsanar aquellas rupturas que por diferentes causas de los y las ciudadanos ha tenido a lo largo de su vida y, es por ello, que esta modalidad atiende a jóvenes y adultos que no hayan acabado su etapa escolar en el momento que les correspondía. Sin embargo, en el siguiente apartado se mostrarán a detalle aquellas dificultades que presenta esta

modalidad en relación a dos agentes importantes: docente y estudiante. Ambas partes requieren un análisis a profundidad en tanto que es el docente, desde su posición como autoridad, aquel ente que puede o no perpetuar violencia simbólica en el estudiante.

#### **1.4.2. Consideraciones en torno a la modalidad y sus principales actores: Docentes y Estudiantes**

A nivel nacional, el Estado, dentro de todas sus directivas, garantiza la educación para cada ciudadano y, precisamente, aquellos que han superado la edad correspondiente para ingresar o pertenecer a la Educación Básica Regular, El Ministerio de Educación del Perú crea, en favor de las necesidades de su población, la modalidad Básica Alternativa que tiene como principio: “una educación a lo largo de toda la vida” (Ministerio de Educación, 2012, p. 30). Por ello, dicha modalidad atiende a personas, específicamente a jóvenes y adultos, a partir de los 14 años en adelante (MINEDU, 2012). Así mismo, la Educación Básica Alternativa (EBA), permite el acceso a la educación superior ya sea universitaria o técnica profesional lo cual constata que es equivalente a la modalidad de Básica Regular. No obstante, es importante señalar que la EBA pone énfasis “en la preparación para el trabajo y desarrollo de las capacidades empresariales” (Paiba, 2015, p. 9). Sin embargo, esta modalidad guarda ciertas peculiaridades dentro de la Educación Básica que sostiene el Estado y, sin dejar de resaltar a los principales actores (maestros/as y estudiantes), estos últimos siguen formando parte de rupturas sociales.

Como parte de la caracterización del programa, ya explicadas anteriormente, Cusiánovich (2016, p. 33) menciona que en el “Perú se calcula una población aproximada de un millón y medio de personas iletradas, más de un millón con Educación primaria incompleta, y por encima de cuatro millones y medio con Secundaria incompleta”. Ese es el marco general en el que se encuentra la educación del Perú y no necesariamente el sistema educativo, especialmente la EBA que debería atender dicha brecha, tiene herramientas suficientes para solucionar ello. Todo lo contrario, ya que no se puede “hablar de un movimiento articulado y con presencia pública de una corriente de acción y pensamiento que tenga un impacto significativo en la producción de pensamiento pedagógico” (Messina Raimondi, 2013 citado en Cusiánovich, 2016, p. 35). De la misma manera en la que Iguñiz (2016) menciona y pone énfasis en la reorganización estructural de la modalidad, Cussianovich considera que se hace necesario una

Nueva gestión educativa e institucionalidad que exige una educación que salga del bolsón de la educación para pobres, para atrasados, para manos de obra de nivel medio y que haya logrado

transformar el imaginario social aún instalado en los distintos niveles de responsabilidad política y cultura. (2016, p. 35)

Así, la estructura orgánica de la EBA no solo afecta el desempeño óptimo de los maestros y maestras que acompañan aun sin número de estudiantes con realidades y experiencias distintas, sino que podrían seguir reteniendo un sistema displicente naturalizado implícitamente.

Sin embargo, a pesar de las múltiples actividades o medidas que el Estado peruano ha incentivado y normado para mejorar la educación nacional, la modalidad de EBA muestra falencias para con sus estudiantes. Por consiguiente, la educación “de adultos tendría la virtud de aumentar las potencialidades productivas, de modo que mejora la competitividad y la calidad del trabajo individual” (Iguñiz y Salazar, 2016, p. 18). No obstante, a pesar de la buena caracterización elaborada por el MINEDU, Iguñiz y Salazar sostienen que los estudiantes se encuentran estigmatizados por las siguientes características: “a) Son hijos de las deficiencias que el sistema educativo ofertado arrastra desde décadas; b) Padecen la tendencia homogeneizante de la cultura dominante; (...) c) Una mayoría nace pobre, pero sigue aspirando a salir de esta situación (2016, p. 34). En ese sentido, los estudiantes, llegan al colegio para culminar sus estudios básicos y, además, mejorar sus habilidades de competitividad en el mundo laboral.

Ahora bien, al igual que Iguñiz y Salazar, Kalinowski (2011) sostiene que los participantes de los CEBA se encuentran expuestos a discriminación social y cultural lo cual genera dificultades al momento de satisfacer sus necesidades básicas. Por otro lado, Kalinowski hace referencia a las distancias madurativas de los participantes en tanto que sus “diversas experiencias de vida, con intereses, necesidades y demandas específicas, requieren procesos formativos diferentes, más aún cuando sobre todo jóvenes y adultos ya han estado inmersos en procesos previos y continuados de formación” (2011, p. 30). En ese sentido, la modalidad de EBA cuenta con una carga social y cultural acumulada desde el primer momento en el que el centro educativo imparte la prueba de ubicación al estudiante con el fin de reconocer los estudios previos; así mismo, diversifica la currícula y/o organizar las estrategias pedagógicas (Kalinowski, 2011).

Por otro lado, el docente, como pieza importante dentro de las aulas, de EBA llega a tener características particulares que Iguñiz y Salazar (2016) describen de la siguiente manera: en primer lugar, los docentes para esta modalidad son escasos y a ello se le suma

que el tiempo que estos le dedican es reducido. Así mismo, se ha evidenciado desmotivación por parte de los docentes en torno a su labor ya que perciben que las políticas implementadas no favorecen la modalidad, los sueldos son escasos, una buena parte de las plazas son por contrato y no por nombramiento. Incluso, el problema también se agrava en cuanto observamos que la EBA no cuenta con una formación inicial o especializaciones descentralizadas a nivel nacional salvo en algunos centros de estudios ubicados en la ciudad de Lima (Cusiánovich, 2016).

Por otro lado, en torno a la carrera magisterial que el Ministerio de Educación ha implementado últimamente, los docentes de EBA no acuden a esta modalidad de ascenso ya que no se encuentran seguros en seguir con su profesión (Iguñiz & Salazar, 2016). Sin embargo, ello se ocasiona en tanto que se constata “la ausencia de incentivos en la EBA por logros de aprendizajes; la falta de becas (...); la no inclusión en programas de formación en servicio (segunda especialidad); el que la capacitación del Minedu sea muy breve y de poca calidad” (Iguñiz & Salazar, 2016, p. 49). Sin embargo, es importante observar que aquellos docentes que asisten a cursos de maestría no se encuentran íntimamente vinculado con la mejora de su práctica, sino un agregado a su currículo vitae (Iguñiz & Salazar, 2016)

Así, observamos que las características de la EBA son significativas en comparación a las otras modalidades que brinda el Ministerio de Educación. Sin embargo, como ha mencionado Iguñiz, Salazar y Kalinowski, los estudiantes que pertenecen a EBA poseen falencias socioeconómicas y buscan, dentro de las instituciones educativas, llenar aquellos vacíos que el Estado no ha podido suplir. Así mismo, los estudiantes no solo se encuentran comprometidos dentro de los espacios educativos, sino también los docentes que tienen características peculiares y no muestran proyecciones a futuro con miras a cambiar o generar innovaciones educativas o mejorar el servicio educativo. El compromiso va más allá de las paredes de las aulas de clase ya que se necesita nuevos aires en los que la calidad no solo integre

contenidos y las capacidades que los aprendizajes deben traer consigo, sino la reivindicación, por ser de justicia, del valor y significación para la vida nacional de todas sus generaciones el saberse y desarrollarse como seres dignos. Solo así se irá emancipando la sensibilidad y el imaginario colectivo de los prejuicios sobre la educación básica que la ley llama alternativa; es decir, que ésta no es ni remedial ni simplemente compensatoria. (Cusiánovich, 2016, p. 41)

La educación forma parte de nuestro cotidiano y las diferentes modalidades que forman parte de la Educación Básica, en ellas la EBA, no puede ser o seguir siendo fragmento de esta situación precaria que perjudica el desenvolvimiento de los docentes para con sus estudiantes.

### 1.5. Síntesis

La contextualización, de la que hemos ido detallando y argumentado, no es más que una realidad que se vive en el sistema educativo peruano, especialmente en la modalidad de la Educación Básica Alternativa. La atención a estudiantes, en situación de extraedad, es reflejo de padecimientos socioeconómicos que tienen como resultados una limitada participación en la organización política del país (Iguñiz y Salazar, 2016). Ahora, la acción pedagógica entra a tallar en tanto esta, como menciona Bourdieu y Passeron (1997), reproduce la arbitrariedad cultural a lo cual lo denominan violencia simbólica por imponer significaciones legitimadas en donde se encubren las relaciones de fuerza.

Ahora bien, la imposición de significados, como mencionan los autores, se logra a partir de la comunicación que se da por el docente hacia su estudiantado. En ese sentido, se ha mención a las particularidades de la teoría social del discurso en donde se expone que la realidad está construida por esta última. Esta realidad, como lo explica Zavala (2012), está construida por discursos heredados que la hegemonía ha producido. En ese sentido, el discurso, como lo entiende Zavala (2012) y Bourdieu (2008), es reproductor de la cultura hegemónica.

Este discurso es importante situarlo en los campos, especialmente educativos. Estos campos (entendiéndolo según Bourdieu), no es más que la lucha por la imposición de significados por clases dominantes. Estas luchas traerán por consiguiente la reproducción hegemónica, también denominada: *habitus*. “Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social” (Bourdieu, 2002, p. 170). En tanto el *habitus* es imposición de significados del mundo social, la escuela, respecto a su trabajo pedagógico, “esta objetivamente organizado para asegurar, mediante la inculcación explícita de principios codificados y formales, la transferibilidad formal del *habitus*” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 88).

La reproducción del *habitus*, a partir del trabajo pedagógico del docente posicionado como autoridad en el aula, reproduce la cultura hegemónica arbitrariamente. En ese sentido,

¿Cómo se da concretamente en la escuela esta arbitrariedad cultural? Los estudiantes provenientes de las élites se encuentran mejor preparados para asimilar los contenidos y valores de la cultura escolar, debido a que coinciden con el modelo de su clase social. Para ellos, esto significa darle continuidad a su modelo cultural. En cambio, las clases dominadas, por medio de un gran esfuerzo, deben *adquirir*, conquistar, una cultura que les es desconocida, sufriendo un verdadero proceso de inculturación. Por tal motivo, los alumnos de origen pobre, procedentes de familiar obrera y campesinas, están en desventaja, con respecto a los hijos cuyos padres desempeñan un trabajo intelectual, o pertenecen a las clases acomodadas, puesto que estos últimos comprenden de materias y el sentido de las reglas, mientras que los primeros no. (Bourdieu (1973) citado en Bórquez, 2015, p. 121)

Bajo esta descripción, es importante destacar que las clases sociales minoritarias están expuestas a la adquisición del *habitus*. Es la EBA un espacio para que se geste esta afirmación en tanto que, como menciona Iguñiz y Salazar (2016), los participantes de esa modalidad provienen de los sectores menos favorecidos de la sociedad en donde sus condiciones de vida se centran en la subsistencia; incluso, tienen conocimientos mínimos en lectoescritura y nociones básicas de matemáticas (Iguñiz y Salazar, 2016).

Por otro lado, la EBA, en los últimos años, viene atravesando un conglomerado de dificultades que interfieren en su dinámica interna. En principio, es necesario precisar que las CEBA, pertenecientes a IE públicas, comparten las instalaciones y equipamiento de colegios; es decir, que en una IE puede haber diferentes modalidades a lo largo del día (turno mañana, tarde y noche) (Iguñiz y Salazar, 2016). Así mismo, como se ha comentado anteriormente, la “la política educativa de la última década, de manera reiterado, no ha apostado efectivamente por superar la condición de ser una educación pobre para pobres, reproducción las desigualdades de origen social” (Iguñiz y Salazar, 2016, p. 41).

En principio, las normativas que rigen la Básica Alternativa son poco precisas y descontextualizadas. Iguñiz y Salazar (2016) mencionan que muchas de las normas, establecidas para la EBR, se prolongan a la EBA dificultando y/o desorientando la dinámica de la modalidad. Por otro lado, se han identificado dos aspectos que son fundamentales para el buen desenvolvimiento de la modalidad que a la fecha están por sanear.

Respecto al clima escolar, es posible encontrar docentes que durante la mañana presten sus servicios a otras IE y lleguen por la noche a las CEBA; incluso, respecto a las dinámicas internas del colegio, menciona Iguñiz y Salazar, “no hay referentes concretos sobre medidas para prevenir y tratar casos de discriminación de género, por discapacidad, racial, etcétera” (2016, p. 46). Por último, los horarios para la asistencia a clases, a pesar de que deberían atender todos los días de la semana, sigue siendo un reto para esta modalidad. Por lo general, la atención presencial en esta modalidad se da a partir de las 6:00 pm hasta las 10:00 pm., mientras que la semipresencial se imparte los fines de semana (Iguñiz y Salazar, 2016). El problema radica, respecto a la modalidad semipresencial, que algunos CEBA no cuentan con la licencia de la misma por lo que registran a los estudiantes como si estuviesen asistiendo de forma presencial (Iguñiz y Salazar, 2016).

Es, entonces, una modalidad que atiende a un significativo número de estudiantes con carencias económicas-culturales y, ello hace posible que la reproducción de la cultura dominante entre de manera naturalizada. A pesar de que el Ministerio de Educación intente formar ciudadanos, en sus diferentes modalidades de la Educación Básica, la Educación Básica Alternativa, hoy por hoy, se caracteriza por un conglomerado de situaciones que entorpecen y dificultan la dinámica de enseñanza-aprendizaje del estudiante. En ese sentido, es importante vincular esta situación con la teoría reproductora bourdieuriana en tanto que dicha modalidad

tiene como opción preferente a los grupos vulnerables de áreas rurales y periurbanas, y responde a la diversidad de los actores educativos con una oferta específica que tiene en cuenta los criterios de edad, género, lengua materna, intereses y necesidades de los diversos tipos de población con características especiales (adultos mayores, personas privadas de su libertad, con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, entre otros). (Ministerio de Educación, 2012, p. 31).

Como bien lo resume Bórquez (2015) a Bourdieu, las comunidades minoritarias son más propensas a la inculcación de la cultura hegemónica. La reproducción cultural, a través del discurso con un significativo grado de poder, construye sujetos con un *habitus* determinado.





## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

El capítulo anterior ha dejado explícito las desigualdades que presenta la Educación Básica en el Perú. De las consideraciones anteriores, es importante resaltar la capacidad del lenguaje como mecanismo para la transmisión e imposición del poder, especialmente la de la cultura hegemónica como menciona Bourdieu y Passeron (1979). Ahora bien, los discursos, cargados de poder, se da en diferentes espacios y la escuela peruana, en sus diferentes modalidades, no es indiferente a este suceso. Dado que la acción pedagógica es violencia simbólica, es importante explicitar aquellas formas en las que el discurso de los docentes de Educación Básica Alternativa reproduce un determinado modelo de ciudadano.

Cabe entonces recordar la siguiente pregunta de investigación que se planteó inicialmente: *¿Cómo el discurso docente que se despliega dentro de las aulas pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa representa violencia simbólica?*

En ese sentido, nuestro objetivo general es: *Analizar las maneras en las que la violencia simbólica se transmite a través del discurso docente en las aulas de clase pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa.*

Nos planteamos los siguientes objetivos específicos son:

1. Identificar los mecanismos del discurso docente dentro de las aulas pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa en un colegio de Lima Metropolitana.
2. Analizar los significados e interpretaciones de la realidad presentes en esos discursos docentes.
3. Identificar las especificidades que adquiere la violencia simbólica en las diversas manifestaciones del discurso docente.

4. Reflexionar sobre las maneras en las que sería posible mejorar las relaciones interpersonales entre los profesores y sus estudiantes a través de cambios en el discurso docentes.

### **2.1. Tipo y nivel de investigación**

El análisis y la comprensión a profundidad de fenómenos específicos, “explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364) hacen de este trabajo una investigación cualitativa. Sin embargo, cabe precisar que esta investigación se encuentra adherida a los estudios de casos. En ese sentido, se eligió pertinentemente dicha metodología tanto que

tiene una complejidad única (...). Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999, p. 11)

En palabras de Simons (2011), un estudio de caso valora diversas perspectivas de los interesados, la observación de circunstancias que se producen naturalmente y, por último, la interpretación del contexto. Por ello, el análisis detallado del discurso docente que se imparte en las escuelas de EBA será determinante para conocer las manifestaciones de violencia simbólica que se gestan durante las clases. No obstante, es importante mencionar que no se podrá llegar a generalidades respecto a las manifestaciones de violencia simbólica dentro de toda la modalidad de EBA, sino más bien se analizará profundamente el caso de una escuela perteneciente a mencionada modalidad. Así, la investigación forma parte del enfoque cualitativo de nivel descriptivo de tipo estudio de caso.

### **2.2. Población**

Como se mencionó anteriormente, la investigación se ha enfocado en la modalidad de Educación Básica Alternativa. Siendo un estudio de caso, se ha seleccionado las instalaciones educativas perteneciente y supervisada por la UGEL 03, que se encuentra ubicada en el distrito de Pueblo Libre en la ciudad de Lima. Como lo mencionan Iguñiz y Salazar (2016), diversos colegios nacionales comparten diversas modalidades en una misma jornada laboral. El colegio seleccionado, durante la jornada nocturna se imparte la modalidad de Educación Básica Alternativa en sus 3 niveles: inicial, intermedio y avanzado (Ministerio de Educación, 2017).

La unidad de Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE), implementada por el Ministerio de Educación, nos proporciona información verídica en relación a datos generales de la escuela seleccionada. Pues, es pública de gestión directa y de turno continuo vespertino o nocturno que atiende a varones y mujeres.

Ahora, en relación a la población que atiende dicho colegio, al año 2017 se contaron con 234 matriculadas realizadas (Ministerio de Educación, 2017). Es importante mencionar que las matrículas fueron dentro del programa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) en sus diferentes niveles. El nivel inicial, incluyendo el primer y segundo ciclo, está conformado por 6 hombres y 12 mujeres (Ministerio de Educación, 2017). Dentro del nivel intermedio, conformado por 3 ciclos, lo conforman 20 hombres y 15 mujeres. Por último, el nivel avanzado, estructurado en 4 ciclos, cuenta con el mayor número de personas matriculadas (Ministerio de Educación, 2017). Este nivel lo agrupan 118 hombres y 63 mujeres.

Por último, es sustancial referirse sobre la cantidad de maestros/as que se encuentran laborando en dicho establecimiento. Hasta el 2017, según la estadística que nos proporciona ESCALE, para los dos primeros niveles (inicial e intermedio), que imparte el CEBA, laboran 4 maestros/as (Ministerio de Educación, 2017). En cambio, para el nivel avanzado, por tener una cantidad significativa en relación a los dos primeros, cuenta con 18 maestros/as (Ministerio de Educación, 2017). No obstante, se hace importante mencionar que la estadística de ESCALE no menciona la especialidad y/o el sexo de los y las maestros/as que se encuentran laborando en el Centro de Educación Básica Alternativa.

### **2.3. Muestra**

La particularidad de los estudios cualitativos hace que la investigación tome ciertas precauciones para la elección de la muestra. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran que es importante pensar 3 factores:

- Capacidad operativa de recolección
- El entendimiento del fenómeno
- La naturaleza del fenómeno bajo análisis

La naturaleza del presente estudio hace hincapié en los discursos impartidos de los y las docentes del CEBA. Por ello, se ha seleccionado 3 docentes, sin considerar el

sexo, el área que imparte, ni la edad, que se encuentren en servicio activo dentro del colegio seleccionado.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la muestra homogénea que comparten los/as docentes hacen posible centrarse en el tema a mencionar o también resalta situaciones, procesos o episodios de un grupo social. En ese sentido, la muestra homogénea nos permitirá analizar a profundidad nuestro estudio de caso en el CEBA: así, identificar las manifestaciones de violencia simbólica a través de los discursos docentes.

#### **2.4. Alcances y limitaciones**

Por características propias de la investigación, esta puede presentar evidencias y conclusiones de “corto alcance”. Al ser un estudio de caso, la publicación no puede ofrecer generalizaciones que provoque cambios significativos en la modalidad de Básica Alternativa. Sin embargo, es posible que los hallazgos, evidenciados en la institución educativa seleccionada, inviten a una mejor comprensión y reflexión de los discursos producidos.

Así mismo, es importante mencionar las particularidades que el estudio ha tomado en cuenta para realización del trabajo de campo. En primer lugar, el foco del análisis ha estado en los discursos que se gestan durante la hora de clase. Es decir, no se ha tomado en cuenta las características del ambiente: mobiliario del aula, tipo de infraestructura de la escuela, etc. Incluso, no se ha tomado en cuenta un tiempo mínimo de clase para las grabaciones de clase. En ese sentido, las grabaciones son pactadas con el docente en tanto tenga libre disposición a lo largo de la semana, teniendo en cuenta una grabación a la semana como se mencionó en acápites anteriores.

En relación a la participación de los y las estudiantes, no se han tomado en cuenta sus diálogos durante las clases, ni el vínculo entre estos con los docentes. Por último, la información a analizar no se contrastará con algún otro instrumento, sea entrevistas o grupos focales entre los docentes. Esto último, también aplica a los y las estudiantes que acudieron a las clases durante las grabaciones. Por todo ello, nótese la particularidad de la presente investigación en relación al discurso del docente en el aula de clase perteneciente a la modalidad de Básica Alternativa.

## 2.5. Técnicas y análisis de la información

Para fines de esta investigación, será importante recurrir a las técnicas construidas por el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para Rogers, el vínculo entre educación y ACD es importante en tanto

las prácticas educativas se consideran eventos comunicativos; por lo tanto, es lógico que el análisis del discurso sea útil para analizar las formas en que los textos, la charla y otras interacciones semióticas que comprende el aprendizaje se construyen a través del tiempo y de los contextos. [la traducción es mía] (2011, p. 1)

Así mismo, se empleará la observación participante en tanto que el observador no perturbe el desarrollo natural del espacio escolar, específicamente el aula de clase, y así no provoque cambios en el comportamiento de sus participantes (Serra, 2004). Además, Patel (2011) recomienda situarse en la zona posterior del salón para una observación panorámica del espacio, de las actividades, de los factores físicos y, especialmente, de los discursos durante las sesiones de clase; para ello, se recomienda grabar las sesiones para luego ser transcritas e iniciar el análisis del discurso. Por último, la investigación se basará en el modelo tridimensional construido por Norman Fairclough.

### 2.5.1. Modelo tridimensional de Fairclough: Texto, Práctica Discursiva y Práctica Social

El modelo tridimensional del discurso elaborado por Fairclough que es uno de los enfoques más influyentes para el ACD (ver el gráfico 1). En líneas generales este modelo

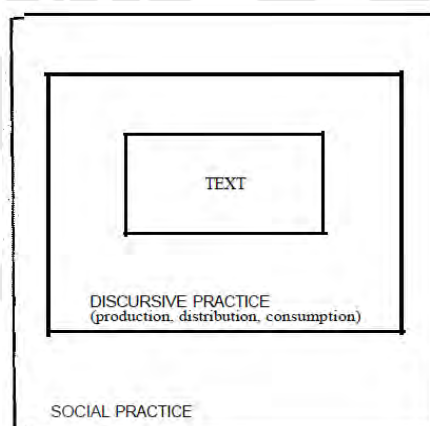


Figura 1 Diagrama tridimensional del discurso:

sostiene que los textos siempre están inscritos en prácticas sociales tal como lo señala Zavala: “el uso del lenguaje está siempre inscrito en prácticas sociales históricamente situadas donde participan, no “individuos en abstracto”, sino sujetos con identidades cargadas de estereotipos e inscritas en relaciones de poder” (2012, p. 169). Para la comprensión del cuadro, en nivel textual, Fairclough (1992) considera que el análisis

textual incumbe lo lingüístico; es decir, el análisis de las estructuras del discurso como, por ejemplo, la gramática, el vocabulario, la cohesión, la intertextualidad, etc.

En ese sentido, como parte de la explicación de estas unidades de análisis, Fairclough (1992), menciona que la gramática tiene una unidad central es la oración o cláusula. El conjunto de oraciones es significativo en tanto que las “personas realizan elecciones sobre el diseño y la estructura de las cláusulas y estas elecciones determinan cómo significan y construyen identidades y relaciones sociales, conocimientos y creencias” (Fairclough, 1992, p. 58). En el caso del vocabulario, el autor menciona que no solo nos tenemos que remitir a aquellos espacios legitimados y/o documentados como es el caso de un diccionario (Fairclough, 1992). Todo lo contrario, “existe una gran cantidad de vocabularios que corresponden a diferentes dominios, prácticas, instituciones, valores y perspectivas. (...) También puede analizarse cómo los dominios de las experiencias pueden ser re-nombrados como parte de las luchas sociales y políticas” (Fairclough, 1992, p. 58). La particularidad del vocabulario es entender el significado que se encuentra en un campo implícito. Por otro lado, el análisis de la cohesión se refiere “cómo las cláusulas están ligadas entre sí dentro de las oraciones y cómo las oraciones están sucesivamente ligadas para formar unidades mayores (textos)” (Fairclough, 1992, p. 59)

El nivel de la práctica discursiva hace alusión a las maneras del lenguaje que constituyen convenciones naturalizadas creando así géneros discursivos que son maneras ritualizadas de hablar o escribir así, por ejemplo, una noticia periodística, un spot publicitario, un artículo académico, etc. (Zavala, 2012) Todos estos documentos se hacen de manera tradicional o socialmente aceptadas en el marco de sus correspondientes instituciones. No obstante, en el nivel de la práctica discursiva no se observan solamente el proceso de producción de los textos, sino, también, el consumo y la distribución. En ese sentido, en este segundo nivel, se toman en cuenta las siguientes preguntas: ¿Quién ha producido el texto?; ¿Cómo lo han hecho?; ¿A quién está dirigido?; ¿Cuál es la relación entre el productor y el receptor? (Zavala, 2012) Así, Zavala considera que “los textos nunca pueden ser analizados aisladamente, sino que deben ser atendidos con relación a redes de otros textos y al contexto comunicativo imperante” (2012, p.174). Ahora, contextualizando el espacio dentro de la presente investigación, la clase, como práctica discursiva, tiene distintos momentos. Una primera, a la que denominaremos inicio, en donde se produce la presentación y planteamiento de los objetivos. Una segunda en donde

hay una pequeña interacción con los estudiantes, sea por trabajos grupales o personales, a la que se denominará desarrollo y una tercera y última etapa que se denominará cierre en donde usualmente el docente elabora una reflexión de la clase.

De la misma manera, Fairclough (1992), considera que los textos influyen en los sujetos en tanto que son capaces de darles un sentido y asuman un nuevo posicionamiento; por ello, el texto tiene una carga ideológica. Ahora, como último nivel de análisis, la intertextualidad, siendo uno de los más importantes, se refiere a la particularidad que tienen los textos para basarse de otros textos con la finalidad de asimilarse, contradecirse o repartirse (Fairclough, 1992). De esta manera, se puede decir que los textos tienden a cambiar sentidos ya enraizados en lo cotidiano.

Por último, el nivel de la práctica social se define como todas aquellas acciones rutinarias donde las personas desarrollan propósitos compartidos; por ejemplo, la escuela (Zavala, 2012). Así mismo, Fairclough (1992) menciona que en esta sección de su modelo tridimensional hace una relación entre el discurso y la ideología y poder vista como hegemonía. Por un lado, es necesario comprender que es lo que Fairclough entiende por ideologías. Pues, para el autor, ideología lo entiende como todo aquello que da significaciones o configuraciones de la realidad que se construyen en diversas dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas llegando así a una relación de dominantes y dominados (Fairclough, 1992). Por consiguiente, las prácticas discursivas influyen significativamente en tanto que logren naturalizar un sentido común (Fairclough, 1992); no obstante, es importante mencionar que dicha afirmación coincide con el discurso de Bourdieu y Passeron (1979) en tanto que consideran que se necesita del lenguaje para que la violencia simbólica actúe sobre los otros como método de dominación. Por su parte, para entender hegemonía, el autor propone tener nociones previas respecto a la teoría de Gramsci, ya que por este concepto lo concibe como aquel que incorpora elementos económicos, políticos, culturales e ideológicos propios de una sociedad que han sido definidas por grupos y/o alianzas dominantes por un tiempo parcial y temporariamente en forma de equilibrio inestable (Fairclough, 1992). En resumen, es en este nivel en donde se construyen “conjuntos de repertorios interpretativos que involucran valores, formas de pensamiento y opiniones. Estos nunca son neutrales ni objetivos pues se construyen a partir de relaciones de poder” (Zavala, 2012, p. 169)

Ahora bien, Fairclough (1992) considera que los textos (orales o escritos) entendidos como prácticas sociales cumplen diversas funciones; no obstante el autor



distingue dos funciones fundamentales: por un lado, la dimensión representacional que son los textos quienes dan significado y construyen el mundo; por el otro, la dimensión interpersonal que se enfoca en cómo se reflejan y construyen las identidades y relaciones de poder en las interacciones (Fairclough, 1992 basado en Halliday, 1978 en Zavala, 2012). Ambas dimensiones se relacionan simultáneamente en tanto ambas se presentan en los textos. Llevándolo a la práctica, Zavala ejemplifica esta relación entre lo representacional e interpersonal en el siguiente enunciado:

Tomemos el ejemplo de “Ay, hijita, hazme el favor de limpiarme esto”. Aquí se construye una representación del servicio doméstico como un trabajo en el que la empleadora debe hacer limpieza, por ejemplo. Pero también está en juego la dimensión interpersonal: se construye una identidad de la empleadora (como la autoridad que puede ordenar) y una de la empleada (como la subordinada que debe obedecer) y, a partir de ello, una relación social jerárquica y paternalista entre ambas. (2012, p. 172)

En ese sentido, la presente investigación entenderá el discurso del aula como una práctica social que involucra repertorios interpretativos, valores, pensamientos, opiniones tanto por parte de los docentes como de los y las estudiantes. El objetivo central de esta es determinar de qué maneras el discurso docente representa violencia simbólica. Para llegar a identificar los repertorios interpretativos, valores, etc. se analizará desde una perspectiva lingüística las estructuras del discurso utilizando herramientas como, por ejemplo, el léxico, la transitividad, la modalidad, la cohesión entre otras. Todas estas herramientas mencionadas forman parte del modelo del análisis lingüístico de Fairclough (1992).

