

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 291 -TLAXCALA

AREA DE POSGRADO

***"EL DISCURSO EN EL SALON DE CLASES: UN
ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR
(Bachillerato general), EN EL EST ADO DE TLAXCALA"***

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestro en Educación:

Campo Formación Docente en el Ámbito Regional Presenta

JOSE MANUEL MINOR FRANCO

Director

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

SAN PABLO APETATITLAN, TLAX. INVIERNO 2003

"El discurso bien encausado, permite la integración y el entendimiento de los sujetos para vivir en armonía y bienestar en su paso por el mundo".

Teun A. Van Dijk

DEDICATORIAS

**A mis dos jóvenes hijos: Eli Manuel
y Dither Miguel Minor Bañuelos
para que comprenda lo importante
que es el seguir con la preparación
a lo largo de la vida y llegar así a
trascender en esta sociedad del
Conocimiento.**

Invierno del 2002.

INDICE

Dedicatorias

Introducción

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 LA JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN 1.2 OBJETIVOS

1.3 UNIVERSO Y ACTORES

1.4 SUSTENTO TEÓRICO

1.5 RECURSOS MATERIALES Y METODOLÓGICOS

CAPÍTULO II

LAS CUESTIONES TEÓRICAS

2.1 CÓMO SE HA ESTUDIADO LA ESCUELA COMO
INSTITUCIÓN

2.1.1 LOS ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA
ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

a) La escuela como sistema social

b) La escuela como una institución burocrática

c) Los modelos weberianos de organización escolar

2.2 LA ESCUELA COMO UN ENCLAVE CULTURAL

2.3 UN MODELO DE ESTUDIAR LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

2.3.1 EL NUEVO INSTITUCIONALISMO

a) El panorama del nuevo institucionalismo

b) Estabilidad y cambio institucional

2.3.2 EL SALÓN POR DENTRO

2.3.3 MODELO ORGANIZATIVO COMO DISCURSO

2.4 LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS COMO DISCURSO

a) El sentido del habla en el aula

b) Los malentendidos por el discurso en el aula

c) La comprensión de las reglas básicas de la educación a través del discurso

d) El discurso, contexto y continuidad

- e) Acción, palabra y concepto
- f) Ritual y control con el discurso en el aula

CAPÍTULO III

REVISIÓN METODOLÓGICA LOS MÉTODOS CUALITATIVOS

3.1 ¿QUÉ SON LOS MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUÁLES SON?

- a) El concepto de investigación cualitativa
- b) Los inicios de la investigación cualitativa
- c) El momento actual de la investigación educativa
- d) Los métodos cualitativos

3.2 ¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO UN MÉTODO CUALITATIVO?

3.2.1 ESTRUCTURA DEL DISCURSO

3.2.2 EL PROCESO DEL DISCURSO

3.2.3 LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA COMO PARTE DE LA REALIDAD DEL DISCURSO

3.2.4 LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA REALIDAD

CAPÍTULO IV

LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

4.1 LAS ESTRATEGIAS DE CAMPO EN LA INVESTIGACIÓN

4.1.1 LA ETNOMETODOLOGÍA

4.1.2 EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.3 LA ESTRATEGIA ANALÍTICA

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL A TRAVÉS DEL DISCURSO EN

EL SALÓN DE CLASES: MANIFESTACIONES REALES

5.1 EL DISCURSO EN EL SALÓN DE CLASES

5.2 LO OBSERVADO EN LA INVESTIGACIÓN DE MANERA REAL EN EL CAMPO, A PARTIR DE LA ESTRATEGIA ANALÍTICA

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCION

El análisis del discurso es una disciplina muy joven, que no excede la década de los setenta del siglo xx. Aunque sus conexiones disciplinarias y sus orígenes como saber han marcado enlaces bastante fuertes con la lingüística, la semiótica, la hermenéutica, la sociología del lenguaje, la filosofía, la antropología, la política y actualmente la educación.

Como disciplina el discurso ha adquirido en las dos últimas décadas un importante grado de desarrollo y madurez sobre todo en Europa caso concreto Holanda y en los Estados Unidos, en donde han logrado un nivel de institucionalización principalmente en el campo educativo, por lo que; al llegar en un aula específica es conocer como el maestro y sus estudiantes recorren temporalmente el discurso como parte de la comunicación que en cada sesión es la esencia misma del evento de clase, no obstante rescatar lo que es la estructura de un evento totalmente ubicado a partir del discurso, es identificar una fase de la clase sustentada en la transcripción que en un área tan específica ilustra las secuencias interaccionales entre el maestro y sus alumnos, tal es el caso de la fase instruccional es donde la iniciación del discurso conlleva a una respuesta que permite por parte del docente ser evaluada, conociendo así; qué es realmente lo que identifica al discurso al interior del aula en cualquier nivel educativo.

El trabajo que aquí se presenta, versa en razón al discurso en el salón de clases, tomando como estrategia de análisis el trabajo de Hugh Mehan (1999), a partir de reconstruir el orden natural de las interacciones conversacionales en el transcurso del discurso de una clase con el manejo de turnos, para ello se apoya en los descubrimientos sobre el orden conversacional cotidiano a que arribaron maestros y alumnos. Con base en esto, la importancia que encierra el presente, es en torno al análisis del discurso en el salón de clases, configurado a partir de una matriz teórico metodológica muy emparentada con la sociología y con la antropología norteamericana más reciente, es el poner al desnudo el hecho escolar como una puesta en escena interactiva y coparticipativa donde los lenguajes (verbales y no verbales) construyen in situ la realidad del aula como una particular realidad sociocultural, mostrando tanto la configuración edificante de los procesos educativos como sus estructuras represivas y / o reproductivas del status quo de los sistemas educacionales, para ello, se retoma un salón de clases a nivel bachillerato en la clase de Literatura a lo

largo de un semestre.

Se trata en sí, de presentar los diferentes eventos de la clase que definen el accionar académico a partir del discurso en donde hay una intencionalidad del maestro y de los alumnos, ilustrando aquí, lo que pasa en diez secuencias del discurso en cinco sesiones que ilustran la organización al interior de los eventos de la clase por referencia a la "fase instruccional" de cada una de las diez secuencias que se manejaron en diferentes clases. Retomando a Hugh Megan, es trascendente conocer como la fase instruccional, está compuesta de secuencias interaccionales, en donde se dan intercambios de información académica en unidades interaccionales llamadas secuencias de licitación, por lo que la producción del discurso es de manera conjunta esto es; de maestros y alumnos y por lo tanto, son secuencias que ocurren una después de otra en interacción a partir de que cada una está interconectada en: un acto de iniciación, un acto de respuesta y acto de evaluación.

Para abordar lo que es el Discurso en el salón de clases: un estudio de caso en la Educación Media Superior (bachillerato general), en el Estado de Tlaxcala el presente trabajo quedó dividido de la siguiente manera:

El capítulo I, Justifica en sí lo que es la investigación, los objetivos que le dieron camino, el universo, el sustento teórico y los actores al igual que los recursos y la metodología de la investigación.

El capítulo II, trata de las cuestiones teóricas a partir de cómo se ha estudiado la escuela, retomando los antecedentes en el estudio de la escuela como institución, la escuela como sistema social, la escuela como una institución burocrática, los modelos weberianos de organización escolar, la escuela como un enclave cultural, un modelo de estudiar la institución escolar, el nuevo institucionalismo, la estabilidad y cambio institucional, la cultura institucional como resultado de las rutinas organizacionales, la institución y el sistema político, el modelo organizativo como discurso, las prácticas académicas como discurso, el sentido de habla en el aula, los malentendidos por el discurso en el aula, la comprensión de las reglas básicas de la educación a través del discurso, al igual que el contexto, la continuidad, la acción, palabra y concepto.

Por su parte, en el capítulo III, se lleva a cabo la revisión metodológica a partir de lo que son los métodos cualitativos, su estructura, el discurso como método cualitativo y la construcción narrativa como parte de la realidad del discurso, retomando lo que es el

proceso del discurso en textos, contextos, conversación, práctica social, categorías, secuencialidad, constructivismo, lo constructivo, los niveles y dimensiones, sentido y función, reglas, estrategias y todo lo que contiene para lograr la construcción narrativa de la realidad.

En el capítulo VI, se abordan lo que son las estrategias de campo en la investigación retomando lo que es la etnometodología, el objeto de la presente investigación, así como la estrategia analítica.

En lo que respecta al capítulo V, se lleva a cabo el análisis de la comunicación verbal a través del discurso en el salón de clases, manifestaciones y pautas en el camino al igual que la estrategia que nos permitió el abordar el presente estudio de caso a partir de la propuesta de Hugh Mehan sobre la estructura del discurso en el salón de clases

Finalmente, se presentan las conclusiones de la presente investigación cerrando con la bibliografía consultada en lo que respetan a las cuestiones teóricas que puntean las cuestiones investigativas.

CAPITULO I JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

1.1 LA JUSTIFICACION DE LA PRESENTE INVESTIGACION

Una de las características dominantes de la vida cotidiana del salón de clases es el trabajo interaccional que se da entre el docente y el alumno. En esta fase, la mayoría de la información académica que se maneja es a través del discurso el cual permite el manejo de turnos para lograr dicho intercambio de información entre los protagonistas. Por ello, al ir al salón de clases para ver como se ilustran las secuencias interaccionares entre el maestro y los alumnos a partir de las secuencias que contienen tres partes interconectadas las cuales son: un acto de iniciación, un acto de respuesta y acto de evaluación, en donde cada una de estas partes ocurre cuando la respuesta solicitada por la iniciación e inmediatamente es seguida por una evaluación (Mehan, 1999), en donde además, la secuencia se hace extendida cuando la respuesta esperada no aparece inmediatamente, porque los estudiantes no responden o dan respuestas parciales o incorrectas, debido a distracciones o interrupciones. Es esos casos, el maestro emplea un número de estrategias incluyendo el alentar después de las respuestas correctas e incorrectas y repetir o simplificar las acciones

de iniciación a fin de obtener la respuesta solicitada en el primer acto de la iniciación.

El presente trabajo de investigación, de lo que es la estructura del discurso en el salón de clases desde la propuesta del sociólogo norteamericano Hugh Mehan (1999), se desarrolló en un grupo de Cuarto Semestre de Bachillerato General perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala en el Plantel Número II de Panotla, ya que es aquí en donde quien realizó la investigación labora desde hace 15 años teniendo para ello el tiempo y la disponibilidad de quienes participaron tanto la docente como los 30 alumnos protagonistas de cada una de las diez lecciones desarrolladas a lo largo de cinco meses en sesiones escalonadas de 50 a 100 minutos en semanas distintas. El Grupo fue el 401 de un total de cuatro grupos que cursan en el Turno Matutino su Bachillerato General el cual fue escogido al zar con la docente ya que ella trabaja en los cuatro grupos la materia de Literatura Segundo Curso, además de que en dicha materia se trabaja por lecciones lo cual no ocurre con otras asignaturas como son Geografía Física, Historia de México, Lógica, Inglés, Matemáticas y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, recalcando la disposición desde luego de la maestra de la asignatura por ser observada en el sentido de ser una investigación para la elaboración de una tesis que permita obtener el grado académico de maestro en educación, además de que los alumnos conocen a quien realizó las observaciones, lo cual no causó ningún tipo de sorpresa o disgusto.

1.2.- OBJETIVOS

En la presente investigación de manera fundamental se trazó un objetivo general o rector y tres particulares los cuales son:

Objetivo General:

- Realizar una serie de observaciones que permitan conocer como los alumnos del Grupo 401 Cuarto Semestre de Bachillerato General, del Plantel 11 Panotla. del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, se involucran en la secuencia tripartita; iniciación, respuesta, evaluación (IRE), en lo que es el discurso al interior del aula de acuerdo a la propuesta de Hugh Mehan en la materia de Literatura Segundo Curso mediante el manejo de turnos, para posteriormente dar a conocer los resultados de lo obtenido.

Objetivos Particulares:

- Mediante la consulta bibliográfica, lograr un acercamiento hacia lo que es la estructura del discurso en el salón de clases
- A través de un estudio de casos, observar y describir como durante las lecciones de la clase de literatura se da el manejo de turnos en lo que es el discurso académico al interior de aula a partir de la propuesta metodológica de Hugo Mehan en cuanto al desarrollo de las secuencias: iniciación -respuesta-evaluación.
- Aportar los frutos de esta exploración en cuanto a lo que es la estructura del discurso en el salón de clases, para ser aprovechados en estudios subsecuentes sobre la temática.

1.3.- UNIVERSO Y ACTORES

La presente investigación se desarrolló en el Plantel 11 del Colegio de bachilleres del Estado de Tlaxcala ubicado en la población de Panotla a escasos 3 kilómetros de la ciudad de Tlaxcala, por ser el centro de trabajo de quien realizó la misma y tener para ello la disponibilidad del docente y de los directivos después de laborar académicamente durante 15 años. Para ello, el grupo asignado fue el 401 Turno Matutino el cual surgió al azar ya que la profesora de la asignatura trabaja con los cuatro grupos existentes de cuarto semestre y consideró que la investigación se realizaría para ella de manera más práctica con el grupo 401 por ser la mayoría mujeres para esto presentó a quien realizó la presente investigación ante los 30 alumnos (27 mujeres y 3 varones) explicándoles que durante cinco clases de 50 o 100 minutos estaría en el grupo observando el desarrollo de cada una de las lecciones como parte de un trabajo de investigación para elaborar una tesis de maestría. El grupo en todo momento manifestó su aceptación ya que el investigador se les hizo conocido lo cual no generó ningún tipo de problemática. Las clases fueron los días martes y miércoles de semanas y meses distintos con la intención de observar y analizar diferentes lecciones de acuerdo al objetivo general de la investigación. La investigación en el campo inició en febrero del 2003 y terminó en junio del mismo año. Panotla es una población de más de 12,000 habitantes de los cuales la mayoría laboran en el sector educativo lo cual no implicó

ninguna situación problemática ya que la mayoría de los 30 alumnos que participaron en el universo de la investigación son de aquí y provienen de familias con recursos económicos necesarios para su educación. Es importante señalar que parte de las lecciones fueron preparadas por la maestra de literatura con anticipación.

1.4.- SUSTENTO TEORICO

El sustento teórico que fundamenta esta investigación es en sí la estructura del discurso en el salón de clases a partir de conocer lo que es el estudio de la escuela como institución social de W. Tyler (1996), la escuela como un enclave cultural en la propuesta de Jerone Bruner (1995,1998 y 1999), un modelo de estudiar la institución escolar de March y Johan (1997), la escuela por dentro de Woods (1995), el modelo organizativo como discurso de Hood y Jackson (1997), las prácticas académicas como discurso de Edwards y Mercer (1988), el discurso como un método cualitativo de Rodríguez y Gil (1996), el análisis del discurso de Renkema y Van Dijk (1999), para terminar con la propuesta metodológica del Análisis del discurso en el salón de clases de Hugh Mehan (1999) sustento metodológico de la presente investigación.

1.5.- RECURSOS MATERIALES Y METODOLOGICOS

Solo se utilizaron una libreta de apuntes, una grabadora miniatura y una cámara de video, para tomar paso a paso las observaciones en cada una de las cinco clases de la materia de Literatura Segundo Curso. De acuerdo ala propuesta metodológica de Hugh Mehan (1999), sobre el análisis del discurso al interior del salón de clases .Situación que se abordó desde la etnometodología con un enfoque cualitativo, en donde se trató de describir los tipos de conversaciones y la estructura de los eventos en el salón de clases a partir de una sola característica organizacional Inicio Respuesta-Evaluación, tomando las lecciones como punto de partida.

CAPITULO II

LAS CUESTIONES TEORICAS

2.1 CÓMO SE HA ESTUDIADO LA ESCUELA COMO INSTITUCION

2.1.1 Los antecedentes en el estudio de la escuela como institución

En los últimos 50 años, a través de estudios sociológicos se ha tratado de analizar a las escuelas para sacar a la luz del conocimiento lo que las caracteriza al interior como instituciones.

Desafortunadamente la escuela es una organización de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, por ello, es importante saber que pasa en la escuela como es el caso del discurso académico.

Sin embargo, cualquier intento de explicación de los hechos humanos requiere por lógica la utilización de estructuras analíticas que permitan dar dirección a la mirada del investigador, sólo que, todas estas estructuras pueden operar consciente e inconscientemente para no lograr su intención.

Burrell y Morgan, (en Tyler, 1996) identifican cuatro grandes paradigmas en el estudio de las escuelas: I. La escuela funcionalista: es aquella que de acuerdo a un organigrama funciona de manera mecánica y sin discutir su acción.

II. La escuela interpretativa: esta escuela se ubica en un contexto o documento simbólico de organización.

III. La escuela radical: en donde puede observarse la organización como instrumento de dominación, el orden y el obedecer sobre todas las cosas.

IV. La escuela humanista radical: en donde predominan las formas de organización basadas en las ideas inter - subjetivas.

Esta estructura, si bien es sobre todo heurística, plantea una importante cuestión teórica y metodológica respecto a la teoría de la organización, como señala Tyler:

"...el modelo de Burrell y Morgan con sus presupuestos reguladores y objetivistas, sólo facilita un conjunto de posibilidades para analizar la realidad social y, por tanto, conocer así a la escuela (Tyler 1996:25).

Sin embargo, para conocer la escuela, sería más adecuado algo menos general que este "gran marco teórico" (Ibíd.: 26) en donde se acepta la posibilidad de desarrollar este modelo, pero desafortunadamente no facilita las bases para relacionar los paradigmas dimensionales del modelo:

"... su utilidad es evidente, no parece fundarse en ninguna lógica propia del mismo. Por lo que parece meramente descriptivo más que generativo lo que se manifiesta al interior de la misma institución" (Ibíd.: 27).

En los 80' aparece la clasificación que hace P. Ellstrom (1982), el cual señala que la organización educativa tiene cuatro aspectos:

1. El modelo verdadero: cuyos términos operativos son eficacia y racionalidad.
2. El modelo político: caracterizado por su interés por el poder, la lucha y el conflicto.
3. El modelo sistémico: del cual la confianza es atributo fundamental.
4. El modelo anárquico: cuya "locura" y falta de articulación entre los medios y fines son sus características predominantes.

Si nos damos cuenta, esta clasificación tiene valor taxonómico con respecto a lo que es en sí la organización escolar, pero como señala Tyler parece situarse por completo en el apartado sistémico (objetivo/regulativo) del modelo en sí de Bruner y Morgan. No hay aquí manera de analizar en el caso en que falta la articulación entre medios y fines en un nivel del modelo sistémico que pueda adaptarse a las estrategias racionales de los actores concretos.

El trabajo de Ellstrom se ubica más en las imágenes de lo que es la teoría de la organización escolar que con la exploración de contradicciones que se dan al interior de toda institución educativa.

Pero para conocer lo que es en sí, las posibles dimensiones de un esquema que clasifique las escuelas en su interior organizado es importante mirar a la escuela como institución a partir del modelo de roles y funciones rígidamente establecidos y sobre todo previsible con facilidad que permitan al observador ver en que se fundamenta dicha

organización educativa. Ya que como lo maneja Morgan (1980), el enfoque funcionalista del análisis de las organizaciones como:

"...generador de formas de elaboración teórica que se basan en el presupuesto de que la vida real de la organización se funda en una red de relaciones antológicamente reales, relativamente ordenadas y cohesivas, en donde hay manifestaciones propias de las organizaciones" (Morgan, 1980:60).

Aquí es importante aclarar que la visión funcionalista está constituida por el modelo legal-racional de lo que es la organización, en donde se explica las variaciones de la estructura de la organización, tanto en términos de un patrón de objetivos y valores como a lo que es en sí un modo de mecanismo coordinado que adopta diferentes formas en distintos ambientes de actuación.

Esta postura de Morgan, puede ser contrastada con otra postura opuesta, señalada por Tyler (1996), en el sentido de que las líneas de mando cuya apariencia racionalizada se ubica una corriente que tiende hacia la autonomía, en donde la organización se da por la persistencia de unidades relativamente auto suficientes cuya supervivencia depende en gran medida de los "mitos", "aquí todos tomamos las decisiones" o de la intervención racionalizada de los actores, que pareciera atentar contra la idea de un modelo racional de organización e invertir el orden de lo que puede considerarse normal en el conjunto de relaciones estructurales que caracterizan los actuales modelos burocráticos.

Por otro lado, es importante conocer las posturas teóricas de los modelos organísmicos de Berstein (1977) y Bourdieu y Passeron (1977) .En donde la primera postura de los modelos "organísmicos" de la escuela postulan la existencia de "códigos" que determinan las reglas de comunicación y la cultura de la escuela incluso en la apertura de sus lazos con empleados, padres y administración. Por su parte Bourdieu y Passeron que se ubican en la corriente estructuralista francesa, defienden que la aparente flexibilidad de organización puede generarse a partir de sistemas rígidos de relaciones, del mismo modo que la gramática puede explicar la estructura de las expresiones, desde las desorganizadas a las mejores articuladas.

Tyler precisa, que es necesario distinguir entre las formas que se tienen para

interpretar a la "flexibilidad", es decir, entre los que son ubicados en el enfoque del "ajuste articulado de un modelo impreciso" de lo que es el sistema de organización y los que, de acuerdo a una perspectiva interpretativa de lo real, hacen hincapié en el pluralismo y en la naturaleza consumada de todas las problemáticas de todas las construcciones formales.

Es trascendente señalar que el modelo de "ajuste articulado" se basa en un modelo de organización natural que resalta la naturaleza objetiva de la vida social.

Sin embargo, en el uso que hace Erving Goffman (1971), en el Ritual de la interacción ala expresión "ajuste articulado", refiriéndose a las esferas interactiva y formal, establece un segundo eje que aclara dos distinciones:

“... lo encontramos en las sociedades modernas es, al menos, unos vínculos no exclusivos (“un ajuste articulado de modo impreciso” entre estructuras interactivas y sociales), el colapso de estratos y estructuras en categorías más amplias, sin que las categorías mismas se correspondan unívocamente con cosas del mundo estructural, el ajuste, como si dijéramos, de diversas estructuras en engranajes interactivos, o a un conjunto de reglas de transformación, o una membrana que selecciona cuantas distinciones sociales pertinentes de cara al exterior se pondrán en juego en la interacción permanente (Goffman, 1971: 11).

El término "ajuste articulado", muestra ante todo, un fundamento para efectuar la distinción entre el modelo orgánico de Berntein (1977) y el modelo estructural de Bourdieu y Passeron (1977). En donde el primero indica las situaciones en las que están implicados los contextos de interacción cotidiana en los procesos de supervivencia, adaptación y mantenimiento e integración de pautas formales del sistema y el segundo que permite cierto grado de oposición, contradicción e indeterminación entre ambos niveles de análisis.

En el trabajo de Tyler (1996) se establece la tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar a partir de:

FUERZA DE LOS ENLACES ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA FORMAL		
	BAJA	ALTA
ALTA	Modelos de ajuste articulado (las escuelas como anarquías organizadas)	Teoría de la organización formal (las escuelas como sistemas racionalizados)

FUERZA DE LOS ENLACES ENTRE LOS ELEMENTOS FORMALES E INFORMALES		
	BAJA	ALTA
BAJA	Enfoques interpretativos (las escuelas como lugares de interacción)	Enfoques estructuralistas (las escuelas como principios estructuradores)

En esta tipología uno de sus puntos fuertes es la potencialidad para reunir una serie de "paradigmas" distintos sin adoptar presupuestos fundamentales explícitos sobre la naturaleza de la acción social o su configuración ideológica. Sin embargo, el modelo incrementa su complejidad a medida que se pasa de una casilla a otra a partir de que:

"... quizá el caso más sencillo sea el que se encuentre más limitado por supuestos, es decir, el modelo de "organización formal". Los enfoques de ajuste articulado e interpretativo representan niveles intermedios de complejidad, sin embargo, el más complejo de todos y el que muestra mayor capacidad para coordinar los demás es el estructuralista". (Tyler, 1996:31).

A continuación examinaremos cada uno de estos modelos, que sirven de referencia para el presente trabajo de investigación:

a) La escuela como sistema social

El punto de partida de este enfoque consiste en que la sociedad tiene una existencia objetiva y desde luego un carácter sistémico en el que las relaciones entre sus elementos son relativamente ordenadas y coherentes.

Sin embargo, cuando este enfoque abandona su imagen más determinista, como la comparación con las máquinas o con los organismos vivos, puede convertirse en un instrumento de análisis sensible y sutil.

Pero, "la tradición teórica dominante que subyace al enfoque de la escuela como sistema social se puede situar en el funcionalismo estructural con Parsons y Hills" (Ibíd.: 37), en donde se elaboró un modelo de sistema social aplicado a las organizaciones en general en 1971 ya las escuelas en lo particular en 1976. Este enfoque en términos generales, trata a la estructura de la organización como un equilibrio entre las presiones externas y ambientales que se ejercen sobre el sistema y la diferenciación interna que le permite enfrentarse a ellas y sobrevivir. Desde luego es importante ver como se está dando dicha organización y qué refleja la participación de los actores.

