

LA MOVILIDAD SOCIAL EN LOS IMPLÍCITOS DISCURSIVOS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN MÉXICO. DE LA ESCUELA PÚBLICA A LA PRIVADA

Social Mobility In The Implicit Discursive of Secondary School Students in Mexico. From Public to Private School

Dalia Reyes Valdés
María Eugenia Flores Treviño

Universidad Autónoma de Nuevo León
dreyesvaldes@hotmail.com
maria.florestr@uanl.edu.mx

Resumen:

En este artículo planteamos una propuesta concerniente a la ética educativa para detectar rasgos de movilidad social en el discurso de estudiantes de secundaria, analizamos los implícitos discursivos sobre carreras universitarias y estatus, limitación en la percepción de campos profesionales y prejuicios sobre estudios considerados privativos para clases altas. Es una estrategia metodológica alternativa a las encuestas estandarizadas para detectar rasgos de movilidad, eventualmente considerados para el diseño de políticas educativas. El comparativo entre escuela pública y privada señala al profesor como factor determinante entre mayor o menor prefiguración de progreso.

Palabras clave:

Movilidad social, ética, escuela secundaria, discurso.

Abstract:

In this article we show a proposal related to the educational ethics to detect traits of social mobility in the discourse of secondary school students we analyze the implicit perception on university careers and status, limitation in the perception of professional fields and prejudices about studies considered exclusive for upper classes. It is an alternative methodological strategy to standardized surveys to detect features of social mobility, eventually considered for the design of educational policies. The comparison between public and private schools points to the teacher as a determining factor between greater or lesser prefiguration of progress.

Keywords:

Social Mobility, Ethic, Secondary School, Discourse, Students, Teachers.

Recibido: 18/03/2018

Aceptado: 06/06/2018

INTRODUCCIÓN

El tema escuela-progreso social pertenece más al ámbito ético que al educativo, si es que pudieran desasociarse uno de otro: las políticas educativas, emanadas por una instancia pública, conllevan los planteamientos axiológicos que caracterizan la cultura de un país y, en gran medida, sus derroteros. De este modo, el tema se vuelve multidisciplinar entre la pedagogía, la sociología y el análisis del discurso.

La escuela, por una parte, es en donde se marcan los estándares presentes y posibles para los ciudadanos; el espacio social, por su lado, es un topos potencial al cual se puede aspirar, a condición de que las personas conceptualicen, vislumbren y conozcan por su nombre el lugar físico o abstracto que se convertirá en objetivo de vida.

En México, la política educativa ha devenido reformas que acotan cada vez más a sus estudiantes hacia un ámbito de decisión restringido a la productividad. Si analizamos los contenidos programáticos de los planes de estudio (SEP-A, 2017), particularmente en las asignaturas relacionadas con la lengua, se puede decir que la fantasía es un tabú y la aspiración, innecesaria; la individualidad –como valor social– es arrollada por la atención al individuo como ente estadístico.

Buscar rastros de movilidad social en el discurso de los estudiantes es un acto multipropósito: detectar la acción de la escuela, la familia y el contexto amplio de un alumno en el acrecentamiento de la aspiración al bienestar; identificar los recurrentes dirigidos sobre la construcción discursiva de un adolescente y, quizá lo más valioso, mostrar tales rastros como una oportunidad para que la escuela aporte, informe y reconstruya sobre ese provenir en ciernes.

Los datos estadísticos de movilidad social han sido un instrumento valioso para mostrar la realidad numérica promedio, en los países¹ y, en el mejor de los casos, secuenciar esos datos con políticas públicas para mejorar las circunstancias de las generaciones posteriores.

Los rastros de aspiración a la movilidad social en el plano de un futuro posible podrían, incluso, cuantificarse, porque el multipropósito de la estadística nos permite numerarlo todo, si es que esa condición otorgara a los datos valor funcional para el diseño de políticas educativas. A diferencia de las gráficas estadísticas *a posteriori*, consideramos que los resultados en un análisis discursivo que busca hurgar en las expectativas sobre el porvenir, no serían irremediables para la generación que nos arroja los datos: el mismo informante sería sujeto beneficiado por decisiones

¹ El artículo “El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. La desigualdad por otras vías”, de Huerta (2012) basa sus resultados en los resultados estadísticos obtenidos por el Centro de Estudios Espinosa Iglesias en su encuesta EMOVI. Se comparan dos países con ingreso per cápita similar.

inmediatas y a corta distancia, siempre y cuando los contextos estructurales de la lengua tomen el asunto como un propósito institucional, cual debe ser. Nos referimos a la escuela por ser la instancia que, premeditadamente, tiene esta acción como uno de sus principales objetivos, como es la escuela secundaria (DOF, 2017).

Aunque las precisiones diferenciadoras entre movilidad social y progreso social son aceptadas por las autoras, considerando que la primera puede ser involutiva u horizontal, en este artículo se manejarán indistintamente porque las fuentes utilizadas abordan la temática con una presuposición de avance y bienestar.

1. LA ESCUELA. CATEGORÍA MULTIDISCIPLINAR

Para Bourdieu (1998:80), la escuela –junto con la familia– es el lugar en donde se constituyen las competencias necesarias, según el espacio y el tiempo contextual, pero también es el sitio en donde se tasa el *precio* de esas competencias.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México define a la escuela como el espacio físico, el conjunto de actores y las prácticas educativas orientadas a transmitir los valores culturales y sociales expresados en el currículo. Como objetivo genérico para todos los niveles apunta el de “proveer un lugar seguro y adecuado para que sucedan experiencias educativas en ambientes de aprendizaje con recursos especializados” (SEP-A, 2017: 208).

En los estudios mexicanos de movilidad social se considera que si la escuela aporta lo correspondiente para construir competencias dictadas en el discurso político escrito, el acto nodal que se espera de ella es la conversión de ese bien, o capital cultural, en capacidades para transitar el espacio social. Soloaga (2012) aborda, incluso, la posibilidad fehaciente de la desigualdad entre los individuos:

Dadas las diferencias existentes, la conversión de bienes a capacidades seguramente variará de persona a persona haciendo que la igualdad de bienes primarios sea distinta a la igualdad de capacidades. Con este enfoque de capacidades, cambia también el enfoque normativo para la política pública: lo que se busca es ampliar el conjunto de elecciones de vida posibles de las personas. La desigualdad en esa dimensión es la que importa (Campos, 2012: 8).

Ante este planteamiento, continua Soloaga (2012: 9), es la economía política y no la política económica lo que podría lograr una sociedad menos desigual, dimensión estrechamente realcionada con la multidimensionalidad axiológica que fundamenta la existencia de la escuela. En complemento de esta idea, De los Santos *et al*, plantean la inclusión social como “un desafío de orden moral y humano al que es necesario proporcionar una respuesta de manera urgente” (2013: 11).

Productivamente hablando, se considera a la escuela como el espacio físico a donde se acude para adquirir los conocimientos estandarizados que una sociedad requiere en sus ciudadanos, pero también es el lugar potencial para verse beneficiado con las mismas posibilidades para la prefiguración de un porvenir. Campos *et al* (2012: 31) lo afirman en términos de la libertad efectiva de las personas, es decir la posibilidad de una elección que vaya más allá de la fe o la esperanza.