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 3.1. Consideraciones de la presentación de resultados

Los resultados de la observación dentro del aula se han organizado en tablas para una mayor comodidad y legibilidad del lector. Así mismo, el trabajo de campo se ha realizado en tres clases: Religión, Ciencias Sociales y Matemática. Para cada curso, primero se presenta los extractos que se han considerado particularmente interesantes para el análisis. De querer profundizar en las versiones completas se sugiere remitirse a los anexos de la tesis en donde se podrá observar las versiones completas de estas selecciones.

Así mismo, por consideraciones de confidencialidad, los extractos se han organizado en tablas cuya primera columna presenta un código que funcionará como referencia en el análisis y una segunda columna donde se presenta el contenido correspondiente a este código. Con respecto a la explicación de este, *Doc* se refiere a docente. A lo largo del análisis, el lector podrá encontrar hasta tres docentes (*Doc1*, *Doc2* y *Doc3*) en tanto se han observado tres áreas. Asimismo, *Clase* se refiere a número de grabación (se realizaron tres grabaciones) que se realizó dentro de las áreas seleccionadas. Por último, *Reg* se refiere a registro. Por registro se entenderá el momento concreto en donde se imparte una frase por parte del docente. Por último, es los registros se encuentran organizados por orden de aparición durante la clase. Para ejemplificar dicha explicación, se ha considerado el siguiente código: *Doc1Clase2Reg3*. En ese sentido, estos caracteres se refieren al docente número uno durante su segunda clase observada; así mismo, es el tercer registro que se ha considerado para el análisis.

Así mismo, la discusión que se presentará a continuación se encuentra organizada por área curricular. Es decir, las herramientas, propias del ACD, se entrelazarán a lo largo

de las tres áreas observadas. La explicación de la discusión intenta encontrar similitudes entre las áreas observadas. Sin embargo, es importante mencionar que dicho análisis se encuentra enfocado en el discurso docente como reproductor de violencia simbólica. Por último, es importante mencionar que a lo largo de la redacción se recurrirá a conceptos que no son parte del Modelo Tridimensional de Fairclough, sino pertenecen a otros autores basados a este modelo con un nivel de análisis específico en el discurso. Para mayor detalle de este, se invita a revisar las referencias.

Clase de Religión - N° 1

Código	Citas
Doc1Clase1Reg1	bien este tema de la sexualidad humana, es un tema poquito complejo porque cada uno tiene diferentes ideas sobre la sexualidad, entonces este, pero el hecho es que, nosotros estamos dando la visión cristiana de la sexualidad
Doc1Clase1Reg2	¿Cuál es la visión cristiana de la sexualidad? ¿no? Eso es lo que estamos hablando, bueno estaba comentando que van a poderse dar cuenta, de la verdad, al final que es lo que, es decir, hay que saber distinguir de lo que es verdad y lo que es falsedad, hay cosas que sabemos que no son verdad, que son falsas, y lo que estamos afirmando no es, porque la razón es lo que está diciendo, porque la razón no nos puede engañar de lo que es verdadero y es falso, y si somos cristianos también la fe, pues si no tengo fe claro la fe no te ilumina, pero el que tiene fe sabe que Dios siempre tiene la razón porque Dios es la suma verdad, la suma inteligencia, tu cerebro, tu cerebritito nunca se va a comparar al de Dios, porque Dios te lo ha dado, sino estarías descerebrado.
Doc1Clase1Reg3	El bautizo, cuando uno se bautiza, por eso es importante bautizarse, no esperar, uno dice de joven, no, desde niño tienen que bautizarte para que el espíritu santo venga al corazón del niño y lo encamine por el camino del bien,
Doc1Clase1Reg4	¿Con qué precio hemos sido comprados? O sea, nuestro pecado fue pagado, ¿Quién lo pagó?
Doc1Clase1Reg5	Al final tú también igualito, libre conscientemente vas por el camino del mal y eso es pecado, entonces Jesús cancelo esa deuda con su muerte y con su resurrección y por eso nos abrió las puertas del cielo.
Doc1Clase1Reg6	No han visto cuando una familia se mete en el infierno, cuando no hay paz no hay tranquilidad vivimos peleando, y a veces dicen el diablo se ha metido y es verdad pues porque algo pasa ahí que no hay paz ahí todo es tristeza, todo es amargura y algo falta ahí, Dios, y algo ha pasado ahí, como les decía hay muchos problemas, puede haber problemas psicológicos, de todo, de todo tipo, pero en el fondo falta Dios ahí para poner calma, para poner paz, a tener más tranquilidad ¿no?

Tabla 1: Clase de Religión - N°1

Clase de Religión - N° 2

Código	Citas
Doc1Clase2Reg1	Lo cual significa que el hombre siempre ha buscado a Dios desde los inicios, desde la antigüedad. ¿Y que más demostraba que el hombre era religioso?
Doc1Clase2Reg2	No, esas son creencias que hay cierto, hay ritos que hay gente que cree en sectas y ritos satánicos que creen en otros seres, que lo que hacen es burlarse todo lo que hace Dios
Doc1Clase2Reg3	Lo que estamos entendiendo aquí, es que la religión para todos los cristianos es una ventana para acercarnos a Dios
Doc1Clase2Reg4	Ahí los musulmanes hicieron un atentado, cuando esos periodistas habían hecho caricaturas
Doc1Clase2Reg5	Así se construyan estas iglesias nunca se va a acabar la pobreza, porque la pobreza no depende de un templo o hizo bonito el altar, no depende de eso, depende de

	nosotros que somos egoístas porque explotamos al pobre y no damos lo que se merece
--	--

Tabla 2: Clase de Religión - N°2

Clase de Religión - N° 3

Código	Citas
Doc1Clase3Reg1	Y ustedes creen que el papa alguna manera el papa es un mensajero de paz y ayuda a que de repente haya más diálogo en la familia
Doc1Clase3Reg2	Mensajero de paz, de armonía y de amor que ayuda a los hombres a encontrar el camino de Dios ¿Cuál es la coincidencia por favor? Porque yo ya había comenzado me interrumpe la clase, entonces ayuda a los hombres a encontrar a Dios, entonces la misión del papa entonces, ¿es ayudar a los hombres a encontrar a Dios?, ¿ustedes creen que su visita a ayudado realmente? Para la paz para creer en Dios, para creer más en la familia, en los valores.
Doc1Clase3Reg3	El papa es una persona que esta puesta por la iglesia, y ¿Quién lo eligió? Los obispos, los cardenales son los que eligen al papa unidos en la oración piden a Dios que les mande a la persona más indicada que sea virtuoso, buena, que este en el camino del bien , que tenga fe que crea en Dios, el que sobresale por su fe por sus valores, por sus virtudes no pueden poner en cualquier persona, por eso el papa no puede ser un corrupto o una persona que no vive su vocación

Tabla 3: Clase de Religión – N°3

Clase de Sociales - N° 1

Código	Citas
Doc2Clase1Reg1	Hay situaciones que supuestamente, hay que tener cuenta algo no, este, en parte la historia que está allí mencionada, la ONU nace a partir o terminada , mejor dicho, un evento muy trascendental para la historia de la humanidad, trascendental también en el sentido también negativo, que fue la segunda guerra mundial, entonces la segunda guerra mundial basto, este generó una reflexión sobre la misma , y es así que por ejemplo; se acuerdan ustedes cuando terminan la segunda guerra mundial.
Doc2Clase1Reg2	Ya, pero justamente en esos años que concluyó la guerra, es en donde nace la ONU. Entonces que pasa su principal objetivo, en tema general porque estamos seguramente conversando varias cositas, sería pues consolidar, tener siempre ¿no? Y tratar de establecer ¿no? Y esto sea permanente, como lo hace la paz ¿no?, la paz mundial, una paz mundial libre de conflictos de la (ininteligible), libre de conflictos, o sea, el conflicto sobre todo es la magnitud que propones la segunda guerra mundial, entonces la ONU busca principalmente, este, lidiar y librar de las problemáticas de la humanidad.
Doc2Clase1Reg3	Bueno, pero en realidad seguiría diciendo, pero en realidad siento que lo tienen en la ficha. (...) Entonces, este, eh, bueno, ¡ah! Y los objetivos ¿no? Pueden voltear la página para, de la ficha de lectura, ya esos objetivos, ya
Doc2Clase1Reg4	Entonces para ello, tenemos que tener en cuenta que naciones o que países están o tienen mayor vulnerabilidad ¿no? Se acuerdan cuando hubieron los desastres, se acuerdan cuando han estado viendo siempre, bueno no han estado siempre ¿no? Pero cuando ha habido estos fenómenos bien fuertes ¿no? Como los tsunamis, que aparecieron hace dos años atrás, o ciertos conflictos ¿no? También, o no se pues también en medio oriente.
Doc2Clase1Reg5	Entonces los estándares de Perú, después de todo lo que hemos pasado en ese momento años atrás de crecimiento económico, que es muy distinto crecimiento económico a desarrollo económico, son cosas distintas. Pero bueno el Perú lo que tenía era crecimiento económico, sus, sus, este porcentajes ¿no? Estos, este, modalidades que son para medir esto como son los PBI etc. fue creciendo ¿no? Producto de que sobre todo la parte extractiva del Perú todavía es la parte de la minería.
Doc2Clase1Reg6	y la otra era la accesibilidad al agua potable, interesante porque uno quizás acá en Breña, no sé si todos vivan en Breña, pero yo si vivo en Breña y entonces Breña es un distrito céntrico ¿no? Y tiene lo que es la, el agua, el desagüe, etc. ¿no? Pero sin ir muy lejos hay distrito periféricos que no pues ¿no? No tienen, que generalmente están ubicadas en las partes más altas, los cerros, etc. Todavía hay escasas de eso y

	si hablamos esto acá en Lima, que será en provincias ¿no? El Perú es un país céntrico ¿no?, entonces no está descentralizado todavía, pero, en fin, esos ter..., en esos términos la problemática se dice que ha ido mejorando ¿no?
Doc2Clase1Reg7	¿En qué contextos la han escuchado?, o ¿para qué contextos serviría? “LA UNIÓN HACE LA FUERZA” (...) Porque nosotros también, en el sentido de que, por ejemplo, eh... ¡ay! Esa noticia que hace poco, o hace tiempo atrás que por ejemplo ¿no? Los noticieros propician un poco a que tú andes con tu celular, que vez algo y lo grabes, llames, este o sea involucrar no a los responsables oficiales ¿no? Sino a más ¿no? Entonces ya no serían solo ellos, sino también involucrar a la sociedad en conjunto. Porque en realidad propician y tiene también que ver ¿no?

Tabla 4: Clase de Sociales - N°1

Clase de Sociales - N° 2

Código	Citas
Doc2Clase2Reg1	Este hecho de que tu estés interconectado al nivel mundial ¿Sabes cómo se llama eso? En realidad, te ayudo, serían interconectados a nivel global, y el tema se desprende, de esa palabra global, y se le aplica a otros términos. Y ese global ha sufrido un proceso que hace que el ser humano cada vez más, sea más rápido, que pueda encontrar lo que quiera buscar.
Doc2Clase2Reg2	Si lo has escuchado, entonces, te parece nuevo de que este término esté vinculado al internet, al estar interconectado, al recibir información de manera muy rápida, muy fugaz ¿tiene que ver con qué? Con este proceso, pero, sobre todo, con el conocimiento y la información que estén globalizados, que estén globalizados a nivel mundial.
Doc2Clase2Reg3	Entonces, el propósito de la sesión es que indiquen rápidamente ¿cuáles son las características de ese término?, en realidad ustedes saben que yo los acompaño porque tengo minutos, en teoría, no alcanza mucho el tiempo para ahondar, entonces quiero que ustedes también, la idea del CEBA es que la información que ustedes procesan sea útil a lo que ustedes inmersan, ya sea este, aspecto laboral, de pronto este, cosas a futuro que ustedes se planteen, no es estar ahondando o detallando, sino como para acotarlo, que quede lo más importante. En este caso para mí sería este propósito que les he planteado, que dice los efectos
Doc2Clase2Reg4	Saben porque insisto en que ustedes lean y luego lo escriban, porque siento que de esa manera, la idea es que, no sé pues, si ustedes están pensando estudiar algo más terminando esto rápidamente este año, no sé, la idea es que de que ustedes, este, sean rápidos para asimilar la información que lee, porque a veces tenemos un libro a la mano, y nos parece pesado, no le damos la importancia debido, o en todo caso no sabemos diferenciar entre el aspecto más importante de la lectura y el que no, ¿no?, y podemos considerar toda la lectura en un mismo nivel ¿no?, pero siempre las lecturas tienen partes más importantes que te vota ¿no? Entonces a veces como todo, hay que practicarlo, esa es la idea ¿no?
Doc2Clase2Reg5	Claro la idea es que lo tomes de este primer párrafo y como les decía en este párrafo se dan 3 ideas, tu eliges cuál de las 3 quieres, pero la primera idea podría ser que la globalización vendría a ser la fase reciente del proceso secular de internacionalización económica, luego la segunda idea podría ser que la globalización consiste en la creciente integración de las distintas economías nacionales en una única economía de mercado mundial. Entonces tú eliges ¿no?, y hay más definiciones que lo da el fondo monetario internacional. Ahí en ese párrafo primero hay 3 definiciones, hasta 3, elige cuál de las 3 quisieras y la pones en la ficha en la parte de definición. Esa es la idea que leas y saques la definición, nada más
Doc2Clase2Reg6	A ver chicos, solo para mencionarles que por el tiempo no va a alcanzar como siempre. En la parte 2 en romano dice la globalización en el Perú, es algo similar al primero, lo que quiero que hagan es un resumen chiquitito, tres oraciones y resuman la globalización en el Perú; cuando pasen al 3, también está la lectura, la lectura está un poco densa, entonces lo que quiero que hagan es poner rayita primero logro, rayita segundo logro, son como 5 logros nada más, detállenme estos logros nada más.