Además, este modelo trata de lograr la identificación de todas las relaciones sociales en términos de los modelos de interdependencia entre los cuatro imperativos funcionales del sistema: la adaptación, consecución de objetivos, integración, mantenimiento de pautas (denominado a veces latencia o manejo de la tensión).

La organización se define en este enfoque, como un tipo de colectividad orientada a la consecución de objetivos específicos o primarios (Hills, 1976). Así, una empresa comercial es adaptativa; un partido político es integrador y una universidad como mantenedora de pautas, etc. Sin embargo como señala Hills (1976) dado que las organizaciones se incluyen en empresas, partidos políticos, gobierno o universidades, cada sociedad convierte a las organizaciones en unidades muy diferenciadas, en donde su especificidad produce un determinado grado de autonomía funcional. En este esquema la escuela suele asociarse con la función de mantenimiento de patrones, en lo que de manera directa se refiere a la interiorización de compromisos ya la asignación a cada generación de determinadas capacidades y habilidades, pero como señala Hills:

"...el imperativo cultural motivacional subyace al desarrollo de la escuela pública como subsistema funcionalmente diferenciado del sistema social que conocemos de manera aislada de lo que supuestamente es la escuela sin entrar a ella o solo verla desde afuera"
(Ibíd: 39).

Sin embargo, cualesquiera que sean las demás funciones de la escuela (transmitir conocimientos, certificación del mismo conocimiento, la socialización, etc.) es fundamental para la comprensión del lugar que la escuela ocupa en el sistema social.

Por ello, los problemas que surgen a partir del modelo funcionalista pueden según Dreeben citado por Tyler (1996), ubicarse en que la escuela debe apartarse del modelo de socialización/ colocación (que denomina esquema de valores-objetivos-funciones) e ir hacia un modelo más socio-técnico basado en lo que el profesor, estudiantes y funcionarios de la administración hacen en realidad y para ello, pone como centro de atención al "pequeño universo" de la clase, en donde las cuestiones de organización a menudo se mantienen a distancia.

El argumento de Dreeben (1976), suele situarse en un modelo de organización escolar lleno de tensiones en donde: tenemos los siguientes parámetros:

a) El grado de "relajación estructural" en la escuela puede atribuirse a la suavidad de su tecnología;

b) Los mecanismos jerárquicos de vigilancia en los sistemas educativos son relativamente importantes para hacer algo más que cumplir con las exigencias de la responsabilidad pública;

c) Las estructuras administrativas se convierten en entidades políticas basadas, en sentido amplio, en su posición dentro de la división de trabajo de la organización.

Finalmente, Tyler (1996), presenta la comparación de las tipologías funcionalistas a partir de lo que es la organización escolar así:

ORGANIZACIÓN	TIPO TECNOLÓGICO	ESTRUCTURA DE LA TAREA	TIPO DE SOLIDARIDAD
I. Escuela Renacentista	Artístico	Descentralizada	Mecánico
II. Escuela Pública Inglesa Siglo XX	Rutinario	Formal descentralizada	Mecánico
III. Escuela Comprensiva del Siglo XX	De ingeniería	Flexible	Mecánico
IV. Unidad de Programa	No rutinario	Flexible	Orgánico

b) La escuela como institución burocrática

Si se define a la burocracia como un plan administrativo unido a procedimientos rutinarios normalizados e impersonales, la escuela elude a esta tipificación en muchos aspectos. Sin embargo, las escuelas parecen concentrarse en la tarea de enseñanza, libres de esas restricciones detalladas y rutinarias.

Como afirma Tyler (1996) el intento por desarrollar un modelo más adecuado de organización escolar, ha revestido dos aspectos principales; en primer lugar; se ha dirigido a proporcionar una descripción más concreta y detallada de la escuela como sistema de toma de decisiones y, en segundo lugar, a la formulación de modelos alternativos que apelen a la racionalidad y a la eficiencia tanto o más que el "tipo ideal" weberiano.

Por ello, a partir de que fue conociéndose más sobre la práctica de organización y docencia de las escuelas convencionales de los años 60, se diseñó un ambiente que pudiera conducir a una innovación cuidadosamente planeada en el nivel del aspecto exterior.

El constructo de Weber parte de la forma "típica ideal" de burocracia en relación con una serie de formas administrativas, las cuales consisten en tareas y cometidos regulados de manera oficial, sujetas a una división funcional de trabajo, ordenada según una jerarquía de oficinas, reguladas mediante normas de procedimientos y ocupada por funcionarios expertos y pagados que habrían ganado su puesto en virtud de los méritos contraídos. Aquí

el tipo ideal estaba regido por normas impersonales y de una racionalidad calculada, de modo que los funcionarios desempeñarán sus cometidos con independencia de las personas. La realidad construida en este tipo de escuela, es una manera de ver en sí, como hay modelos que permiten ver de manera alternativa como se da la descripción de la propia organización que la institución históricamente adquiere en el tiempo.

Sin embargo, en los trabajos de MACAN citado por Tyler (1996), se ubica el estudio de los 31 estudiantes de Canadá del nivel de Bachillerato en cuanto a la relación entre las características de la organización descritas como "jerarquía de autoridad" y la "eficacia académica". La jerarquía de autoridad se basaba en el grado de autonomía del profesor en clase, la centralización de las decisiones de rutina en la dirección, la presencia de una cadena de mando y la existencia de un derecho de voto a favor del director. Por su parte, la eficacia se determina con la medida de los resultados obtenidos por el alumno en un conjunto de exámenes organizados para ver el nivel educativo.

En este trabajo, se manifestaron las fortalezas y las debilidades de las pautas de organización a partir de la formación "típica ideal" de la burocracia escolar. En otras palabras, el "tipo ideal" de Weber permite ver los principios auxiliares de la organización escolar; en el cual hay dos puntos de referencia; el primero que se basa en el control burocrático de arriba (marcado por escalas como la jerarquía de autoridad, formalización, impersonalidad) y el segundo que suele ser marcado por la división propia del trabajo, es decir; el que manda y el que obedece.

c) Los modelos post -weberianos de organización escolar

I. El modelo de contingencia

La manera de ver la escuela como si fuera un panal, compuesta por clases separadas, coordinadas por un aparato administrativo invisible, en lo general corresponden aun modelo burocrático clásico. Pero para la organización de las escuelas actuales, como característica genérica señala Tyler (1996), es bastante erróneo. Los centros educativos, no sólo han desarrollado múltiples niveles de interdependencia y comunicación, sino que también se ha aumentado su tamaño, a tal grado que en México hay instituciones con más 1600 alumnos en un solo turno escolar.

Al mismo tiempo, se han diversificado en una serie de unidades especializadas que dividen y fragmentan su ambiente en secciones más manejables.

Con el pensamiento de Ashby nació dentro del enfoque de las organizaciones lo que es el "modelo de contingencia", bajo lo que es el pensamiento sistémico. Este modelo, cita Tyler (1996), pasa por alto los problemas sociológicos del orden y del control y, en su forma más escueta e ingenua, plantea una relación determinista entre tamaño, incertidumbre y estructura; hasta el punto de olvidarse a menudo de la acción humana.

Este modelo fue rechazado porque no podía explicar determinados hechos empíricos en sus propios términos, esto es; que su ámbito se reduce hasta un número de hallazgos enigmáticos y poco concluyentes. Solo que, a pesar de las notas negativas, sus posibilidades de aplicación permiten cosas productivas como una exploración rigurosa del antiguo problema de que si la autoridad en las escuelas depende más de factores burocráticos o técnicos.

2. El modelo de las escuelas con tecnología y cambio adaptativo

Los posteriores esfuerzos para encontrar una base científica para las proposiciones generales de la teoría de la "contingencia", como es el caso de que la estabilidad produce la estructura burocrática, son el resultado de la escuela británica de las ciencias sociales. aplicadas, conocido el modelo de manera pedagógica como "sociotécnico", en donde esta escuela comienza con una serie de estudios de experimentos en medios laborales pertenecientes ala industria del carbón.

El medio de la organización se caracteriza por los distintos niveles de conexión y tasas de cambio que reclaman a su vez un tipo determinado de estructura. En donde un medio "plácido agrupado" pide un tipo de estructura mecanicista, típica de la forma clásica de la burocracia.

Se dan al interior de la organización los ambientes más complejos como el "reactivo agitado" y "turbulento", los cuales exigen estructuras policéntricas con un sistema "orgánico" de gestión que supone a su vez, un determinismo tecnológico.

El término tecnología combina dos ideas relacionadas entre sí: en primer lugar, el circuito de producción de la organización y, en segundo lugar, el conocimiento de causa y

efecto en el proceso de la ejecución de la tarea.

Esta distinción puede aclararse pensando en el primer sentido dado como el "software" (soporte lógico) y con el hardware (soporte físico).

En el primer sentido el conocimiento tecnológico de la escuela adolece de la debilidad general de lo que es el conocimiento de la conducta humana y de la carencia de una pedagogía científica, por su parte, el segundo sentido permite describir la tecnología de la escuela.

La tecnología de la escuela, descrita por Thompson (1967), se da de tres tipos:

a) La tecnología mediadora: es aquella tecnología que reúne a las personas para satisfacer sus diversas necesidades.

b) La tecnología longitudinal: es aquella que realiza actividades en un orden determinado.

c) La tecnología intensiva: es la que se basa en proyectos de manera personal.

Para Tyler (1996), la mayoría de las escuelas utilizan la tecnología mediadora; a partir de fijar sus normas de admisión, promoción y graduación en cuanto a los alumnos.

3. El modelo "hiper-racionalizado" de la escuela

Al interior de las escuelas señala Gizeh (1977), los directivos se centran en los resultados de la educación e inventan complejos sistemas para medirlos. Para esto, enumera una serie de cuestiones aún vigentes respecto a la eficacia de las escuelas que consideran ejemplos de "hiper" o "súper racionalizaciones", que relaciona con las normativas que consideran muy erróneamente que la escuela constituye un "sistema cerrado", de terminista y, por tanto, está sometido aun completo control. .

En sí, los esquemas impuestos no reflejan los objetivos de los docentes, que no tratan de conseguir puntuaciones más elevadas en las pruebas, sino de alcanzar sus propios objetivos personalizados formados mediante la propia experiencia de los docentes. En este modelo, los docentes siguen practicando sus costumbres y preferencias profesionales.

Recordando que el estímulo oficial para la autonomía y la innovación de los docentes, es algo no aceptado, ya que la tendencia actual sigue bajo el control centralizado como línea común en educación.

4. La organización escolar y el orden

Alumnos, docentes y escuelas:

La organización del orden interactivo de la escuela constituye, en sí, un retorno a algunas de las explicaciones sociológicas originales de la escuela como sistema social. En los relatos de Tyler (1996) sobre los centros educativos de su tiempo, el conflicto endémico en las relaciones entre docentes y alumnos da una forma distinta de ver la escuela, ya que:

"...las escuelas tienen estabilidad, su arquitectura impone unos límites a su definición, las reglas no crean de la nada cada vez que se produce un encuentro" (Ibíd: 98).

La organización escolar: la perspectiva del alumno

En el trabajo de Tyler, para Birkstol (1985), es importante identificar que:

"... para los chicos, la escuela no es un lugar hacia el que orienta su existencia y constituye un principio de organización de la vida" (Tyler, 1996: 102).

Esto nos permite ver, que para el alumno la escuela proporciona ciertas ventajas de forma conveniente como; ocupa su tiempo, es un sitio en el que estar. En sí la escuela como una sala de espera para las actividades futuras del alumno.

Para los alumnos la escuela solo se ve como el lugar en el que se desarrollan las actividades con compañeros sin una relación formal.

Es importante ver la estructura formal y la experiencia vivida por los alumnos, a partir de ver a la escuela como el lugar en donde se desarrolla la actividad del grupo de compañeros sin contar con las formas en que el currículum se aplica por el docente. Vida en sí, lo que es el tiempo del alumno en la escuela.

Por su parte, el trabajo de Hargreaves (1960), citado por Tyler (1996), manifiesta como los alumnos suelen interactuar con otros de su mismo grupo y sobre todo a escoger sus amigos de ese mismo grupo, y sólo en raras ocasiones de otros grupos diferentes. A

continuación tenemos la tipología de los modelos explicativos de la adaptación del alumno.

ESTABILIDAD DE MEDIOS INSTITUCIONALES		
	ALTA	BAJA
	Tendencia estructurada (TIPOLOGIA)	Reciprocidad colectiva (las Treguas)
Homogeneidad de objetivos culturales		
BAJA	Privación de categoría social (polarización)	Ambiente de interacción (encuentros negociados)

Está claro que es preciso tener la idea de la estructura formal de la organización de la escuela para entender las respuestas adaptativas de los individuos y grupos a la vida escolar ya las pautas de desviación y conformidad que genera.

Para finalizar este apartado tenemos al docente y la organización; para ello, iniciaremos con la postura de Tyler (1996), en el sentido en que una organización burocratizada son simples servidores del tiempo, sin embargo son manipuladores de reglas y currícula. Los docentes aparecen como agentes de un sistema de fuerzas de contrapeso (burocráticas, políticas, profesionales, pedagógicas).

Los docentes también manipulan la estructura mediante estrategias de "enfrentamiento de la situación", cuando les interesa manifestar que están en la etapa de mejoramiento o transformación, cuando no, conservan la postura del aparato burocrático y con ello su conservadurismo.

En un nivel menos determinista, se sitúan las "ficciones de conveniencia" o "tipos ideales" que socio-lógicamente se utiliza para identificar las estrategias de acción mediante el cual los docentes afrontan las situaciones del salón de clases.

No obstante, el docente va más allá al interior de clases, ya que utiliza estrategias generales para sobrevivir en la organización, como el mando, el castigo y la genialidad para trabajar. Pero sobre todo lo que logra sin importar el modelo de organización, la socialización y la negociación, ya que finalmente él es el que depende económicamente del tipo de situación real de la institución educativa, desde luego, este tipo de organización escolar es una manera distinta de presentar lo que las propias estructuras van definiendo o delineando dentro del ámbito que se quiere ver o estudiar a partir de sus propias posturas y

postulados como organización que de ella se tiene.

2.2 LA ESCUELA COMO UN ENCLAVE CULTURAL

La escuela no es un factor más de los que contribuyen a dar forma y contenido a los "actos de significación", ni es también un elemento que de manera simple acelera la transmisión de conocimientos y experiencias o el desarrollo de habilidades, por el contrario:

"la escuela es el factor determinante de lo que ha de ser el curso evolutivo del sujeto a través de su forma y contenido, en donde el medio participa a partir de la transformación de cada uno de los sujetos" (Bruner, 1995: 14).

El sujeto tiene como meta descubrir y describir formalmente los significados que los seres crean a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significados en los que se basan, esto lo obtiene poco a poco y lo desarrolla a lo largo de su vida, por lo que:

"...todo está centrado en las actividades simbólicas empleadas por los sujetos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos partir de los propios saberes y haceres de sí mismo" (Ibid.: 19).

En la escuela, refiere Bruner (1995), el ser humano logra una educación que para él es una forma de diálogo, una extensión de sus significados, en donde el sujeto aprende a construir conceptualmente su mundo con la ayuda o guía del andamiaje del docente.

Tal situación adopta una y otra forma, tiene unos u otros objetivos, en función de una serie de variables cruciales. Por ejemplo cita Bruner:

"...en función de la edad del niño, hay una enorme distancia del bebé que mira un libro de láminas con su padre, al niño que trata de entender, tal vez también a través de un libro y con la ayuda del profesor, lo que son los movimientos de rotación de la tierra; los dos casos

tienen en común que se trata de situaciones educativas en las que el adulto actúa como tutor del niño, pero es evidente que las características de éste relacionadas con su edad, su capacidad de comprensión, sus intereses, etc., introducen diferencias esenciales" (Bruner, 1988: 16).

Algo por el estilo ocurre si le prestamos atención ahora no a la edad del niño, sino a la cultura a la que pertenece y en la que tendrá que encaminarse a través de la educación. Así, por ejemplo, en las sociedades primitivas en las que el niño tiene que adquirir el lenguaje, técnicas y destrezas y algunas normas de conducta, el aprendizaje se lleva a cabo a través de la imitación de modelos y de la interacción con los adultos. Mientras que en sociedades más actuales y complejas, no es posible confiar todos los aprendizajes a la imitación o a la observación directa.

Con la educación formal que se transmite en la escuela, el papel propiamente dicho de la educación consiste en guiar el desarrollo del sujeto por unos derroteros determinados, culturalmente definidos; a través de la acción educativa los adultos van aportando al niño "andamios", "prótesis" en las que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad.

La escuela, una vez creada como institución encargada de la transmisión de la cultura, de la organización de los aprendizajes de los niños y de los jóvenes, la escuela plantea importantes problemas a los que da respuesta si se quiere hacer del proceso educativo una real asistencia en la formación del propio ciudadano.

Así ocurre, por ejemplo, que la escuela transmite un tipo de cultura y lo hace a través de unos medios (como el lenguaje y la escritura), que conectan mucho mejor con la cultura y los recursos de unos niños con otros niños. Aquí, considerar al mundo como un flujo indiferente de información que es procesada por los individuos, cada uno actuando a su manera, supone perder de vista cómo se forman los individuos y cómo funcionan.

Bruner ha sido particularmente sensible, a lo que es la escuela como un enclave cultural, esto es: en lo que se transmite culturalmente al niño y la forma en que se realiza dicha transmisión, por una parte, y aquella que el niño está capacitado para aprender y los

procedimientos de que dispone para la realización del aprendizaje. Por lo que, el papel de la educación es alentar a la cultura, transmitirla y sobre todo ubicarla en el sujeto, por lo tanto:

"...la educación es un proceso por el que la cultura amplifica y enseña las capacidades del individuo y para ello, es necesario que se realice una transferencia de elementos que están fuera de él para incorporarlo a lo social y hacerlo propio de la sociedad" (Bruner, 1988: 17)

Esa transferencia no puede ser hecha de cualquier modo a cualquier edad ya que cuando Bruner afirma:

"...que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz, recordando que formamos al futuro ciudadano del mundo social" (Ídem: 17)

El contenido fundamental en sí del aprendizaje debe estar constituido no tanto por detalles más o menos superfluos, sino por la estructura fundamental de las materias o cuerpos de teoría que el sujeto ha de aprender.

Como señala Kluckhohn los seres humanos buscan su expresión a partir de la cultura. Aquí se debe considerar al mundo como un flujo indiferente de información que es procesada por individuos, cada uno actuando de manera distinta, esto nos permite no perder de vista cómo se forman los individuos y cómo funcionan. Por ello, en la escuela toma importancia el lenguaje, mediante el cual en la escuela lo hacemos público y compartido, esto es, que cada sujeto culturalmente depende de significados y conceptos compartidos.

El lenguaje dividido en dos componentes: "el semántico y el sintáctico", manifiesta en sí, los conceptos y los significados que los sujetos les dan a las cosas u objetos del mundo que les rodea. Por lo que; el lenguaje a través de la variable lingüística permite una riqueza léxica que permite la interpretación y manifiesta de los fenómenos, esto es, que el lenguaje logra un variado vocabulario como manera de representar lo que se es a partir de un único modelo de generalidad.

En un segundo nivel de variable lingüística semántica es la parte estructural, que se refiere al número de niveles de generalidad que pueden ser codificados por el léxico de una determinada lengua en un dominio concreto. Por último en el lenguaje tenemos las

propiedades sintácticas las cuales le dan sentido lógico al pensamiento. Por esto, en el relativismo lingüístico de la semántica citada por Bruner, el mismo establece que:

"...la lengua se concibe como un sistema de categorías relacionadas que incorpora ya la vez perpetua una forma particular de entender el mundo, en el plano del léxico, toda lengua codifica ciertos sectores de experiencia con mayor profundidad que otros, diferenciando a los sujetos" (Ibíd.: 97).

Se ha dicho que cuando una determinada lengua simboliza un fenómeno mediante una palabra, ésta se convierte en un principio de clasificación al alcance de los habitantes de una cultura como hablantes de esa lengua. Aunque cualquier experiencia común puede ser clasificada en cualquier lengua mediante el simple recurso de la paráfrasis, la experiencia que tienen que expresarse de ese modo se hace menos accesible a los hablantes.

La escuela contribuye a potenciar el desarrollo del lenguaje, ya que como señala Vygotsky citado por Bruner (1988):

"...el lenguaje oral y escrito nos proporcionan la oportunidad de extender la actividad lingüística más allá del contexto de la referencia inmediata rompiendo esquemas de lo que realmente se logra" (Ibíd.: 106).

En la escuela a través del lenguaje el sujeto es llevado a contextos lejanos, a ideas diferentes y por consiguiente al uso de destrezas en el uso de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos que desde luego son parte del mismo lenguaje que él sujeto maneja o de manera cotidiana hace uso.

El lenguaje impone al sujeto el uso de contextos lingüísticos que son indispensables de los referentes inmediatos, de hecho la independencia lingüística del contexto muestra que ciertas modalidades gramaticales estimulan el desarrollo de estructuras de visión, que al interior del aula los niños son capaces de utilizar.

La escuela por lo tanto, hace hincapié en la hora de facilitar modalidades del pensamiento independiente del contexto, mediante la separación de la palabra sobre el objeto que representa, por un lado y la separación de la escuela y la vida por el otro.

El realismo, en tanto que forma de entender el mundo, puede caracterizar el concepto

que una persona tiene del lenguaje y las palabras, así como su concepto del pensamiento en general.

Cuando se considera que una palabra es tan real como aquello que representa. Cuando los nombres, o los símbolos en general, ya no son inherentes a sus referentes, tienen que buscar algún otro destino, y entonces el lugar más lógico a donde van a parar es la psique del hablante. Así es, que la separación de la palabra y objeto lleva aparejada la idea de que las palabras están en la cabeza de los hablantes y no en sus referentes.

El significado se interpreta como algo que varía de un hablante a otro y nace la noción de la realidad psicológica. En esta noción se halla implícita la unicidad de uno mismo y del punto de vista propio. Una vez que el pensamiento ha sido disociado de su objeto, el terreno está preparado para que los procesos simbólicos empiecen a dejar atrás a los hechos concretos, para que el pensamiento se oriente hacia lo posible, no solo hacia lo real, y así, queda abierto el camino hacia el estadio piagetiano de las operaciones formales, donde lo real no es sino un subconjunto de lo posible.

Así es como la escuela y el lenguaje pueden ocupar un puesto privilegiado en el tránsito de la orientación cultural a uno individual.

La estimulación de la cultura en la escuela

Culminaremos este apartado señalando como se estimula a la cultura en la escuela. Ya que como afirma Bruner:

"...La escuela es una subcultura particular en la que esta cuestión adquiere una enorme importancia, ya que cuando se alcanza la edad escolar, los niños están acostumbrados a lo que los adultos les exigen, las cosas arbitrarias y, desde su punto de vista, carentes de sentido, en donde no hay lógica que la explique como tal" (Ibíd.: 146).

Esto es en consecuencia, que seguramente, los adultos se muestran incapaces de plantear las cosas y cuestiones de modo que adquieran significación intrínseca para el niño. Como es habitual, a los niños sólo les interesará resolver problemas si los reconocen como

tal.

Pero con frecuencia, no están predispuestos o bien no tienen suficiente capacidad para detectar problemas ni para reconocer los puntos clave de la tarea que se les plantea. Sin embargo, actualmente sabemos que es fácil ayudarles a descubrir problemas en la escuela a base de una estimulación cultural. Esto es, que la necesidad de estimulación se da culturalmente cuando los niños necesitan confiar en la idea de que no es malo concebir y expresar opiniones muy subjetivas, como tampoco lo es enfocar una tarea como problema para el que hay que intentar dar una respuesta, en lugar de buscar en el libro o en algún otro medio.

En el trabajo con niños de educación primaria, con frecuencia es necesario preparar juegos especiales de gran vivacidad emocional, episodios de narración de cuentos o proyectos de construcción con el fin de establecer en su mente el derecho no sólo a tener sus propias ideas, sino también a expresarlas culturalmente en un entorno como es el salón de clases.

Con base en esto, la escuela dedicada a la educación y formación de los sujetos, hace permanentemente referencia al lenguaje, la organización social y sobre todo a la cultura como un enclave social.

Sin sentimientos transmitidos culturalmente (o valores) es muy probable que no exista una sociedad humana o algo que se le parezca, esto es, que la sociedad transmite de generación en generación lo que es en sí.

Todas las culturas han sido creadas de la misma forma y gracias a la escuela han logrado transmitir lo que saben y lo que tienen, por ello, a medida que la escuela vaya dedicando la mayor parte de su tiempo a la enseñanza "la cultura" a través de la "alfabetización científica" como llama Bruner (op. cit. 1988), logrará mejores niveles de comprensión y desde luego de vida, ya que los "actos que tienen significado" para los sujetos son aquellos que son difundidos al interior del aula de manera sagas, sorprendente y de manera inesperada, en la que el interés residirá más en la actuación al interior del aula que en el propio contenido.