1.1 Progreso social: potenciar capacidades

Un indicador adecuado del funcionamiento de las políticas de Estado es, a decir de Campos *et al* (2012), el hecho de que el progreso social dependa menos de las características personales, físicas o del hogar de origen y más del talento y el esfuerzo de las personas. Existen rasgos que, en su conjunto, conforman una caracterización universal de progreso social y sus dimensiones inherentes, sea cual fuere el orden de importancia que se le quiera dar a la información de cada autor. Se concentran en la Tabla 1.

Campos <i>et al</i> , 2012:27-59	Se refiere a los cambios que experimentan los miembros de una sociedad en su posición en la estructura socioeconómica. Garantizar la igualdad en las condiciones de competencia; dotar a todos los miembros de una sociedad de herramientas y condiciones básicas como la educación y la salud; garantizar las condiciones de igualdad y competencia en el mercado laboral. Si se asegura lo anterior, la realización de vida de los individuos dependerá en mayor medida de su talento y esfuerzo.
Rawls 1971:53	Bienestar social como una teoría de la justicia, cuyos términos inherentes son exigencia, igualdad, repartición y derecho.
Porter <i>et al</i> , 2017:2-10	<i>Social progress is the capacity of a society to meet the basic human needs of its citizens, establish the building blocks that allow citizens and communities to enhance and sustain the quality of their lives, and create the conditions for all individuals to reach their full potential.</i> <i>Is about meeting everyone's basic needs for food, clean water, shelter, and security. It is about living healthy, long lives, and protecting the environment. It is about education, freedom, and opportunity.</i>

Tabla 1. Construida por las autoras con rasgos de movilidad social y dimensiones asociadas de Vélez *et al* (2012), Rawls (1971) y Porter *et al* (2017).

La coyuntura entre movilidad social y educación es un criterio de integración social planteado por Serrano y Torche (2012:31) de la mano con los supuestos de igualdad social en una democracia:

El tejido social se resquebraja menos bajo un esquema donde todos los individuos tienen posibilidad de intercambiar posiciones en la escala socioeconómica, *i.e.*, que la ciudadanía no perciba que existen barreras establecidas a la movilidad para proteger el *status quo* de ciertos estratos.

Es sobre las categorías descritas en este apartado y la percepción de la que hablan Serrano y Torche desde donde se hace esta propuesta, considerando que los perceptos no tienen más vehículos que el lenguaje y este, a su vez, de forma circular, es la base para nuevas construcciones mentales. Como se verá en las tablas de análisis discursivo, la movilidad social parte de una apreciación subjetiva imaginaria. De hecho, una dimensión en los estudios socioeconómicos de movilidad social es –junto con ingreso, educación, riqueza y ocupación– la movilidad subjetiva. Huerta afirma que esta dimensión es importante dado que son los factores psicoculturales y no los económicos los que influyen en el estado de bienestar de las personas (2010: 303-327). En el texto que refiere al planteamiento de Huerta (Campos *et al*, 2012: 31) se

explicitan las medidas históricamente utilizadas en estudios cuantitativos para las otras cuatro dimensiones, pero la percepción subjetiva no se incluye como un factor medible. En este artículo pretendemos una propuesta abierta para correlacionar aspectos cuantitativos y cualitativos a fin de localizar objetivos para la acción social en la construcción de aspiraciones de movilidad social convertidas en actos.

1.1.1 Ética, educación y discurso

La ética es transversal a los fines de la educación si se entiende la intención de acrecentamiento humano como medio para alcanzar un mejor desempeño social que explicará al estudiante como miembro de una comunidad y como individuo, con apegos colectivos y deseos personales. De manera integral, las diversas asignaturas aportan a los propósitos; el lenguaje juega un papel protagónico al conformarse en un capital cultural que lo identificará con lo cercano y le abrirá acceso a lo ajeno. Dilthey (1986) entiende por ética a la ciencia que contiene el fin y los medios para llevar al ser humano a ese ideal.

En la dimensión 4 del Acuerdo Oficial en donde se establecen los planes y programas de estudio para la educación básica en México (DOF, 2017) se describen las responsabilidades legales y de los docentes en pro de lograr el bienestar de sus estudiantes. Las dinámicas de acción referentes a ambos parámetros también están contenidas, y se afirma que fundamentos, propósitos y contenidos, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje, responden a finalidades éticas, normativas y económicas de aspiración social.

En el ámbito de la ética se ubica “la formación de sujetos que tendrán oportunidad de continuar su trayectoria o de participar activamente en la sociedad” (DOF, 2017:40); además, señala que deberá trabajarse con las aspiraciones contenidas en el ideal del ciudadano en formación.

El conjunto de estos elementos colocan el estudio correlativo entre acrecentamiento discursivo y movilidad social en el plano ético institucional, por los propósitos educativos, y profesional, por la responsabilidad docente.

1.2 Discurso y práctica social

En su propuesta dialógica, Bajtin (1982) define al discurso en términos de la enunciación. La unidad discursiva es el enunciado, y cobra sentido si se lo confiere el hablante al enunciarlo en un contexto particular. La propuesta teórica discute que se considera al acto comunicativo como un “ir y venir” de mensajes, cuando en realidad el emisor ya tiene implícito al receptor cuando construye un enunciado. No se trata, entonces, de una serie de elementos gramaticales escindidos o independientes, sino que correlacionados con una intencionalidad particular del enunciadore, un contexto y un “asimilar” al receptor.

Por otra parte, para Ducrot (1986), el implícito se divide en dos tipos particulares de contenidos discursivos que afectan el sentido del enunciado: presupuesto y sobrentendido. Su análisis es factible en tanto forma parte de la semántica contextual en donde están insertos, aunque no sean evidentes porque se obtienen como agregados semánticos que permiten sustentar algo sin enunciarlo.

Haidar, por su parte, considera el discurso como práctica social que rebasa el plano de los tecnicismos lingüísticos por la carga individual que implica la formación socio-histórica-cultural-política complejizada en el emisor (2006: 197).

El término discurso es definido por la Real Academia de la Lengua Española como la “facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales” (1999: 760), acotado a un “decir”, de forma oral o escrita.

Si se mira hacia la escuela como instancia que tiene entre sus propósitos la regulación de ese discurso, es esencial conocer la forma como jerarquiza los elementos que lo conforman. La Secretaría de Educación Pública explica el ámbito del lenguaje y la comunicación como un *campo formativo* que se concentra en la cultura escrita” (2017: 211). Se detalla cómo los sentidos están involucrados en el desarrollo de la habilidad para lograr la escritura de textos guiados con finalidades y destinatarios especificados por los programas; la oralidad, infiriendo el texto, se presenta solamente como un medio para llegar al texto escrito. Los planes de estudio para la asignatura de Español tienen como propósito hacer que el estudiante “logre comunicarse con respeto y seguridad en diferentes contextos” (2017:211); para inglés se prevé “que logren expresar acontecimientos, deseos y aspiraciones” (2017:211). En resumen, se busca que el alumno produzca textos escritos *pertinentes* y prefigure en inglés su futuro, sin hacer mayor énfasis en la construcción de la habilidad para el discurso oral.

Para este artículo, los rasgos del discurso se apegan a los rasgos descritos por Haidar (2006: 73).

- Implica condiciones de producción, circulación y recepción
- Contiene varias materialidades y funcionamientos
- Es un dispositivo de la memoria de la cultura
- Es generador de sentidos
- Es un soporte y reproductor de lo simbólico
- Es una práctica socio-histórico-cultural-política ritualizada y regulada por las instituciones de todo tipo y por lo no institucional
- Es una práctica subjetiva polifónica.