Doc2Clase2Reg7	Yo no te estoy dando mucha información, yo no te estoy dando una separata, te doy una hoja que tiene doble cara, no les doy nada más, no les he dado nada más. Por eso, recién con los otros 2 temas serían 4 hojas con esta, y acá mi estimado está que reniega
----------------	--

Tabla 5: Clase de Sociales - N°2

Clase de Sociales - N° 3

Código	Citas
Doc2Clase3Reg1	Cualquier duda que tenga ahí tienen la hoja resumen
Doc2Clase3Reg2	Tienes una hoja resumen y una hoja couche de trabajo
Doc2Clase3Reg3	Apúrense porque ya está seleccionado para que salgan. (...) Para ver tu respuesta, para ver si has entendido el tema o no. Por eso tienen la hora de resumen pues
Doc2Clase3Reg4	La minería. Como sabemos la minería existen (ininteligible), se da de acuerdo a leyes (ininteligible) en la cual la autorización del territorio en la cual se va a realizar la minería y también la mano de obra a todos los (ininteligible) y mano de obra barata. ¿Qué medidas tomarías tú para erradicar todo esto?

Tabla 6: Clase de Sociales - N°3

Clase de Matemática - N° 1

Código	Citas
Doc3Clase1Reg1	Bueno pues, son termino matemáticas ya convencionales ¿ya?, también estos son números, son radicales, son fraccionarios, pero son números, pero para ponerlo un término más específico le han puesto esos nombres. A ver señora Ruth haga ustedes el que le parezca más difícil, el que no va a poder hacer en casa, que te parece si haces la número 7, allá arriba hay espacio, no olviden que todos estos números deben tener las 4 partes
Doc3Clase1Reg2	Profesora: El 1 lo pones acá, mantengan siempre el orden ¿ya? ¿Qué coeficiente tienen? Esas son las bases ¿Dónde está el coeficiente? Acá adelante verdad, el coeficiente aquí se pone, no lo borres, pero es más grande más grande, siempre el número es más grande porque estas letras tienen que ser escritas en minúsculas, entonces pon coeficiente, tiene 2 bases ¿no es cierto?

Tabla 7: Clase de Matemática - N°1

Clase de Matemática - N° 2

Código	Citas
Doc3Clase2Reg1	3, 4 y 5. Esto de acá ya lo habíamos visto y esto de acá también lo hemos hecho hasta el cansancio, así que esto ya se lo deberían de saber de memoria. Entonces, por ejemplo, yo teniendo, yo teniendo estos triángulos notables yo puedo saber seno, coseno... habíamos hecho una tabla, ¿se acuerdan?
Doc3Clase2Reg2	Tienen que volver a repasar, les ha afectado un poco las vacaciones, muchas vacaciones y se han relajado... Listo, vamos a empezar con el primer ejercicio de ángulos verticales, ¿ya?
Doc3Clase2Reg3	Ya, entonces, el procedimiento es así, miren vamos a volver a repasar, el procedimiento es así. Si tienes el gráfico lo que tienes que hacer es paralelo es el gráfico del triángulo notable con el gráfico de tu problema, y si acá le sacas tangente, acá también tienes que sacar la tangente. Si tuviera acá un dato de la hipotenusa, podría hallar seno, coseno, otro pero si saco seno acá también le tengo que hallar el seno, ¿ya? ¿entienden? No puedo decir, acá tangente y acá cosecante
Doc3Clase2Reg4	traten en lo posible de no faltar (...) porque voy a avanzar y no voy a volver a repetir

Tabla 8: Clase de Matemática - N°2

### 3.2. La visión cristiana de la sexualidad

En primer lugar, el área de religión presenta singularidades discursivas que se

encuentran cargados de elementos ideológicos. En ese sentido, podemos afirmar, a lo largo de las tres clases, que el rol del docente se asume como la fuente del saber. Es decir, en tanto la participación del docente es permanente, este se posiciona como el profesional. Ello cobra sentido dado que la participación de sus estudiantes es escasa (Véase Anexo 2). Para ello, Bucholtz y Hall<sup>4</sup> (2005) consideran que dicho posicionamiento se debe a los mismos aspectos estructurales e institucionales de un contexto, en este caso: la escuela. Por lo tanto, para los y las estudiantes de este CEBA, la identidad de este maestro se ha construido a partir de su rol como autoridad. Esta identidad se gesta a partir del por institucionalizado que va de la mano con una carga significativamente ideologizada (Bucholtz y Hall, 2005). No obstante, cabe preguntarse la siguiente interrogante: ¿Es posible deslegitimar esta identidad construida? Según los autores (Bucholtz y Hall, 2005), para que suceda esta situación, es indispensable que las mismas instituciones, en este caso la escuela, ignoren, censuren o desestimen estas identidades. En este caso, los y las estudiantes asumen un rol como receptor. Reflejo de ello es la poca participación o preguntas de estos durante las clases<sup>5</sup>.

Para comenzar, en distintos pasajes (Doc1Clase1Reg1, Doc1Clase1Reg2 y Doc1Clase2Reg3) de la clase de religión, “*la visión cristiana*” es presentada como “*la religión cristiana-católica*” (“*la visión cristiana de la sexualidad*”; “*la visión cristiana*”; “*la religión para todos los cristianos*”). Al respecto es importante mencionar algunos mecanismos lingüísticos involucrados en la expresión *la visión cristiana*, pues, como vemos, es una constante en la narrativa del docente. En primer lugar, la expresión “*la visión cristiana*” de la religión católica parte de la sustantivación del verbo ver. Esta

---

<sup>4</sup> Para Bucholtz y Hall (2005), la identidad es un fenómeno que se construye en la interacción entre actores sociales. Sin embargo, su estudio (véase el título de la investigación en las referencias bibliográficas) se centra en el estudio específico del lenguaje como parte del funcionamiento de la cultura y sociedad. Pues, es en la interacción en donde los actores sociales utilizan un sin número de discursos específicos que reconfiguran los esquemas culturales de los individuos y de la sociedad en la que se encuentran.

<sup>5</sup> Un detalle más por analizar que no está formando parte del centro de esta investigación es el análisis de la distribución de los turnos en la interacción de docente y estudiante dentro del aula. La experiencia durante la observación da cuenta de que los turnos de los profesores son ampliamente superiores al inicio de la sesión que el de las y los estudiantes, momentos y espacios en los cuales se presentan mucho del contenido teórico de las materias en particular. En ese sentido, la distribución inequitativa de los turnos podría, también, reproducir una estructura de poder o podría ser, también, un vehículo que reproduce, refleje o simbolice estructuración de poderes entre el docente y el estudiante.

forma de construcción supone a un agente que ve. En ese sentido, estamos hablando de sujetos que proponen una visión en particular pero que al construir la expresión *la visión cristiana de la sexualidad* está siendo omitidos otros grupos. Esa omisión, que genera el sustantivo abstracto visión (van Leeuwen, 1996) busca tener distintos efectos en el discurso docente. Por un lado, colectiviza al grupo cristiano-católico. Es decir, se generaliza la religión católica de manera indeterminada en tanto no se menciona explícitamente. Para van Leeuwen (1996) este último recurso es útil cuando se intenta crear una idea consensuada dentro de su práctica discursiva. Por otro lado, omite, ciertamente, otras posibles visiones sobre sexualidad. Nótese, como factor determinante, para esto último, la articulación de la expresión. Es decir, no se habla de una visión cristiana de la sexualidad, sino hablamos de “la visión cristiana-católica de la sexualidad”. Esta articulación del elemento abstracto lo que hace precisamente es el efecto de que estamos ante la única versión, entendida cuasi, como una verdad colectiva por toda una comunidad.

Por ello, como se explicó en capítulo anterior, ello corresponde al inicio de la clase, el docente menciona la siguiente frase: “nosotros estamos dando la visión cristiana sobre la sexualidad” (Doc1Clase1Reg1). Constituye, pues, el inicio de la clase en donde el profesor anuncia o discute los temas a trabajar. Así mismo, en la misma línea que van Leeuwen, Bucholtz y Hall (2005), emplea el término de adecuación en tanto los individuos, en este caso el docente, se posiciona como idénticos dependiendo el propósito durante la interacción. Nótese que la cita mencionada anteriormente se dio al inicio de la sesión de clase.

Ahora bien, a ello se suma la diferenciación que se ha utilizado en la clase N° 2 (Doc1Clase2Reg2). La frase, “No, esas son creencias que hay cierto, hay ritos que hay gente que cree en sectas y ritos satánicos que creen en otros seres, que lo [que] hacen es burlarse todo lo que hace Dios”, es una ejemplificación donde esta colectividad religiosa -la católica- se distingue de otras “no agresivas”. Para Bucholtz y Hall (2005) es una técnica recurrentemente utiliza y fácil en detectar ya que esta se puede producir de muchas formas y ello refuerza una construcción de la verdad a partir de la diferencia. Del análisis anterior, es importante hacer una comparación, en términos discursivos, con la última frase en relación al uso de la determinación.

El uso de “*la visión cristiana de la sexualidad*”, recurre a artículos definidos. En ese sentido, le da legitimidad al discurso que está empleando el docente. Sin embargo,



cuando se refiere a estas visiones alternativas, aparecen elementos cuasi indeterminados. Anteriormente se habló de *“la visión cristiana”*; en cambio, ahora se utiliza *“esas son creencias”*, *“hay cierto rito”* y *“gente que cree”*. Pues, hay una selección de palabras que genera una deslegitimación de las otras visiones alternativa. Es más, las creencias, entendida coloquialmente, como hábito adquirido por influencia del entorno sin ninguna base conceptual de fondo. No se habla de visiones, sino más bien de creencias que funcione como oposición de *“la visión”*.

Por otro lado, se han encontrado algunos mecanismos lingüísticos cuando el docente hace referencia a términos abstractos. En este caso, el docente realiza afirmaciones sobre elementos más abstractos y menos abstractos (Bucholtz y Hall, 2005). van Leeuwen (1996), presenta a la abstracción como un proceso a través del cual un participante es reemplazado por elementos menos corpóreos que precisamente generan distintos efectos como los de ocultar la participación del agente o el de instaurar una idea a partir del carácter abstracto cuasi celestial del elemento seleccionado. Así, pues, vemos que, en el discurso docente, *“la razón”*, *“la fe”* y *“el espíritu santo”* (Doc1Clase1Reg2 y Doc1Clase1Reg3) aparecen como participantes dentro de su discurso docente. En primer lugar, cuando el docente se refiere a *“la razón”*, esta se presenta como una persona puesto que tiene la destreza de consensuar lo verdadero o falso. Seguido de ello, al mismo nivel de la razón, el docente alude a *“la fe”* como aquel camino que nos guía hacia el camino de la *“suma verdad”*. Por último, el *“espíritu santo”* representa una obligatoriedad condicional para llegar al *“camino del bien”*. Nuevamente, la estrategia de la abstracción se emplea para reafirmar la legitimización religiosa. Así, pues, *“razón”*, *“fe”* y *“espíritu santo”*, elementos que refieren entidades abstractas, adquieren subjetividad en el sentido de que son utilizados en el discurso como sujeto. Esta estrategia parece reforzar estos elementos que, precisamente, buscan legitimar el discurso docente en tanto al aludir a estos elementos abstractos, desde una perspectiva celestial, está configurando un elemento de verdad casi incuestionable. En ese sentido, el docente produce un discurso que es asumido como verdad y validado por estos elementos.

Sin embargo, en esta configuración ideológica de elementos abstractos, como poseedores de la verdad absoluta, se le suma una jerarquización de poderes en el discurso de *“la visión cristiana”*. Se observa, en los pasajes de la clase N° 3 (Doc1Clase3Reg1, Doc1Clase3Reg2 y Doc1Clase3Reg3), que el docente hace alusión a la figura del *“Papa”* como aquel sujeto que es mensajero de paz y virtuoso. De la misma manera, este *“Dios”*,

del cual se habló anteriormente representado en “razón”, “fe” y “espíritu santo”, vuelve aparecer encarnadamente dentro de la figura “El Papa”. Incluso, el artículo *el* ayuda a dar existencia y legitimación a este sujeto. No obstante, ¿Qué nos dice la siguiente frase?: “¿Quién lo eligió? Los obispos, los cardenales son los que eligen al papa unidos en la oración piden a Dios que les mande a la persona más indicada que sea virtuoso”. La frase revela que existen personas, específicamente los obispos, que, en oración, cargados de razón, fe y espíritu santo, selecciona aquella persona que tendrá aquellas virtudes propias de aquellas abstracciones. De esta manera, “la visión cristiana de la sexualidad” se encuentra organizada jerárquicamente entre sus integrantes. Ante todo, el docente antepone a este Dios, caracterizado por razón, fe y espíritu santo como la suma verdad, que tiene su representante encarnado en la tierra bajo la figura de Papa. Este agente, ayudado por estos elementos abstractos, es elegido por consenso entre los obispos quienes legitiman las buenas bondades y virtudes del Papa. Por lo tanto, la figura del papa es incuestionable en la visión cristiana.

Así como se emplea la abstracción recurrentemente, las presuposiciones son otra herramienta pertinente para el análisis de las citas extraídas. Machin y Mayr (2012) consideran que las presuposiciones dan por sentado una idea sin ser nombrada explícitamente por lo que las personas recurren a este instrumento cotidianamente en el acto comunicativo. Sin embargo, para fines de la investigación, es importante pensar cuándo son los momentos en los cuales los docentes recurren a utilizar esta técnica. En ese sentido, observemos con detenimiento las siguientes citas: “O sea, nuestro pecado fue pagado”; “hay ritos que hay gente que cree en sectas y ritos satánicos”; “Ahí los musulmanes hicieron un atentado, cuando esos periodistas habían hecho caricaturas”; “Somos egoístas porque explotamos al pobre y no damos lo que se merece” (Doc1Clase1Reg4; Doc1Clase2Reg2; Doc1Clase2Reg4; Doc1Clase2Reg5).