2.3 UN MODELO DE ESTUDIAR LA INSTITUCION ESCOLAR

2.3.1 El nuevo institucionalismo

En sí, el nuevo institucionalismo es un enfoque teórico que ha aparecido en las ciencias sociales anglosajonas, durante los últimos 25 años, como una reacción en contra del éxito del enfoque racional:

"Típicamente, los modelos racionales presentan poca atención al contexto donde se desenvuelven los agentes, en estos modelos, la interacción entre agentes está libre de toda "fricción", por lo cuál es suficiente con conocer las preferencias de los individuos y asumir las premisas del modelo racional para deducir su comportamiento" (March, 1997, 46).

Todo lo contrario, como el nuevo institucionalismo en donde se argumenta que los contextos institucionales-escolares, políticos, sociales, económicos- dentro de los que actúan los individuos influyen de manera importante sobre su comportamiento. Con base en todo esto, podemos señalar que:

"Para el nuevo institucionalismo, las organizaciones desarrollan características institucionales que las diferencian a unas, de otras, y estas características son el factor más importante por considerar para entender el comportamiento de los actores organizacionales" (Ibíd.: 17).

Como resultado, el punto medular de este movimiento es analizar los procesos por los cuáles las instituciones desarrollan sus características particulares y describen las formas en que estas características influyen en el comportamiento de los miembros de la institución.

a) El panorama del nuevo institucionalismo

El nuevo institucionalismo no es una corriente de pensamiento homogénea; bajo este nombre se agrupa el trabajo académico realizado en diversas disciplinas de las ciencias

sociales y desde enfoques teóricos relativamente diferentes. Para March (1997) el nuevo institucionalismo consiste en una nueva concepción de la utilidad y los alcances del concepto de racionalidad para explicar el comportamiento de los individuos. Hall y Taylor (1994) proponen cuatro subdivisiones: el nuevo institucionalismo en la historia comparada, el nuevo institucionalismo racionalista, el nuevo institucionalismo económico y el nuevo institucionalismo sociológico, reflejo de la misma organización institucional.

Scout plantea una clasificación diseñada a partir de los diferentes mecanismos por medio de los cuáles las instituciones influyen sobre la conducta de los individuos. En dicha clasificación un nuevo institucionalismo se divide en tres corrientes; regulativo, normativo y cognitivo. Sin embargo su clasificación llega a la propuesta de Hall y Taylor en cuanto a la clasificación por disciplinas esto es, el institucionalismo regulativo correspondiente al económico, el normativo al de la ciencia política y el cognitivo al sociológico.

Sin embargo el trabajo de March (1997) es el que representa un esfuerzo peculiar por desarrollar una versión del nuevo institucionalismo pertinente para la ciencia política y particularmente útil en el estudio de las instituciones educativas.

b) Estabilidad y cambio institucional

De acuerdo a March (1997), el nuevo institucionalismo es una teoría que explica convincentemente la estabilidad en los procesos sociales. Esta postura descansa en dos ideas:

Primero; las instituciones solo cambian en forma incremental, es decir poco a poco sobre plazos de tiempo relativamente largos.

Segundo; Las normas y las reglas institucionales influyen de manera determinante sobre el comportamiento individual. De este modo, los individuos al actuar en contextos institucionales observan un comportamiento relativamente estable, aún en circunstancias en las que un análisis de orientación racionalista sugeriría cambios clínicos en su conducta.

Es importante señalar que aunque solo se incrementen, las instituciones cambian. Por ello, es un hecho que la conducta de los actores puede variar dentro del mismo marco institucional. Las versiones del nuevo institucionalismo pueden observarse con claridad en las diferentes maneras en que cada corriente explica los fenómenos de las conductas al

interior de la misma.

Sin embargo, las tres versiones del nuevo institucionalismo según March (1997), el económico, político y sociológico, identifican la relación entre institución y ambiente como origen de todo cambio institucional. El ambiente desde luego marca lo que es la sociedad en general.

I. El nuevo institucionalismo económico

En este tipo de institucionalismo, la estabilidad es el resultado de la obediencia a conjunto de reglas que norman la actividad económica. Siendo estas reglas formales e informales y su obediencia está garantizada debidamente de acuerdo a la amenaza de sanciones para quienes las transgredan. El cambio institucional consiste en ajustes marginales a estos conjuntos de reglas ya sus mecanismos de sanción; los agentes de cambio son los individuos y la organización que intenta maximizar sus preferencias respondiendo al conjunto de situaciones que existen en el arreglo institucional.

Aquí el cambio institucional obedece a patrones racionales relativamente convencionales; actores racionales que intentan maximizar sus preferencias y que sobre todo son capaces de calcular los beneficios potenciales si se modifican algunas de estas reglas. Estos actores son, además, capaces de movilizar recursos para luchar por las modificaciones que a ellos les resultan más convenientes:

II. El nuevo institucionalismo sociológico

El nuevo institucionalismo sociológico se distingue por su énfasis en la importancia de los procesos cognitivos de los individuos:

"...el comportamiento de los miembros de una institución, se explica con base en los procesos de adquisición de conocimiento de organizaciones e individuos al interior de la misma institución" (Ibíd.:21).

Desde este enfoque, las reglas y tradiciones institucionales son resultado de un proceso de construcción de la realidad" (Berger y Luckmann, 1967), es decir, son un

fenómeno cultural y constituyen el marco referencial a partir del cual los individuos se explican el mundo que los rodea.

En consecuencia, la percepción del mundo que tienen los individuos está determinada por la cultura institucional en que se desempeñan. Si algún procedimiento o curso de acción no existe en la cultura de la institución, entonces no es posible que los actores la consideren como una alternativa. Por lo tanto, esta corriente no acepta la existencia de individuos u organizaciones que deliberadamente manipulen con algún éxito las reglas y prácticas institucionales.

Aquí se conciben a individuos ya organizaciones como actores relativamente pasivos, los cuáles son capaces de adaptarse eficazmente a cambios en el medio ambiente. Aunque el cambio es un proceso evolutivo muy pausado, ya que asume un medio ambiente que se transforma con lentitud.

El cambio institucional, es una lenta evolución de las tradiciones y los valores institucionales que nadie puede predecir ni controlar, por ello, todo cambio es resultado de una adaptación al medio ambiente, de esta manera, cada campo organizacional tiene una forma particular de "hacer las cosas" y de interpretar el mundo.

III. El nuevo institucionalismo económico y su relación con el nuevo institucionalismo sociológico

Estas dos versiones del nuevo institucionalismo son precisas al señalar; mientras el nuevo institucionalismo económico concibe a las instituciones como conjuntos de reglas que son obedecidas debido a la amenaza de una posible sanción. Esta posición implica asumir individuos racionales capaces de calcular si el beneficio de no obedecer a las reglas es mayor o menor que la sanción, o cuál es la probabilidad de ser descubiertos y sancionados.

Todo ocurre en situaciones determinadas, lo que implica costos de transacción, ideología, concepciones particulares del mundo, etc. Por ello, el contexto cultural es:

"...un factor importante del marco institucional y como tal debe ser tomado en cuenta; lo cuál no permite afirmar que los individuos se comportan racionalmente

dentro de las restricciones institucionales que históricamente les toca vivir". (Ibíd.: 23)

El nuevo institucionalismo sociológico, por su parte, destaca los elementos cognitivos en las relaciones entre individuos e institución y concibe a las instituciones como marco de referencia cultural que determinan el comportamiento:

"En esta perspectiva del fenómeno institucional no existe lugar para ningún ejercicio racional, las prácticas institucionales son productos culturales y los individuos se apegan a ellas porque no pueden considerar otras alternativas de comportamiento que las prescritas por la cultura institucional en la que vive "(Ibíd.: 24).

En este escenario, no es posible ningún intento de rediseño institucional. En la versión económica del nuevo institucionalismo se comparten las ideas de que individuos y organizaciones son capaces de elegir entre distintas alternativas del comportamiento:

"...lo anterior implica que los actores operan con cierto nivel de racionalidad y autonomía respecto al marco institucional, lo que permite explicar más fácilmente los procesos de cambio en las instituciones desde cualquier sentido real o práctico" (Ídem: 24)

Por su parte, en el nuevo institucionalismo político, la organización está constituida, a partir de los conceptos organizacionales derivados de la idea de satisfacción grupal. Su atención está constantemente dirigida hacia los mecanismos a partir de los cuáles individuos y organizaciones toman decisiones.

c) La cultura institucional como resultado de las rutinas organizacionales

De manera general el origen de las reglas y normas institucionales, es la misma sociedad, por la necesidad de lograr la organización de sus propias instituciones.

Autores como March y Olsen, argumentan que las organizaciones políticas se Comportan como cualquier otra organización: dada la limitada capacidad de organización, ya que se ven obligadas a crear rutinas para atender asuntos cotidianos.

Con el tiempo, estas rutinas se transforman en las reglas, convenciones, tradiciones tecnológicas y mitos que componen la cultura de la institución.

Estos elementos conforman un conjunto de conocimientos y prácticas compartidos por todos los miembros de la institución que se da por hecho, es decir, no son cuestionados sino que se asumen como parte de la realidad que ellos mismos forman y comparten. Para March (1997), este conjunto de conocimientos y prácticas son el marco de referencia a partir del cual los individuos y organizaciones deciden la relevancia de un evento o encuentran el significado de una acción.

Por lo tanto; la estabilidad de una institución es:

"...en parte, resultado de la existencia de este conjunto de conocimientos y prácticas compartidos que permiten que las intenciones y acciones de los individuos sean interpretadas correctamente por sus colegas" (Ibid.: 27).

A partir de este conjunto de conocimientos y prácticas se construyen las normas de la institución. En ellas se encuentran codificadas las atribuciones y obligaciones de los roles que desempeñan los individuos en la organización.

Por su parte, el comportamiento de los individuos se explica más fácilmente con base en los roles asignados en la organización y en las reglas institucionales que los norman, ya que los individuos son agentes racionales en busca de maximizar sus intereses.

A partir de esta idea, March, elabora un modelo de toma de decisiones para explicar el comportamiento institucional denominado la lógica de lo apropiado. En donde la lógica de lo apropiado implica un doble ejercicio por parte del sujeto que se enfrenta a; primero, el sujeto debe identificar quién es él dentro de la organización, o sea, cuál es su rol como actor organizacional; y segundo, debe decidir que acciones son las apropiadas para su rol, en una circunstancia dada, de acuerdo con las normas de la institución. Aquí pregunta March:

"... ¿Porqué los individuos obedecen las normas institucionales? Los individuos obedecen las normas por las mismas razones que sigue las rutinas organizacionales, porque han aprendido a hacerlo mediante un proceso de socialización y,

fundamentalmente, porque hacerlo es una estrategia de simplificación de la realidad que les permite tomar decisiones de manera mucho más sencilla que el cálculo racional". (Ídem: 27)

Sin embargo, el modelo racional es irreal, ya que en situaciones de incertidumbre, los individuos no intentan maximizar sus intereses porque no cuentan con el tiempo ni los recursos para hacerlo y, probablemente tampoco están seguros de cuáles serán sus preferencias en el futuro. Esto los obliga a comportarse de acuerdo a las convenciones institucionales, ya que al hacer lo primero, pueden predecir el resultado de sus acciones y las respuestas de otros actores; y además, pueden argumentar que independientemente del resultado que sus decisiones hayan tenido, ellos actuaron en forma correcta de acuerdo con el código de la institución.

Desde esta perspectiva, las decisiones en un nuevo institucionalismo democrático deben ser justificadas no por los resultados, sino por la forma en la que se toman. Una buena decisión institucional, es aquella capaz de mostrar que se respetaron dos puntos fundamentales: Primero, que todos los actores apropiados y sus intereses fueron tomados en cuenta en el proceso de tomar la decisión; segundo, que el liderazgo existe y que ha sido ejercido de manera apropiada, de acuerdo con los valores y normas de la institución.

d) La institución y el sistema político

En todo sistema político hay dos procesos diferentes; el agregativo y el integrativo. Todo proceso agregativo consiste en una negociación o regateo en el cual los grupos o individuos involucrados aceptan sacrificar algunas de sus preferencias a cambio de satisfacer otras. Por su parte; un proceso integrativo es aquel en que los ciudadanos participan en una dinámica de creación de preferencias compartidas por todos.

Por lo tanto, desde la perspectiva agregativa, la política se concibe como conflicto de interés y subsecuentemente negociación entre ciudadanos a partir de una dotación inicial de recursos. Los ciudadanos intercambian recursos de acuerdo con sus preferencias, de manera tal que maximizan sus recursos para su bienestar. En esta perspectiva, la actividad política es un equivalente del mercado y la función de las instituciones políticas es facilitar los

intercambios.

Desde la perspectiva integrativa, la actividad política se concibe como las creaciones de valores y aspiraciones colectivas que permiten la cohesión de la sociedad. Aquí, la función de la institución es promover la creación de valores y preferencias compartidas para toda la sociedad, en donde cada uno de los actores llamados sujetos sabe realmente el papel que le tocó desempeñar o manifestar a partir de la institución.

2.3.2. El salón por dentro:

La etnografía como señala Peter Woods (1996), presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanzar el hiato, entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. Gracias a la etnografía podemos obtener la descripción del modo de vida de una raza o grupo social como es el caso del salón de clases. Ya que en realidad se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa y como se comunica es decir como utiliza el discurso. El ir al salón de clases es poder ir a la descripción de las creencias, los valores, las perspectivas, las inquietudes y desde luego a la manera de participar en la clase como es el caso del discurso. Es de trascendencia lograr todo esto para ver que pasa en el grupo y de manera específica sus significados e interpretaciones.

2.3.3 Modelo organizativos como discurso

Los modelos de organización moderna han transitado por una diversidad de interpretaciones. Ya que las posturas expresadas en diversos círculos académicos y profesionales reflejan el hecho de que un objeto de conocimiento puede visualizarse desde ángulos de contrastes.

Sin embargo, los modelos organizativos con respecto a las cuestiones administrativas según Hood y Jackson (1997) se dividen en tres tipos de doctrinas:

Las Who- Type; relacionadas con la gente What- Type; relacionadas con la estructura organizacional y, How-Type; relacionadas con el procedimiento y puntualizan:

"La mayoría de las justificaciones de las doctrinas

administrativas son concebidas en términos de ideas como eficiencia, efectividad, equidad, honestidad, adaptación, justicia y veracidad, por lo que; existen tres tipos de justificaciones: sigma; relacionadas con el igualamiento de los recursos con las tareas. Theta, referidas a cuestiones como la neutralidad, la justicia y la contabilidad. Finalmente Lambda; relacionada con la adaptabilidad, aprendizaje y resistencia" (Hood y Jackson, 1997: 17).

Para estos dos autores, las doctrinas deben asociarse a la categoría filosófica, la cual en términos de su planteamiento significa una combinación de discursos de "quienes", "que" y "como", elaboradas con una combinación de justificaciones "sigma", "thetas" y "lambdas". Vistas desde el modelo de organización, las doctrinas son ideas significativas.

Por ello, "¡Vamos a organizarnos!". ¿Quién no ha escuchado alguna vez tal exhortación? , tal parece que todos queremos organizarnos. Tal es la incógnita fundamental de la administración. En este trabajo, no nos ocuparemos en hallar la forma de cómo habrá de contestarse el interrogante administrativo.

Por lo tanto, ¿Cuáles son las doctrinas disponibles y cuáles argumentos convencen a la gente para que se organice de un modo u otro? , ¿Qué vuelve convincente a un argumento administrativo? , Estas son las dos interrogantes que nos ocupan.

Retomemos a Hood y Jackson (1997), ¿Cómo debemos organizarnos?, ellos entrevistan a tres transeúntes en la calle y formulan la pregunta anterior:

"Primera persona (de porte militar): Organicense como un ejército. Vean lo que puede lograr un gran jefe militar como Bona Parte. Agarren fuerte el timón. Hagan del mando ya la obediencia palabras claves. Hagan hincapié en el liderazgo desde arriba, en el orgullo de grupo, en las acciones gloriosas en pro de la causa. Solo así podrá motivarse a la gente para que sacrifique sus propios intereses en aras del grupo". (Ibíd.: 45)

Los ejércitos casi siempre proyectan una imagen de disciplina y eficiencia.

"Segunda persona (cuya apariencia habla de un estilo de vida desahogado): Organícense como en los negocios. Vean lo que hizo Lee la cocca por la Chrysler. Trabajen con recompensas materiales, concentrándose en los sueños que el dinero puede comprar. Por lo tanto, paguen buenos salarios para contratar y conservar la gente competente. Despidan a los que no dan buenos resultados. Mantengan al mínimo el papeleo y los registros" (Ibíd.:46)

Esta respuesta tiene sentido. Después de todo, se dice que las empresas afrontan la disciplina del mercado y en ello se insiste mucho ahora.

"Tercera persona (con aire meditativo): Organícense como una orden religiosa, vean la obra de la Madre Teresa en Calcuta. Hagan que la motivación provenga de adentro, no de afuera. Logren que todos se comprometan de por vida con el. ascetismo y el altruismo, no con la gratificación egoísta. Que cada individuo se sienta bajo la constante mirada del grupo en su conjunto, de modo que cualquier idea nueva sea cuestionada de forma estricta y escéptica antes de ser aceptada" (Ibíd.:47).

Esta postura es enteramente diferente. Basar la organización en un sentimiento de vocación profunda y convertirla en la obra de toda una vida.

Una cuestión tan general de cómo debemos organizarnos, da como resultados enfoques tan variados. De igual manera, otros entrevistados podrían dar respuestas diferentes u ofrecer variaciones sustanciales pero en las tres encontramos los siguientes estereotipos:

Estereotipos	Militar	Empresarial	Religioso
Eslogan:	Administrar como el ejercito	Administrar como un negocio	Administrar como una orden religiosa
Fuerza de trabajo:	Carrera limitada	Contratar y Despedir	Servicio de por vida
Motivación:	Temor al castigo	Temor al despido	Temor a la condenación
Control:	Ajuste de cuentas	Fuerzas de mercado	Aceptación Social
Determinación:	Definido por la orden	Definido por los beneficios	Definido por la fe
Creencias:	Obediencia a la disciplina	Obediencia económica	Obediencia a Dios

La mayoría de los discursos sobre lo que es la organización, se basan en lo que Lindblom y Cohe (1979) llaman "el conocimiento ordinario". Entendemos por tal las ideas basadas en máximas de sentido común, vinculadas a ejemplos casualmente observados que encajan accidentalmente en el argumento.

En este sentido, la argumentación administrativa consiste en postular doctrinas en referencia a máximas de sentido común, las cuáles cambian a través del tiempo, el discurso por lo tanto, muestra una manera de cómo están dados los estereotipos de cada uno de los sujetos participantes y que son muestra de la realidad de la organización.

Este proceso de definición del sentido común y la selección de ejemplos de apoyo produce una rotación de doctrinas, cada una de ellas diferentes de las demás, ninguna nueva ni probadamente superior.

Como señalan Hood y Jackson (1997); argumentación administrativa posee un carácter retórico, en donde no existe base alguna para un argumento definitivo que demuestre que una doctrina es superior a los demás. Por ello, no es válido proclamar los principios administrativos de manera universal cuando las esferas públicas y privadas, de acuerdo con su competencia, son distintas y dan lugar a formas plurales de gestión, operación y realización, ya que:

*"el énfasis de los principios administrativos
desempeña el significado y esencia de lo que son las*

sociedades y el estado moderno" (ibíd: 59).

La vida de la administración no se inscribe en lo que es la sociedad, hacia donde se dirige, qué medios requiere para conseguir su desarrollo y bienestar y cuál es la misión del Estado para asegurar las condiciones de la vida de la comunidad.

Por esto, la administración pública es la vida misma de la sociedad, no obstante de su incompreensión académica y debilidad en el uso común de la propia sociedad.

Para ello, Hood y Jackson (1997), proponen una agenda para la administración pública, en donde es importante reconciliar el conocimiento ortodoxo del neopositivismo dado por el diseño administrativo y el desempeño y el conocimiento generado por el postpositivismo en lo que se refiere al lenguaje y su persuasión.

La fortaleza de las doctrinas administrativas se ubican, en la persuasión y para eso es necesario que el lenguaje (categorías analíticas) contribuya a la construcción, validez y vigor de los argumentos administrativos.

En el tenor de que las doctrinas económicas marcan los modelos organizativos como discursos y, que refieren al quién, al cómo y al qué, lo que vimos al inicio de este punto es a partir de las doctrinas who-type, whattype y how-type.

Doctrinas Who-type:

Se refiere a cómo localizar a la mejor persona en una oficina destacando cuestiones relativas a la remuneración, antigüedad y las relaciones con otras oficinas y autoridades.

Las secciones para ubicar la sección de personas son: experiencia, calidad, pericia, modo de selección, representación social e interés. La preocupación por encontrar el personal idóneo conduce a una abundante suma de reflexiones para definir, tipificar y proclamar aspectos esenciales. Lo intuitivo, lo obvio y aún lo pragmático se considera como aspectos clave para disertar y sostener sin demostración algunas ideas que tratan, sin lograrlo, de construir una versión relevante que pueda defenderse como postura teórica convincente.

Doctrinas what -type:

Estas doctrinas denotan ideas relacionadas principalmente con la forma organizacional, es decir, doctrinas que giran alrededor de la elección de un particular tipo de organización y cómo se componen sus partes. En estas doctrinas se relacionan por lo menos con siete cuestiones referentes al qué hacer.

Las cuestiones incorporadas son: doctrinas de escala, uniformidad e inclusión; doctrinas que se generan (sourcing) y se hacen o comparan; doctrinas de tipo de agencia; doctrinas de consumidores y productores y; doctrinas de composición interna.

Aquí, el interés radica en lo que en medicina equivale a la anatomía (organización) del cuerpo humano, no tanto su fisiología (funcionamiento).

Doctrinas How-type:

Este tipo de naturaleza en cuanto a las doctrinas indican el tipo de procedimiento o métodos de organización que debe ser preferidos. Por ello, las doctrinas How-type incluyen procedimientos relativos a:

"Cómo la autoridad debe ser distribuida.

Cómo el liderazgo debe ser ejercido.

Cómo la información debe ser dirigida.

Cómo los casos deben ser manejados, y

Cómo el proceso de control debe ser operado" (Ibíd.: 64)

Con base en esto, estas doctrinas pueden tipificarse como doctrinas de autoridad, de liderazgo, especialización, de información gerencial, de manejos de casos y del control sobre operaciones.

Es importante señalar que cada caso tiene que ubicarse en su contexto y no constituye un esfuerzo por conseguir la homologación de situaciones organizacionales. Lo importante en los casos es la relevancia del argumento administrativo respecto a la aplicación de las doctrinas.

Desde la óptica de la aceptación, de manera real encontramos seis elementos que identifican a cada una de las tres doctrinas, siendo:

"La simetría alcanzada entre solución y problema.

*El uso de metáforas para lograr persuadir las afirmaciones hechas
el uso de la ambigüedad retórica para que con un solo texto reconsideren
varios grupos de escuchas.*

*la concentración de que la adopción de medidas es para obtener beneficios públicos
y no privados.*

*la selección de argumentos y evidencias que conllevan a conclusiones específicas y
esperadas, y*

La omisión de fuentes contrarias a sus propuestas mediante la retórica". (Ibíd.: 66)

Finalmente en este punto; las doctrinas y teorías administrativas, son el conjunto de ideas que se encuentran en un punto intermedio entre la "teoría" y las "políticas"; donde "teoría" representa el esfuerzo por explicar una parte del contexto, de modo que todas las observaciones pertinentes sean consistentes entre sí, con el único propósito de aproximarse a la verdad o al entendimiento. Por su parte, "políticas" implica una declaración intencional hacia alguna parte del contexto, con el objeto de iniciar y guiar acciones.

Por ello, la "doctrina" mira en ambas direcciones; explica claramente, pero a la manera de verdad revelada y no como postulación tentativa de la teoría, explica lo que debe hacerse, pero como si fuese una necesidad anterior a la mera instrumentación de lo que es la organización como discurso. A partir de esto, las doctrinas de los actores derivan de teorías que no se cuestionan por lo que tenemos.

ACTIVIDAD	DOCTRINA	TEORIA
ENFOQUE INSTITUCIONAL	INFLUENCIA	ENTENDIMIENTO
PRUEBA DECISIVA	PERSUACION	PODER EXPLICATIVO
PROBLEMÁTICA	ACEPTA Y ARGUMENTA	DISEÑA LA SOLUCION
MÉTODOS DE PRUEBA	AMBIGÜEDAD METAFORA INTERES PRIVADO	ANÁLISIS SISTEMÁTICO (DATOS SÓLIDOS)

Por esto, los modelos organizativos como discurso, tienen características recurrentes como:

- Donde haya organización habrá un discurso sobre "cómo hacer algo" bien o

con éxito.