En el ámbito psicosocial, Hofstadter (2008) da por hecho el discurso como consecuencia del constructo individual, es decir, cada discurso será, de alguna manera, el sujeto dicho por sí mismo, de ahí que del docente se transmita por medio de la expresión oral y escrita a sus alumnos. Si tal discurso fuese racionalmente planificado, entonces la escuela tendría una luminosa consecuencia, prevista por el mismo autor, a cuya lista se agregaría al profesor:

Es, por encima de todo, a través del lenguaje como nuestros cerebros pueden ejercer una buena dosis de control indirecto sobre los cuerpos de otros seres humanos, un fenómeno muy conocido, no solo para los padres y los sargentos de instrucción, sino también para los publicistas, los políticos y los adolescentes caprichosos (Hofstadter, 2008: 264).

1.2.1 Discurso y pertenencia comunitaria

Tras la asunción de lo comunitario, la individualidad es una construcción social a partir del hecho lingüístico. Nos reconocemos según nuestras prácticas sociales del lenguaje, afirma Benveniste (2008). Por su parte, Echeverría detalla las prácticas sociales a partir del hecho comunitario:

- Permiten alcanzar un nivel de efectividad
- Son históricas
- Varían de un periodo a otro y de una sociedad a otra
- Se producen dentro de una deriva histórica particular
- A veces alguien las inventa y otros la siguen
- Otras son generadas por accidente (2008: 219)

Para Wittgenstein (1989) el significado de una palabra se da solo en el uso del lenguaje, en la aplicación de una sociedad específica adquirirá existencia. En consecuencia, tendrá una representación conceptual para el individuo que la conforma y permitirá el reconocimiento de sí mismo y del otro.

La práctica social construye a las sociedades a través del entendimiento de lo espacio-temporal, lo prohibido y lo permitido, la aplicación conceptual en un mundo específico, “la práctica social es un juego lingüístico que se juega en forma distinta dentro de comunidades diferentes” (Echeverría, 2008: 364). Al respecto, la búsqueda en el discurso de los estudiantes de secundaria fue un ejercicio de minería que partió de preguntas binarias sobre sus percepciones de estatus social, presente y posible. Al preguntar al estudiante sobre cómo se considera en comparación con *el otro*, él parte de una auto descripción según los elementos similares y contrarios con sus compañeros. Este tipo de binomio Barthes (2009) lo propone como vía para conocer el imaginario intelectual de cada época, “un concepto no es, seguramente, una cosa, pero tampoco es solamente la conciencia de un concepto. Un concepto es un instrumento y una historia, es decir, un haz de posibilidades y de obstáculos implicado en un mundo vivido (Barthes, 2009:28).

Para Barthes (2009), la palabra es una moneda de cambio cuyo valor fluctúa en cada comunidad, es un *vale-por*, cuya tasa consiste en los valores correlativos internos. Es una divisa para adquirir un bien respecto de otras unidades que, previamente, ya fueron valoradas como más fuertes o más débiles (2009).

Relacionada con esa elección lingüística como *vendedor-adquiriente*, la enunciación, según Benveniste (1987), es la toma de lugar en cada circunstancia, y proponemos que caben en ella los rasgos de movilidad social en un discurso, porque conllevan los argumentos personales para colocarse en ventaja o desventaja en esa negociación semiótica.

La enunciación trasciende al conocimiento nuclear de una comunidad y aterriza en una construcción mental extendida a la producción o reproducción de una práctica discursiva. El discurso de un estudiante de secundaria reitera la instrucción dada por los micropoderes (Foucault, 1970) que le rodean; hasta abordarlo en términos de

posibilidad futura, es cuando esboza una evasión histórica familiar, aunque siempre atada a su realidad presente. El estudio formal de la lengua se realiza en el aula, en donde se desarrollan habilidades para la construcción ortodoxa y legalizada de las estructuras gramaticales; sin embargo, es mediante la oralidad como legitimamos nuestras formas de comunicación verbal, tal como lo afirma Hymes: “El evento comunicativo es la metáfora o perspectiva básica para hacer inteligible la experiencia” (1972: 73).

1.3 Las formaciones imaginarias como espacio de acción

Los contextos individuales determinan las formaciones imaginarias que ponen en acción los actos discursivos:

Lo que funciona en el proceso discursivo es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que tanto A como B se atribuyen a sí mismos y al otro, la imagen que se hace de su propio lugar y del lugar del otro. Si esto es cierto, en los mecanismos de toda formación social deben existir algunas reglas de proyección que establezcan las relaciones entre las situaciones y las posiciones: representaciones de esas situaciones (Pêcheux, 1978: 32).

Los posicionamientos de un individuo son resultado de esas formaciones, construidas a partir de los discursos previos que han contextualizado y colectivizado a la persona, pero también es determinante la condición en la cual se produjeron. Si se contextualiza el hecho al ámbito escolar, deberá atenderse la existencia de jerarquías, de aprendizajes obligados y descartados, de lenguajes pertinentes o impropios, de valores comunitariamente aceptados.

La amplia posibilidad de regulación ejercida por la escuela entre las formaciones y la posibilidad de proyectiva, radica en modificar la percepción –que detonará en nuevos significados– que tiene el individuo al escuchar otros discursos y conocer nuevas enunciaciones con posicionamientos que serán imitados, consciente o inconscientemente. Pêcheux lo plantea así: “En un determinado estado de las condiciones de producción de un discurso, los elementos que la constituyen no están simplemente yuxtapuestos sino que mantienen relaciones susceptibles de variar de acuerdo con la naturaleza de los elementos puestos en juego” (1978:45).

La jerarquía del docente, el poder, la imagen moral que representa, al menos de inicio en cada curso, lo convierte en un elemento dominante que determina las condiciones de producción discursiva en la concepción de sus estudiantes. En tanto esta circunstancia se capitalice frente a ellos, mediada por acciones de acrecentamiento simbólico, se esperaría que las formaciones imaginarias de los jóvenes vayan más allá de su tiempo actual y su espacio aparentemente determinado por la sociedad.