La particularidad de estas citas radica en las presuposiciones de la audiencia por parte del profesor. Por un lado, las dos primeras citas están enfocadas a temas religiosos. Cuando se hace referencia al pago de “nuestro pecado” se infiere que las y los estudiantes deben saber, por formación básica, que la muerte de Jesús fue ocasionada por las malas decisiones de los humanos y que todos nosotros llegamos al mundo con el denominado “pecado original”. Sin embargo, nótese que nuevamente se recurre a englobar a toda clase como si fuesen católicos; es decir, no hace una distinción en los argumentos religiosos. Por tanto, es el docente, englobando a sus estudiantes, quien menciona a un

tercero que forma parte de estos “otros” grupos religiosos. Ello se refleja en las frases: “*hay ritos*” y “*hay gente que cree*”. Entonces, el discurso docente se legitima en tanto se presupone un conjunto de creencias compartidas por su audiencia en tanto que la asume como cristiana-católica y que no pertenecen a otros grupos religiosos. Por lo dicho anteriormente, al naturalizar este accionar docente, se mantiene la estructura de poder.

Por otro lado, las siguientes frases no solo presuponen que los estudiantes tengan información previa respecto a dos temas muy particulares. Si bien el docente se encuentra impartiendo el área de religión, este recurre a otros mecanismos lingüísticos como la intertextualidad para legitimar su discurso. Para Machin y Mayr (2012), esta herramienta es una propiedad, singularmente de los textos, para estar contruidos con fragmentos de otros, los cuales están explícitamente delimitados o entremezclados. En ambos casos, no esclarecer dichos temas invita a pensar cuál es el trasfondo de estas afirmaciones.

Con respecto al fraseado de “*ahí los musulmanes*”, se observa nuevamente una exclusión a partir de la diferencia entre la comunidad cristiana-católica, propia del docente y presupuesto en su alumnado, respecto al islamismo. En principio, al hablar en tercera persona de la comunidad musulmana, el docente infiere que ninguno de sus participantes es musulmán. Seguido de ello, se presenta la idea principal de la frase: “*hicieron un atentado, cuando esos periodistas habían hecho una caricatura*”. Pues, nuevamente se engloba a toda la comunidad musulmana como responsable de esta actividad. El recurso de la intertextualidad aparece en esta última en tanto se entremezclan temas histórico político religioso. El atentado, por parte de la facción Yamení de Al Qaeda, a la Revista Charlie Hebdo queda implícito en tanto el docente presupone el conocimiento de este acontecimiento por parte de sus estudiantes.

Así mismo, “la explotación” es expuesta como causante de la pobreza. Nótese que las herramientas lingüísticas, tanto la presuposición e intertextualidad, emergen en este momento (“*explotamos al pobre*”) porque el docente se incluye así mismo y a sus estudiantes como explotadores de la persona pobre y, a su vez, presupone que en su audiencia no hay una persona *pobre*. Ahora bien, la explotación, siendo un tema aparte del área de religión, requiere de una explicación extensa y profunda que el docente no lo hace (Véase ANEXO 2). Sin embargo, la expresión “*Porque la pobreza no depende de un templo*” nos hace pensar que, en este último espacio, dotado de *razón, fe y espíritu santo* que son cualidades abstractas encarnadas en personas adjudicadas cristiano-católico, se encuentra desligado de la pobreza. Entonces, son los espacios cristiano-

católicos, apoyados de elementos cuasi celestiales, donde se encapsulan y excluyen de temas y acontecimientos que aquejan a sus integrantes foráneos.

Por último, el área de religión emplea una figura retórica en donde se entiende conceptos en términos de otra, a través de la transferencia o mapeo entre los conceptos: la metáfora (Machin y Mayr, 2012). La particularidad esta figura retórica dentro el discurso radica en el disimulo de las relaciones de poder y la carga ideológica (Fairclough, 1995 citado en Machin y Mayr, 2012). En ese sentido, se observa en la frase, “*libre conscientemente vas por el camino del mal y eso es pecado*”, que el “camino del mal” tiene otro trasfondo. Entonces, ¿Qué es lo que se encuentra tras el fraseado del “*camino del mal*”? En primer lugar, el docente se posiciona fuera de este camino “pecador” en tanto se encuentra hablando desde la segunda persona; por ello, menciona “al final tú también”. Nótese que esta adjudicación de pecador recae en sus estudiantes. Al respecto de ello, cae en sus estudiantes en tanto ellos no poseen los elementos abstractos que reiteradas veces se ha mencionado: *razón, fe y espíritu santo*. Entonces, el estudiante, bajo una mirada terrenal, se encuentra circulando por este “camino del mal” por lo que el discurso hegemonizado de *la visión cristiana* se reproduce metafóricamente dentro del área de religión.

Del mismo modo, la última frase, “*cuando una familia se mete en el infierno*”, nos hace pensar posiblemente que este lugar (el infierno) es un espacio que se contrapone al espacio destinado a sus deidades religiosas. En esa línea, mencionar “una familia” nuevamente hace referencia esa otra a la que el docente no pertenece, ni tampoco especifica quienes son. Sin embargo, que una familia se meta al infierno requiere de ciertos elementos que, seguido de esa frase, el profesor resalta. Pues, la familia que se encuentra en el infierno es porque tiene carencias de paz, tristeza, amargura y falta de Dios (Véase Doc1Clase1Reg6). En ese sentido, se deduce que las familias carecen de estos tres elementos abstractos a los que se adjudica al Dios cristiano-católico: *razón, fe y espíritu santo*. Entonces, en este pasaje, el discurso cristiano-católico, presente en el área de religión, condiciona a las familias a estar en un estado permanente de “tranquilidad” ya que, si ocurriese lo contrario, esta caería en el infierno y; por lo tanto, es un estado de malestar generalizado por sus integrantes.

Por otro lo dicho anteriormente, a lo largo de las tres observaciones en clase, el área de religión es particularmente ideológica en el discurso docente. El carácter ideológico del discurso se haya en la denominada frase “*la visión cristiana*”. Esta no es

cualquier visión, sino más bien es la visión conjunta y cohesionada de toda la comunidad cristiana-católica. Así mismo, el área de religión hace referencia a elementos no corpóreos como la *razón, fe y espíritu santo* como características propias de una deidad textualidad como *Dios*. Precisamente, este dios se encuentra en superioridad celestial para el docente y los estudiantes. Sin embargo, este se encarna en el mundo terrenal bajo la figura del *Papa* quien es elegido en el conclave obispal bajo los estragos de estos tres elementos abstractos. Lo interesante de ello es que el docente implícitamente está hablando de una religión jerarquizada que tiene como máximo representante un dios distinguido bajo tres elementos abstractos: *razón, fe y espíritu santo*.

Así mismo, las herramientas lingüísticas empleadas en esta área, sea presuposiciones, metáforas o exclusiones, nos hacen concluir que “*la visión cristiana*” es la que se encuentra permanentemente a lo largo de la clase. No es posible encontrar, en alguno de los tres días observados, algún diálogo en donde se mencione la práctica religiosa de los estudiantes que no sea distinta de la cristiana-católica. El docente presupone, como se analizó anteriormente, que todo su público pertenece a su misma religión y, ante la escasa participación de las y los estudiantes, hace que su discurso cargado ideológicamente se asiente naturalmente en su público.

### **3.3. La hoja resumen**

A diferencia de otras áreas curriculares, sociales presenta particularidades significativas en torno al dictado de clase, especialmente en la explicación de conceptos y acontecimientos históricos. En más de una oportunidad, las citas extraídas de la clase harán referencia al material que se les repitió a los estudiantes en clase. Estos materiales no han sido compartidos al investigador ni tampoco han sido parte del análisis de esta sección. Sin embargo, es importante preguntarse qué elementos simbólicos subyacen a estos materiales académicos que son impartidos a los y las estudiantes del CEBA. Pues, como bien sabemos, los textos llevan una carga ideológica que puede estar representada implícita o explícitamente.

Ahora bien, la enseñanza de la historia dentro de las instituciones educativas es de carácter trascendental y a la vez controversial, pues no solo se enseña lo que el Estado considera, por consenso, correcto, sino que también se presta a interpretaciones ideológicas por parte de quién lo imparte. En ese sentido, evocar “prácticas de la memoria se construyen en parte como prácticas discursivas intersemóticas en las que tienen espacio

tanto las memorias oficiales como las alternativas”<sup>6</sup> (Oteiza, 2018, p. 115). Dicho ello, las prácticas discursivas se prestan para una interpretación individual o colectiva de la historia que son transmitidas dentro de la escuela. Así, las clases de sociales son espaciales para analizar e identificar las memorias discursivas; por ello, “la clase de historia es una instancia práctica de la memoria a nivel micro. (Binnenkade, 2015 en Oteiza, 2018, p. 118)

Se entiende por memoria “como formas mediadas de acción que se instancian tanto de manera colectiva como individual constituyen construcciones dinámicas, inestables y subjetivas de interpretaciones del pasado que compiten entre sí un espacio de legitimidad” (Achugar, 2009; Jelin, 2002; Ricoeur, 2010; Westsch, 2002 y Wodak, 2011 en Oteiza, 2018, p. 117). Ello quiere decir que las interpretaciones del pasado se encuentran en constante lucha por alcanzar un espacio de legitimidad en el presente dentro de los discursos. Sin embargo, ¿dónde se encuentra lo particular de esta lucha constante entre las interpretaciones históricas? Las memorias dan sentido a un gran cúmulo de acontecimientos colectivos que se asumen como concluyentes o transformadores y, por lo tanto, se vuelven históricas estas. (Stern, 2006 en Oteiza, 2018).

Dicho todo ello, el análisis de las tres clases de sociales invita a reconsiderar los momentos de reflexión que se podrían dar dentro del aula. Dicho ello, el análisis girará en torno al *encapsulamiento de la memoria*. Ello consiste en cerrar los espacios de reflexión y de interpretación del pasado por parte de los docentes y estudiantes (Oteiza, 2018). En ese sentido, el *encapsulamiento de la memoria* ira de la mano con los ya identificados mecanismos discursivos empleados en la presente investigación.

Como se observan en la gran mayoría de los extractos seleccionados, dentro de las tablas uno, dos y tres de la clase de sociales, el encapsulamiento de la memoria se encuentra perennemente en el discurso docente. En primer lugar, en los primeros pasajes de la clase número uno (Doc2Clase1Reg1 y Doc2Clase1Reg2), se hace evidente la evocación de la Segunda Guerra Mundial como causante de la aparición de la ONU (“*Se acuerdan ustedes cuando terminan la Segunda Guerra Mundial. (...) Ya, pero justamente*

---

<sup>6</sup> El estudio de Oteiza (2018) se caracteriza por analizar las prácticas discursivas ritualizadas de la enseñanza de historia. Específicamente se centra en el pasado reciente chileno que abarca la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973 - 1990). Se ha considerado pertinente evocar sus conceptos teóricos en tanto la presente investigación también ha seleccionado el área de sociales como parte de su análisis.

*en esos años que concluyó la guerra, es en donde nace la ONU*”). Sin embargo, estos dos primeros pasajes muestran nuevamente como las presuposiciones históricas se encuentran en el docente hacia sus estudiantes. En los extractos no se esclarece claramente cuando es que se terminó dicho acontecimiento histórico. Por tanto, el docente, en estos momentos, está asumiendo que sus estudiantes dominan el tema por formación elemental. Sin embargo, siendo un tema transcendental para la humanidad, el encapsulamiento de la memoria se da al final del código: Doc2Clase1Reg2. “*Entonces que pasa su principal objetivo, en tema general porque estamos seguramente conversando varias cositas, sería pues consolidar, tener siempre ¿no? Y tratar de establecer ¿no? Y esto sea permanente, como lo hace la paz ¿no?*”. En ese caso, el docente se reduce a mencionar uno de los objetivos que tiene mencionado organismo internacional. Nótese la participación por parte de los estudiantes en tanto sigue siendo escasa (Véase Anexo 3) y la poca iniciativa del docente por emprender un diálogo con ellos; por tanto, se está privando oportunidades de reflexión e interpretación histórica.

Así mismo, los siguientes dos pasajes (Doc2Clase1Reg7, Doc2Clase2Reg1 y Doc2Clase2Reg2) hacen alusión a temas que no necesariamente se centran en el tema de clase, pero incorporan elementos de intertextualidad. Por un lado, “*¡ay! Esa noticia que hace poco, o hace tiempo atrás que por ejemplo ¿no?*” Esta presuposición nace con el “ay” entre signos de exclamación por lo que este acontecimiento debe ser conocido por todo el público presente. Si bien no se explicita este supuesto, el docente involucra y aglomera a “*los noticieros*” como responsables de provocar en “*la sociedad*” nuevas formas de denuncias con el uso de las tecnologías. Involucrar a los medios de comunicación es significativo, pues en el extracto se realza el impacto que tienen estos en la comunidad. De alguna u otra manera, son los medios de comunicación quienes cumplen u suplen las labores que el Estado no está cumpliendo. Sin embargo, este pasaje de alguna u otra manera explica y/o invita a pensar que se ha dado un espacio para la reflexión de un acontecimiento que nació a partir de la frase que se escribió en la pizarra: LA UNIÓN HACE LA FUERZA.

Por otro lado, las siguiente dos citas inician con una breve explicación de lo que más adelante se trabajará en clase: La Globalización. Sin embargo, siendo un proceso de la actualidad que es transversal a diversas materias, sean tecnológicas, económicas, políticas, culturales, etc., el docente recurre nuevamente a la presuposición y es por ello que expresa: “*palabra global, y que se aplica a otros términos*”. Otros términos que no

son explicados y que justamente involucran todo lo mencionado anteriormente. Incluso, es la globalización quién ha impulsado al ser humano (a la humanidad en general) a ser cada vez más rápido en encontrar respuestas. Ello significa, en palabras del docente, “*recibir información de manera muy rápida, muy fugaz ¿tiene que ver con qué? Con este proceso, pero, sobre todo, con el conocimiento y la información que estén globalizados, que estén globalizados a nivel mundial.*”. En ese sentido, se está reproduciendo en los estudiantes una visión parcializada de la globalización a través de mecanismos persuasivos explicitados en: “*de manera rápida, muy fugaz*”; “*conocimiento e información*” y “[*estar*] *globalizados a nivel mundial*”. Por todo lo dicho en estas últimas tres citas, se esclarece no solo contenidos presupuestos en el área de sociales, sino que también una visión personal por parte del docente en relación a hechos y/o procesos históricos propios del pasado o la actualidad. Por ello, nos hace pensar en una *valoración*.