- Se basa en símbolos de autoridad, hay quien manda.
- Se da el convencimiento, esto es; que en la organización hay compromiso
- Surgen los argumentos convenientes sobre el diseño y la operación de la organización
- La organización a menudo es inestable, es decir, está sujeta a la búsqueda incesante de nuevos estilos, modas y caprichos.
- Finalmente, la organización es una decisión humana que estará acorde a los requerimientos de quien la lleva a la práctica, caso concreto las instituciones escolares.

2.4 LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS COMO DISCURSO

Como señala Young (1993) toda acción docente implica un discurso entre el profesor y sus alumnos sobre cada una de las cosas que se enseñan al interior del aula. Sin embargo;

"...el habla en clase es un ejemplo de habla en general, un tipo de interacción social, y que posee, por tanto, propiedades comunes a todas las conversaciones e interacciones" (Edwards y Mercer, 1988: 57)

Esto es, como el docente comparte con sus alumnos conocimiento y su comprensión a través de la conversación. Lo que interesa aquí como señalan Edwards y Mercer (1988) son las reglas "pragmáticas" más generales, que en cierto sentido, deben conocer ya las que deben atenerse hablantes y oyentes para que tenga lugar la conversación.

En cualquier idioma, la noción de reglas básicas hace referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, la cuál debe estar por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, a fin de dar el sentido adecuado ala que el otro está intentando conseguir al decir o señalar algo.

En el aula, las conversaciones, se basan en un principio de cooperación, principio que educativamente se define como una regla que cada uno espera que siga el otro. Por ello, el principio de cooperación educativa se ubica en la siguiente serie de cuatro máximas propuestas por Paul Gricellas cuales son:

1. *"La máxima de verdad:*

- a) *Que la contribución sea cierta, concretamente;*
- b) *No digas lo que te parece que es falso;*
- c) *No digas aquello de lo que te faltan pruebas.*

2. *La máxima de informatividad:*

- a) *Haz que tu contribución sea todo lo informativo que sea preciso para los fines puntuales del intercambio;*
- b) *Haz que contribución no sea más informativa de lo que sea preciso.*

3. *La máxima de relevancia:*

- a) *Evita todo lo irrelevante;*
- b) *Haz que tus contribuciones sean relevantes.*

4. *La máxima de inteligibilidad:*

Sé claro; concretamente:

- a) *Evita lo confuso;*
- b) *Evita lo ambiguo*
- c) *Sé breve;*
- d) *Sé ordenado (Ídem: 5).*

Aquí, el máximo de cantidad dada en la información nueva, esta claramente relacionado con las nociones de información manejadas al interior del aula. Por lo tanto, en lugar de manejar para este trabajo las características del lenguaje en sí tenemos lo que evidentemente Edwards y Mercer (1988) definen como ('norma social", que no es más que la comprensión que cada participante en una conversación espera del otro.

Desafortunadamente, las personas no siempre cooperan de esa forma, como alguna de las cuatro máximas, no siempre son tan sinceras e informativas, tan relevantes y claras. Con base en esto, frente a una aparente excepción en el fluir normal de la conversación, nuestra primera reacción es el esforzarnos por dar sentido a lo que se dice basándonos en que encaja de hecho en las expectativas de cooperación.

En el proceso de dar sentido a cualquier cosa que se diga, antes de rechazarla como algo sin sentido, resulta ser un rasgo esencial de toda conversación normal. Con base en esto, las máximas de Grice constituyen un intento de especificar las reglas por las que las personas ofrecen las propuestas que faltan y el conocimiento compartido necesario para

comprender el diálogo como algo coherente y sensato.

El discurso no es forzosamente una cuestión de lenguaje tan sólo, de "propuestas que faltan", esto incluye todo tipo de experiencias compartidas no lingüísticas, supuestos, percepciones y comprensiones que tal vez no sean fáciles de expresar de manera lingüística. Por ello, la conversación es un tipo de interacción social; en donde los participantes comparten comprensiones respecto al carácter y fines de transacción, la importancia de las personas, del lugar y el tiempo cultural, que es el telón de fondo esencial de todo cuando ocurre al nivel de habla y de acción abierta.

Las clases al interior del aula constituyen una parte de estos marcos sociales. Ya que se caracterizan por versiones locales de las reglas básicas de la conversación y del comentario de lo que es en sí la actividad social. Sin embargo, las características propias del aula, son también de índole muy diversa, ya que van desde las propiedades generales del habla y los textos escolares, hasta cosas muy concretas que un maestro y un alumno han dicho en momentos determinados de la clase.

a) El sentido del habla en el aula

El tratar de cómo el habla (incluido el discurso en clase) unifica lo cognoscitivo y lo social ya que en el aula el habla tiene propiedades esenciales que la distinguen del habla en otros contextos. Ejemplo; la policía judicial tiene sus propias formas de discurso Como: "dame un 23, logré un 13, todo en la 8".

Lo que nos ocupa, que es el discurso en el aula tiene una presentación de roles Como señala Cazdem (1991); la orientación hacia el otro el cuál se logra en el habla mediante la disponibilidad de lo que es la iniciación respuesta-retroalimentación (feedback), lo cuál marca que de manera inmediata cuando algo que se ha dicho no está suficientemente claro. En este trabajo lo que nos ocupa es identificar la participación que se da a través del discurso Como es:

¿Quién hace las preguntas?

¿Quién conoce las respuestas?

¿Cuándo se suponen respuestas erróneas?

Visto así, el punto I resulta un tanto sorprendente, sobre todo teniendo en cuenta el punto II. Es lógico suponer que la situación consiste esencialmente en que el maestro lo sabe todo y que los alumnos tienen que aprenderlo todo. Sin embargo:

"...una estructura natural del discurso, sería que los alumnos hicieran todas las preguntas y el maestro las respondiera. Pero no es así, la "regla de los dos tercios"; asigna la mayor parte del habla en clase a los maestros, y gran parte de ella a las preguntas". (Ibíd.:61)

Como señala Dillon citado por Edwards y Mercer (1988), tradicionalmente, las preguntas se han utilizado para Comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje dado por el discurso. Progresivamente en la enseñanza de cualquier curso se da una importancia aún mayor a las preguntas y los docentes las consideran vitales para estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos. Por lo que Dillon afirma:

"...las preguntas que utilizan los docentes representan la técnica dominante para iniciar, extender y controlar la conversación en clase". (Ibíd.: 62).

Sin embargo, no es determinante que las preguntas estimulan y desarrollan el pensamiento en educación. Ya que a los entrevistadores, terapeutas, abogados y otros profesionales cuyo trabajo consiste en hacer preguntas se les advierte que el hacer muchas preguntas directas seguidas es el modo más seguro de hacer callar al entrevistado. Por lo que:

"los silencios, las afirmaciones declarativas y, otras instancias menos directas son, al parecer más efectivas para hacer hablar a la gente". (Ibíd.: 66)

Es importante aclarar el hecho de que prevalezcan las preguntas directas en la charla del docente parece, en principio, contraproducente para el fin de hacer que los alumnos articulen su pensamiento. Sin embargo, con las preguntas que hacen los maestros a los alumnos nos presenta un fenómeno muy diferente del que ocurre cuando los alumnos hacen

preguntas a lo docentes.

Mientras los alumnos pueden estar buscando información o permiso para hacer algo, el docente esta comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba sus conocimientos, comprobando si prestan atención, definiendo su agenda en cuanto a pensamiento, acción y discusión. En el sentido más directo, la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de lo que en verdad la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común.

La mayoría de las preguntas de cualquier docente son preguntas cuyo conocimiento de la respuesta por parte docente suponen todos, el status de cualquier respuesta de un alumno se ve también afectado por el carácter del intercambio. De modo que, si lo que hace el docente es plantear de nuevo la misma pregunta, el docente espera su respuesta. El silencio por parte del docente puede implicar lo mismo: la pregunta anterior sigue "sobre el aire".

Si el docente no hace caso a una pregunta hecha por un alumno, es lógica la interpretación opuesta. Dicho de otra manera, el docente está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar, y puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos.

Al estar en el aula es importante escuchar y observar acerca de las reglas del habla en el aula, esto es, reglas que deben ser comprendidas y puestas en práctica al interior del aula. En este sentido, este tipo de reglas forman parte de una serie más general de reglas de interpretación no escritas que constituyen la base de una participación lograda en el curso educacional.

Entra ellas están las reglas sobre el modo de tratar el contenido o tema principal de la lección o tema a desarrollar. Aquí, las preguntas del docente deben ser contestadas, de un modo claro y formal como no exigiera la conversación común.

Hay modos especiales de tratar los problemas que se plantean en física, química, psicología o en contextos concretos. Como señala Edwards y Mercer (1988), ¿qué ocurre cuando los alumnos no reconocen estos diferentes tipos de discurso y los modos adecuados de responder a ellos? y dado que las reglas son generalmente implícitas y que la

comprensión del proceso de aprendizaje por parte de los docentes se basa normalmente en las capacidades mentales individuales, existe evidentemente el peligro de que esos alumnos sean etiquetados, de manera inadecuada, como poco inteligentes o atrasados.

Y, esto puede ser un problema, especialmente para los alumnos que no comparten con el docente unos antecedentes de experiencia cultural que podrían hacer más fácil el reconocimiento de las reglas implícitas por el docente en su discurso.

b) Los malentendidos por el discurso en el aula

Es común en el aula que surjan los malentendidos entre el docente y sus alumnos. Esto se da principalmente por el contenido del tema, la lección, sin embargo, otros malentendidos se dan por la relación con los fines o metas de la actividad a realizar en la clase.

De manera común, las divergencias por parte de los niños con respecto a las comprensiones correctas del discurso, han sido interpretadas por algunos docentes como algún tipo de fracaso individual. Escriben Edwards y Mercer (1988), la culpa suele atribuirse al estudiante -poco esfuerzo por escuchar, aprender, concentrarse, o tal vez las limitaciones de su inteligencia o desarrollo cognitivo-. Pero de no ser así, probablemente se atribuirá al docente, es decir, mala enseñanza, el alumno no entiende.

Menos frecuente es que el problema se identifique como algo inherente en el lenguaje mismo de la escuela. Ya que uno de los objetivos del discurso en clase manejado por Young (1993), es el de ampliar el conocimiento y comprensión del estudiante sobre temas que, aunque manifestados de manera implícita y mal definidos constituyen el currículo. En donde docentes y alumnos establecen mutuamente un universo discursivo.

Por lo tanto, esto para los alumnos representa algo más que el aprender a participar en los rituales lingüísticos y porque no a jugar a "maestros y alumnos"... en donde el alumno puede distinguir entre la aptitud para producir un determinado discurso y la aptitud para recibirlo y comprenderlo.

En los malos entendidos, es importante distinguir el universo del discurso educacional de la vida cotidiana fuera de la escuela. Por ello, una de las aptitudes que con mayor insistencia se exigen a los estudiantes es la actitud de reconocer cuándo se ha

entrado en el universo hipotético del "¿sí?"... y que ha dejado atrás la vida cotidiana.

Refieren Edwards y Mercer (1988), para un adulto con "educación", el discurso ya no presenta problemas; las reglas son diferentes, ya que cuando entra a un edificio donde hay un letrero que señala "No se permite la entrada con animales", el sabe la indicación.

Para alguien que no sabe culturalmente el significado de un anuncio puede ser algo problemático y también una fuente de malentendidos. Por lo que, los maestros introducen a sus alumnos al universo de la cultura y la ciencia a través del discurso.

El asistir a la escuela es hacer allí cosas que no haría uno nunca en su vida, ya que la escuela tiene sus propias reglas sobre como deben hablar y actuar. Aclarando como es el mundo y como hay que accionar en el.

c) La comprensión de las reglas básicas de la educación a través del discurso

El carácter especial del discurso al interior del aula no se limita solo allí. Hay temas en concreto tales como las matemáticas, la biología, la historia o el inglés, que tienen estructuras de discurso, reglas y características propias. Por ello, la participación que el alumno tiene al interior del salón de clases, es el de estar familiarizado y ser competente en el modo de tratar diversos tipos especiales de discurso, que al interior del aula manejan los actores, en este caso maestro y alumnos.

Sin embargo, dichas reglas son limitaciones arbitrarias e implícitas impuestas por los educadores. Este tipo de imposición del mundo puede tomarse en sí misma como un simple ejemplo más en el que el docente es un agente de control social, al interior del aula.

Sin embargo, es cierto que las reglas básicas son impuestas por los docentes; lo que también es cierto que no son todas arbitrarias ni triviales, ya que algunas representan rasgos importantes de la visión, del mundo de la comunidad académica establecida. Ya que todo esto, son aspectos de la cultura, y, como tales, están sujetas a la crítica del relativismo cultural como señalan. Edwards y Mercer (1988), ya que es a través de la participación en la escolarización como los niños acceden al "bagaje cultural" de la clase. Y no hay ninguna razón por la que la adquisición por parte de los niños de los modos de discurso y de pensamiento exigidos por la educación deba representar la pérdida de otras perspectivas con base en el mundo real.

Es importante señalar que la comprensión de las reglas básicas de la educación a través del discurso, puede fallar cuando el docente hace suposiciones incorrectas acerca del conocimiento compartido, de los significados e interpretaciones. Por ello, es importante aclarar las reglas del aprendizaje a partir del discurso.

d) El discurso, contexto y continuidad

Un hecho muy común en el estudio del discurso en el aula, es la dependencia del habla por parte del docente con respecto aun contexto determinado de experiencias compartidas, actividades de aprendizaje, entorno física y charla en sí. En sí todas las muestras del habla en el aula dependen fuertemente del contexto, por ello, esto se convierte una propiedad del proceso educativo.

El hecho de que el aprendizaje en el aula dependa del contexto es, por lo tanto, un rango inherente. Tomando a Edwards y Mercer (1988):

"...el mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente y por lo tanto, de un discurso contextual y continuo, en donde en gran medida los términos conceptuales compartidos a través de los diversos discursos educativos (como son los diversos temas y las actitudes académicas) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utiliza" (Ibid: 77)

El contexto en sí, es algo mental más que lingüístico o situacional: esto es, como un propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran. El término contexto es:

"...todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden -por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen-, a la que les ayuda a dar sentido a la que se dice (Ibid.: 78).

Por su parte, la continuidad es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo.

El discurso en el aula depende en cuanto a significado, de los contextos en que se produce. Estos contextos son por lo tanto de diversos tipos, como son: los contextos lingüísticos y los contextos no lingüísticos. En donde el contexto lingüístico es el habla texto que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el contexto no lingüístico incluye el tiempo y lugar, las personas implicadas, la ocasión social, las conductas, los gestos, etc.

Es importante afirmar que ambos tipos de contexto son muy importantes en cuanto a la forma o estructura del discurso y también respecto a su contenido. Por lo tanto, un discurso depende evidentemente del contexto, para ello, el docente tiene las señales textuales habituales del discurso contextual: pronombres (él, ella, tú), expresiones de lugar (ahí, allí, arriba, abajo), los artículos determinados (el, la), etc.

Sin embargo, hay otros dos rasgos que son igualmente importantes:

I. El hecho de que se puede considerar que todo el diálogo depende del contexto en cuanto ha significado.

2. El hecho de que el contexto no es físico sino mental.

"La dependencia de todo el diálogo de un contexto actual, establecido previamente o implícito, se ve con gran claridad si examinamos palabras concretas como [péndulo], por ejemplo que tiene una definición general, en abstracto, como la que da una edición del Oxford English Dictionary: [cuerpo suspendido que se balancea de un lado para otro debido a la fuerza de gravedad]" (Ibíd.: 80).

Del mismo modo, las palabras [casa], [sillón], [televisión], [computadora], etc., todas ellas tienen referentes especiales. Además se trata de significados sociales que entienden todos los participantes en el diálogo.

Por su parte, la noción de que el contexto de un discurso no es algo físico sino mental, forma parte esencial del vínculo entre discurso y conocimiento. Para esto, la postura de Edwards y Mercer (1988), es que los participantes en el contexto expresan lo que perciben; es decir, tratan de crear lo que se ha dicho, lo que se quería decir, o lo que

perciben como relevante de la clase o cuestión.

Con base en esto, las circunstancias físicas de todo acto de comunicación, ya sea hablado o escrito, podrán servir de soporte a una infinidad de descripciones detalladas. Lo que importa lo que los participantes en la comunicación consideran y entienden como relevante.

e) Acción, palabra y concepto

La relación de un discurso en clase aun contexto rico de actividad conjunta y experiencia compartida permite en cualquier trabajo serio sobre el discurso la relación entre acción, palabra y comprensión conceptual. Por esto, retomando a Piaget en cuanto a que las raíces de la inteligencia humana y en especial sus formas más elevadas y abstractas, tales como la capacidad para el razonamiento lógico y matemático, proceden esencialmente de la acción y no del lenguaje.

Por ello, al interior del aula podemos distinguir cuatro tipos de acción en donde se maneja con facilidad la palabra y el concepto.

1. La acción estratégica: la cuál implica la acción de utilidad que el docente quiere lograr a partir de la cooperación de los alumnos.

2. La acción regulada: la cuál se da cuando los miembros de un grupo social como es el salón de clases tienen normas y estimaciones comunes, por lo que, dichas normas justifican los actos humanos.

3. La acción dramaturgia: cuando al interior del aula el docente y sus alumnos manejan la manifestación de su subjetividad en lo que se ha llamado la (presentación de sí mismo)

4. La acción conversativa: es aquella que remite a la situación en que los actores tratan de alcanzar un entendimiento sobre su posición común y sus planes de acción, a fin de lograr un acuerdo que les permita coordinar la acción. Aquí, los actores tanto docente como alumnos logran entendimientos de las actividades al interior del aula.

Sin embargo, en el discurso que el docente maneja es importante como prácticas académicas identificar si la acción es racional o crítica:

Tipo de acción	Carácter	Tipo de Critica
Acciones estratégicas	Condiciones que cumplir para lograr lo planeado	Los medios no esta unidos a los fines
Acción regulada normativamente	La conducta es manejada por uno mismo	Inconformidad a la norma
Acción dramaturgica	La conducta es manejada por uno mismo	La critica es personal (uno mismo)
Acción conversativa	Revelación de cosas intimas	Falta de correspondencia entre los actos y los sentimientos

Cuadro Propuesto por Young (1993) y comentado por Edwards y Mercer (1988), en las acciones de tipo social.

Es importante señalar que la acción estratégica se logra o fracasa, y es, por tanto, criticable según los medios educativos (es decir, eficaces) o inadecuados para fines determinados. Por su parte, la acción normativa se juzga normativamente aceptable o inaceptable según se correspondan o no los actos con las normas. En la acción dramática puede fracasar si la actuación determinada se considere no sincera porque se ve que los actos en el mundo exterior se correspondan con las revelaciones sobre el mundo interior.

Finalmente, la acción conversativa existe la posibilidad de que los conceptos que son manejados en el discurso y que por lo tanto, son discutidos al interior del aula tanto por el docente como por los alumnos.

En la acción permanente del discurso los actores provocan la exploración del mundo del otro, ya que cada uno sabe lo que desea y por qué lo desea, ubicando así su propio interés de la realidad en la que viven o se desarrollan cotidianamente .

f) Ritual y control con el discurso en el aula

En salón de clases docente y alumnos construyen la comprensión del discurso basándose en una continuidad de experiencias a través de los temas vistos en clase. Aquí:

"...el maestro asume un rol como experto,

manejando el desarrollo del conocimiento a través de un guía y de un [andamiaje] cuidadosos, que consideraba parte de un proceso más general del desarrollo humano en el que los niños adquieren estos conocimientos y actitudes culturales como su primera lengua" (Ibíd.: 109).

Por ello, Bruner (1999) hace una clara distinción:

"El hecho de que aprendamos la cultura con tanta facilidad y efectividad debería tranquilizarnos, teniendo en cuenta nuestra mala actuación en la enseñanza de ciertas materias, sin el consejo o consentimiento de los alumnos involucrados y sin que los contenidos tengan ninguna contextualización en la vida cotidiana" (Bruner, 1999: 29)

Es importante ver aquí el contraste entre el aprendizaje cotidiano y el aprendizaje en la escuela, como, por ejemplo; el hecho de que los maestros se enfrentan generalmente a cantidades mucho mayores de alumnos, niños, adolescentes y jóvenes a los que no conocen fuera de ese contexto. Estudiantes que están obligados a asistir por la ley o por alguna otra autoridad incuestionable en cuyo nombre el docente puede verse obligado a actuar para imponer la asistencia y el cumplimiento de los planes y programas de estudio.

Por ello, tratar de explicar la dimensión del discurso como la parte medular al análisis en los procesos de construcción teórica en torno a la acción educativa. En donde a partir de la postura de Hung Mehan (En el artículo La estructura del Discurso en el salón de clases de Ayús Reyes y Mendoza Molina; 1999:93) En donde nos lleva de la mano al análisis de las estructuras interaccionales en el salón de clases, hasta las estructuras de asignación de turnos para reconstruir el orden natural de las interacciones conversacionales en el transcurso discursivo de una clase.

Para esto, la importancia del análisis del discurso en el aula, es poner al descubierto el hecho escolar como:

"una puesta en escena interactiva y participativa donde los lenguajes verbales y no verbales- constituyen

in situ la realidad del aula como una particular realidad sociocultural, mostrando tanto la configuración edificante de los procesos educativos como sus estructuras represivas y/ o reproductivas del status que de los sistemas educacionales" (Ibid: 94).

Las investigaciones sobre el discurso en el salón de clases, han mostrado que la participación en la comunidad escolar, es una unidad en lo que se refiere a lo social ya los contenidos académicos. Es importante que los estudiantes de cualquier nivel educativo lleguen a dominar los contenidos de asignaturas como química, física, biología, historia, derecho, ciencias sociales, etc. La participación también incluye lo que socialmente se quiere lograr compartir en cada una de las asignaturas a través del discurso, por ejemplo; explicara la formula del agua con elementos claros para el alumno y no solo señalar H₂O, esto es parte del discurso académico que no tiene un sentido didáctico si no se puede explicar como es, y solamente se queda como un simple manejo de símbolos y no de cuestiones explicativas.

Recordando que el discurso en clase, como otros eventos conformados interaccionalmente, tienen una organización secuencial, en el cuál el habla cambia de parte a parte como el evento desplegado, y marcado por la estructura jerárquica que la misma escuela impone tanto como organización como a cada uno de los sujetos que en ella se encuentran inmersos, esto pasa desde luego en el salón de clases en donde los directivos, personal docente administrativo, personal de servicios y alumnado, tienen un papel muy claro dentro de la organización de la institución y no se pueden salir ni mucho menos alterar dicha organización, el maestro tiene el papel de organizar y ejecutar los contenidos, las lecciones y la planeación de acuerdo a la asignatura, el intendente de tener limpio el salón y así cada uno.

CAPITULO III REVISION METODOLOGICA

LOS METODOS CUALITATIVOS

3.1.- ¿QUE SON LOS METODOS CUALITATIVOS y CUALES SON?

Para este trabajo se toma el enfoque de los métodos cualitativos, los cuales han tenido un gran auge en la última parte del siglo XX, en renglones de la antropología, la sociología y en nuestros días en la educación. Con base en esto, los métodos cualitativos básicamente tienen la intención de describir la cultura de un contexto, de una sociedad, y en nuestro caso el salón de clase que es el centro de la presente investigación.

Como señala Le Compte citado por Rodríguez y Gil (1996), los términos utilizados para conceptualizar a cada uno de los enfoques denota la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los procedimientos y técnicas para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, así como los métodos y la importancia del análisis utilizado.

Aunque el término cualitativo solo hace referencia a los tipos de datos que se manejan y deja que, subrepticamente se vaya introduciendo algo realmente incierto como es que los investigadores cualitativos no cuantifiquen, midan o cuenten algo.

Sin embargo, a pesar de su menor significado sustantivo, de manera gradual se ha ido introduciendo el término investigación cualitativa. Como resultado de esto, han aparecido toda una serie de obras que utilizan este concepto, entre las que destacan las de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1984), Glesney y Peskin (1992),

Le Compte, Millroy y Preisle (1992), Maxwell (1996), Morse (1994), Woods (1995), entre otros.

En antropología y sociología, se sitúan bibliográficamente bajo el mismo nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo), dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX.

a.- El concepto de investigación cualitativa

Bajo el concepto de investigación cualitativa se engloba a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. Sin embargo, el término investigación cualitativa sitúa bajo el mismo nombre a toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación como son; estudio de campo, teoría

fundamental, investigación naturalista, observación participante, etnografía, análisis del discurso, etc.

b.-Los inicios de la investigación cualitativa

Bajo una perspectiva sociológica Bogdan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa, en lo que es la sociedad norteamericana, a partir del interés sobre una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación, cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto y la inmigración de grandes masas. En este renglón, el fotógrafo Jacob Rils (1890) reveló las vidas de la pobreza urbana, por su parte, Like Steffens S. (1904), expuso lo que es la corrupción gubernamental a través de la descripción de os datos económicos de la primera década del siglo XX.