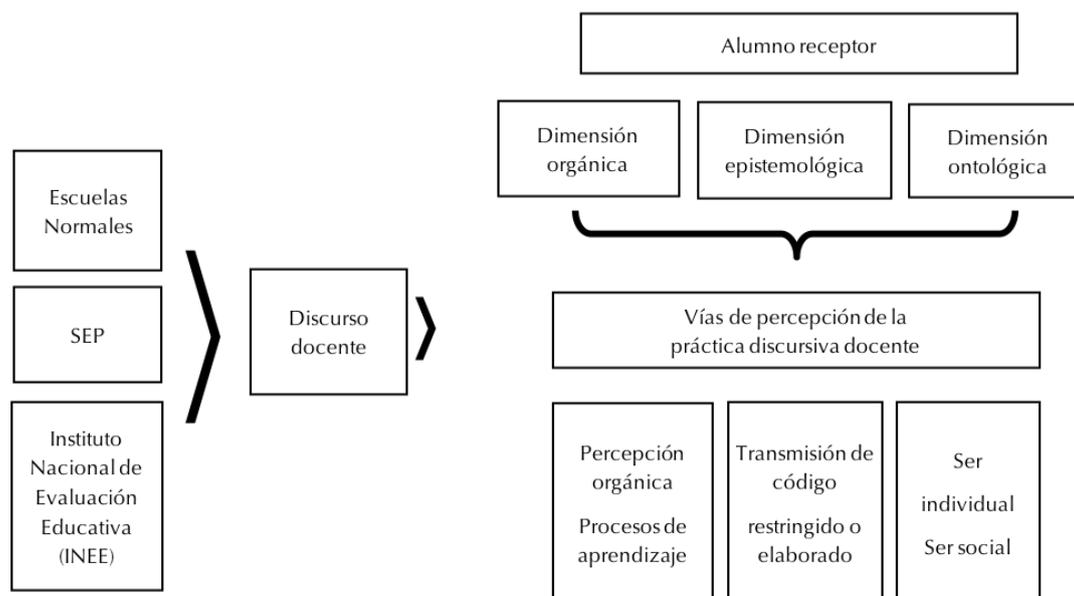
Pêcheux (2011) adjudica a la sociología el compromiso de señalar los lazos entre las acciones de fuerza y las relaciones de sentido, sin embargo, la pedagogía sería la disciplina directamente obligada a diversificar esas relaciones, no a partir de la imposición de su poder institucional, sino como generador simbólico para acrecentar las posibilidades de sus usuarios.

2. ¿POR QUÉ BUSCAR RASGOS DE MOVILIDAD SOCIAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA?

Las investigaciones estadísticas sobre movilidad social fluctúan entre estudios intergeneracionales –cambio histórico de una generación a otra– e intrageneracionales –movimiento de un individuo en diversas etapas de su vida–. En México, se pueden mencionar los estudios generados a partir de la *Encuesta Nacional ESRU de Movilidad Social en México 2006* (EMOVI), del Centro de Estudios Espinosa Yglesias; la *Encuesta sobre movilidad social y curso de vida en Monterrey*, realizada por Solís (2002), también la encuesta *Género, edad, familia y trabajo: la reestructuración de la sociedad urbana en México* (GEFT), realizada por el INEGI (2016). Sin embargo, rastrear información en una persona de 12 a 14 años podría arrojar datos limitados si se considera que aún no ofrece cambios determinantes en trayectos de vida profesional o laborales, ni para comparar con su generación anterior, mucho menos para compararlo con ellos mismos.

En contraste con lo anterior, la búsqueda en esta propuesta se hace sobre una perspectiva subjetiva aspiracional, aspecto que no se puede medir cuantitativamente, por lo pronto, en cambio, ofrece la opción de ser modificado en el transcurso de la vida del informante. Ello hace viable la propuesta que enlaza la escuela como estructurante de un discurso que debería contener la posibilidad de una vida mejor. Su estatus como estudiante de un nivel educativo cuyo propósito es dotarlo de herramienta para la transición, y la edad psicológica, en la cual se concreta la etapa para desarrollar operaciones abstractas para prefigurar el devenir, es lo que ofrece el campo de estudio para correlacionar discurso, escuela y movilidad social.

El proceso que sigue la meta construcción discursiva del discurso en estudiantes de secundaria, conformada por la formación léxica de los actores que lo rodean en su rol de alumno adolescente, se observa en el Esquema 1.



Esquema 1. Las vías de percepción y asimilación del discurso docente por parte del alumno (elaboración de las autoras).

Los componentes del esquema presentan las vías de percepción del discurso docente que rigen las acciones y los propósitos de la formación académica; los elementos que se derivan del alumno –receptivo y activo– se dividen únicamente en un proceso de análisis discursivo; sin embargo, sus enunciaciones son un todo que refleja cómo perciben la práctica del docente.

Hay una serie de criterios de intervención para que la ayuda asistida proporcionada en la construcción conjunta de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vigotsky, 1987) desemboque en aprendizajes significativos. Aborda el tipo de actividades, que deben estar relacionadas con el contexto: fomentar el involucramiento de los alumnos en las tareas, correlacionar conocimientos previos y aprendizajes esperados, promover la autonomía y la interacción con sus iguales, y el uso dirigido del lenguaje. Onrubia (1993) aborda el criterio que refiere al lenguaje y detalla:

Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre enseñante y aprendices) y la negociación de significados en el sentido esperado, y evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza. El papel del lenguaje es central tanto en la creación de la ZDP, como para su adecuado funcionamiento en el proceso de cesión y traspaso del control de los contenidos, desde la situación en la que el enseñante ayuda y orienta hasta aquella en la que los aprendices mejoran ostensiblemente su competencia gracias a esa ayuda asistida (Onrubia, 1993: 240).

2.1 *Los propósitos de la escuela secundaria*

Aunque los propósitos para la educación básica establecidos por la SEP, desde pre-escolar hasta bachillerato, abordan la competencia lingüística como vehículo para desarrollar cualquier otra, específicamente para el nivel de secundaria en la asignatura de Español, buscan que los estudiantes desarrollen el lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos. Respecto del discurso, se espera que en este nivel logren:

- Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.
- Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas.
- Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción.
- Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles (SEP-A, 2017: 164-165).

El perfil de egreso para este mismo nivel indica que un alumno de 14-15 años, al terminar la secundaria, “utiliza el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes” (DOF, 2017:12.Primer sección). El último punto de los propósitos, referente a “otros

mundos posibles” (DOF, 2017:12.Primer sección) se deja solamente para estimular su expresión en el estudio de segunda lengua.

Obviar la estimulación de las habilidades para el discurso oral y omitir, además, el ejercicio discursivo en lengua materna para la prefiguración de un plan de vida, no dota a los estudiantes de las herramientas comunicativas indispensables para acrecentar su disponibilidad léxica en enunciados de probabilidad. Se asume que los propósitos en la educación básica En México, están más encaminados a la objetividad productiva que a la aspiración, y esta se plantearía como una causa probable de las limitadas prefiguraciones de movilidad social en estudiantes de escuela secundaria pública.

Van Dijk correlaciona el contexto con la realidad del individuo condicionado a la posibilidad individual de esa prefiguración:

No es la situación social “objetiva” la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua (Van Dijk, 2012: 13).

Para cerrar este apartado, llegamos a la circularidad de un contexto como condición subjetiva o constructo mental, según lo plantea Van Dijk (2012), ambos, son diseños producto de la interacción entre miembros de las comunidades. Pero el contexto no es en sí una acotación; ya se abordó la postura de Huerta, en donde afirma que si las condiciones de igualdad son idóneas, ofrecerán, dentro de las diferencias, la posibilidad de elegir.