Por valoración entenderemos como aquel “modelo multidimensional que procura presentar una organización sistemática de los recursos semánticos utilizados para negociar emociones, juicios y valuaciones junto con los recursos para amplificar y comprometerse con esas evaluaciones” (Martin, 2000 citado en Oteiza, 2018, p. 120). La particularidad de estas valoraciones es que pueden presentarse de forma carga negativa o positiva de manera implícita o explícitamente (Oteiza, 2018). Teniendo en cuenta lo explicado, la discusión girará en torno ahora al *encapsulamiento de la memoria* más elementos valorativos propios del docente.

Ahora bien, este aglomerado de citas pretende ser significativo para explicitar algunos mecanismos discursivos que el docente imparte dentro de su aula. La presentación de las citas, más su respectivo análisis, estarán organizadas de acuerdo a la sesión de clase grabada. No obstante, es importante advertir al lector que este segmento se encuentra dividido en dos partes: primero, se detallaran los pasajes en donde el docente genera una valoración ideológica y; segundo, una valoración ideológica acompañado de conceptos propios de la clase impartida.

La siguiente cita (Doc2Clase1Reg4), “*Entonces para ello, tenemos que tener en cuenta que naciones o que países están o tienen mayor vulnerabilidad ¿no?*”, nos expresa un claro ejemplo en cuanto a la valoración del docente respecto a los países con vulnerabilidad. Si bien es cierto que esta primera frase no acompaña la explicación de *vulnerabilidad*, en las siguientes oraciones se colige que este Estado se encuentra



asociado a desastres naturales como a conflictos bélicos. En ese sentido, el docente emplea nuevamente a estrategias de presuposición y es por ello que se expresa de la siguiente manera: *“Se acuerdan cuando hubieron los desastres, se acuerdan cuando han estado viendo siempre, bueno no han estado siempre ¿no? (...) o ciertos conflictos ¿no? También, o no se pues también en medio oriente.”*. “Se acuerdan” o “ciertos conflictos ¿no?”, son formas en las cuales el docente asume que su público se encuentra al tanto de los acontecimientos de la actualidad. Sin embargo, ¿dónde se encuentra el pormenor de este código? Si se observa el final de cada fraseado, el docente utiliza una muletilla (*¿no?*) que tiene como objetivo reafirmar la oración que acaba de mencionar. El resultado de ello es ideológico en tanto tampoco se genere un espacio para el diálogo entre los estudiantes y el docente. Por lo tanto, el encapsulamiento de la memoria, al negar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre estos acontecimientos históricos, se estampa explícitamente a través de este recurso léxico que tiene como resultado reafirmar la valoración del docente.

Asimismo, el siguiente extracto (Doc2Clase2Reg4) presenta una posición muy singular del docente respecto a los estilos de lectura. En primer lugar, *“insisto en que ustedes lean y luego lo escriban, porque siento que, de esa manera, la idea es que, no sé pues, si ustedes están pensando estudiar algo más terminando esto rápidamente este año”*, el docente se posiciona como el intelectual ante sus estudiantes. Desde su posición, como autoridad en el aula, insiste en que sus estudiantes lean y escriban. Su comentario hacia su público no es más que redundante en tanto infiere que ellos y ellas pudiesen seguir estudios superiores o técnicos terminando la Educación Básica y, como requisito fundamental para estudios superiores, la lectura y la escritura es indispensable. Sin embargo, la idea no concluye con este requisito, sino que continua con las siguientes oraciones: *“tenemos un libro a la mano, y nos parece pesado, no le damos la importancia debido, o en todo caso no sabemos diferenciar entre el aspecto más importante de la lectura y el que no, ¿no?, y podemos considerar toda la lectura en un mismo nivel ¿no?, pero siempre las lecturas tienen partes más importantes que te vota ¿no?”*.

Si bien el docente plasmó las condiciones para seguir estudios superiores, ahora se encarga de presentar las consecuencias y recomendaciones que tuviesen que seguir las y los estudiantes una vez insertos en sus estudios. En primer lugar, asocia a los estudios el uso recurrente del libro y es por ello que dice *“tenemos un libro a la mano”*. Implícitamente lo que está detrás de ello es que la lectura es una destreza que se encuentra

presente y permanentemente. Más adelante, vuelve a recurrir a su recurso léxico (¿no?) para afianzar lo mencionado anteriormente. Sin embargo, mencionar “*no le damos la importancia debido*”, no es más que ratificar, implícitamente, la falta de comprensión lectora. Precisamente, esta valoración es de parte del docente hacia sus estudiantes por lo que se puede decir que sus estudiantes tienen falencias en el hábito de lectura y, por lo tanto, al inicio de la cita se mencionó que es importante que ellos (los estudiantes) lean y escriban. Por último, en esta práctica de la lectura, menciona el docente, es importante que sepan “*el aspecto más importante de la lectura y el que no, ¿no?*”. Pues, la identificación de las oraciones principales y secundarias es aquello que su público tiene que aprender y, por lo tanto, su discurso se legitima al término de este pasaje en tanto el docente menciona “Entonces a veces como todo, hay que practicarlo, esa es la idea ¿no?” y reafirma su alocución con el uso del *no* como mecanismo afianzador ideológico.

Por otro lado, este segundo grupo de citas corresponde a una valoración docente acompañado de un concepto. Como se mencionó anteriormente, estas valoraciones pueden estar presentados de manera negativa o positiva (Oteiza, 2018). La clase número uno de sociales presenta dos extractos con estas condiciones (Doc2Clase1Reg5 y Doc2Clase1Reg6). En principio, nuevamente se observa una presuposición por parte del docente con sus estudiantes. Pues, en la primera oración él docente se engloba con sus estudiantes (*después de todo lo que hemos pasado*) en este proceso económico para luego elaborar un contraste entre el *crecimiento económico* y *desarrollo económico*. Ahora, el docente solo explica de manera gaseosa uno de los dos conceptos en las siguientes líneas. La explicación de ello se remite a presuposiciones en los estudiantes. El crecimiento económico se ajusta a “*sus, sus, este porcentajes (...) como son el PBI [que] fue creciendo, ¿no?*”. En ese sentido, la explicación de estos dos conceptos nuevamente se encapsula y se priva la oportunidad para iniciar un diálogo entre el docente con sus estudiantes. Probablemente el Producto Bruto Interno (PBI), sea un tema que invite a una clase, pero la explicación de este no se dio en clase. El discurso económico hegemonizado en este extracto se basa en reducir el crecimiento y desarrollo económico a cifras sin considerar los muchos otros factores políticos, sociales, etc.

La siguiente cita nos hace reflexionar sobre el centralismo. El pasaje inicia con las oportunidades que tienen las personas a los recursos de primera necesidad, en este caso el agua. “*Breña, no sé si todos vivan en Breña, pero yo si vivo en Breña y entonces Breña es un distrito céntrico ¿no? Y tiene lo que es la, el agua, el desagüe, etc*”. La

primera parte de este fraseado se encuentra atravesado por la presuposición. Si bien el centro educativo en donde se imparte la clase se encuentra en el distrito de Pueblo Libre, muy cerca a Breña, probablemente este haya sido la idea causante por la cual el docente haya mencionado esta primera afirmación. En ese sentido, asumir ello supone que los estudiantes que acuden a este CEBA vivan en estos o cerca a estos distritos *céntricos que tiene agua, el desagüe, etc.* Sin embargo, la exclusión de este apartado se da con la siguiente frase: *“Pero sin ir muy lejos hay distrito periféricos que no pues ¿no? No tienen, que generalmente están ubicadas en las partes más altas, los cerros, etc.”*. Queda en evidencia que no se menciona quienes son estos distritos quienes tienen escasos recursos. Sin embargo, explícitamente se sabe que esos distritos se encuentran no muy lejos de la ubicación en la que se encuentran. Los cerros, por lo que dice el docente, es sinónimo de falta de oportunidades. La retórica que en estos momentos utiliza, parte de una valoración personal a afirmaciones cargadas de elementos ideológicos implícitos. Pues, mencionar que existen viviendas en los cerros implica una explicación histórica sobre procesos de migración y planificación urbana en la capital. Ello nuevamente se encapsula y queda en la nebulosa de la clase.

Ahora, en la segunda parte de este código (*“si hablamos esto acá en Lima, que será en provincias ¿no? El Perú es un país céntrico ¿no?, entonces no está descentralizado todavía”*), se trata de elaborar una comparación, entre lo dicho anteriormente, y lo que ocurre a nivel macro. Si anteriormente, se había mencionado que los distritos céntricos tienen acceso a recursos básicos, ahora el docente argumenta que el Perú es *céntrico* (no descentralizado). Entonces, ¿dónde se encuentra lo ideológico en su comparación? Pues, lo dicho entre líneas hace pensar que vivir en provincia es estar sujeto a carencias en accesibilidad de recursos y, por ello, vivir en Lima te absuelve de aquellas faltas. Sin embargo, vivir en Lima, no te salva de esta problemática. El discurso del docente hace énfasis en los distritos céntricos de Lima Metropolitana como aquellos espacios donde se tiene solucionado el problema de la descentralización y acceso a recursos básicos. Por último, su discurso queda asentado simbólicamente en su última frase: *“en esos términos la problemática se dice que ha ido mejorando ¿no?”*. En esta última cita, el docente justifica su discurso en a otras personas quienes no coloca nombre. *“Se dice”*, plasmado como supuesto, no significa otra cosa que darle legitimidad a este otro ente reafirmando con su ya recurrente vocabulario léxico: *¿no?*

Por último, el pasaje (Doc2Clase3Reg4), perteneciente a la clase número tres de sociales, nos remite nuevamente al encapsulamiento de la memoria a partir de un concepto mencionado en el discurso docente. *“Como sabemos la minería existen (ininteligible), se da de acuerdo a leyes (ininteligible) en la cual la autorización del territorio”*. La frase contiene elementos intertextuales porque “la autorización del territorio” no es más que la denominada consulta previa. Esta, por ser controversial y prestarse a valoraciones propias de quién las habla, en este caso el docente, se presenta de manera superficial. Así mismo, se presenta la consulta previa como una presuposición en las y los estudiantes ya que al inicio de la cita se dice: *“como sabemos”*. Ello, incluye tanto al docente como su público, a ser parte de este conocimiento básico. De esta manera, el encapsulamiento de la memoria, en temas de consulta previa, se están dejando de lado por parte del docente.

Ahora bien, se ha considerado, por razones de significatividad, un último grupo de citas (Doc2Clase1Reg3; Doc2Clase2Reg3; Doc2Clase2Reg5; Doc2Clase2Reg6; Doc2Clase2Reg7; Doc2Clase3Reg1; Doc2Clase3Reg2 y Doc2Clase3Reg3) hace referencia los documentos que se han repartido en la clase. Si bien no se ha tenido acceso a ello, ni han sido considerados como parte del análisis, es importante analizar los discursos que involucran los materiales de clase y las consecuencias que tienen en los estudiantes; incluso, se deben considerar las valoraciones personales del docente dentro y fuera de estos materiales. Así mismo, el encapsulamiento de la memoria, hasta donde se ha analizado, ha sido identificado de manera implícita. En cambio, esta sección de análisis es importante porque el encapsulamiento de la memoria se justifica con el uso de los materiales.

De todos los códigos, mencionados anteriormente, el primero, (*“Bueno, pero en realidad seguiría diciendo, pero en realidad siento que lo tienen en la ficha. (...) Entonces, este, eh, bueno, ¡ah! Y los objetivos ¿no? Pueden voltear la página para, de la ficha de lectura, ya esos objetivos, ya”*), hace pensar que el discurso docente viene de una explicación previa de los objetivos que tiene la ONU. Sin embargo, encapsula este momento para guiar a los estudiantes a que lean la ficha de trabajo. Por como está construida la frase, *“Entonces, este, eh, bueno, ¡ah! Y los objetivos, ¿no? (...) ya esos objetivos, ya”*, su explicación pasa a segundo plano y la explicación de este organismo internacional se reduce a identificar los objetivos a través de la lectura. En ese sentido, la explicación de acontecimientos históricos o conceptos, está siendo suplantada por el uso

de materiales que se entregan en clase. En todo caso, ¿de qué tipo de fichas estamos hablando?

Responder a la última pregunta solo se puede realizar con palabras expresas del docente. A lo largo de la clase dos de sociales, el docente hace referencia a la globalización por lo que la definición de este proceso histórico no se construye conjuntamente, sino que estas se encuentran en la ficha de trabajo (*“Entonces tú eliges ¿no?, y hay más definiciones que lo da el fondo monetario internacional. Ahí en ese párrafo primero hay 3 definiciones, hasta 3, elige cuál de las 3 quisieras y la pones en la ficha en la parte de definición. Esa es la idea que leas y saques la definición, nada más”*). El encapsulamiento de la memoria se da cuando al inicio cuando se menciona: *“tú eliges, ¿no?”* La referencia de la segunda persona empodera a los estudiantes como aquellos responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, este aprendizaje no pasa por un acompañamiento docente, sino más bien se observa un aprendizaje mecanizado y superficial.

En momentos posteriores (Doc2Clase2Reg6), la justificación para el encapsulamiento de la memoria se da porque *“el tiempo no va a alcanzar como siempre.”*. Estas dos últimas palabras parecen indicar que esta situación es rutinaria para quienes imparten y reciben el curso. No obstante, durante el inicio de la cita, el docente decide contextualizar su actuar de modo apacible. *“A ver chicos, solo para mencionarles”* es una frase acogedora con la que se intenta buscar la comprensión de las y los estudiantes. Si bien se enmarca la dificultad, durante el inicio de la cita, el final del extracto se expresa: *“lo que quiero que hagan es un resumen chiquitito, tres oraciones y resuman la globalización en el Perú”*. En ese sentido, nuevamente se está dejando de lado aquellos espacios de reflexión grupales. En la misma línea, elaborar un *“resumen”* de un acontecimiento tan significativo como la globalización requiere de un proceso reflexivo largo y profundo para no ser resumido en tres oraciones. Incluso, elaborar un resumen es contradictorio en tanto, pasajes atrás, el docente fue quien incitaba a los estudiantes a mejorar su lectura y redacción. Pues, un resumen de *tres oraciones* no afianza dicho argumento.

Ahora, respondiendo nuevamente a la pregunta, el docente habla de la ficha (Doc2Clase2Reg7) de la siguiente manera: *“Yo no te estoy dando mucha información, yo no te estoy dando una separata, te doy una hoja que tiene doble cara, no les doy nada”*

*más, no les he dado nada más.”*. Al parecer, las fichas de trabajo que se imparten en el curso de sociales son “sencillas” y cortas con escasa información. Al no dar mucha información, como menciona el docente, nuevamente se está generando un encapsulamiento de la memoria por parte del docente. Sin embargo, esta información de la cual se habla queda como una limitación para el estudio en tanto no se ha considerado como parte del análisis. En la misma línea, como se mencionó anteriormente, los discursos llevan una valoración personal y, precisamente, estos documentos repartidos en clase, podrían estar cargados ideológicamente.