Por su parte, Booth en los comienzos de 1886 llevó acabo encuestas sociales sobre la pobreza en la ciudad de Londres capital de Inglaterra, entre 851 y 1862, bajo el nombre: "El Londres trabajador y el Londres Pobre". En Estados Unidos se lleva a cabo en 1907 la Pittsburg Survey, llamada también la primera gran encuesta social, en donde se le incorporaron descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. En sí, la encuesta social es de suma importancia para la comprensión' de la historia de la investigación cualitativa en educación debido a su relación con los problemas sociales y su particular posición intermedia entre el estudio revelador de carácter descriptivo de una realidad social necesitada de un cambio y tratamiento científico.

Finalmente en este apartado, las raíces antropológicas de la investigación cualitativa es preciso buscarlas en los trabajos realizados por los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En este momento los investigadores no se desplazaban al campo para estudiar la realidad, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de los viajes ofrecidos por otras personas, destacan en este renglón los trabajos de Mac Lennan (1865) y Tylor (1871), los cuales se basaron en describir situaciones narradas por otros.

c.- El momento actual de la investigación cualitativa

En la década de los noventa, Denzin y Lincoln (1994), destacan que la investigación cualitativa es:

"...un enfoque multimetádico, que implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (Rodríguez y Gil, 1996: 32).

Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Recordemos, que la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como; entrevistas, experiencias personales, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, discursos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Taylor y Boghan (1986), consideran que en un sentido amplio, la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

La investigación cualitativa bajo este enfoque llega a tener las siguientes características:

1. Es inductiva,
2. Se ve al escenario ya las personas desde una perspectiva holística, es decir, como un todo,
3. El investigador debe ser sensible a los afectos en cuanto a las personas a lo largo de la investigación,
4. En la investigación las personas deben ser comprendidas dentro del marco de referencia,
5. El investigador debe apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones,
6. En la investigación, todas las perspectivas son valiosas,
7. La investigación debe dar énfasis a la validez de sus resultados,
8. Todo lo encontrado en la investigación es valioso,
9. Cualquier escenario es digno de estudio,
10. En sí, este tipo de investigación es un arte.

d.- los métodos cualitativos

Retomando a Le Compte (1995), la investigación cualitativa entendida como un diseño de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adopten la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas o cualquier artefacto.

Realmente resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativa y establecer una tipología de los mismos. Sin embargo, considerando la metodología como la forma característica de investigar está determinada por la intención y el enfoque que la orienta. Para Morse (1994), los métodos que más se utilizan en la investigación etnográfica son: la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamental, la etnometodología (análisis del discurso), investigación acción y el método bibliográfico entre otros.

A continuación los describimos brevemente, ya que el único motivo de interés en la presente tesis, es la etnometodología o análisis del discurso.

1.- La fenomenología

Situada en la escuela del pensamiento filosófico de Husserl (1859-1938), la fenomenología es una filosofía rigurosa de acuerdo con el método de las ciencias físico-natural del siglo XIX, pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente contemplativo, en donde destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva.

La investigación fenomenológica es aquella que parte del estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. En donde lo cotidiano es la experiencia no conceptualizada o categorizada. Sin embargo, la investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados en la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad; en toda conciencia que es conciencia de algo. Además esta corriente, es el estudio científico-humano de los fenómenos, atendiendo las meditaciones que de manera permanente tiene el sujeto en un contexto dado.

Finalmente, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, en donde lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia, como corriente epistemológica intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo,

comprendiendo e interpretando .

2.-La etnografía

Desde la perspectiva de Rodríguez y Gil (1996), a la etnografía la debemos entender como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Por lo que, a través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la cultura, de las formas de vida y de la estructura social del grupo investigado.

Bajo el enfoque de la etnografía, nos podemos referir al producto del proceso social de una investigación como el retrato del modo de vida de una unidad social. Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores. ..., son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente. En sí, la preocupación fundamental de la etnografía es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos.

En el ámbito educativo, una buena etnografía según Spindler y Spindler (1992) debe cubrir:

I. Una observación directa, no importando los instrumentos, el sistema de codificación y el apartado de registro,

II. El investigador se debe pasar el tiempo suficientemente en el escenario, lo importante aquí es la observación,

III. Para una buena etnografía, es importante tener un volumen ilimitado de datos que sean significativos para la investigación,

IV. Se debe tomar en cuenta el carácter evolutivo del estudio etnográfico.

Es decir, con un marco de referencia que le permita abarcar con gran amplitud el fenómeno objeto de estudio,

V. La utilización de instrumentos en el proceso de realizar la investigación etnográfica. Los registros de las observaciones y de las entrevistas son la base de un trabajo etnográfico en el aula, por ello, los instrumentos deben utilizarse cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir.

VI. Finalmente, el objeto de estudio de la etnografía educativa; es el de descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes y cómo es empleado en la

interacción social y las consecuencias de su empleo. Etnográficamente, si estudiamos un grupo de alumnos interesados por la lectura, puede ser necesario analizar también las relaciones sociales en el aula, la escuela, la casa, el barrio, el pueblo, la ciudad, etc., a partir de analizar el ambiente físico y las características del mismo que facilita la lectura o el valor que se concede a la lectura en el medio social.

3.- Teoría fundamentada

Con base en la obra de Glaser y Strauss "The discovery of Grounded Theory" (1967), a partir del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969 y Mead, 1964), en donde el investigador intenta determinar qué significados simbólicos tienen los artesanos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan con otros.

La teoría fundamental parte de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Al igual que otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas, las observaciones de campo así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autógrafos, actas de nacimiento, biografías, etc.).

La principal diferencia que existe entre este método y otros cualitativos reside en su énfasis en la generación de teoría, ya que a través del proceso de teorización el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

Finalmente, aquí hay dos tipos de teoría: las sustantivas y las formales. Las sustantivas se relacionan con un área sustantiva o concreta de investigación, por ejemplo; con escuelas, con hospitales o con el consumo de drogas, las formales por su parte se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación.

4.-La etnometodología (análisis del discurso)

Esta corriente tiene sus orígenes durante los años 60 y 70 en las universidades

californianas. En esta época, un reducido grupo de sociólogos que compartían enfoques similares sobre cómo investigar el mundo social comienzan a realizar una serie de estudios a pequeña escala sobre las formas que las personas normales, la gente corriente, interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas. Las primeras fuentes sobre la etnometodología las encontramos en las obras de Parsons, Shutz y el interaccionismo simbólico, sin embargo las bases las publica en 1967 Garfinkel en su obra *Studies in Ethnomethodology*, la cual es considerada como la precursora de este método de investigación, en donde se supone una ruptura radical con las formas de pensamiento de la sociología tradicional.

La etnometodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestro discurso y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas, esta corriente es tomada en el presente trabajo de investigación a partir del análisis del discurso que se da en el aula y en la institución centro del objeto de investigación.

La etnometodología radica en sí, en centrar su interés en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y sobre todo significado a sus prácticas sociales cotidianas, además, como metodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino que también sobre todo explicarlas, aquí lo importante no es el discurso en sí, sino su comprobación.

Los etnometodólogos refuerzan la idea de que el mundo está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. Sin embargo a partir de la década de los setenta, se comienzan a diferenciar dos grandes tendencias dentro de este tipo de investigación:

En primer lugar, se centra en aquello que se mantiene en el estudio de los objetos más tradicionales como la educación, la justicia, la organización, etc. Aquí los estudios se enfocan a lo etnográfico de las instituciones y procesos sociales sobre la asunción de las acciones de las personas que sólo se puede explicar en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar.

Aquí, el interés es por los individuos que adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria.

En segundo lugar, nos encontramos con el análisis de la conversación, el cual está centrado sobre la organización del diálogo y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

El análisis de la conversación es el estudio de las estructuras y las propiedades formales del lenguaje partiendo de tres hipótesis fundamentales:

1. La interacción está organizada estructuralmente;
2. Las contribuciones de los participantes de esta interacción están orientadas contextualmente, el proceso de ajustamiento del enunciado a un contexto es inevitable;
3. Estas dos propiedades se realizan en cada detalle de la interacción, de tal modo que ningún detalle puede ser desechado por accidental o no pertinente.

Los analistas de la conversación y el discurso, utilizan los datos originales, no transformados ni refinados y basan su análisis sobre las siguientes asunciones:

- I. La conversación y el discurso esta organizado por las partes que interesan.
- II. La conversación y el discurso están organizados que ubican los datos o los elementos más trascendentales del mismo.
- III. La conversación y el discurso se organizan secuencial-mente y el hablante modifica las repeticiones y ocurrencias.
- IV. Las descripciones conversacionales y del discurso, deben ser con textualmente específicas.
- V. Los datos deben ser recogidos de la forma más fiel posible y desde lugares naturales donde se producen, por lo regular a través de registros tecnológicos como el audiocassette o el videocassette.
- VI. La unidad de análisis para el análisis conversacional no debe ser la frase, sino más bien las palabras

Desde la etnometodología, el estudio de la educación ha dado lugar a numerosas investigaciones. Citan Rodríguez y Gil (1996), que es importante distinguir entre los estudios realizados sobre la organización social de la clase, por una parte, y los estudios sobre el discurso o sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase por otra.

La organización del discurso en la clase al igual que la organización de la conversación en las clases, la naturaleza de los turnos de palabra o las estrategias conversacionales empleadas tanto por los docentes como los alumnos pueden ayudar a iluminar sobre temas tan diversos como los perfiles de participación de quien tiene y acapara la palabra, las dificultades de la comunicación, el diagnóstico del aprendizaje y las

calificaciones, el éxito o fracaso escolar, la calidad educativa, etc.

Muchos trabajos se tienen al respecto, por ejemplo: la organización de las conversaciones en clase y sus efectos sobre el aprendizaje de French (1984), o los de Cazdem (1991) sobre el discurso en el salón de clases.

A continuación tenemos lo que es al análisis del discurso a partir de la propuesta de Jan Renkema, como parte del presente trabajo de investigación en lo que es el discurso escolar en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, y de manera específica en su Plantel 11, ubicado en la comunidad de PANOTLA.

3.2- ¿QUE ES EL ANALISIS DEL DISCURSO COMO UN METODO CUALITATIVO?

El estudio del discurso -hablado o escrito- que se produce en situaciones naturales es una de las áreas más interesantes de estudiar no sólo en la vida cotidiana, sino en las Instituciones Educativas y al interior del aula. Esto es, que el análisis teórico complementado con el estudio de su aplicación a la vida real nos permite saber qué pasa en las situaciones relacionadas en sí con la actividad docente.

En sí, ¿qué es el discurso? , de manera general, el término "discurso" se aplica a una forma de utilización del lenguaje, o de manera más general, al lenguaje oral.

Sin embargo, los analistas del discurso, intentar ir más allá de esta definición como son las características del sentido común. Por ello, Van Dijk (2000) señala que hay otros componentes esenciales en la concepción del discurso como:

*"quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué
y cuando lo hace" (Van Dijk, 2000:22).*

El señalar que el discurso es un suceso de comunicación, es una caracterización que incorpora aspectos funcionales. En otras palabras; las personas utilizamos el lenguaje para comunicar ideas, creencias, deseos, inquietudes o para expresar emociones, y lo hacemos como parte de sucesos más complejos, en situaciones tan específicas como un encuentro con amigos, una llamada telefónica, una lección en el aula, una entrevista de trabajo, etc.

Estos ejemplos sugieren que, independientemente de cualquier otra cosa que ocurra en esos a veces complicados sucesos de comunicación, los participantes hacen algo, es

decir, que va más allá, específicamente, de usar el lenguaje o comunicar ideas o creencias: interactuar con el objeto de destacar este aspecto interactivo, como señala Van Dijk (2000) el discurso es una interacción verbal.

En sí, en el concepto de lo que es el discurso se identifican tres dimensiones principales:

1. el uso del lenguaje;
2. la comunicación de creencias (cognición) y

3. la interacción en situaciones de índole social. Por ello, son varias las disciplinas que participan de los estudios del discurso, como la lingüística (para el estudio específico del lenguaje y su utilización), la psicología (para el estudio de las creencias y cómo estas se comunican) y las ciencias sociales (para el análisis de las interacciones en situaciones sociales).

Con base en esto, entender lo que es el "discurso", es necesario resolver algunas cuestiones como: El uso del lenguaje no se limita al lenguaje hablado, sino que incluye el lenguaje escrito (o impreso), la comunicación y la interacción escritas, como es el caso de los periódicos, de los libros de texto o nuestra correspondencia (correo común o electrónico), o de los miles de tipos de distintos textos propios de nuestro trabajo académico o de otros tipos de trabajos.

El discurso por lo tanto, se dedica tanto al lenguaje hablado como al lenguaje escrito, ya que hay una similitud en la manera de cómo las personas hablan o escriben cuando utilizan el lenguaje para comunicar sus ideas y lo mismo ocurre cuando la gente escucha o lee un discurso. El concepto en sí, plantea otras situaciones; ya que el lenguaje hablado tal como lo encontramos en las conversaciones cotidianas, en los debates parlamentarios o en las entrevistas laborales es sin lugar a duda una forma de interacción en donde participan los usuarios del lenguaje como hablantes o como receptores. Lo mismo ocurre con los textos escritos, como las cartas, las noticias publicadas en un diario, los libros de texto, las leyes o las publicaciones de carácter académico como la presente tesis:

"así, a despecho de diferencias notables, las similitudes entre los usos del lenguaje, la comunicación y la interacción orales y escritos son suficientes para justificar la inclusión de estas dos modalidades del

*discurso en una sola noción general de discurso" (Ibíd.
: 24).*

Si bien se puede caracterizar al discurso como un suceso de comunicación, o como una forma de interacción verbal, a menudo el discurso se ocupan de las dimensiones verbales de tal evento o acción, esto es, lo que concretamente dicen o escriben los usuarios del lenguaje.

Teóricamente, se hace hincapié en la manera en que el discurso debe tratar las propiedades de la conversación, y de lo que se denomina el contexto, es decir, las otras características de la situación social o del suceso de comunicación que puede influir sobre la comunicación.

En síntesis, el discurso estudia la conversación y el texto en el contexto.

3.2.1- Estructura del discurso

Para Jan Renkema (1999) la estructura del discurso se da en dos planos:

"...como una estructura verbal y como una estructura escrita o narrativa". (Renkema, 1999: 8).

En donde es importante señalar, que la gramática describe oraciones o secuencias de palabras que tienen un orden específico. Análogamente, si queremos aportar una descripción estructural del discurso, podemos comenzar por considerarlo como una secuencia de oraciones, esto es, oraciones con un orden específico.

a).- El discurso como estructura verbal y no verbal

El discurso como una estructura verbal comienza por el análisis de un nivel de manifestaciones observables o expresiones como son sonidos audibles y marcas visuales (cartas, figuras, colores, etcétera). Anotadas sobre papel, pizarrones o pantallas de ordenadores (e incluso, por supuestas huellas magnéticas en un disco de ordenador).

"De este modo usamos el lenguaje cuando hablamos o escribimos, cuando escuchamos o leemos discursos. Podemos entonces concentrarnos, como lo hace la

fonología, en las estructuras abstractas de estos sonidos, en el discurso hablado y analizar cómo contribuyen la pronunciación, el énfasis, la entonación, el volumen y otras propiedades al sonido característico de las estructuras del discurso" (Ibíd: 28).

Por ello, los sonidos pueden establecer relaciones entre oraciones, señalar actos verbales como las preguntas, indicar el comienzo o el final de un segmento de discurso o caracterizar la alternancia de los hablantes. En la estructura del discurso verbal, los sonidos tampoco ocurren aislados, habitualmente están acompañados por diversos tipos de actividad no verbal, como los gestos, las expresiones faciales, la posición del cuerpo, la proximidad, el aplauso y la risa, acciones todas que acompañan de manera pertinente a las conversaciones y por consiguiente requieren por derecho propio un análisis del papel que juegan en el suceso de comunicación como totalidad.

Por otro lado, junto con los sonidos del discurso, la actividad no verbal juega un papel importante en la interpretación del sentido y de las funciones del discurso en la interacción cara a cara (y por supuesto en la comprensión del discurso en las películas); el hecho de que un interlocutor esté enojado, no solo se manifiesta en la elección particular de palabras que hace, o en el volumen, altura o entonación de los sonidos que emite sino también en la expresión de su cara y en sus gestos:

"los eventos de comunicación no solo están constituidos por palabras, sino además por imágenes, movimientos y símbolos" (Ibíd: 29).

Hablar de los aspectos auditivos, visuales y corporales del discurso presupone una diferenciación bien conocida por los propios usuarios del lenguaje y por los analistas del discurso, que establecen dos modalidades distintas de discurso: la conversación y el texto; la conversación o el discurso hablado comprende las conversaciones cotidianas propiamente dichas y otros tipos de diálogos, como los debates políticos, las reuniones de cuerpos colegiados, la interacción maestro y alumno en el texto o discurso escrito, define un conjunto de tipos de discurso que comprende, por ejemplo: las noticias de los diarios, los artículos académicos, las novelas, los libros de texto, los folletos o la publicidad. A partir de esto las propiedades del discurso, como la de ser hablado o escrito, pueden

utilizarse así mismo como criterios para establecer una tipología (entendida esta como el conjunto o clases de discursos la combinación de estos criterios pueden utilizarse para definir tipos "naturales" de discurso, o géneros, es decir, tipos conocidos y empleados por los usuarios del lenguaje, entre los cuales se encuentran las conversaciones, los textos publicitarios, los poemas y las noticias periodísticas escritas.

El orden y la forma

Con base a los pasos de la gramática de la lengua, el discurso en su estructura presta atención a la forma abstracta de las oraciones que componen el orden de las palabras, las frases o las cláusulas u otras propiedades que estudia la sintaxis, por lo que, hay que ver más allá de la frontera de la oración en este caso; estudiar cómo influyen en la forma de las oraciones otras oraciones próximas en la conversación.

El orden de las palabras o de las frases en una oración no es arbitrario, puede cumplir diversas funciones con respecto a otras oraciones del discurso. También el orden de las palabras puede desempeñar otras funciones, como la de indicar contrastes, énfasis o una elección entre varias alternativas. El orden "normal" de las palabras de una oración pueden cambiar en función de la estructura de las oraciones anteriores o de la información que estas brindan.

La estructura formal de las oraciones en el discurso no es independiente del resto del discurso ni del contexto. Por esto, uno de los fenómenos más estudiados en la sintaxis del discurso es cómo la forma de las oraciones opera como indicador de la distribución de la información a través del discurso. Si hablamos de la historia acerca de un hombre determinado, podemos comenzar refiriéndonos a él por su nombre, ejemplo;

"Juan Flores", o bien podemos utilizar una frase nominal indefinida para identificarlo "el profesor". Más adelante, podemos hacer referencia a la misma persona con una frase nominal definida como "el hombre", "el maestro", o simplemente pronombres como "el" o "suyo".

Nivel del sentido

Un elemento trascendental en el discurso es el nivel del sentido. Sin embargo, el término sentido es muy escurridizo y puede tener, él mismo, varios sentidos distintos. Retomando a Van Dijk (2000):

"el término sentido es el que en sí tiene de manera directa la palabra y que marca cuestiones abstractas y conceptuales" (Ibíd: 31).

En donde quedan enmarcadas las oraciones y los discursos enteros.

Los lingüistas suelen referirse a estos sentidos abstractos del discurso con la expresión representaciones semánticas:

"El sentido es algo que los usuarios del lenguaje asignan al discurso" (Ibíd: 32).

Este proceso de asignación de sentido es lo que todos conocemos como "comprensión" o "interpretación". En este caso, se asocia el sentido a la mente de los usuarios del lenguaje. En el enfoque más psicológico del sentido se utiliza también la noción de información o contenido.

En el lenguaje cotidiano, se utiliza el término sentido para hacer referencia al contenido o a la información presente en el discurso, por lo tanto, cada nivel de descripción del discurso cuenta con sus conceptos propios, tal es el caso de banco para sentarse o banco para realizar operaciones financieras.

En la semántica hay un término especial que se aplica al sentido de toda una cláusula u oración. Mientras que en la sintaxis del discurso se ocupa de la estructura formal de las oraciones. Por ello, la estructura de las proposiciones, en especial las relaciones entre las proposiciones de un discurso, son ubicadas como algo propio que el sujeto utiliza para dar a entender su mensaje en el discurso. De hecho, no es importante ser analista; del discurso para saber que el significado de una oración determinada, depende de lo dicho "significado" previamente establecido por el sujeto.

Estilo

Otro aspecto del discurso es su estilo; una noción no fácil de definir. Como plantea

Van Dijk (2000):

"Se le puede intentar definir en términos de variación, ejemplo, para describir la guerra civil de Bosnia, se puede hacer referencia a los diversos grupos beligerantes como, "luchadores", "rebeldes", "insurgentes" y "terroristas" (Ibíd.: 34).

La elección de una determinada palabra en este caso puede depender del tipo de discurso como es el caso de noticias periodísticas, propaganda política o la editorial de un texto, esto se refiere a la pertinencia que tiene el hablante o el escritor a un determinado grupo, a partir de su posición u opinión particular sobre el tema.

Para referirnos a las mismas personas, podemos utilizar ítems, léxicos diferentes. Cuando estas variaciones ocurren en función del contexto (hablante, perspectiva, auditorio, persona, grupo, etc.), se dice que estamos frente a características del estilo del discurso. En resumen, el estilo es habitualmente una variación dependiente del contexto del nivel de expresión del discurso. Por ello los significados son los mismos, de lo contrario, no hablaríamos de una variante estilística del discurso, sino de un discurso diferente.

Retórica

Entre los griegos, el término retórica tuvo como finalidad el arte del discurso público persuasivo y sobre todo sobre su objeto de estudio, ejemplo la guerra de los espartanos en contra de los jónicos. Para Van Dijk (2000) la retórica es la precursora de lo que hoy llamamos estudios del discurso.

Uno de los ejes de la retórica es el estudio de los medios específicos que hacen aun discurso más memorable y, por ende, más persuasivos, en sí son las figuras reales de la retórica. No podemos negar que todo discurso contiene necesariamente un estilo personal:

"no todos los discursos presentan las siguientes figuras que se denominan estructuras retóricas, alteración, rima, ironía, metáfora, hipérbole, etcétera "
(Ibid: 36).

Los análisis retóricamente se ocupan de esos recursos de persuasión, esto es, de las

estructuras especiales del discurso que atraen la atención en razón, de una repetición inesperada, de un orden invertido, de estructuras que puedan quedar incompletas o de cambios de sentido.

Esquemas

Finalmente, existe otro nivel del discurso que a menudo no recibe un tratamiento independiente y homogéneo:

"el de sus estructuras formales globales denominadas también estructura esquemáticas o superestructuras" (Ídem: 36).

Así como la forma de una oración se describe en términos del orden de las palabras (sintaxis) se puede descomponer la forma del texto y conversaciones enteras en cierta cantidad de componentes convencionales o categorías fijas o formular reglas que establecen su orden característico.

Como afirma Van Dijk (2000) son conocimientos teóricos sobre tales estructuras esquemáticas, podemos identificar el "comienzo" y el "fin" del discurso, ejemplos: el titular de un artículo periodístico, los saludos al iniciar una conversación o las conclusiones de un tema.

En todos los casos son nociones formales, esto es, cualquiera que sea el sentido (contenido) de un artículo periodístico, siempre tendrá un titular que cumple la función de presentar y resumir lo que en él se dice.

Por lo tanto, lo que se diga para, finalizar una conversación o una reunión, o de lo que se escriba para dar fin aun artículo, usualmente funcionara como una especie de categoría de clausura del discurso.

Es importante aclarar que, como en buena parte de lo dicho hasta ahora, estamos hablando de estructura abstractas del discurso tanto hablado como escrito. Otro tipo de análisis es el de establecer cómo el usuario del lenguaje construye completamente sus textos y conversaciones y, por lógica, cómo se plasman en el discurso la coherencia, los tópicos, los resúmenes, los titulares y las conclusiones.

En síntesis, en un sentido abstracto podemos analizar un discurso en términos de una

cantidad de categorías formales típicas, su orden y funciones específicas, realizando un proceso similar al que practicamos cuando analizamos una oración en términos del sujeto, el objeto, etcétera.

b) La estructura del discurso como acción e interacción en la sociedad

Día con día al estudiar el discurso como tal, encontramos distintas estructuras más alejadas de la esfera tradicional de la lingüística, como es el caso de las ciencias sociales y la pedagogía, en lo que es la acción y la interacción en grupos, comunidades, instituciones y el mismo salón de clases.

Como afirma Van Dijk (2000):

"los discursos no solo consisten en estructuras de sonidos e imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global, mucho menos en formas esquemáticas, sino que también es posible describirlos en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre sí en situaciones sociales y dentro de la sociedad y la cultura general"
(Ibid.: 38).

Actos de habla

Por lo regular el inicio del análisis del discurso en su estructura parte de lo que es el lenguaje o los actos del habla. Autores como Renkema (1999), señalan:

"...que la filosofía del lenguaje es un enfoque que pone de relieve el hecho de que, al finalizar el lenguaje, las personas realizan al mismo tiempo varias actividades"
(Renkema, 1999: 30).