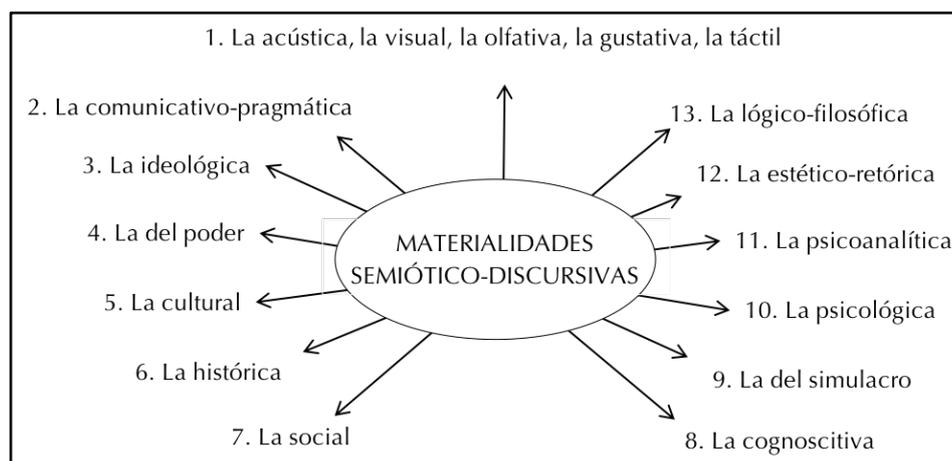
Van Dijk considera que: “Si los contextos representaran condiciones o límites sociales objetivos, todas las personas de la misma situación social hablaran de la misma manera” (2012: 14). De este lineamiento teórico se parte para proponer la búsqueda indicial de movilidad en escuelas pública y privada, no para ventilar una diferencia presupuestada, sino para mostrar que la acción posterior a su descubrimiento no está relacionada con una política pública, sino con potenciales actos discursivos dentro del aula.

3. INDICIOS DE MOVILIDAD SOCIAL EN LAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS DE ESTUDIANTES

A diferencia de los estudios cuantitativos, cuyo cometido es buscar la generalización, el análisis discursivo particulariza la enunciación y su contexto. La estadística es valiosa como un precedente para los estudios del discurso, porque aporta parámetros, dimensiones y recurrencias.

La búsqueda de rasgos de movilidad social se planteó desde una perspectiva de movilidad social, tal como lo proponen Campos *et al* (2012). En el estudio se exploró sobre las dimensiones propuestas por los mismos autores, que consisten en: a) educación, b) ocupación, c) riqueza y d) movilidad percibida, esta última propuesta por Huerta (2010); el ingreso se omitió tomando en cuenta la edad de los participantes y su rol pasivo respecto de la actividad económica dentro de las familias.

La caracterización que identifica a cada dimensión aparece como explicación en las tablas, cuyo contenido muestra las materialidades discursivas localizadas: histórica, del poder, ideológica y cultural, entendidas, cada una, según la propuesta de Haidar (2006), que se muestra en el Esquema 2.



Esquema 2. Tipología de las materialidades discursivas propuesta por Haidar (2006).

Dentro de cada materialidad se operan enunciaciones y posicionamientos del hablante, cuyo análisis indicial (Ducrot, 1986) nos llevó a encontrar rasgos de auto-exclusión, coacción, predestinación y prefiguración, elementos con los cuales el adolescente construye una visión de su futuro en el espacio social comparado con el estatus actual.

Las entrevistas tuvieron un guion con punto axial en las preguntas relativas a: i) educación de abuelos o padres y previsión de educación personal ii) empleo de sus padres y previsión de empleo personal; iii) estatus actual y previsión de estatus personal, y iiii) reconocimiento futuro como rasgo diferenciador presente-futuro. Ubicado dentro de las materialidades identificadas, se encuentra el análisis por acto de habla y sus implícitos, referidos al contexto.

La transcripción de las entrevistas se basó en algunos parámetros utilizados en *El habla de Monterrey* (González, 2005) en lo referente a omisiones, implícitos y marcas suprasegmentales resaltadas con propósitos de interpretación. Aquí se parafrasean solamente los parámetros utilizados en los fragmentos transcritos para este artículo.

- 1) Puntos suspensivos El hablante prolonga una palabra para preparar su discurso subsiguiente.
- 2) Tres puntos entre paréntesis (...) Interrupción no relevante del mensaje, realizada por el hablante o por un tercero.
- 3) Informante y entrevistador se separan en líneas diferentes. En este artículo, además se resalta en negritas lo expresado por el entrevistador.
- 4) Se representa al informante con I y al entrevistador con una E.

- 5) Se transcribe respetando la ortografía, aunque esta se altera si el informante lo hace al hablar. En este caso, y como particularidad en este artículo, la palabra se presenta en cursivas.
- 6) Elementos suprasegmentales, con fines del análisis interpretativo del discurso, se indican entre paréntesis. Por ejemplo: (risas); o bien, incremento de volumen como criterio de interpretación enunciativa (incremento de volumen)
- 7) Las palabras que se omiten por ser sobreentendidos dentro de la entrevista, se presentan entre corchetes. Este parámetro es específico para este artículo.
- 8) Los nombres de los hablantes y de las escuelas se presentan dentro de llaves para respetar el anonimato del informante. Este parámetro es específico para este artículo.

3.1 Materialidades discursivas

Aunque Haidar (2006) identifica lo social como una materialidad en particular, aquí se considera que tanto las relativas a cultura, historia, e ideología están implícitas en la primera, por tanto, las fusionamos, para localizarlas en el análisis. Respecto a los rasgos que delatan alusión al espacio social y la posible movilidad dentro de él.

La materialidad ideológica es relevante por el impacto que tiene al producirse y reproducirse en la vida social de los individuos (Haidar, 2006), resultando tanto estructurante como estructurada por las comunidades. Por su parte, la cultural, está estrechamente ligada con la anterior por que propone el estudio de las identidades, mismas que se convierten en reservorio de las ideologías.

Las materialidades histórica y del poder se abordan también desde la perspectiva de Haidar (2006) porque los discursos de los estudiantes hacen mención de diversas etapas culturales marcadas por las generaciones interactuantes, en estos casos, son abuelos, padres y su presente personal. En esos mismos actores se posiciona el poder y los micro poderes (Foucault, 1970), de los cuales los informantes hacen una formación positiva o negativa de su ejercicio.

Respecto del espacio social, se parte de la definición de Bourdieu (1998:32):

Un espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. El mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir individualmente y sobre todo, colectivamente, en la cooperación y el conflicto [...] en las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.

Las alusiones a las materialidades correspondientes a los sub apartados se resaltan, dentro de las transcripciones, con subrayado sencillo. Los indicios de movilidad se localizaron en; los actos de habla (Searle, 2015), con subrayado doble. Se resaltan los actos de compromiso, expresivos y declarativos. Se considera que los actos asertivos son transversales al discurso y no se destacan de forma particular, excepto las acciones de creer y definir, por estar estrechamente relacionadas con las materialidades histórica y del poder.

3.1.1 Materialidades ideológica y cultural

La muestra para este apartado, la constituyen los fragmentos de cuatro discursos seleccionados de entre 192 informantes de 12 años, quienes respondieron una encuesta de IDL (Índice de Disponibilidad Léxica) (López, 2003); el 50.69 % son mujeres y el 49.30 %, hombres. Para elegir a los individuos por entrevistar, se seleccionaron los valores extremos de mínimo y máximo en cantidad de vocablos escritos por los estudiantes en la encuesta. La misma dinámica se aplicó tanto para la escuela pública como para la privada. El concentrado de resultados se presenta en la Tabla 2.

	Hombres 49.30%	Mujeres 50.69%	Total	Valores extremos en vocablos escritos	
Escuela privada	30	31	61	176	66
Escuela pública	41	42	83	143	48
	TOTAL		144		

Tabla 2. Concentrado de resultados numéricos sobre número de encuestados –por género y tipo de escuela– y valores extremos en número de vocablos de IDL.