Así mismo, se ha visto conveniente argumentar, en palabras del docente, el final de este grupo de citas del porqué de la reducción de la información. El código restante de la clase número dos (Doc2Clase2Reg3), nos hace obtener algunas conclusiones significativas respecto a las ideas que tiene el docente respecto a la modalidad de Básica Alternativa. En primer lugar, *“el propósito de la sesión es que indiquen rápidamente ¿cuáles son las características de ese término?, en realidad ustedes saben que yo los acompaño porque tengo minutos, en teoría, no alcanza mucho el tiempo para ahondar,”*, se justifica la poca teorización y discusión de la clase por el escaso tiempo. Ello se justifica cuando se dice *rápidamente* identifiquen las características de este término. Incluso, la responsabilidad, desde la voz del maestro, recae nuevamente en sus estudiantes porque no queda claro si ese trabajo se va a elaborar de manera grupal o personal. Todo indica, por la construcción de la frase, que es de manera autónoma. Ahora, si bien se menciona al tiempo como causa de actividades superficiales, el docente, en las siguientes líneas, habla acerca de la modalidad a la que perteneces sus estudiantes: *“la idea del CEBA es que la información que ustedes procesan sea útil a lo que ustedes inmersan, ya sea este, aspecto laboral, de pronto este, cosas a futuro que ustedes se planteen, no es estar ahondando o detallando, sino como para acotarlo, que quede lo más importante”*.

Para entender ello, el docente, en un principio, habla de la EBA desde la tercera persona por lo que su argumento no se le atribuye a título personal, sino a otro ente que no tiene corporalidad; por ello, dice: *del CEBA*. En ese sentido, se puede inferir que el docente justifica sus decisiones didácticas en el Ministerio de Educación porque es esta institución pública quien es la única de impartir y modificar las bases legales y normativas de la mencionada modalidad. En segundo lugar, en la misma línea de interpretación, la información que se da a los estudiantes debe ser *útil*. La utilidad de la información (aprendizajes) es el enmascaramiento de una educación perteneciente a un sistema de

consumo. Es este pasaje en donde se observa nuevamente una valoración personal del docente que se desplaza implícitamente. Esta información útil sirve, en palabras del docente, para ingresar al régimen laboral. En otras palabras, los aprendizajes, según el docente, son meramente útiles y básicos para ingresar al mundo laboral. Sin embargo, la última sección del extracto, el docente se excluye de una responsabilidad mayor respecto al aprendizaje de su público puesto que este se dirige a sus oyentes de la siguiente manera: *“de pronto este, cosas a futuro que ustedes se planteen”*. Por último, el docente presenta una contradicción dentro de su discurso: *“no es estar ahondando o detallando, sino como para acortarlo, que quede lo más importante”*. La negación de *ahondando* y *detallando* se presenta como diferencia de *acortarlo*; sin embargo, para el docente son vocabularios distintos. Lo que queda claro, dentro del discurso docente, es que el docente considera que los aprendizajes, que se imparten a sus estudiantes, se reducen únicamente a lo *más importante*. *Lo más importante* es, otras palabras, la reducción de información, resúmenes, escasos espacios para el diálogo reflexivo: encapsulamiento de la memoria. Un encapsulamiento de la memoria que se basa en una valoración personal del docente respecto a las directivas de la modalidad de Básica Alternativa.

Por último, para reafirmar este último argumento presentado en el análisis, las restantes citas (Doc2Clase3Reg1; Doc2Clase3Reg2 y Doc2Clase3Reg3), pertenecientes a la clase número tres de sociales, nuevamente nos hacen pensar la finalidad de las fichas de trabajo que se racionan en las clases. Brevemente, explicando la dinámica de la clase tres de sociales, esta se diferencia de las dos anteriores por la participación de los estudiantes que se presenta activa. Esta actividad no se da por iniciativa del docente, sino más bien por los propios estudiantes. Sin embargo, los diálogos que se observan en la clase no corresponden reflexiones o discusiones propios de los temas trabajados, sino comentarios *amigables* entre los estudiantes (Véase Anexo 3).

Las dos primeras citas son muy parecidas (*“Cualquier duda que tenga ahí tienen la hoja resumen”* y *“Tienes una hoja resumen y una hoja couche de trabajo”*) y nuevamente se caracteriza a las fichas de trabajo como resumen. En más, la ficha, en estos momentos, se le otorga carácter omnipotente porque se le otorga simbólicamente el don de “verdad”. Incluso, el posicionamiento de autoridad, por parte del docente, queda desplazado para que ahora lo asuma la ficha de trabajo. Así mismo, el siguiente pasaje (*“Apúrense porque ya está seleccionado para que salgan. (...) Por eso tienen la hoja de resumen pues”*) se contradice nuevamente con conclusiones anteriores que el mismo

docente replicaba. La práctica de la lectura y la escritura no puede elaborarse en esta ocasión y, es así que, el docente decide apurar a sus estudiantes. Por segunda vez, el papel del docente se reemplaza por la ficha. Incluso, la ficha tiene la responsabilidad de hacer entender el tema a los estudiantes. En ese sentido, se concluye, por lo argumentado, que la hoja resumen tiene carácter humano con características de maestro. Es la ficha, con contenido resumido, quien hará entender el tema y resolverá las dudas durante el aprendizaje del estudiante. Así, el encapsulamiento de la memoria, atraviesa los pasajes de la clase número tres de sociales en tanto se privan los espacios para el diálogo y/o reflexión entre los actores presentes en el aula.

Ahora bien, por todo lo dicho anteriormente, la clase de sociales, que entrelaza la historia, economía y geografía, es de suma importancia para el análisis de los acontecimientos ocurridos a lo largo del tiempo. Sin embargo, en la línea de Oteiza (2018), este curso se presta a interpretaciones personales que pudieran llevar una carga positiva o negativa. Son, en palabras de la autora, valoraciones que se encuentran cargadas de sentires ideológicos (Oteiza, 2018). Sentires que se transmiten en los discursos de manera implícita o explícitamente a lo largo de las clases. Sin embargo, la posición personal del maestro atraviesa un conflicto en tanto este se tiene que regir bajo parámetros interpuestos por el Ministerio de Educación a través del Currículo Nacional.

En ese sentido, es el docente quien debe reproducir los contenidos dentro de sus clases. Así mismo, son los espacios del aula ideales para las interacciones entre el docente y estudiante. Estas interacciones se prestan para que el estudiante pueda reflexionar, cuestionar, indagar, leer, hacer, etc. en favor de su aprendizaje. Sin embargo, privar de estas oportunidades a los estudiantes es lo que Oteiza (2018) denomina *encapsulamiento de la memoria*.

Los pasajes analizados en esta sección nos detallan que en un más de una ocasión el encapsulamiento de la memoria se ha propiciado en la clase. En más de una ocasión, se han identificado presuposiciones, en relación a acontecimientos o procesos históricos, ocurridos en el pasado. Pues, son estas presuposiciones que encapsulan los conocimientos y se deja pasar implícitamente. Ejemplo de ello es presuponer todo lo que supuso La Segunda Guerra Mundial. Así mismo, se han ejemplificado conductas en donde se ha mostrado algún tipo de valoración personal por parte del docente. De manera explícita, fue el docente quien habló acerca de la problemática del Perú en relación a la



descentralización. De ello, se pudo observar una valoración ideológica positiva y a la vez implícita si es que una persona, como el docente, viviese en Lima Metropolitana, específicamente los distritos no periféricos.

Por último, razón por la cual se tituló este acápite, fue la utilización de las fichas de trabajo con los estudiantes. Si bien estos documentos no fueron parte del análisis, estos materiales llevan una carga significativa en la estructura de la clase. Son estos documentos quien asumen el papel de docente (recuérdese el pasaje de “*cualquier duda que tenga ahí tienen la hoja resumen*”) más el don de la razón. Así mismo, se adjudica a este material el elemento sustancial del aprendizaje de los estudiantes. El contenido de estos, en palabras del docente, tienen que ser resúmenes o informaciones cortas. Esto implica nuevamente, un encapsulamiento de la memoria puesto que no se está dando un espacio, dentro de la clase, para evaluar el contenido o discutir sobre el tema trabajado.

Con respecto al último argumento, la razón de esta selección de corta de información se da en tanto el docente tiene una valoración personal negativa respecto a las normativas que tiene la modalidad de Básica Alternativa. Pues, se dijo, en el análisis, que esta información debe ser concreta puesto que la finalidad de esta modalidad es que los estudiantes se lleven lo más importante para que después se pueda ingresar al mundo laboral. Ello significa que se reproduce, en el estudiante, un modelo de ciudadano mecanizado que es servil al modelo económico laboral.

Entonces, la reproducción ideológica, transmita en el discurso docente, la encontramos representada de muchas formas. Las presuposiciones, valoraciones y suplantación de funciones pedagógicas a través de elementos concretos, como los materiales, se encuentran presentes en un curso significativo como el de sociales. Precisamente, este curso, en palabras de Oteiza (2018), es provechoso puesto que fortalece el sentido de nuestro pasado a través de las interpretaciones y/o discusiones. Sin embargo, sucede todo lo contrario y más bien se está impartiendo una enseñanza superficial y mecanizada de las ciencias sociales.

### **3.4. Lo deberían saber de memoria**

A diferencia de las otras dos áreas, ya analizadas, la clase de matemática carece de extensos mecanismos discursivos para elaborar su respectiva interpretación. La organización de la clase se presente de manera práctica. Una práctica que se distingue por la práctica constante del estudiante. En ese sentido, la práctica constante hace que los

diálogos entre el docente y sus estudiantes se disminuya. Brevemente, la distribución de la clase consiste en explicar la teoría para después resolver ejercicios y finalmente revisarlo entre los participantes. Sin embargo, los exiguos pasajes que se detallarán a continuación no permiten elaborar un Análisis Crítico del Discurso a profundidad. Los mecanismos discursivos se encuentran en menor cantidad, por lo que la extensión de este acápite será breve.

En primer lugar, como en los cursos de sociales y religión, el posicionamiento del maestro se construye como autoridad y depósito del saber. Muestra de ello se observa en el siguiente pasaje: “*Ya, entonces, el procedimiento es así, miren vamos a volver a repasar, el procedimiento es así.*” (Doc3Clase2Reg3). Lo característico de este discurso es que el docente emplea el uso de un léxico recurrente de cierre: *así*. En relación al análisis de la clase de sociales, se vuelve a encontrar este mecanismo legitimador de la palabra. En este caso, “*el procedimiento es así*”, hace posicionarse al maestro como la voz quien tiene la última palabra -autoridad- (Bucholtz y Hall, 2005) dentro de la clase. Incluso, como parte de la narrativa a lo largo de la clase número dos, la maestra explicita su autoridad a partir de una *amenaza*: “*traten en lo posible de no faltar (...) porque voy a avanzar y no voy a volver a repetir*” (Doc3Clase2Reg4). En ese sentido, ella tiene la única potestad de saber en que momento repetir la teoría para sus estudiantes.

Por consiguiente, si bien el maestro se posiciona como autoridad legítima dentro de su aula, los argumentos teóricos en los cuales este se basa quedan plasmados superficial e implícitamente (Doc3Clase1Reg1). La palabra “convencionales”, originaria de convención, se presenta asociativamente; es decir, hace mención a los actores sociales de manera genérica como específica dentro del discurso (van Leeuwen, 1996). En este caso, implícitamente se están haciendo referencia a los matemáticos quienes han establecido las leyes y procedimientos académicos de las diferentes especificidades de las matemáticas. Es el docente quien les dota de legitimidad a estos actores sociales no mencionados dentro de la clase. Incluso, el refuerzo a esta afirmación ocurre nuevamente, (Doc2Clase3Reg4). Pues, la maestra solicita a sus estudiantes que “*mantengan el orden, ¿ya?*”. De alguna u otra manera, el orden que se le exige a los estudiantes es el mismo orden que algún momento, no explicitado en la observación, se ha presentado a los estudiantes. Este orden, reproduce los modelos académicos y cognitivos de la maestra. Ello deja de lado las posibilidades de creación u autonomía del estudiante al ejecutar algún ejercicio.

Por último, terminado esta primera sección de análisis, durante la segunda clase de matemáticas (Doc3Clase2Reg1), ocurre un acontecimiento significativo en el discurso docente. “*Esto de acá ya lo habíamos visto y esto de acá también lo hemos hecho hasta el cansancio, así que esto ya se lo deberían de saber de memoria.*”. Esta cita nos deja en claro que es la maestra quien ha realizado conjuntamente los ejercicios con los estudiantes. Sin embargo, “*hasta el cansancio*”, es una exageración peculiar en tanto que hay un proceso de *adecuación* (Bucholtz y Hall, 2005) en donde se agrupa a los estudiantes como un grupo que se posiciona como los *agotadores*. Agotadores porque son ellos que han estado realizando una gran cantidad de ejercicios. Ahora, esta constante práctica involucra, para la maestra, aprendizaje. No obstante, ello no se ha concretado en los estudiantes. Por ello, se dice “*ya se lo deberían de saber de memoria*”. Al parecer el aprendizaje de las matemáticas consiste en la interiorización de los procedimientos a partir de la realización de diversos ejercicios.

Ahora bien, a continuación, se presenta un *principio relacional* (Bucholtz y Hall, 2005) (Doc3Clase2Reg2); es decir, se presenta la identidad de los actores sociales a partir de un fenómeno relacional. Esta relación se da a partir de la frase dicha por la maestra: “*Tienen que volver a repasar, les ha afectado un poco las vacaciones, muchas vacaciones y se han relajado*”. Pues, se presupone que, para todos sus estudiantes de la maestra, el único espacio para aprender es el de la escuela, mientras que encontrarse fuera de ella, como el hecho de estar en vacaciones, provoca olvido. De esta manera, ello se contrapone a la metodología empleada porque si bien realizan ejercicios “*hasta el cansancio*” ello no provoca un aprendizaje en los estudiantes. Al regresar a la casa o estar de vacaciones supone un olvido. En ese sentido, la maestra está formando una identidad de estudiantes *olvidadizos* que se conforma únicamente estudiando en el espacio escolar ya que encontrarse fuera de este espacio les provoca olvido o relajo.