Esto es, que los sonidos se pueden describir más activamente como actos locutivos,

es decir, como la producción de emisiones en algún lenguaje. Lo importante aquí es la repetición de la dimensión social de nuestra actividad cuando producimos una emisión en algún contexto, es decir, cuando producimos un acto de habla o un acto locutivo, una aserción, una pregunta, una promesa, una amenaza o una felicitación.

Si bien los estudios de los actos de habla se orientan de manera predominante hacia la estructura de la oración, hoy en día, el enfoque discursivo se interesa por las secuencias de los actos del habla en textos y conversaciones. En términos directos; el acto del habla puede definirse por la función propia del discurso en su totalidad.

La conversación

Además de los actos del habla ya mencionados, las personas intercalan entre sí, se conceden turnos en la conversación, atacan a los otros y se defienden, inician y cierran diálogos, negocian, manifiestan sus acuerdos o desacuerdos, responden a los turnos anteriores o preparan una intervención en los próximos discursos, se presentan ante los otros de manera positiva, intentan mantener el prestigio, se muestran corteses, tratan de persuadir al otro, enseñan, muestran, etcétera.

Para Van Dijk (2000), todos los estudios del discurso como interacción se abocan a los diversos tipos de los actos sociales tal como se realiza en los correspondientes contextos sociales y culturales. Así, los turnos que nos concedemos en una conversación obedecen a complejas reglas y estrategias destinadas a seleccionar quién hablara en determinados momentos de la conversación. Hay un respeto y se trata de evitar el daño a los interlocutores.

Uso concreto del lenguaje

La estructura del discurso toma y tiene en cuenta todos los niveles descriptivos del discurso, como parte de que los usuarios del lenguaje realizan a partir de su participación activa en la conversación: en el discurso los sujetos participan con diversas actividades entre ellas la producción de sonidos, la gesticulación, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, todas ellas llevadas a cabo de un modo

estratégico y con textualmente relevante, así como formas de interacción, tomas de turno, la formación de impresiones, la negación, la persuasión o la reproducción de prejuicios sociales. Los usuarios del lenguaje hablan con el objeto que se les entienda, para comunicar ideas, y lo hacen en su calidad de individuos y de miembros de grupos sociales, para informar, persuadir o impresionar a los otros o bien para llevar a cabo otros actos sociales en situaciones, institucionales o estructuras también sociales.

El análisis del discurso en cuanto al uso concreto del lenguaje está en sí ocupado de cómo las personas hablan y escriben concretamente en situaciones sociales como la escuela. Por ello, los usuarios del lenguaje se atienen a ciertas reglas y estrategias eficaces cuando construyen una oración o un tópico, cuando escriben un titular, cierran una reunión, se felicitan o manifiestan su desacuerdo.

Cognición

En este sentido:

"entender, interpretar y muchas otras nociones, no pertenecen exclusivamente al dominio de las estructuras del discurso y la interacción social, sino que también al ámbito de la mente, por ejemplo tanto las explicaciones abstractas como las más concretas del orden de las palabras, del significado de las oraciones, de la coherencia y los esquemas narrativos, de los actos del habla o de las interacciones propias de la conversación siempre presuponen que los usuarios del lenguaje tienen conocimientos" (Ibíd:42).

Es trascendente conocer las reglas que rige tales estructuras, en sí las estrategias de aplicación de esas reglas y los contextos en que se aplican. Por ello, en docentes y alumnos, las actividades de comprender una oración, de establecer la coherencia de las distintas oraciones o de interpretar un texto para determinar su tópico, presuponen que los usuarios del lenguaje comparten un repertorio muy basto de creencias socioculturales.

Es conveniente hacer abstracción de la naturaleza mental de las gramáticas, las reglas, las normas, el conocimiento o las opiniones cuando se intenta dar cuenta del discurso y la comunicación.

Una teoría del discurso que merezca el nombre de tal quedaría gravemente incompleta sin un componente mental (cognitivo o emocional). Finalmente; los actores sociales comparten con otros miembros del grupo, de su comunidad o cultura, normas, valores, reglas de comunicación y representaciones sociales tales como el conocimiento y las opiniones.

En pocas palabras, además de la cognición individual, el discurso implica especialmente una cognición sociocultural, en donde se expresa los deseos, inquietudes o anhelos que tiene una comunidad por si misma y por todo aquello que le rodea.

3.2.2- El proceso del discurso

Es importante conocer los procesos que presenta el discurso a partir de los principios de análisis que él mismo discurso tiene. Por ello, si bien cada uno de los principios que tiene el proceso mismo del discurso se presentan en:

1. El texto y la conversación natural.
2. Los contextos
3. El discurso como conversación
4. El discurso como práctica social de los integrantes de un grupo
5. Las categorías de los miembros de un grupo
6. Secuencialidad
7. Constructivismo
8. Niveles y dimensiones
9. Sentido y función
10. Constructivo
11. Estrategias
12. Cognición social

A partir de esta clasificación para conocer el proceso del discurso podemos retomar cada uno de los puntos en lo que es en sí el proceso del discurso, no sólo en su formato sino en toda su estructura, a partir del conocimiento que se le quiera dar o manifestar, no importando el tipo o la intención propia de él, para esto tenemos:

- **Textos y conversación natural**

Es importante ver la manera en que se presenta el texto, esto es, que los escritos como proceso no se corrigen ni mucho menos se higienizan, se estudian como son. En cuanto a la conversación, esta se prepara por los protagonistas a partir de quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace.

- **Contextos**

En el proceso del discurso, este debe estudiarse como parte constitutiva de los contextos local, estatal, nacional, mundial y cultural. Las estructuras del contexto marcan en sí, las situaciones del discurso, los participantes y sus papeles comunicativos y sociales.

- **El discurso como conversación**

En su propio proceso el discurso se orienta hacia el análisis de la conversación a partir de la interacción verbal que presentan en las conversaciones informales o en diálogos más formales o institucionales como los que se dan en la escuela y en el salón de clase, centro del presente trabajo de informe de investigación o tesis de grado de maestría.

- **El discurso como práctica social de los integrantes de un grupo**

Tanto en el discurso hablado como el escrito son formas de la práctica social en un contexto sociocultural. Los usuarios del lenguaje participan del discurso no sólo como personas individuales, sino también como miembros de diversos grupos, instituciones o culturas. Utilizando el discurso, los usuarios del lenguaje pueden realizar, confirmar o desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas.

- **Las categorías de los miembros de un grupo**

En el discurso como proceso es importante respetar las maneras como los mismos miembros de un grupo interpretan, orientan y categorizan las propiedades del mundo social y su conducta dentro de este mundo, incluido el discurso.

- **Secuencialidad**

Tanto en la producción como en la comprensión de la conversación y el texto, la

práctica del discurso es fundamentalmente lineal y secuencial. Esto implica que el proceso del discurso, unidades estructurales (oraciones, proposiciones, actos), deben describirse e interpretarse como ocurre, evidentemente, en las diversas formas de coherencia.

- **Constructivismo**

El proceso del discurso es Constructivista en el sentido de que sus unidades de la práctica social en un contexto sociocultural determinados como es el caso de los grupos étnicos. Los usuarios del lenguaje participan del discurso no sólo como personas individuales, sino también como miembros de diversos grupos, instituciones o culturas. Utilizando el discurso, los usuarios del lenguaje pueden realizar, confirmar o desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas.

- **Las categorías de los miembros de un grupo**

En el discurso como proceso es importante respetar las maneras como los mismos miembros de un grupo interpretan, orientan y categorizan las propiedades del mundo social y su conducta dentro de este mundo, incluido el discurso,

- **Secuencialidad**

Tanto en la producción como en la comprensión de la conversación y el texto, la práctica del discurso es fundamentalmente lineal y secuencial. Esto implica que el proceso del discurso, las unidades estructurales (oraciones, proposiciones, actos) deben describirse e interpretarse en relación con las precedentes como ocurre, evidentemente, en las diversas formas de coherencia.

- **Constructivo**

El proceso del discurso es constructivo en el sentido de que sus unidades constitutivas pueden utilizarse, comprenderse o analizarse funcionalmente.

- **Niveles y dimensiones**

En el discurso hay distintos niveles y dimensiones. Los cuales representan en sí los distintos tipos de fenómenos como los sonidos, las formas, los sentidos o la acción. Por lo que, los Usuarios del lenguaje operan estratégicamente con varios niveles o dimensiones del discurso.

- **Sentido y función**

En todo proceso del discurso, el sentido y la función plantea la comprensión en cuanto a que formula preguntas como: ¿Qué quiso decir?, ¿Qué quiere? Las funciones son

explicativas; ¿Por qué se dice?

- **Reglas**

En su proceso de elaboración, tanto el lenguaje, la comunicación y el discurso están gobernados por reglas. La conversación y el texto se analizan con manifestaciones o implementaciones de reglas gramaticales, textuales, comunicativas o interrelacionares. Al mismo tiempo, el discurso concreto puede plantear cómo se puede violar, pasar por alto o modificar dichas reglas y qué funciones discursivas o contextuales cumplen tales transformaciones a las reglas.

- **Estrategias**

En el proceso del discurso, los Usuarios conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales expeditas en el proceso de comprensión o producción del discurso y en el proceso de consecución de sus metas comunicativas o sociales:

"la relevancia de las estrategias pueden compararse con el juego de ajedrez, para poder jugar, los ajedrecistas deben conocer en primer lugar las reglas, pero también recurren a tácticas, estrategias y movildades especiales dentro de una estrategia global destinada a defenderse o a ganar" (Ibíd.:61).

- **Cognición social**

Muy pocos aspectos del discurso (sentido, coherencia, acción) pueden comprenderse y explicarse como corresponde sin remitirse a la mente de los usuarios del lenguaje. Además de los recuerdos y experiencias personales de sucesos. De hechos, la cognición constituye una interfaz entre el discurso y la sociedad.

3.2.3 La construcción narrativa como parte de la realidad del discurso

El análisis contemporáneo del discurso ha recorrido un largo camino desde los primeros estudios lingüísticos de los pronombres y la coherencia semántica, las primeras observaciones de la toma de turnos en la conversación, por ello, es importante tomar a la narración como una forma de pensar, una estructura para organizar nuestro conocimiento

como un vehículo del discurso en el proceso de la educación.

Retornando a Bruner (1997), la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa. Ya que en todo momento del accionar humano:

"la narración es discurso y la regla principal del discurso es que haya una razón que lo distinga del silencio. La narración se justifica o autoriza por el hecho de que la secuencia de acontecimientos sea una violación de la canonicidad de informar de algo inesperado o de algo que el oyente tiene razones para dudar" (Bruner, 1997: 14).

En sí, el interés de la narración es resolver lo inesperado, aclarar dudas del oyente o en cierta manera replantear o explicar el equilibrio que originó el relato de la historia en un primer momento un relato tiene dos aspectos, una secuencia de acontecimientos y una valoración implícita de los acontecimientos relatados.

Lo que es interesante en un relato como estructura son las dos direcciones que comunica sus partes con el todo, los acontecimientos relatados en una historia toman su significado del relato global. Sin embargo, no se puede explicar un relato, todo lo que se puede hacer es darle interpretaciones variadas:

"se puede explicar la caída de los cuerpos por referencia a una teoría de la gravedad. Pero no se puede interpretar lo que le pudo pasar a Sir Isaac Newton cuando la legendaria manzana cayó sobre su cabeza en el pomar (Ibíd.: 142):

Los discursos de la teoría científicas se juzgan por medio de la verificación o prueba - por su comprobabilidad, mientras que los relatos se juzgan por su verosimilitud o parecido con la vida. Afirma Bruner (1997), una de las razones por las que es tan difícil establecer si un relato es "verdadero" o no es precisamente por que hay un sentido en el que un relato puede ser fiel a la vida sin tratar fielmente de la vida.

Esto significa que los relatos pueden tener sentido pero no tener referencia:

"es mucho más duro construir ciencia ficticia,

que no se debe confundir con ciencia ficción, sencillamente porque está directamente atrapada en cuestiones de verificabilidad con respecto a un posible mundo especificable, y al fin y al cabo que en eso consiste la explicación verdadera del mundo" (Ibíd.:142).

Aquí vienen a colación algunas otras cuestiones sobre relatos. Notablemente, los relatos tratan de agentes humanos más que del mundo de la naturaleza, a no ser que animísticamente, se conciba el mundo de la naturaleza como humano. En sí, lo que caracteriza a los agentes humanos es que sus actos no los producen fuerzas físicas tales como la gravedad, sino estados intencionales como; deseos, creencias, conocimientos, intenciones y compromisos.

Por ello, los relatos son producto de narradores y los narradores tienen puntos de vista, incluso si un narrador afirma ser un testigo ocular de los hechos.

3.2.4- La construcción narrativa de la realidad

A partir de la propuesta de Bruner (1997), tenemos las nueve maneras en las que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean, en donde cada cual da forma al otro, igual que el pensamiento se hace inextricable a partir del lenguaje que lo expresa ya la larga le da vida y forma: así como nuestra experiencia del mundo natural tiende a imitar las categorías de la ciencia familiar, también nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos" (Ibíd.:152).

A continuación presentamos las nueve maneras de ver las realidades narrativas no sólo en la óptica del investigador sino del mismo salón de clases:

- **La estructura del tiempo cometido**

En sí, una narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales, al menos entre principios, mitades y finales. El tiempo narrativo como señala Ricoeur citado por Bruner (1997):

"es tiempo humanamente relevante, cuya

importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración" (Ibid: 153).

- **La particularidad genérica**

Las narraciones tratan de actualizarse en casos particulares. Sin embargo, la particularidad parece sólo el vehículo de la actualización narrativa. Ya que las historias particulares se construyen' como ajustadas a género o tipos: chica-guapa-seduca-a joven-feo, la América-no-puede-con-el Guadalupe, el dinero-compra-las-cosas-y-los-hombres. En este sentido se llegan a construir secuencias de acontecimientos que Ocurren después para organizar las mentes académicas.

- **Las acciones tienen razones**

Lo que hace la gente en las narraciones nunca es por simple casualidad, ni está estrictamente determinado por causa y efectos; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros estados intencionales. En sí, las acciones narrativas implican estados intencionales.

Sin embargo, los estados intencionales en la narración nunca determinan completamente el curso de la acción o el flujo de acontecimientos. Siempre hay algún elemento de libertad implicado en la narración. Lo que se busca en la narración Son los estados intencionales que hay detrás de las acciones, la narración busca razones, no causas.

- **Composición hermenéutica**

Partiendo de que ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados imputables Son en principio múltiples. El objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que lo constituyen.

Ya que los significados de las partes de un relato son función del relato total y, a la vez, el relato total depende para su formación de las partes constituyentes apropiadas. Otra característica hermenéutica de la realidad narrada es la ansiedad que crea por saber "por qué" se cuenta ahora un relato bajo "ciertas" circunstancias y por "este" narrador.

- **Canonicidad implícita**

Para que valga la pena contar una narración tiene que ir esta en contra de las expectativas, tiene que romper el protocolo canónico o desviarse de lo que Hayden White

llama la "legitimidad": las rupturas de lo canónico son tan convencionales como los protocolos que violan; relatos de las esposas traicionadas, el marido cornudo, el inocente despojado. Son la materia de las narraciones "fácil de leer". En términos generales la realidad narrativa, o es canónica, o se ve como una desviación de alguna situación implícita.

Sin embargo, el narrador se convierte en una figura poderosa siempre que sus relatos partan de cánones narrativos convencionales y lleven a hacernos ver algo de lo que nadie se había "dado cuenta antes".

- **Ambigüedad de la referencia**

Todo aquello que trata una narración siempre está abierto a cuestionamiento por mucho que comprobemos sus hechos. Al fin y al cabo, sus hechos son función del relato. El realismo narrativo ya sea "factual" o como el periodismo "ficticio", es una cuestión de convenciones literarias. La narración crea o constituye su referencia; "la realidad" a la que señala, de tal manera que se hace ambigua en su manifestación.

- **La centralidad de la problemática**

Las historias que merecen la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la "problemática". Ya que está claro, colocar la "problemática" en el eje de las realidades narrativas. La forma de la problemática narrativa no es "definitiva", expresa un tiempo y circunstancia. De manera que los "mismos" relatos cambian y sus construcciones cambian de orientación, pero siempre con un residuo de lo que imperaba antes.

- **Negociación inherente**

Al escuchar un relato suspendemos la incredulidad a partir de valorarlo como tal, por lo que, lo trasladamos a la vida real, en todo momento los sujetos aceptamos la contestabilidad esencial de los relatos. Tú cuentas tu versión, yo cuento la mía y sólo en contadas ocasiones necesitamos la litigación para solucionar las diferencias.

- **La extensibilidad histórica de la narración**

La vida no sólo se compone de historias, lo importante son los argumentos, los personajes y el contexto que permita su justificación. Construimos una vida a partir de las narraciones históricas, es decir, el pasado vive en nuestras mentes y por lo tanto le damos coherencia para convertirlo en historia. Todas las historias surgen por el interés propio del narrador y de la sociedad de la cual forma parte.

CAPITULO IV

LA INVESTIGACION DE CAMPO

4.1 LAS ESTRATEGIAS DE CAMPO EN LA INVESTIGACION

4.1.1- La etnometodología

Un camino para estudiar y conocer los hechos o acontecimientos en cuanto a lo que es la interacción de la vida cotidiana en las instituciones educativas y de manera precisa el salón de clases es sin comentario la "etnometodología" como parte de los métodos cualitativos.

Bajo esta corriente manejada por Harold Garfinkel a partir de 1967 con su obra "The Studies in Ethnometodology", en donde se centró en la serie de problemas conceptuales que constituyen el eterno debate de las escuelas de la sociología en lo que es; la teoría de la acción social, la naturaleza de la Inter-subjetividad y la constitución social de los conocimientos, en donde la originalidad de su trabajo radica en que abordó las temáticas referidas colocándolas sobre el horizonte de observación de las propiedades I elementales del razonamiento práctico y de las acciones prácticas.

En sí, la etnometodología estudia como lo vimos en el capítulo III los métodos que utilizan los sujetos en sus prácticas cotidianas para resolver problemas de esa misma definición, como los actores sociales conscientes o no, utilizan sus conocimientos para reconocer, producir y reproducir las acciones sociales y por ende las estructuras sociales.

La hipótesis fundamental de la escuela etnometodológica, radica en el convencimiento de que todas las acciones sociales pueden ser comprendidas si se apela a la observación de la contextualidad (en nuestro caso lo que pasa con el análisis de la conversación y discurso al interior del aula), en el caso de las actividades de la vida cotidiana sus investigaciones se centran en el inevitable carácter contextual del entendimiento ordinario lo que tuvo como consecuencia que se apreciaran las formas extraordinariamente complejas y detalladas en que el contexto de los hechos provee de recursos para la interpretación de estos.

Como señala Heritage (1991), la exigencia metodológica radica en la recomendación de la actitud natural o suspensión fenomenológica de los compromisos del investigador con

versiones privilegiadas del funcionamiento del mundo social (incluidas las versiones analíticas como son de cada uno de los participantes de un contexto definido como es el salón de clases), y que estudie cómo crean, organizan, producen y reproducen las estructuras sociales de acuerdo con las cuales se orientan los participantes, es decir, estudiar las propiedades sistemáticas de la razón y de las acciones prácticas de los sujetos, evitando así emitir juicios que las sancionen o las reprobren sin fundamento teórico formal. Las actividades prácticas y sus propiedades estudiadas desde esta "suspensión" (indiferencia etnometológica) cuyos presupuestos tratan de interpretar vagamente lo que el sujeto expresa y realiza en un contexto determinado.

El cómo demostrar empíricamente el hecho de que los actores saben:

"de algún modo" qué es lo que hacen y cómo comparten ese conocimiento, caso concreto es el diálogo y discurso que día con día aplica el docente al interior del aula con sus alumnos. Para esto se toma como base el trabajo de Garfinkel (1982) en cuanto a sus investigaciones sobre las propiedades de las acciones cotidianas y la comprensión ordinaria partiendo por lo tanto del mismo núcleo de la acción. Si se da por supuesta la existencia de un orden de sucesos, se trata de saber: "cómo los hombres aislados, pero al mismo tiempo en una extraña comunión, acometen la empresa de construir, probar, mantener, alterar, legitimar, definir, un orden juntos" (Garfinkel, 1982: 114).

Respecto a las propiedades del conocimiento y la acción del sentido común, plantea que, el actor social responde, no sólo a la conducta, sentimientos, motivos y relaciones percibidas y otras socialmente organizadas de la vida en torno a él, sino también a la normalidad percibida de estos acontecimientos.

Metodológicamente, es el cómo atrapar la información acerca de los recursos de acción si esta debe analizarse dentro del marco de ocurrencia, esto es, en función de sus estructuras constitutivas y estas últimas son visibles incluso en el momento de tomar en sí la información, por ello; en la organización de la propia acción queda abierto el camino del

análisis estructural detallado de esta organización y este análisis no se concentrará en las motivaciones de las acciones sociales, sino en los principios metodológicos (procedural), mediante los que esas acciones se producen y se entienden los modos en que las mismas acciones revelan su propia analizabilidad.

Con base en la etnometología, el comportamiento y sus manifestaciones orales y escritas, ofrecen indicios para su comprensión, y en tal contexto, los estímulos, las motivaciones y otros factores "objetivos y subjetivos" que generalmente se consideran subyacentes a las acciones pueden entenderse como accesibles a los actores en virtud de una combinación del conocimiento contextual y su aprehensión tácita de la estructura metódica de sus propias actividades.

Por ello, la contextualidad de las acciones y sucesos es siempre una contextualidad imputada y esta imputación, es, a su vez, un elemento clave para la comprensión de las acciones, es decir, un elemento clave para su explicabilidad.

Bajo la propuesta, de que siempre se debe hacer referencia al contexto en que de manera detallada se realiza la investigación en donde en este sentido se da una correlación entre la acción- situación esto es: las actividades mediante las cuales los miembros de una colectividad producen y controlan situaciones de actividades cotidianas organizadas son idénticas a los procedimientos que dichos miembros utilizan para hacer estos contextos explicables; con base al uso del término "explicable" como sinónimo de "observable -descriptible", esto significa que la observación se refiere al modo en que cualquier situación de actividad puede captarse como configurada el y mediante el desenvolvimiento de sus acciones constitutivas, con independencia de si se da (o puede darse) una formulación lingüística a esta configuración. Los elementos de las explicaciones, consisten en que los "miembros hacen con", en la opinión de que se "hacen de" las explicaciones en las ocasiones socialmente organizadas en que se usan. Las explicaciones son por tanto; "expresiones indécicas", en términos de no considerarse externas a los contextos en que se emplean ni independientemente de ellos.

Así, el sentido del término "expresión indécica", sugiere que, todo uso del lenguaje sin excepción está marcado por dependencias contextuales; incluso cuando se formula una frase que únicamente describe un estado de cosas, entonces será preciso recurrir a los rasgos contextuales de la proposición para constatar que se trataba de una descripción.

Aquí, la etnometodología nos permite el entendimiento de los contextos sociales como es el salón de clases del plantel 11 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala ubicado en la Población de Panotla. En donde las explicaciones están sujetas a las mismas contingencias circunstanciales e interpretativas que las acciones con respecto a las cuales se orientan.

Para esto, retomando la postura de Garfinkel en donde el lenguaje es un recurso mediante el cual los integrantes de la sociedad intervienen en situaciones de acción, pero los marcos de referencia y mecanismos mediante los que las palabras se estructuran en explicaciones y éstas se vinculan a las situaciones reales que permiten el estudio empírico de algún caso o situación, como es el análisis de la conversación o discurso, al interior del aula.

Para ello se toma la propuesta que imprime Garfinkel (1982) con base a la etnometodología y que es una corriente de investigación social que permite en el salón de clases identificar la micro-interacción que mediante la conversación o discurso implementa el docente hacia sus alumnos.

Es aquí en donde el habla cotidiana toma vida como objeto central de este trabajo de tesis de grado de maestría, a partir de la descripción de los comportamientos prácticos depositados en las observaciones al interior del aula, como base que de manera cotidiana utilizan sus actores (docentes alumnos) y que por ende, nos permita reflexionar en cuanto a:

"La comunicación verbal, el discurso en el salón de clases: un estudio de caso en la educación media superior (bachillerato general) en el Estado de Tlaxcala".

Es a partir de esta reflexión problemática que se diseñó la muestra estratégica de aproximación al campo en donde se desarrolló la investigación. Ya que es de suma importancia conocer las interacciones que se dan al interior de un grupo en específico de Bachillerato general como parte de aplicar la estrategia metodológica de la etnometodología a un campo de organización escolar que en el estado de Tlaxcala poco o casi nada se ha estudiado: "el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala".

En realidad se trata de rescatar lo que cotidianamente utiliza el docente y el alumno como conversación o discurso que de manera implícita forma parte de la comunicación verbal que es el medio para transmitir el conocimiento en todos sus aspectos, ya que son muchos los comentarios que se hacen sobre lo que sucede en el aula pero que en sí no

tienen un sustento como el que plantea Garfinkel para estudiar y conocer la interacción que da una temática tan importante como es la conversación o discurso que el docente utiliza como parte de su propia práctica en la misma aula del contexto educativo.