Sin ser un parámetro premeditado, dos de los entrevistados elegidos coincidieron en situación de migrantes: uno latente y el otro ya vecindado en una segunda ciudad. Difieren entre ambos por el contexto físico e histórico, lo que deriva en una percepción distinta de los beneficios o las calamidades de una movilidad geográfica y su estatus actual como estudiante, con los implícitos relativos a su percepción situacional en la escuela secundaria.

En este apartado, las dimensiones *educación* y *ocupación* son relevantes por la correlación que establecen los adolescentes con su estatus. Para la primera, se destaca que la generación de capital humano funciona como mecanismo de ascenso; en la segunda, la ubicación de una persona en la comunidad relacionada con las relaciones laborales y los recursos de mercado (Campos *et al*, 2012).

El informante I1HPU² deriva su situación migrante no claramente definida en un sentimiento de autoexclusión y limitación a futuro en su movilidad cultural, considera las condiciones de sus padres y la poca integración grupal de la cual ha sido sujeto en la escuela. En contraste, el informante I2HPR construye una percepción de progreso sobre su condición de migrante, aunque se reconoce diferente, no así excluido, por su cultura original manifiesta en rasgos fonológicos. Su percepción del presente es de inclusividad, mejoría e integración escolar, aunque su padre se encuentra desempleado “por ahora”; lo que marca un implícito adverbial de seguridad futura, en lo que cabe suponer una comunicación positiva familiar y escolar.

Las palabras en las celdas superiores de la Tabla 3 son las que escribieron los informantes al realizar el primer sondeo discursivo entre los grupos de secundaria, vocablos detonantes para la elección de los individuos a entrevistar.

² La codificación que identifica a los individuos se conforma con: I=individuo; 1... = secuencia de aparición; H o M =hombre o mujer, y PU o PR = escuela pública o escuela privada, respectivamente.

I1HPU loco/ tonto/aventurado	I2HPR diferente
(1) Pues yo nací en Estados Unidos y me vine a los 5 años y, perdí un año creo que de kínder..., <u>pero mis papás nunca me sacaban a ningún lugar y yo no siento que (pausa) no me siento muy... con mucha inteligencia por decirlo... Porque no conozco mucho de la historia de aquí, no conozco demasiados lugares así que.... En la materia de Historia y geografía siempre vengo teniendo problemas con eso. Por eso digo, porque no me gusta... siempre ahí ando batallando.</u>	(2) Soy de Chihuahua Ehhh pues <u>los trajo mi papá</u> [a sus abuelos] porque le ofrecieron trabajo en una empresa [Yo] Ya tenía nueve años. Aquí en {nombre de la escuela}, <u>pos tienen mejor método de estudio y pos entiendo más.</u>

Tabla 3. Actos de habla de auto inclusión y autoexclusión entre dos informantes de primer grado de secundaria, escuela pública (Pu) y escuela privada (Pr) respectivamente.

Los rasgos ideológicos de la comunidad, características de la formación social, se localizan dentro de la coyuntura con el contexto escolar: el I1HPU se compara con los otros por su comportamiento y eso lo lleva a autocalificarse de forma peyorativa, por salir del estándar grupal; en el segundo caso, el I2HPR sí se ubica en una diferenciación, pero no por ser social, sino por una situación emergente susceptible de ser modificada que, por lo tanto, no lo excluye del avance grupal.

Las materialidades ideológica y cultural se manifiestan sobre actos valorados como roles jugados por cada integrante de la familia: para I1HPU, la disciplina impuesta se respeta, aunque redundante en una situación negativa; para I2HPR la movilidad con fines de mejora tuvo consecuencias positivas de forma descendente y ascendente en el árbol familiar. En ambos casos se desarrollan formas imaginarias a partir de lo que se cree y de la emoción que en ellos generan sus nuevas circunstancias de migrantes.

Las materialidades identificadas por los actos de habla que tienden a la homogeneización y diferenciación de la que parte cada individuo para describirse a partir de la coyuntura de su circunstancia familiar reflejada en la escuela, se confrontan en la Tabla 4.

I1HPU	I2HPR
(3) Bueno es <u>que estoy loco o sea a veces actúo loco y a veces estoy normal</u> pero cuando estoy loco es cuando ya necesito comer algo porque cuando no como demasiado me siento medio mareado entonces empiezo a decir alguna broma o algo así para que me quede despierto porque a veces si me vengo desmayando y <u>tengo que hacer algo para no desmayarme y no preocupar a mi mamá ni a mi papá.</u>	(4) E. <u>¿Te decían que eras diferente?</u> Sí Por el acento <u>Pero ya casi no lo digo.</u>

Tabla 4. Procesos de diferenciación y homogeneización con implícitos de estatus socio cultural.

La materialidad cultural y la reiteración auto exclusiva del I1HPU se corrobora durante su discurso, cuando ha comprendido ya la diferencia entre Estados Unidos y México al registrar a las personas y eso, por la información suprasegmental –tono de voz, suspiros, expresión preocupada– lo ubica nuevamente en la dificultad para igualarse a sus compañeros de clase por ser un aspecto inasible para él.

En los actos de habla sobre la autoconcepción de cada uno, va implícita una dimensión temporal y otra de jerarquía. En primer término el acto de auto definirse como “loco” en una enunciación que no distingue “ser” y “estar”, lo que en la formación imaginaria haría la diferencia de un estatus emergente de uno permanente. Mientras que I1HPU no acota temporalmente su situación de “estar loco”, I2HPR refiere su posición de diferente como algo que desaparece paulatinamente.

Respecto de la obligación que se auto asigna I1HPU de no preocupar a sus papás, evidencia las materialidades ideológica y cultural en donde los hijos de familias latinas tienen un rol claramente establecido que no debe implicar un “mal comportamiento”. Se interpreta su discurso de manera que el informante construyó una formación imaginaria de indisciplina sobre “sentirse mal de salud” y aparece como un acto de habla compromisorio.

(5) I1HPU

Ehh mi nombre es {Nombre Apellido} y (...)

El otro apellido es Castillo pero ese como nací en Estados Unidos solo puedes tener un apellido y me pusieron el apellido de mi papá y después vinimos acá y no me pudieron poner el de Castillo también (...) (suspiro)

La materialidad cultural en el caso que aborda I1HPU aparece en su consecuencia administrativa, aunque denota toda una cultura social sobre la identificación de una persona únicamente a partir de su ascendencia paterna. Respecto de la movilidad que ha vivido el informante, no delata una aspiración positiva por radicar en uno u otro país, solamente se interpretan sus problemas de identificación en ambos.

3.1.2 Materialidades histórica y del poder

Las materialidades histórica y del poder se consideran coyunturales y secuenciadas. La percepción de poder se construye a partir de la relación histórico-discursiva con quien lo ejerce. En el caso de los cuatro informantes se detecta la influencia de micro poderes (Foucault: 2008) familiares y escolares quienes ejercen persuasión y coerción (Van Dijk, 1980).

Los implícitos históricos y del poder, relacionados con una abreviada aspiración a la movilidad social quedan de manifiesto en la enunciación en donde se auto descarta como candidato a transitar en el progreso académico y, por ende, económico en su trayecto futuro. En el segundo caso, la enunciación de I2HPR delata un posicionamiento de certeza y prefiguración, ver los ejemplos en la Tabla 5.