Por todo lo dicho, la clase de matemática presenta escasos extractos discursivos en donde se puedan observar relaciones de poder o discursos ideológicos. Sin embargo, se puede colegir un posicionamiento de la maestra como autoridad (Bucholtz y Hall, 2005) ante su público, los estudiantes. Así mismo, es la maestra quien tiene la autoridad suficiente para saber elocuentemente cuando repetir la teoría para sus estudiantes. Por otro lado, son ellos representados como los *olvidadizos* en tanto encontrarse fuera de la escuela les provoca olvido y relajo. En ese sentido, los espacios para el aprendizaje se reducen en el aula de clase a partir de la ejecución exacerbada de ejercicios. Esta

metodología parece no estar siendo interiorizada por las y los estudiantes. Así, la reproducción de hegemónica del curso de matemática se mantiene a partir de la utilización de mecanismos rutinarios y basándose en teorías convencionales elaboradas por autoridades legítimas en la materia.

### **3.5. Consideraciones finales del análisis**

Por todo lo analizado anteriormente, como parte del balance general de los discursos encontrados en las aulas de clase pertenecientes a este CEBA, podemos mencionar que la acción pedagógica se encuentra ejerciendo violencia simbólica. Son las prácticas discursivas, cargadas de elementos ideológicos, que atraviesan explícita e implícitamente las horas de clase. Estos discursos se reproducen y se interiorizan en las y los estudiantes. Ahora, como bien se mencionó durante la introducción, los estudiantes pertenecientes a la Básica Alternativa cargan consigo características singulares. Iguñiz y Salazar (2016) lo mencionan claramente en tanto los y las estudiantes que acuden a esta modalidad son padecientes de la cultura hegemónica. En ese sentido, y tal como se ha comprobado en el análisis de los resultados, este grupo de estudiantes se encuentra propenso a discursos ideológicos ejercidos a través de violencia simbólica.

Por otro lado, es importante resaltar el posicionamiento con el cual los maestros y maestra se presentan a sus clases. En las tres clases se ha construido una imagen de autoridad emisora de información legítima. Precisamente, el uso de léxicos específicos como *¿ya?* o *¿no?*, son reforzadores discursivos en tanto que reafirman las conclusiones dichas en la clase. Ello deja sin opción a posibles réplicas de los estudiantes. Ahora, es importante detallar que la participación de estos, a lo largo de las clases, es escasa, aunque no se puede dejar de mencionar que tampoco se promueve la participación de ellos.

Así mismo, ante las diferentes carencias académicas, evidenciadas en la literatura, que pudiesen tener las y los participantes de la Básica Alternativa, los docentes utilizan recurrente las presuposiciones teóricas. Estas se encargan de vedar un aprendizaje profundo de los participantes. Incluso, trabajar bajo supuestos, como se ha observado, hace que los estudiantes no puedan entender la complejidad de un cierto tema. Por ejemplo, los hechos acontecidos, como se detalló en la clase de sociales, durante la Segunda Guerra Mundial involucran un sin número de acontecimientos que se han dado por supuesto que los estudiantes sepan. Sin embargo, también se ha identificado el *encapsulamiento de la memoria* (Oteiza, 2018) que priva a los estudiantes de espacios reflexivos y de diálogo durante la clase. Ello genera y reproduce una educación rutinaria

y reproductora.

Ahora, la reducción o simplificación de la información tiene justificación propia. Bourdieu y Passeron (1979) mencionan que la acción pedagógica reproduce, tanto en las clases dominadas como dominantes, el desconocimiento de la verdad objetiva proveniente de la cultura legítima. Ello, contribuye a la reproducción en las relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1979). Sin embargo, es importante preguntarse: ¿Qué efectos produce esta reproducción en los y las estudiantes? De modo que se tiende a reducir la información de los contenidos y/o insertar al estudiante en situaciones complejas, claramente no explicadas a profundidad; el trabajo pedagógico, por su carga de violencia simbólica, logra inculcar un *habitus* duradero: capaz de propagar las prácticas y/o principios de la arbitrariedad inculcada (Bourdieu y Passeron, 1979). Con ello, los autores franceses concluyen que

el SE [(sistema de enseñanza)] dominante puede constituir el TP [(trabajo pedagógico)] dominante como TE [(trabajo escolar)] sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce. (Bourdieu y Passeron, 1979, p.108).

Esta última afirmación se fundamenta por dos argumentos. Por un lado, se produce y se reproduce las condiciones necesarias para la inculcación, que a su vez realiza su función de reproductor de la cultura legítima y perpetuación de las relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1979)

Por el otro, el colegio “por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios instituciones de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, está predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural”. (Bourdieu y Passeron, 1979, p.108)

Así, la violencia simbólica, dentro de los discursos, se encuentra presente en la EBA. Son los discursos ideologizados quienes mantienen estas estructuras simbólicas imperantes de la cultura hegemónica a través de la escuela, específicamente en las aulas.

Por último, sin dejar de ser mencionado, a lo largo de la investigación, se ha identificado dificultades u observaciones que se deberían tomar en consideración en posteriores investigaciones. En principio, existe un vacío en relación a la participación y discursos de los y las estudiantes pertenecientes a esta modalidad. Durante las observaciones, la participación de ellos y ellas es exigua y, por lo general, demuestran tener poco interés y/o disposición al estudio. Asimismo, no se han considerado las

percepciones y/o sentires de los participantes (docentes - estudiantes), lo cual abre un camino a futuras intervenciones en la temática. Ahora bien, se propone hacer énfasis a los documentos (separatas o fichas de trabajo) que se otorgan al estudiantado. Un análisis detallado y exhaustivo del discurso proveniente de los materiales del texto podría relevar elementos de violencia simbólica dentro de ellos.



## CONCLUSIONES

Las conclusiones han sido elaboradas a partir de los resultados obtenidos en las observaciones de clase y la discusión teórica realizada en capítulos anteriores. El recuento general de la investigación deja en evidencia rasgos de violencia simbólica dentro de los discursos docentes pertenecientes a la estudiada institución educativa de la modalidad de Educación Básica Alternativa. A continuación, se detallarán las conclusiones en relación a los objetivos generales y específicos que la presente investigación se planteó a lo largo del estudio.

- Primera conclusión. Son diversos los mecanismos de transmisión de violencia simbólica en tanto cada docente emplea una variedad de estrategias discursivas como parte de su quehacer pedagógico.
- Segunda conclusión. Se determinó que los mecanismos, sean presuposiciones, utilización de elementos abstractos, recursos léxicos específicos, posicionamiento de autoridad por parte del docente, valoraciones personales y encapsulamiento de la memoria, son empleados en las aulas pertenecientes de la modalidad de Educación Básica Alternativa.
- Tercera conclusión. Se mantienen relaciones de poder, por parte de la cultura hegemónica, a través de los discursos religiosos, históricos y matemáticos propios de una posición ideológica del docente.
- Cuarta conclusión. Se reproduce y mantiene la hegemonía cristiana-católica, expresados a través de *la razón, fe y espíritu santo*, mediante un discurso docente que excluye la autenticidad de otras creencias religiosas y presupone la presencia

cristiana-católica en las y los estudiantes pertenecientes a la modalidad de Básica Alternativa.

- Quinta conclusión. La enseñanza de la historia es acompañada por valoraciones personales que se encuentran ideologizadas; es decir, el docente presenta una postura e información racionada con respecto a acontecimientos históricos sin considerar espacios para el diálogo o reflexión durante la clase.
- Sexta conclusión. Se determinó, a pesar de los pocos extractos analizados, que el curso de matemática reproduce, desde la posición de la maestra, un discurso autoritario y estrategias superficiales del conocimiento que produce en el estudiante un desprendimiento de sus experiencias personales para su aprendizaje.
- Séptima conclusión. La identidad docente se presenta, ante las y los estudiantes del CEBA, como aquel actor social, con autoridad legítima y representante de la cultura hegemónica, quien tiene las facultades de manejar y racionar la información según sea conveniente.
- Octava conclusión. A partir de los discursos ideologizados de los docentes, se construye, para las y los estudiantes, una identidad característica de la cultura dominada; es decir, por un lado, se asume y presupone el poco bagaje académico de estos actores sociales; en consecuencia, se conserva y reproduce un posicionamiento pasivo, sin intervenciones de algún tipo, en las y los estudiantes del CEBA.
- Novena conclusión. Los discursos ideologizados reproducen esquemas mentales contraproducentes para las y los estudiantes pertenecientes a esta modalidad; es decir, se mantiene una relación jerárquica entre el docente y sus estudiantes en donde este último se representa y se reconfigura como actores silentes carentes de conocimiento propios de una cultura subyugada.
- Décima conclusión. Se requiere un cambio de paradigmas pedagógicos propios de los discursos docentes para obtener cambios significativos en la enseñanza e interacciones con las y los estudiantes pertenecientes a la Educación Básica Alternativa.



## RECOMENDACIONES

La investigación, a pesar de su corto alcance por ser un estudio de caso, ha identificado algunas circunstancias que han sido consideradas limitantes para los fines de esta. Así mismo, es necesario mencionar que no se han encontrado investigaciones previas en donde se vinculen los dos ejes principales de la investigación, violencia simbólica y discurso en el ámbito de la Educación Básica Alternativa. En ese sentido, el estudio se presenta como exploratorio con el fin de abrir futuras investigaciones en este ámbito. Las recomendaciones que se expresarán a continuación pretenden dilucidar los temas que han quedado abiertos y así incentivar futuras investigaciones en provecho de la educación.

- Primera recomendación. Como se mencionó en el capítulo tres, la investigación identificó que la distribución de los turnos en la interacción del docente con sus estudiantes es significativamente superior por parte de este primero. En ese sentido, los discursos, por parte de los docentes, calan con una mayor notoriedad en el transcurso de la clase. En consecuencia, se generan las siguientes preguntas: ¿Cuál es la transcendencia ideológica en la distribución de turnos? ¿Qué es lo que invita al docente a tener una mayor participación en las clases?
- Segunda recomendación. A partir del análisis de las tres áreas seleccionadas, la investigación considera que existe una fractura significativa entre los saberes previos de los estudiantes y las dinámicas de la clase. Por ello, es importante reconsiderar las experiencias personales del estudiante para una educación con sentido y significatividad.
- Tercera recomendación. Se evidenció una ruptura interdisciplinaria durante el dictado de las clases. Estas se encuentran caminando independientemente de otras.

En consecuencia, se imparte una enseñanza disociada que perjudica la asociación de diversos conceptos teóricos. Por ello, es importante revisar y analizar la interconexión de las áreas insertas en la Educación Básica Alternativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, A. (Julio-Setiembre de 1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS*(75), 145-172. Recuperado el 20 de Setiembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/761432.pdf>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(19), 159-174. Recuperado el 25 de Setiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Bauman, Z. (2012). *Vida Líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bórquez, R. (2015). *Pedagogía Crítica*. México, D.F.: Trillas.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México. D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, D.F: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica: religión y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (2010). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Fontamara.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *El cotidiano*(158), 81-86. Recuperado el 1 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512741012.pdf>
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Caspe.
- Cusiánovich, A. (2016). Evolución de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Perú o los vaivenes conceptuales y normativos de las políticas educativas. En N. Céspedes (Ed.), *III Encuentro Nacional Sobre la Educación para Jóvenes y Adultos* (págs. 33-45). Lima: TAREA; IRFA PERÚ; IPP; IBC; Equipo de Educación y Autogestión Social, Edaprospro.

- Di Pietro, C. (2002). Habitus, política y educación. *Política y Cultura*(17), 193-2016. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/207354001?accountid=28391>
- Fairclough, N. (1992). Una teoría social del discurso. En 1992, *Discourse and Social Change* (J. Zullo, V. Unamuno, A. Raiter, & P. García, Trads.). Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el Poder. En H. & Dreyfus, *Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermética* (págs. 241-259). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gutiérrez, A. (2003). Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 453-482. Recuperado el 21 de Setiembre de 2017, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220453A/16414>
- Hall, S. (2010). Identidad y representación. En E. W. Restrepo (Ed.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Envió Editores; Instituto de Estudios Sociales y Culturas, Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar; IEP.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Iguñiz, M. (2016). Cambios normativos en la gestión de los Centros de Educación Básica Alternativa. En N. Cépeda (Ed.), *III Encuentro Nacional Sobre la Educación para Jóvenes y Adultos* (págs. 65-86). Lima: TAREA; IRFA PERÚ; IPP; IBC; Equipo de Educación y Autogestión Social, Edaprosop.
- Iguñiz, M., & Salazar, L. (2016). *Nuevas oportunidades educativas. Política y gestión en la Educación Básica Alternativa*. Lima: Tarea y Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Kalinowski, D. (2011). *Bases para la Acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa*. Lima: IPEBA. Recuperado el 1 de octubre de 2017, de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Bases-para-la-Acreditaci%C3%B3n-de-centros-de-Educaci%C3%B3n-B%C3%A1sica-Alternativa.pdf>
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How To Do Critical Discourse Analysis. A Multimodal Introduction*. California: SAGE.
- Ministerio de Educación. (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED. [Reglamento de la Ley General de Educación]. *Diario Oficial el Peruano*. Recuperado el 1 de octubre de 2017, de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Escale. Estadística de la calidad educativa*. Obtenido de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Presentación del proceso censal 2017 - MINEDU. Resultados del censo educativo 2017: Matricula, Docentes, Recursos y Local Educativo*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de [http://escale.minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d524d4b5-0dd3-4706-a1e8-c65fb18a3d77&groupId=10156](http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=d524d4b5-0dd3-4706-a1e8-c65fb18a3d77&groupId=10156)
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clase de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso y Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Paiba, M. (2015). *De la retórica a la acción. Propuesta de medidas para superar nudos críticos en Educación Básica Alternativa*. Lima: Tarea. Recuperado el 1 de Octubre de 2017, de

[http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/ManuelPaiba\\_DeLaRetoricaAlaAccion.pdf](http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/ManuelPaiba_DeLaRetoricaAlaAccion.pdf)

- Patel, L. (2011). Locating the Role of the Critical Discourse Analyst. En R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (págs. 183-202). New York: Routledge.
- Rogers, R. (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. En R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (págs. 1-20). New York: Routledge.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*(334), 165-176. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de [www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Síseve. (31 de Marzo de 2018). *Síseve*. Recuperado el 5 de Abril de 2018, de <http://www.siseve.pe/Seccion/ObtenerPDF>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Unicef & Plan Internacional. (2011). *Violencia escolar en América Latina y El Caribe. Superficie y Fondo*. Panama. Recuperado el 30 de Abril de 2017, de [http://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Sevilla: Gedisa.
- van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En M. Coulthard, & C. Caldas-Coulthard (Edits.), *Texts and Practices. Readings in Critical Discourses Analysis* (págs. 32-70). London: Routledge.
- Zavala, V. (2012). El análisis crítico del discurso. En S. &. De los Heros, *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Georgetown: Georgetown University Press.