4.1.2.- El objeto de la investigación

La premisa básica que sustenta este trabajo de investigación, se estructura en términos de que la comunicación verbal a través del discurso y la conversación, permite que el docente se encuentre cara a cara con el mismo y Con los alumnos, para comunicarse en varios niveles de manera consciente o inconsciente empleando para ello todos los sentidos, es decir; la vista, e oído, el tacto, el olfato y el gusto. Por ello, su estado de ánimo, sus posturas su tono de voz, la expresión facial, los ademanes, su postura (estar de pie o sentado), su interacción visual, etcétera. Sin embargo conocer la forma de utilización del lenguaje oral a partir de las ideas y los sustentos teóricos que cada uno de los protagonistas al interior del salón de clases (docentes y alumnos) expresan y divulgan, pero que además las situaciones que influyen en el discurso y que tal parece que son imperceptibles en el de comunicación en donde permanentemente se manifiestan actitudes y sentimientos que son claramente observables por los movimientos de los ojos, la cara, las manos y en cuerpo, en donde la interpretación está dada como parte del mensaje total del discurso.

Por lo que, a través del discurso se pretende conocer los componentes esenciales que plantea Van Dijk (2000).

"quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y sobre todo cuándo lo hace: ya que decir que el discurso es un suceso de comunicación es incorporar dichos elementos" (Van Dijk, 2000:22).

Recordando que como cualquier persona el docente utiliza el discurso para comunicar sus ideas, experiencias, conocimientos, deseos, inquietudes, emociones, etcétera.

Identificando además que, independientemente de cualquier otra cosa que ocurra en esos a veces complicados sucesos de comunicación, los participantes (docentes-alumnos) hacen algo, esto es, algo que va más allá, específicamente de usar el lenguaje o comunicar ideas, creencias o conocimientos. Destaca aquí el aspecto interactivo, es decir, suele decirse

también que a través del discurso se logra una interacción verbal.

Con base en esto, es importante ver al interior del salón de clases las tres grandes dimensiones principales del discurso:

- a. el uso del lenguaje,
- b. la transmisión de conocimientos y creencias (cognición) y,
- c. la interacción en situaciones de índole social al interior del salón de clases.

En sí, el análisis del discurso, es importante verlo al interior del aula a partir de las interacciones verbales, que en el presente trabajo ocupa un lugar preponderante, de manera que, se estudian las estructuras y las propiedades formales del lenguaje. La finalidad pretendida es la identificación sobre el discurso que maneja el docente al interior del aula y que marca de manera directa los intercambios verbales y en sí a las conversaciones que esto genera.

Aquí, el análisis del discurso no se centra en el análisis lingüístico de lo que en sí maneja el docente, sino en ver las propiedades elementales que marca el discurso a partir de las mismas características de organización social (como se manifiestan los actores: docente y alumnos).

El discurso al interior del aula se convierte en un objeto de estudio focalizado, que obedece a la estructura social subyacente en todo intercambio académico al interior del aula. Etnometodológicamente el análisis del discurso, aquí pone el dedo en el renglón al estudiar y analizar las muestras regidas durante el desarrollo del mismo a partir del mensaje y el contenido que tiene implícitamente y que durante ya lo largo de la clase se da.

Este trabajo de investigación se centró en recabar todo tipo de información que realmente interesara y que nos permitiera describir el análisis del discurso enfocado a los procesos discursivos y culturales en educación. Por ello, durante cinco meses se asistió al salón y utilizando en un primer término la observación participante para pasar a la observación estructurada, grabando el discurso por parte del docente, al igual que las conversaciones que dichos discursos generaron culminando con la filmación de un evento concreto en el aula.

Para todo esto, se ubicaron la interpretación de resultados con base en la aplicación de distintas técnicas de recolección de información como la de María Bertely y la que plantea

Hugh Mehan y que se describen a continuación:

La etnometodología en el salón de Clases

Si nos fijamos en cualquier clase de cualquier materia, parece a primera vista nos parece que no hay gran cosa que observar y desde luego de interpretar, tal parece que todo está organizado de tal manera que no pasa nada. Esto señalaría que docentes y alumnos hacen uso de la palabra e intervienen en momentos precisos, que además los alumnos escriben, realizan trabajos, participan de manera espontánea o simplemente leen en silencio sin molestar a los demás. De manera general todo indica que nos encontramos con una estructura bien organizada al interior del aula, la cual sabemos: ¿Cómo está organizada?, ¿De donde proviene dicha organización?,

¿Quién maneja y por qué el discurso?, ¿Cómo saben en que momento pueden participar o tomar la palabra y cuando no? .Tal parece que todo está por regla muy bien instituido.

Para Mehan (1999), el trabajo al interior del aula permite entre docentes y alumnos, una interacción que va más allá de la simple organización escolar que se da en cualquier salón de clases. Por lo que, las clases esta organizadas desde el discurso de manera secuencial: pregunta, respuesta y evaluación. En donde se da una manera jerárquica, a partir de la utilización de frases cada vez más prolongadas que manifiestan de manera directa frases del discurso en lo que es el inicio, el desarrollo y el cierre. Además de que en cada momento se dan diferentes secuencias de interacción. Con base en esto, las secuencias y fases del discurso están bien organizadas que permiten distinguir e identificar su tipo a lo largo de las actividades al interior del aula, es decir; nos permiten hacer un verdadero análisis de las estructuras interaccionales del discurso al interior del salón de clases.

Esto es, que desde las estructuras de asignación de los espacios al interior del salón de clases, hasta la manera en que se manejan las estructuras de asignación de turnos para reconstruir el orden natural de las interacciones conversacionales en el transcurso discursivo de una clase; de esta manera es posible conocer el hecho escolar como una propuesta en escena interactiva y participativa en donde los lenguajes (verbales y no verbales), manifiestan la realidad del aula como una particular realidad sociocultural,

mostrando tanto la configuración edificante de los procesos educativos como cada una de las estructuras represivas o reproducidas del "status quo" de los sistemas educacionales. La estructura del discurso al interior del aula, tiene dentro de sus características al interior del aula, su carácter temporal, por ello, cualquier observación se debe centrar en el interés que existe del discurso en el momento es decir al día:

" ya que ciertas actividades ocurren de manera regular dentro de la estructura del salón de clases, pero momento a momento la gente (los alumnos) se conducen de manera diferente en dicha estructura " (Mehan:36, 1999).

Además de que los alumnos se formulan así mismos interpretaciones distintas a lo largo de los discursos al interior del aula.

Como señala Cazden (1991), lo que pasa al interior del aula tiene como característica principal, la interacción docente y alumnos a partir del propio discurso, esto es, que las actividades propias de la materia en cuestión, manifiestan un foco de atención a partir de lo que se quiere lograr de manera directa o indirecta. Por otro lado, la distribución física que tienen los alumnos al interior del salón de clases varía según la intención directa que tiene el docente a través del discurso, esto es, que el estudiante intercambia su lugar o modifica de manera directa la ubicación del mobiliario. A partir de esto, cada día escolar puede ser segmentado en eventos para ver qué es en sí qué pasa y qué no pasa, al interior del aula, por ello cada evento puede ser analizado en términos de cada una de las partes que lo constituye (Berstei, 1973) .

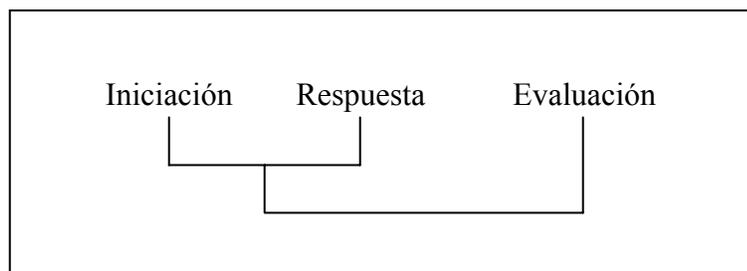
Partiendo de estas consideraciones; que permiten centrarse en lo concerniente a la estructura interna de cómo se da el discurso al interior del aula", por ello, los eventos que se dan constituyen los elementos que definen el trabajo interaccional de docente y alumnos, en donde se muestra un tipo de organización al interior del salón de clases por cada uno de los eventos de cada una de las clases observadas en referencia ala fase instruccional de los contenidos que se manejan en el discurso a partir de utilizar el modelo de Mehan (1999) como base para la observación de los eventos discursivos.

Para ello, en la fase instruccional de los contenidos, la mayoría de la información que se maneja académica es intercambiada al interior del salón de clases entre el docente y los

alumnos. Es en esta fase, en donde hay secuencias interaccionales que tienen características muy propias, como son: en el intercambio de información mediante el discurso de unidades interaccionales como las "secuencias de elicitación". En donde las interacciones son una producción conjunta de docente y alumnos, en donde hay secuencias que ocurren después de las interacciones, incorporando secuencias que tienen tres partes interconectadas como son: un acto de iniciación, un acto de respuesta y acto de evaluación.

De forma igual, las tres partes de secuencia: iniciación-respuesta-evaluación, dan origen a dos partes adyacentes acopladas a lo que es la ocurrencia (Ervintripp, 1973), estas secuencias están esquemáticamente representadas de la manera que se muestra en el esquema uno a continuación:

Esquema Uno: **Secuencia Básica de interacción:**



La iniciación respuesta es el primer par adyacente. Cuando es completado, esta par en sí mismo se convierte en la primera parte del segundo par adyacente. La segunda parte del segundo par, es la acción de evaluación, el cual se refiere a la par iniciación-respuesta una vez completado. Las secuencias interaccionales durante la fase instruccional de la clase son organizadas alrededor de tópicos. Como un resultado, la fase instruccional de la clase puede ser caracterizada como una progresión de escenarios vinculados actualmente con secuencias interaccionales (Mehan, 1999). El tópico instruccional está establecido en una secuencia básica que resulta en muchas ocasiones de la interacción docente-alumno y además pudieran darse casos de secuencias instruccionales de "formas extendidas", esto es, las tres partes de la secuencia ocurren cuando la respuesta solicitada por la iniciación no ocurre inmediatamente porque los alumnos no responden y dan respuestas parciales o

incorrectas debido a distracciones e interrupciones, no obstante está marcada por la evaluación positiva del contenido de la respuesta de los estudiantes, una vez que el iniciador valiéndose de diferentes estrategias obtiene la respuesta solicitada en el aspecto de la iniciación.

La presencia de secuencias extendidas de interacción maestro-alumno, sugiere que la estructura reflexiva esté ligada a los eventos del habla conjuntamente y no esté limitada por proposiciones adyacentes (Jack, 1974), pero opera a través de una considerable flexibilidad de la interacción (Goffman, 1975). Porque la unión reflexiva opera a través de secuencias extendidas de interacción, la interacción docente-alumno no parece estar bajo el inmediato control de estímulos y de acuerdo con Cicourel, Mehan y Woo, 1999), quienes argumentan que la maquinaria que rige el discurso docente-alumno en el salón de clases se asemeja a un modelo interaccional generativo.

Mehan cuando se enfoca exclusivamente hacia "el evento de clase", esquematiza de manera amplia la completa organización jerárquica y secuencia de este, es decir, la lección considera como un evento, como se muestra en el esquema dos que está a continuación.

ORGANIZACIÓN SECUENCIAL

La estructura de la clase: dir, secuencia directa: (EO), evaluación opcional en la secuencia informativa, elicit; secuencia de iniciación-respuesta-evaluación, M: maestro; Era, elementos relacionados actualmente; A: alumno. El orden jerárquico de los componentes mayores de la lección está distribuido verticalmente, con las más pequeñas unidades en la parte inferior: La organización secuencial está dispuesta horizontalmente, con el primer componente en una secuencia a la izquierda.

El complemento de la lección en tanto evento se realiza mediante el habla o discurso, en la medida de lograr integrar hechos y sucesos en unidades interaccionales para efectos de análisis. Así, a partir de un supuesto teórico etnometodológicamente, el discurso en clases y el discurso en la vida diaria tienen muchas características en común. La lección en clase es un miembro de la familia de cada uno de los eventos del habla. Esto es, formas rutinizadas de conducta, delineadas por límites bien definidos de conducta dentro de esos límites. Las lecciones de clase como cualquier otro evento del habla son interaccionales,

esto es; dependientes de la participación de muchas partes para ensamblar su estructura. Las lecciones de clases, como otros eventos conformados interaccionalmente, tienen una organización secuencial, en la cual el habla cambia de parte a parte como evento desplegado y marcado por una estructura jerárquica por las configuraciones conductuales recurrentes. En las lecciones, como en otros eventos del habla protocolizados, los hablantes toman sus turnos sobrelapando proposiciones que son valoradas altamente y el acceso a la escena es obtenido en formas sistemáticas.

No obstante estas semejanzas, no hay necesariamente correspondencia de uno a uno entre el discurso de la vida cotidiana y el discurso en la clase. La lección como evento interaccional protocolizado propicia la activación de mecanismos para que los hablantes tomen o se les asignen sus turnos que se traducen en una "conversación normal protocolar". Sacks (1974), afirma que:

- a. Una parte habla a un tiempo;
- b. el cambio hablante es recurrente y
- c. la conversación está acompañada de una precisa coordinación.

Cuando un turno es asignado, cada hablante señala el punto de transición posible para un diferente hablante. El cualquier posible coyuntura, el hablante actúa puede seleccionar al próximo hablante. También, el hablante puede auto-seleccionarse o el hablante actual puede continuar hablando, aunque habría que aclarar que esto último solamente durante la interacción en la vida cotidiana o informal, por lo tanto, estos patrones de toma de turnos no se producen en los salones de clases, ya que son los docentes los que asignan los turnos identificando a los alumnos por sus nombres, imponiendo o invitando a la participación, incluyendo los procedimientos de asignación de turnos automáticos y recurrentes (Mehan,1999).

Sin embargo, la apertura a la negociación solo ocurre en ciertas coyunturas, que pudieran ser al final de una secuencia de iniciación respuesta-evaluación básica y de manera extendida. De esta forma, los docentes no solo asignan la participación, sino toman o designan el fin de la respuesta de un estudiante o la secuencia del discurso.

La organización secuencial de estas tres partes es fundamental para el discurso educativo, o lo que conocemos como el discurso en el aula. Es aquí, en donde la presencia

del tercer momento (evaluación), permite evaluar la conclusión del par de iniciación-respuesta inmediatamente que sucede, siendo esta una característica distintiva del discurso educacional. Sin embargo en el discurso cotidiano la secuencia de dos partes (par adyacente) es una herramienta básica para la construcción de éste, dado que las acciones resultan de los requerimientos, ello no significa que las secuencias de tres partes sean privativas de la clase.

La diferencia entre secuencias de pregunta-respuesta es que son seguidas por evaluaciones más que por simples interpretaciones, en donde solo las preguntas buscan respuestas simples. Esto es, que cuando se contesta la pregunta y el docente reconoce la información, se comprueba el conocimiento del informante, en este caso el alumno. La ubicación de las preguntas informativas en el discurso educacional es resultado de la distribución social del conocimiento entre docente y alumnos; los docentes conocen cosas que los estudiantes no conocen. Ello es también una función del rol del docente; estos son responsables de juzgar la calidad de los logros de los estudiantes.

La evidencia muestra que entre docentes y alumnos definen las fronteras de las secuencias interaccionales de los elementos relacionados actualmente, de las fases del evento y de los eventos escolares a través de cambios gestuales, paralingüísticos y la conducta verbal. La presencia de estos límites definidos en la interacción indica que los participantes están orientados hacia la organización secuencial y jerárquica de los eventos escolares. La presencia de este trabajo demuestra que las interacciones docente-alumno son rítmicas, corporativas e involucran la coordinación compleja de habla y gesticulación.

De la estructura del discurso en el salón se ha constatado que es muy similar en diferentes partes del mundo; dicha similitud sugiere que lo escolar es tanto dependiente como autónomo de la sociedad (Mehan, 1999).

Como se ha indicado anteriormente respecto a que una manera de comprender el análisis conversacional es concebirlo como un desarrollo de la etnometodología que se auxilia de la aplicación de las ideas de la naturaleza "indicativa y reflexiva" de la acción al estudio específico de la interacción del discurso. Así, el interés en la indicación se manifiesta en la intención prestada a la relación entre las expresiones y las secuencias discursivas a las que pertenecen; y el interés en la reflexividad se plasma en la consideración de los diversos tipos de trabajo interactivo realizado mediante expresiones y

secuencias complejas.

El análisis del discurso desde la óptica etnometodológica, se preocupa por la distinción entre el significado y expresión, también ha tratado de demostrar que los detalles de la expresión, léxico, entonación, etcétera, existen precisamente porque son útiles para la acción que se está realizando.

El análisis del discurso, permite conocer su orden y estructura para explicarlos.

4.1.3 ESTRATEGIA ANALITICA

Para los propósitos del presente trabajo, se consideró tomar el Modelo de la Dimensión Secuencial de Hung Mehan (1999), sobre la estructura de la clase la cual paso a paso nos va mostrando la manera en que se da la lección con cada uno de sus eventos al igual que la organización de secuencias y como los participantes se desenvuelven a partir de la apertura, la instrucción y la evaluación que da por terminada la estructura de la misma clase. A continuación se presenta el esquema de Hung Mehan:

En donde la estructura de la clase se interpreta a partir de las siguientes claves: dir, secuencia directa; (Ea), evaluación opcional en la secuencia informativa; Elicit, secuencia de elicitación; inf, secuencia informativa; I-R-E, secuencia de Iniciación-Respuesta-Evaluación, M, maestra; era, elementos relacionados actualmente; A, alumno.

Aquí la compleja organización jerárquica y secuencial del evento de la clase, formulado como una lección por participantes al interior del Salón de clases en la Materia de Literatura en el Plantel 11 del Colegio de bachilleres del Estado de Tlaxcala en donde el orden jerárquico de los componentes mayores de la lección están distribuidos verticalmente, con las más pequeñas unidades en la parte inferior. La organización secuencial está dispuesta horizontalmente, con el primer componente en una secuencia a la izquierda. En donde el discurso en la clase de Literatura será delineado a partir de las formas rutinizadas de conducta, delineadas por límites bien definidos de conductas dentro de esos límites. Se trata por lo tanto de describir, las lecciones de la clase con otros eventos conformados interaccionalmente, en donde se tiene una organización secuencial, en lo cual el habla cambia de parte a parte como el evento desplegado, y marcado por una estructura jerárquica por las configuraciones conductuales recurrentes. Por ello, ver como en las lecciones de la clase, los hablantes; maestra, alumnos, toman sus turnos, sobrelapando proposiciones son valoradas altamente y el acceso a la escena es obtenido en formas sistemáticas. Ya que de manera básica se trata de ver como se inicia la conversación, quien responde y quien comenta lo que se responde al interior del aula (I-R-E).

Otro campo que también se aborda aquí es la kinésica: la cual se encarga de los movimientos del cuerpo, como son: expresiones faciales, ademanes, contactos visuales, forma de vestir, etcétera. Con base en esto, los elementos verbales que tiene el discurso influyen en todo aquello que es comunicado y es específicamente verbal (lo expresado mediante el uso de palabras, es decir; la manera como las personas utilizamos el tiempo, los movimientos, el espacio, los movimientos del cuerpo, las expresiones faciales, contactos visuales, expresiones faciales, gestos, ademanes, poses, etcétera). La voz (tonalidad, la fluidez, énfasis, elocuencia) todo es parte de lo que el sujeto exterioriza a través de los mensajes manejados en el discurso.

La propuesta ya planteada por Mehan (1999) es la que sirvió de fundamento para la

presente investigación con base de lo que es en sí discurso entre docente y alumnos dentro de un salón de clases de preparatoria de lo que es la materia de literatura curso dos correspondiente al cuarto semestre de bachillerato general, tratando una posible manera de lograr dar cuenta de los actos comunicativos asociados al habla o discurso, bajo la premisa de que la clase mediante el tema o lección es un evento comunicativo es interaccional porque precisa de una organización secuencial en donde se manifiestan formas rutinizadas de conducta, esto es; el docente y los alumnos además de conocimientos saben que existen ciertas formas para objetivar su conocimiento social (cuando, dónde y con quién la actuación es apropiada respecto a ciertas clases de conducta a partir de discurso).

De esta manera, se explica lo que propician las actividades: comunicativas mediante el discurso de cómo el docente utiliza la comunicación verbal, el espacio y los movimientos de su cuerpo a partir de tiempo asignado durante la clase de literatura. A partir de esto, se toma al docente en primer término ya que es el que inicia el discurso, establece las reglas y define la situación sobre la que va a actuar y manejar la comunicación verbal, lo cual a partir del modelo de Mehan (1999), "inicia" una de las tres partes de la secuencia de interacción con el propósito de "dirigir" la clase, principiando así la fase de "apertura" en y hacia procesos de comunicación.

Lo significativo de la actividad kinésica es que se relaciona con la comunicación, mediante los movimientos del cuerpo, llegando incluso a suplir las verbalizaciones Como es el caso de los ademanes, movimientos de cabeza, expresiones faciales, gestos, poses y contactos visuales, siendo este último uno de los factores más importantes y significativos de la relación docente-alumno, con base al impacto emocional, producto de la duración de la mirada, la abertura de los párpados, y el movimiento de la cara.

También la interacción visual docente-alumno, dadas las características del salón de clases, determinan la distancia psicológica de ambos y en el mejor de los casos alienta y mantiene el interés en la clase o en la actividad a desarrollar. Por otro lado, también se identifica la actividad cronémica, cuyo término se refiere a la utilización del tiempo en las comunicaciones y concretamente se aplica a la forma en que los docentes utilizan el tiempo, el cual está en función al valor, la forma que a éste se le da respecto al tema, audiencia, localización y la tarea, por lo tanto, pareciera que el tiempo destinado a determinado tema en la clase se relacionaría con el interés, los conocimientos, preferencias,

etcétera, a partir de lo que el docente tiene y logra jerarquizar.

Por otro lado, de acuerdo a Mehan (1999), una de las características que más dominan en la vida de la clase al interior del salón de clases es su carácter temporal, ya que para observar lo que el día de clases muestra es necesario enfocarse hacia la "conducta" que durante el discurso el alumno manifiesta. Así, los eventos conductuales que se dan en clase cuya característica organizacional se vincula a la interacción que se da entre docente y alumnos, se traducen en ciertas actividades que suceden regularmente.

Por ello, la fase de apertura permite secuencias interaccionales, en donde los intercambios de información verbal mediante el discurso, son una construcción conjunta que se da entre el docente y los alumnos, en donde cuya atribución de significado adquiere pertinencia en el contexto particular, de donde surgen. Aquí se trata de cumplir lo que es el inicio-la respuesta y la evaluación. En donde además, se trata de describir la participación que involucra al docente y los alumnos, en el despliegue del conocimiento académico, en donde una hora de clase permite que él maestro y los estudiantes definan las fronteras de las secuencias interaccionales en la misma clase, al igual que las fases de la clase y, de cada uno de los eventos escolares a través de cambios gestuales, lingüísticos y desde luego verbales. Es en sí, un acercamiento a lo que se puede ver y oír académicamente al interior del aula, a partir de buscar estrategias y procedimientos de cómo estar al interior del salón de clases, como recolectar la información e interpretar lo que realmente pasa y no quedar solo en lo que consideramos que está pasando como es el caso de las cuestiones teóricas. Recordando que el análisis del discurso en el aula va desde el análisis de las estructuras interaccionales a partir de las distribuciones espaciales y kinésicas (gestuales), hasta las estructuras de asignación de turnos para identificar el orden natural de las interacciones de cada uno de los que participan en el transcurso discursivo de una clase hasta los acontecimientos reales que se producen al interior del salón de clases.

CAPITULO V

ANALISIS DE LA COMUNICACION VERBAL A TRAVES DEL DISCURSO EN EL SALON DE CLASES: MANIFESTACIONES REALES

5.1 EL DISCURSO EN EL SALON DE CLASES

La investigación se ubicó en lo que fue la concentración de la información que interesara y se relacionara con la problemática planteada, por ello, durante un tiempo de seis meses utilizando de manera primordial la observación estructurada, la grabación de algunos discursos por parte del docente, al igual que la filmación de eventos concretos al interior del aula, entre otros elementos para el desarrollo de la presente investigación. De manera general, la información se ordenó a través de la plantilla esquemática de observación inspirada y fundamentada en el modelo desarrollado por Hugh Mehan (1999), y que se describió en el capítulo anterior.

La confección final del instrumento utilizado para la presente investigación se realizó tomando como base lo que se quería abordar, para ello, se entrevistó a los involucrados en la misma para tratar de acceder a la comprensión de cada uno de los eventos así como para complementar los datos informativos que pudieran reforzar lo inicialmente recabado.