I1HPU	I2HPR
<p>(6) <u>Es que no sé, porque mis familias están divididas unas están en Estados Unidos y los otros están en Saltillo o en Múzquiz pero yo no sé en dónde vivir (suspiro)</u></p> <p>E. ¿Y por qué en un año te vas a regresar? Porque mi mamá quiere que estudie allá <u>Pos sí, dice que está mejor allá pero no sé</u></p> <p>E. ¿En dónde está mejor la escuela? No sé porque en las dos voy a tener problemas Porque <u>sé hablar inglés pero no me sé nada de la historia de allá</u>, ni siquiera o sea cómo se dice las sumas ni todo eso en inglés, <u>porque yo sé hablar pero eso no, solo me sé lo básico y ya pero nada de la suma multiplicación y así no</u> me lo sé, o sea me sé algunos, pero después, como la ecuación no sé cómo se dice, nada de eso de lo que me van a poner en segundo ni de lo de primero.</p>	<p>(7) Yo quiero ser ingeniero químico</p> <p><i>Pos él (papá) decía que en su familia pos nadie todos habían sido albañiles o y así, entonces pos él decía que si uno ya pudo, tú también puedes hacerlo y que si nadie ha podido tú debías ser el primero.</i></p>

Tabla 5. Comparativo de la enunciación entre los dos individuos con implícitos de movilidad social a partir de la actuación y/o persuasión de los padres.

Las separaciones de familias mexicanas han sido una constante histórica en México: la oferta laboral de Estados Unidos provoca la movilidad intermitente o definitiva de algunos integrantes, lo que deriva en relaciones interrumpidas por las circunstancias geográficas, en primer término y en consecuencia las culturales y del idioma, como lo aborda I1HP al hablar de su interrumpido aprendizaje del inglés

Las dimensiones de *riqueza* y *movilidad percibida* se abordan desde la perspectiva de Campos *et al* (2012): la primera no se apega a ingreso, sino a los medios para incrementar el consumo de bienes y servicios; la segunda, cómo se perciben en la actualidad con el referente del hogar de sus padres

Las limitaciones discursivas de I1HPU tienen sus indicios en el contexto familiar. Si bien, se denota una intención de progreso por parte de los padres, los rasgos culturales restringen a la prefiguración de progreso en el adolescente:

(8) I1HPU

Pues es que mi mamá desde pequeño siempre me impulsaba a estudiar matemáticas, entonces a mí me gustaban y después me dijo que yo sería un carpintero o algo así o sea que tenga que usar las matemáticas y me impulsó a que me gusten las matemáticas y pues..., después de ahí me gustaron.... siempre era divertido hacerlas

E. ¿Qué más puedes hacer con las matemáticas además de ser carpintero?

Pues en realidad no sé, no sé muchos trabajos solo sé algunos básicos.

O sea usualmente cada mes estoy pensando pero nunca sé qué quiero ser siempre lo pienso demasiado.

El poder que reconoce I1HPU en su madre lo lleva a prefigurar su futuro en términos acotados a lo que ella dispone. La interpretación del discurso recae en una posibilidad de ampliar la perspectiva cuando acepta que sí piensa en el tema de su porvenir, pero vuelve a la indicación de ser un carpintero.

La posibilidad de ejercer poder discursivo en los estudiantes de secundaria, por el reconocimiento de las jerarquías socialmente aceptadas o la admiración, es un campo abierto para los docentes. Se detecta la estructuración de una formación imaginaria en las informantes I3MPU e I4MPR, en donde se subrayan los actos expresivos al escuchar una pregunta específica sobre su futuro. Los implícitos de movilidad social se construyen constantemente cuando el individuo se encuentra en el contexto comunicativo idóneo.

(9) I4MPR

Cuando tú tengas tu casa, la tuya propia ¿cómo será?

Pues la verdad no he pensado en eso, pero ahora que me lo dices (eleva el tono) (sonríe), yo digo que sí estaría, viviría en buenas condiciones.

El pronombre “tú” usado por la I4MPR se diferencia del “usted” usado por la I3MPU, ambos implícitos de una relación de cercanía diferente dentro de la escuela que les permitió, en cada caso, ampliar o limitar su discurso enunciativo.

(10) I3MPU

Sí, porque pues yo tengo una [computadora] en mi casa pero no la tenemos conectada. Pues es que no...en el escritorio no cabe

Es que a mí a mí me emociona mucho [la casa que construye su papá] (eleva el tono e incrementa velocidad) (interrumpe con una sonrisa) porque dice mi papá que me va a poner por ejemplo... a mí me gustaba mucho ser maestra cuando estaba chiquita pero ya me fue interesando más cosas. Me dice mi mamá que me dijo cuando vayas creciendo te vas a ir interesando en más cosas. Y desde que estaba en primero siempre guardaba todos los libros y los cuadernos y yo me ponía a revisarlos con las plumas en el escritorio y me sentaba y así me ponía ponía mis monitos a darles clases.

La formación imaginaria que desarrolla la informante I3MPU (11) se volvió en ella una objetivación de futuro laboral cuando afirma, posteriormente que le gustaría *volver a ser maestra*, considerando que su primera ocasión de serlo fue al jugar con sus muñecos y darles clases. Con respecto a la laboral, ambas informantes delatan implícitos de una posibilidad en su movilidad, sin embargo una es amplia y la otra acotada.

I3MPU reflexionista, sentimental	I4MPR reconocida
(11) Me gustaría también ser <u>volver a ser maestra</u> , porque me gusta mucho así estar revisando y así todo eso de los problemas que nos ponen a veces los maestros. <u>Y doctora porque es que antes yo quería ser doctora antes de que quisiera ser maestra pero a mí me daba mucho miedo ponerles las inyecciones entonces ahora mi mamá me dice hay doctores que no te quieren poner inyección toncess le digo ah yo quiero ser de esos nada más quiero consultar y ya</u> <u>Sí o sea trabajar y así, también ser ama de casa</u>	(12) Quiero estudiar leyes y ser juez o magistrada Sí magistrada me llama mucho la atención <u>Porque yo veo a mis papás, y por ejemplo a mi papá el año pasado le dieron una notaría y a mi mamá un puesto muy alto</u> entonces yo quiero llegar a estudiar mucho de que maestrías doctorados que me reconozcan porque tal abogada que hizo esto y que logró este caso. <u>Me gustaría que la gente hablara bien de mí, que sepan que se especializa en esto o ella te puede ayudar en esto.</u>

Tabla 6. Comparativo discursivo informantes I3-Pu e I4-Pr sobre prefiguración laboral y académica.

El modelo familiar en el caso de la I3MPU no ha sido modificado con respecto a una transición de roles femeninos. En el caso de I4MPR, el modelo que se prefigura está despegado del caso de sus exitosos padres:

(13) I4MPR

Pues mira la verdad no me gusta pensar en eso ahorita [casarme]. Pero yo lo que quiero, siento que después no puedes hacer casi nada. Primero quiero empezar logrando en las maestrías y doctorados muchas cosas, me gusta ser maestra en leyes en otros países y así, y luego ya después, como a los 27 28 casarme o más adelante. En los 20 25 no.

La exhibición del progreso social en los padres de I4MPR lleva a la adolescente a la aspiración natural no solo de la posibilidad de estudio amplio sino la formación de reconocimiento de formas diversas. En el caso de I3MPU, hay un explícito de aspiración académica, pero con un implícito de incapacidad que limita el avance.

CONCLUSIONES

La movilidad social en términos de progreso es un compromiso comunitario que rebasa la acción escolar. Todas las instituciones sociales tienen injerencia en la construcción de un bagaje que permita comprender y comunicar lo indispensable para acceder al proceso evolutivo social de todo ciudadano, así sea en ciernes. En este sentido se afirma que la construcción de la disponibilidad léxica concierne a la ética.

Las ligas entre las categorías escuela-discurso-movilidad social son enlaces condicionantes para: a) La existencia de la escuela, b) El acrecentamiento del discurso, c) La necesidad de la movilidad social.

La convergencia de las tres es una condicionante que las convierte en el bucle que se reconstruye en cada generación, cada evento comunicativo, cada individualidad emergente.

La búsqueda de implícitos en el discurso de los adolescentes es solamente la corroboración de las teorías discursivas sobre la cualidad interactuante de discurso y sociedad: las acciones comunicativas son consecuencia de una cultura social, en tanto esta cultura es la construcción de un discurso. Si bien, este proceso puede dar paso a una circularidad reconstructiva, también los integrantes de las comunidades pueden convertirlo en un oxímoron que autoconsume lo que se acrecentó previamente.

El objetivo en este estudio se alcanzó al confrontar el resultado de un instrumento cuantitativo que muestra un bagaje léxico con los índices discursivos obtenidos a partir de un instrumento cualitativo, lo que permitiría, además de trabajar con el estudiante sobre su acrecentamiento léxico, dirigirlo hacia una perspectiva individual de posible desarrollo.

El principio de expresabilidad de Searle (2015) establece que cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha, mismo que él clausura con la realidad innegable de que a menudo queremos decir más de lo que decimos. Se agrega aquí algo más frecuente todavía: la gran cantidad de cosas no dichas por mantenerlos en el plano potencial de la fantasía; la diferencia entre posibilidad y ensueño podría determinar la factibilidad o no de los hechos a futuro.

El efecto causado por las conversaciones con los adolescentes parece inmediato: planificar algo no pensado, auto describirse en comparación con los otros, encontrar rasgos homogeneizadores y distintivos entre ellos y los otros. El impacto causado en los adolescentes por el discurso de alguien con una jerarquía social mayor es inmediato y significativo (Reyes, 2011).

Los contrastes mostrados entre los informantes se delatan como consecuencia del contexto familiar, prioritariamente, y de la dinámica escolar, en segundo término. Aunque las diferencias referentes a las aspiraciones de movilidad entre los estudiantes de escuela pública y privada son notables, ambas parecen construidas más por las formaciones imaginarias que por su condición económica, puesto que sus presupuestos a futuro son predestinados por el estatus actual. La propuesta está dirigida a ambas escuelas: conocer el efecto que causará en ambas un discurso docente controlado para dar a conocer otros mundos, tanto al estudiante resignado como al que aspira reconocimiento.

La movilidad social como aspiración radica en el discurso. Los elementos que la conforman están siendo dotados a los estudiantes por quienes ejercen en él poder, seguridad, confianza o temor. El profesor en el salón de clase puede elegir cualquiera de esas vías de acercamiento comunicativo.

La aportación de esta propuesta consiste en a) la metodología de triangulación con instrumentos cuantitativo-cualitativo, b) la vía de acercamiento al estudiante desde dos perspectivas viables de ser acrecentadas, c) un modo para capitalizar, de forma dirigida, los índices de disponibilidad léxica y d) los conteos de disponibilidad léxica como evaluación diagnóstica del docente.

Se concluye que la edad de los estudiantes, la formación discursiva previa y el estatus del docente dentro del aula son un conjunto dentro del cual se puede formar a un individuo con auto reconocimiento de su realidad, auto descripción de su potencial y prefiguración a partir de posibilidades reales, no estrictamente limitadas a las circunstancias familiares.

El discurso es siempre un diálogo; cuando se buscan sus indicios en el tiempo lingüístico del devenir (Benveniste, 1987), la conversación es con uno mismo y no hay mayor autoridad que el auto convencimiento. Un discurso alentador construirá otro con aspiraciones crecientes; hacerlo en el aula no es condicional a un profesor de educación privada; la escuela pública puede tener, en el amplio sentido del término, tanto o más eco en la sociedad si encuentra las palabras correctas para sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, Mijail. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- BARTHES, Roland. (2009) *La aventura semiológica*. París: Biblioteca Roland Barthes.
- BENVENISTE, Émile. (1987). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI Editores.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. España: Gedisa Editorial.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- CAMPOS, Raymundo; HUERTA, Juan. y VÉLEZ, Roberto. (2012). *Movilidad social en México: Constantes de la desigualdad*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- DE LOS SANTOS, Ernesto; FLORES, María Eugenia e INFANTE, José María. (2013). *Docencia e inclusión educativa. Una propuesta desde el análisis del discurso*. Monterrey: UANL y Escuela Normal Superior "Moisés Sáenz".
- DILTHEY, Wilhelm. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Ediciones Península.
- DOF (2017) Acuerdo 07/16/2017 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. (Tercera Sección).
- DUCROT, Oswald. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- ECHEVERRÍA, Ricardo. (2008). *Ontología del lenguaje*. Argentina: Granica.

- FOUCAULT, Michel. (1970). *La arqueología del saber*, México, siglo XXI.
- (2008). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, Rosaura. (2003). Los criterios de transliteración en El habla de Monterrey, en
- RODRÍGUEZ, Lidia (coord.) *Investigación sociolingüística El habla de Monterrey. Su trayectoria en una página electrónica*, Monterrey, N.L., México: Fac. Filosofía y Letras, UANL/Trillas, pp. 64-71
- HAIDAR, Julieta. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- HOFSTADTER, Douglas. (2008). *Yo soy un extraño bucle*. Barcelona: Tusquets Editores.
- HUERTA, Juan. (2010). El rol de la migración y las redes sociales en el bienestar económico y la movilidad social percibida, en *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- HYMES, Dell. (1972). *Hacia etnografías de la comunicación*. Traducción de Juan Gómez. España: Pride&Holmes.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2016). *Módulo de movilidad social*. México: INEGI.
- LÓPEZ, Juan. (2003). *Qué te viene a la memoria*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- ONRUBIA, Javier. (1993). *Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica*. España: Universidad de Barcelona.
- PÊCHEUX, Michel. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. España: Gredos.
- PORTER, Michael; STERN, Scott, y GREEN, Michael. (2017). *Social progress index 2017*
https://www.socialprogressindex.com/assets/downloads/resources/en/English-2017-Social-Progress-Index-Findings-Report_embargo-d-until-June-21-2017.pdf
- RAWLSS, John. (1971). *A theory of justice*. United States of America: Harvard University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Diccionario de la lengua española*. Tomo II. España: Espasa.
- REYES, Dalia. (2011). *Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en estudiantes de secundaria*. Tesis inédita. Monterrey: Escuela de Graduados ENSE "Moisés Sáenz".
- SEARLE, John. (2015). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SERRANO, Julio y TORCHE, Florencia. (2019). *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.
- (2017-A). Modelo educativo para la educación obligatoria, educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.
- SOLÍS, Patricio. (2002). Inequidad y movilidad social en Monterrey. México: Colegio de México.
- VAN DIJK, Teun. (1980). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.
- _____. (2012). Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo. España: Gedisa.
- VIGOTSKY, Lev. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1989). Conferencias sobre ética. Barcelona: Paidós.