La investigación se llevó a cabo de febrero del 2003 a junio del mismo año, en el Plantel 11 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, en la población de Panotla, en el Grupo 401 de Bachillerato General perteneciente al Turno Matutino en la Asignatura de Literatura Segundo Curso con una docente y 30 alumnos de los cuales 27 eran mujeres y 3 varones.

A partir de esto, el orden que siguieron las observaciones se estableció de tal modo de que fueran alcanzando etapas sucesivas en cuanto a lo que era la comprensión, el análisis, la complejidad y intencionalidad del discurso en el salón de clases en lo que es el modelo de Hugh Mehan (1999), con base en esto, los momentos quedaron ubicados de la siguiente manera:

I. El primer momento se desarrolló a partir del modelo de interacción generativo propuesto por Hung Mehan, que muestra una matriz de observación de la interacción verbal a la cual se le anexó la actividad kinésica. Tratando de identificar algunas subjetividades con respecto de los movimientos faciales, extremidades o movimientos corporales en lo que respecta al desarrollo de las actividades al interior del aula.

2. En un segundo momento del trabajo, se procedió a recabar todo tipo de información y datos que interesaron de acuerdo al tema de la investigación, utilizando básicamente la observación en combinación con grabaciones y dos filmaciones que muestran lo que sucede de manera real al interior del aula durante las clases de literatura,

siendo cinco en total.

3. En un tercer momento se llevó a cabo el análisis del material recolectado tratando de identificar y reconstruir los momentos de cada una de las fases del discurso en el salón de clases de acuerdo al modelo propuesto por Hugh Mehan y las significaciones que le otorgaron los actores (maestro-alumnos) a cada una de sus intervenciones e interacciones dadas en un tiempo, espacio y contexto determinado.

4. Finalmente, en un cuarto momento se regresó al salón de clases, para constatar, reconstruir, ampliar y modificar los hechos y situaciones que son de sumo interés para el objeto de estudio.

5.2 LO OBSERVADO EN LA INVESTIGACION DE MANERA REAL EN EL CAMPO, A PARTIR DE LA ESTRATEGIA ANALITICA:

Se muestran a continuación una serie de secuencias del discurso y de las acciones interaccionales entre maestro y alumnos observadas en las diferentes fases distribuidas de manera secuencial que ocurren cuando la acción o respuesta solicitada se da de acuerdo a los turnos de participación que son inmediatamente evaluados por el docente:

Discurso e interacción uno:

Son las 10:50 de la mañana cuando llego al plantel 11 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala ubicado en la población de Panotla a escasos 3 kilómetros de la ciudad de Tlaxcala capital del Estado, el Plantel está situado sobre la carretera a San Martín Texmelucan. En la puerta me atiende un agente de seguridad quien me permite el acceso ya que en esta institución laboro impartiendo la materia de Sociología en el grupo 603 turno matutino. Inmediatamente me dirijo al salón que ocupa el grupo 401 en donde se realizan las observaciones del presente trabajo de indagación. Llego a la puerta del salón de clases y sin comentar nada abro la misma y saludo: "¡buenos días!, los alumnos me observan y algunos comentan: "la maestra Dina nos comentó que alguien nos vendría a observar, ¿es usted maestro del 603 !", "¡sííí!", les respondo, "solo quiero pedirles su colaboración ya que voy a estar algunas clases u horas con ustedes para realizar un trabajo que necesito para

titularme en un posgrado", contesta Yolanda la jefa de grupo: "no se preocupe, bienvenido al salón", busco un asiento al final de la cuarta fila que es la mitad física del salón de clases, tomo mi libreta de apuntes y una pequeña grabadora para seguir las secuencias de la clase de Literatura.

Inicio del discurso e interacción uno:

La maestra de literatura llega a la puerta del salón que ocupa el grupo 401, de Cuarto Semestre de Bachillerato general del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, Plantel 11 de la comunidad de Panotla (11:01), la cual como está cerrada toca y nadie le contesta, empuja y se adentra saludando a sus alumnos: "¡buenos días!" (1: 1), algunos alumnos le contestan: "!buenos días maestra!", sin mediar más, la maestra toma su libro (1:2), "bueno, dado que estamos listos comenzaremos la clase", comenta la maestra (1:3). En esta secuencia de tipo verbalizada se inicia lo que Mehan (1999) llama la fase de apertura de lo que es la secuencia interaccional de la clase. Inmediatamente, para continuar con la lección, la maestra le pregunta a Juan: "¿qué vimos en la lección uno?"(I:I), Con voz firme Juan le contesta: "los textos escritos"(1 :2), la maestra lo mira y con una sonrisa lo felicita: ¡muy bien!"(1:3). Sin embargo le pregunta a Marco Antonio: "¿qué son los textos escritos?" (1 : 1), Marco Antonio no contesta nada (1 :2), inmediatamente la maestra lo observa y expresa: "se manifiesta que no quieres estudiar, recuerda tu compromiso como estudiante", la maestra manda a llamar al prefecto con Juan (1:1), los alumnos observan en silencio(1 :2), al llegar el prefecto al salón la maestra le dice: "es la segunda vez que reporto a Marco Antonio, vea que medidas hay que tomar" (1:3). Se observa aquí la escuela radical del trabajo de Tyler (1996), en donde la organización como instrumento de dominación se da a través del orden y de la disciplina sobre todas las cosas, mostrando su autoritarismo.

La clase continúa: "Bueno, cosas que pasan en el salón"; señala la maestra: "ahora veremos los diferentes tipos de texto, sin mediar más, toma su libro que está colocado en el escritorio y anota en el pizarrón;...lección dos "los distintos tipos de textos", se voltea y pregunta: "Saraí; ¿cuáles son las tres etapas para escribir un texto?"(1: 1), Saraí con rapidez contesta: "la pre-escritura, la escritura y la revisión"(1:2), con tranquilidad la maestra

contesta: "¡muy bien!, recordaron todos"(1:3).En este momento se hace palpable la escuela funcionalista de Tyler (1996) en donde el alumno manifiesta respuestas mecánicas y sin discutir su acción. Autoritarismo puro señala Tyler (1996.)

En esta secuencia de tipo verbalizada se da inicio a la fase de apertura de lo que es en sí la secuencia interaccional a partir del modelo de la lección de Mehan (1999) .La llegada de la maestra de literatura (1: 1) al salón de clases permite el inicio del evento de la lección y por lo tanto la apertura, con la pregunta que hizo la maestra sobre el nombre del tema (1:2) se da la fase directa de la instrucción y al contestar que la respuesta de Juan es la correcta (1:3) se da la fase de evaluación, lo mismo sucede en las demás secuencias que se dan en esta clase, hasta el mandar a traer al prefecto por la negativa de Marco Antonio por no estudiar para demostrar su autoridad.

Discurso e interacción dos:

La clase continua (11: 15 a.m.}, la maestra comenta al grupo: "los diferentes tipos de escritos utilizados en la literatura son; el personal, funcional, creativo, expositivo y el persuasivo", y lo anota en el pizarrón, de momento se voltea y mirando a una alumna le pregunta: "Mahirely, ¿qué es lo personal?" (2: 1), Mahirely le contesta: "lo propio, las cualidades que uno tiene" (2:2}, la maestra con un movimiento hacia el escritorio contesta "excelente, Mahirely, se nota que estás estudiando duro" (2:3). Los 29 alumnos están observando a la maestra, ella los observa y comenta: "el estilo personal para escribir textos se inició, según sabemos, hace algo más de cinco mil años, por lo que, comenzó del modo más natural con el pueblo sumerio, los cuales fueron grandes mercaderes y viajeros, grabando en trozos de vasijas rotas (ostrazas} figuras y trozos significativos, a fin de facilitar sus transacciones comerciales..."para de explicar y pregunta:

"Daniela; ¿qué son las transacciones comerciales?"(2: 1), con toda la calma del mundo contesta: "un intercambio de cosas o mercancías" (2.2}, "¡claro!, es cuando se cambia un artículo por otro" (2.3). Señala Stubbs (1998}, una de las implicaciones del discurso es comprender todo lo que se dice y compartirlo, sin embargo en este momento se identifica lo que dice Tyler (1996} con respecto a las actividades rutinarias, es decir, la maestra de literatura solo desea que los alumnos le contesten lo que ella quiere, sin perder

el orden y desde luego la disciplina.

Continuando con la lección la maestra le pregunta a Yolanda: "¿quiénes son los sumerios?"(2: 1}, Yolanda le contesta inmediatamente: "fue un pueblo europeo dedicado al comercio" (2:2}, con tono fuerte la maestra le contesta: "¡bien! Yolanda, tienes un punto en el primer parcial" (2:3}. De momento se dirige a Blanca y le pregunta: "¿por qué algunos pueblos se dedican al comercio?"(2: 1}, Blanca por su parte no contesta nada (2:2), la maestra no puede ocultar su malestar por lo que le reprocha: "Blanca, estoy segura que de seguir así tendré que reprobarte en este semestre, tu actitud por no estudiar no cambia" (2:3). De momento observa al resto del grupo ~ exclama: "por favor, lo que no entiendan pregunten y sobre todo estudien, S(nota alguna apatía" (2: 1), Freddy le contesta: "por algunos no debemos pagar todos"(2:2), la maestra observa a Freddy y le responde: "desde luego, no por algunos que no quieren estudiar pagará el resto del grupo"(2:3). Está claro hasta aquí, que el discurso académico utilizado por la maestra logra 12 elicitación como lo señala Mehan (1999), y hay estructuras claras de] discurso entre el emisor (maestra) y el receptor (alumno) como plantea Renkema. Se observa lo que señala Ellstrom (1982), lograr paradigma de alumno modelo en donde todo sea eficacia y operatividad con respecto a quien coordina el grupo, en este caso la maestra de literatura.

Discurso e interacción tres:

La maestra continúa con la clase (11:42 a.m.) y afirma: "los escritos de tipo funcional son de tipo informativo-referencial y tienen como objetivo comunicar, informar, estandarizar y dar sentido a la comunicación", y observando al grupo comenta: "este tipo de escritos son la correspondencia comercial y administrativa". Se da una pausa y de momento la maestra toma entre sus manos dos marcadores que están sobre el escritorio y se dirige al pizarrón y escribe: los escritos de tipo funcional son aquellos que tienen como objetivo estandarizar la comunicación entre dos o más sujetos, de momento se voltea y mira a Alejandra y sin más le pregunta: "¿cuáles son los escritos de tipo personal?"(3: 1), Alejandra se pone de pie y le contesta: "son todos aquellos escritos que exploran el interés personal como son los diarios, agendas, diarios de gastos, entre otros"(3:2), moviendo la mano hacia Alejandra con voz firme señala: "¡eso es!"(3:3), se voltea al escritorio y anota

algo en sus lista, inmediatamente la maestra se voltea hacia los alumnos y observa a una alumna preguntándole-- Daniela ¿qué son los escritos creativos?"(3: 1), Daniela sentada desde su butaca contesta: "son todos aquellos escritos que inventa el sujeto o escritos" (3:2), con un gesto expresivo la maestra la felicita: "¡bien!, Daniela!, se nota que estás estudiando" (3:3). De momento la maestra le pregunta a María de los Ángeles: " ¿cuáles son los escritos que utilizas más en tus clases""(3: 1), la alumna la mira y de momento se agacha sin contestar nada(3:2), la maestra con una mirada que invita a preguntar le contesta: "recuerda lo que escribes en cada una de las materias que cursas en este cuarto semestre, tu sabes pero no quieres contestar, ¡verdad!"(3:3). De momento se voltea al Pizarrón y comenta desde allí: "todos los escritos que realizamos manifiestan el interés de quien los toma" (3: 1), los alumnos escuchan sin manifestar absolutamente nada (3:2), la maestra se voltea y cierra esta parte: "cuando yo escribo algo personal manifiesto el interés que por él tengo"(3:3). Es observable aquí el trabajo de la escuela funcionalista manejada por Tyler (1996), en donde la maestra de literatura quiere que los alumnos funcionen de manera mecánica y sin discutir la acción de lo que ella quiere en la clase

La maestra mira su reloj y exclama: "nos quedan tres minutos de clase", observa aun alumno y le pregunta: "Juan, ¿qué vimos en ésta clase?"(3: 1), Juan se pone de pie y el responde: "los distintos tipos de escritos como son; el personal, creativo, expositivo y persuasivo" (3:2), "excelente", contesta a Juan la maestra y anota algo en su lista (3:3), inmediatamente afirma: "la próxima clase veremos la lección 3 sobre lo que es la descripción",

la maestra toma sus cosas y se retira del salón (11:55 a.m.). El ir al salón de clases Peter Woods (1996), nos permite conocer que es realmente lo que pasa allí con cada una de las acciones entre el docente y los alumnos, al igual que cada una de las prácticas que se dan y que manifiestan lo que los actores quieren a partir de sus saberes y haceres, desde luego es una manifestación puramente humana ya que determina las actividades individuales marcada de significados y sentidos en un universo simbólico objetivado en el proceso de la clase y la lección a desarrollar .

Discurso e interacción cuatro:

Son las 12:01 p.m..., la maestra de literatura se encamina hacia el salón del grupo 401, de momento se para y como meditando se decide y entra al salón y se dirige al escritorio en donde coloca su bolsa y de manera inmediata toma su libro de pasta anaranjada y saluda al grupo: "¡buenos días!"(4: 1), los 30 alumnos del grupo se ponen de pie y la saludan de manera automática: " ¡buenos días maestra!"(4:2), La maestra por un instante los observa y les contesta: "que buen grupo es el 401, se nota que son muy ordenados, ahora pueden tomar asiento" (4:3)." La escuela es una subcultura particular en donde los alumnos están acostumbrados a lo que el docente les pide o les exige señala Bruner (1988), esto es muy notorio en el grupo 401. "La clase es de dos horas", comenta la maestra y sin perder tiempo se encamina al pizarrón y con un marcador de tinta negra escribe: lección 3- la descripción. Sin más que escribir se voltea y le pregunta a una alumna: "Anayeli; ¿qué es la descripción?"(4: 1), Anayeli toma su libreta y con una lectura muy clara le contesta: "la descripción es una de las formas de presentar una narración o discurso" (4:2) inmediatamente la maestra le contesta. "harta información sobre lo que es la descripción" (4:3), sin más comentarios escribe en el pizarrón: la descripción es la forma de informar, explorar y representar algo, esto puede ser un sujeto, objeto o acción", en este momento la maestra pasa a la fase de "instrucción" cuando se da cuenta que la información que tiene la alumna es corta y no aclara lo que ella desea en cuanto al tema en cuestión .En este lapso la maestra busca una estrategia como es la de escribir en el pizarrón para darle continuidad a la lección, a esto en la toma de turnos del discurso en el aula Mehan (1999 le llama secuencia extendida.

La maestra deja de escribir y se voltea para observar al grupo y clavando literalmente la mirada le pregunta a María Luisa: "¿cuáles son los elementos para llevar a cabo la descripción?" (4: 1), el salón está en silencio por lo que María Luisa sólo observa a la maestra y no contesta absolutamente nada (4:2), en este momento se rompe el discurso por lo que la maestra se dirige al escritorio y anota algo en su lista exclamando: "no quieres estudiar como el semestre pasado María Luisa"(4:3)se observa aquí el ejercicio del poder que tiene la maestra sobre el grupo sobre todo al amenazar y someter a los alumnos. Retomando el modelo del nuevo institucionalismo de March (1997), la maestra considera

que los alumnos de manera automática deben contestar o resolver lo que ella considera que es lo correcto, esto entra en su propia racionalidad de cómo considera que operan para ella los sujetos llamados alumnos, sin asumir la premisa que el mismo March (1997) señala en cuanto a conocer las preferencias y el nivel de interpretación e identificación de cada uno de los sujetos, recordando que cada alumno es distinto y por lo tanto capta de manera diferente. La Maestra comenta para continuar con la fase de instrucción: "la descripción va propiamente al detalle y por lo tanto, retoma hasta el más mínimo elemento"(4: 1), los alumnos toman nota pero de momento Freddy comenta: "esto es cuando vamos a las partes como el análisis"(4:2), la maestra se voltea hacia donde está Freddy y con un comentario muy simple señala: "es algo más", pero esto lo veremos al término del curso"(4:3). Es notorio que la maestra no quiso entrar en detalle y como afirman Edwards y Mercer (1988) no quiso dar pie aun debate sobre el contenido de su discurso o no tenía más que comentar, se sigue manifestando la escuela funcionalista explicada por Tyler (1996) en donde quien tiene el conocimiento es el que manda y por lo tanto no se discute su conocimiento, la realidad que se da en el aula nos permite ver a través de la propuesta de Mehan (1999), realmente lo que pasa con el discurso escolar que en ocasiones se da por hecho sin conocerlo como es o como se manifiesta. Desde luego en el nuevo institucionalismo las reglas se dan por concientización más no por imposición como lo quiere hacer la maestra de literatura de imponerse o imponer lo que ella quiera.

Discurso e interacción cinco:

Las miradas están centradas en la maestra son las 12:43 p.m., dándose cuenta la maestra pregunta: "¿hay alguna duda?"(5: 1), se da la fase instruccional. Yolanda le pregunta a la maestra: "¿cuál es la diferencia entre la descripción personal y la grupal?"(5:2), la maestra con su discurso académico le contesta: "la descripción personal es aquella que sólo explora el interés de una sola persona, mientras que la descripción grupal por su parte, manifiesta el interés de varias personas" (5:3). Al terminar de explicar esto la maestra pregunta a Jonelly: "¿qué tipo de contenido pueden tener las descripciones?(5: 1), Jonelly la observa y con voz clara le contesta : "cualquier tipo de contenido"(5:2), la maestra le reafirma: "¡claro!, la descripción se puede utilizar en cualquier

contenido"(5:3).De acuerdo a la estructura de las lecciones propuesta por Mehan (1999), en este comentario de la clase todo transcurre con la secuencia tripartita de iniciación-respuesta-evaluación (IRE).

Para concluir la lección la maestra anota en el pizarrón: una observación puede ser tanto general de lo que va a describir como selectiva tomando rasgos muy propios. Al terminar de anotar se voltea y mira a Jonelly y le pregunta: "¿qué es la descripción?"(5: 1), Juan se le adelanta en contestar a Jonelly y afirma: "es una forma de presentar la realidad a través del discurso" (5:2), la maestra observa a los demás integrantes del grupo y señala: "esto está muy claro Juan, excelente respuesta"(5:3) inmediatamente la maestra afirma: "con esto se da por terminada esta lección". Pero antes de irse toma su libreta y afirma: "voy a preguntar a alguno de ustedes la clase" y de momento le pregunta a Rosa: "te me estás escapando, ¿qué vimos en la clase de hoy"(5: 1). Rosa se toma un minuto literalmente y le contesta: "todo lo que es la descripción en la literatura"(5:5), la maestra anota algo en la lista y le comenta: "bueno pero hay más..., pero aquí le dejamos"(5:3).En la versión del nuevo institucionalismo, el docente se manifiesta con cierto nivel de racionalidad y autonomía, con respecto al marco institucional de la escuela March (1997), sin embargo lo que manifiesta aquí la maestra es que debe apegarse estrictamente al guión sin ver las necesidades propias de los alumnos a los cuales conduce en la clase de literatura.

Discurso e interacción seis:

Son las 12:01 p.m., la maestra toma el marcador de tinta negra y anota en el pizarrón: Lección 4.- La narración. De momento se voltea hacia el grupo y pregunta: "Freddy; ¿qué es para ti la narración?"(6: 1), Freddy inmediatamente le contesta: "de acuerdo a la literatura la narración es un tipo de discurso en el que se dan a conocer acontecimientos, de manera clara, encadenados unos de otros (6:2)", la maestra lo observa y comenta: "como siempre, muy bien Freddy" (6:3). Siguiendo con la clase la maestra señala: "para que haya narración se requiere de la existencia de una sucesión de hechos entre lo que podemos distinguir cuáles son los primeros y las que se conducen al final de la historia", caminando en el salón de clases se detiene frente a uno de los alumnos y le dice: "Arizandi; ¿cuáles son las formas en que se presenta el discurso?"(6: 1), Arizandi le contesta rápidamente: "puede

presentarse en prosa verso" (6:2), la maestra con una sonrisa manifiesta: "¡muy bien!, desde luego se presenta así" (6.3). Es importante observar como los actores manifiestan lo que saben es decir; como comparten ese conocimiento a través de situaciones concretas como es el dialogo y el discurso que día con día aplica el docente al interior del aula como señala Garfinkel (1982), las propiedades de las acciones cotidianas y la comprensión ordinaria partiendo del mismo núcleo de acción.

La clase continúa (13:21 p.m.). La maestra le pregunta a Saraí: "¿cuáles son los tres tipos de textos narrativos"(6: 1), Saraí se pone de pie y contesta: " son los literarios, informativos y científicos"(6:2), la maestra expresa: "¡excelente Saraí, efectivamente esos son los tres tipos de textos"(6:3). Pero de momento mira a Blanca y le pregunta: "¿qué es lo objetivo?", Blanca no contesta (6:2), esto permite que la maestra con esa prepotencia que le da su status le dice: "hay alumnos que sólo vienen a calentar la butaca"(6:3). Retomando el nuevo institucionalismo de March (1997), si los individuos no obedecen a las normas institucionales que en este caso da la clase, deben ser sancionados o censurados por quien dirige la institución en este caso lo que la maestra trata de hacer con Blanca al no contestarle lo que le pregunta. Por otro lado, se pierde el modelo sistémico de enseñanza que señala Tyler (1996), cuando la maestra no les da confianza a sus alumnos como sucede con Blanca.

Discurso e interacción siete:

La maestra vuelve a mirar su reloj (13:43 p.m.), y pregunta al grupo: "se entendió lo que es la narración alumnos" (7: 1), a coro el grupo le contesta: "síiiii, maestra" (7:2), "Bueno, voy a cerrar la lección", (7:3) exclama y mira a Dalia y le pregunta con rapidez: "¿por qué están formada la narración?"(7: 1), Dalia contesta desde su lugar: "está formada por una cadena de palabras" (7:2), exclama la maestra: "¡muy bien Dalia!"(7:3), "Recuerden, la narración se desarrolla por límites temporales y ambientales", de momento enfoca su mirada en Erika y le pregunta: "¿quién presenta a la narración"(7: 1), Erika con voz pausada le contesta: "el narrador"(7:2), la maestra le responde: "¡Claro!"(7:3), de momento observa al grupo y manifiesta; "todos los que participaron en esta clase tienen ya sus puntos". La maestra toma sus cosas y se despide del grupo (13:52

p.m.).El autoritarismo es palpable, sin embargo; la educación como señala Bruner (1998), debe ser un proceso de socialización en donde los sujetos compartan todo lo que saben o quieren saber, con la confianza que les da la transferencia de la cultura mediante el diálogo o el discurso y no matar su intención de participar y hacer más dinámico y claro el proceso de enseñanza. Como lo manifiesta en este momento la maestra de literatura.

Discurso e interacción ocho:

Es día martes y la maestra de literatura tiene sólo una clase de 50 minutos con el grupo 401 (11:01 a.m.), la maestra llega a la puerta del salón y entra rápidamente al grupo y saluda "buenos días" (8: 1) la auto matización en el saludo es palpable por lo que; los alumnos del grupo 401 le contestan en coro: "¡buenos días maestra!"(8:2), la maestra exclama: "se ve que están listos para iniciar la clase" (8:3), Inmediatamente del saludo anota en el pizarrón: Lección 10.- La presentación literaria de mi familia y localidad. Siguiendo con la clase la maestra se voltea e inicia la fase de apertura de la clase señalando: "hoy manifestaran cómo es su familia, cuantos son, de donde provienen y así...", por lo que pregunta: "¡están listos!"(8: 1), y se escucha inmediatamente: "¡sí, maestra!"(8:2), En esta clase estaré preguntando, todos listos" (8:3).Observa de momento y le pregunta ala alumna Hilallalit: " ¿Dónde naciste?, ¿cómo se llaman tus padres? , ¿cuántos hermanos tienes? , ¿a qué se dedican tus padres?"(8: 1), Hilallalit con calma contesta: "nacé en san Jorge, mis papás se llaman Antonio y magnolia, sólo tengo un hermano varón de 5 años y mis papás trabajan como maestros de primaria" (8:2), "muy bien explicado, Hilallalit"(8:3). Se observan las secuencias básicas de la lección como lo plantea Mehan (1999), en su análisis de la estructura de la clase, en dónde los eventos de la misma clase tienen constituyentes externos que definen el trabajo interaccional manejado discrecionalmente por el docente de acuerdo a lo que quiere o desea lograr con las respuestas de sus alumnos. La clase está por terminar y la maestra les señala a los alumnos. "mañana veremos quienes somos, nuestra familia y el lugar de donde venimos, de momento tomas sus cosa y se despide "hasta mañana alumnos" y algunos contestan en coro: "hasta mañana Maestra". Se nota al final la auto matización que ya se tiene tanto en la entrada como en la despedida, es en sí, un ritual establecido por ella.

Discurso e interacción nueve:

Son las 11:01 a.m., la maestra llega al salón de clases y sin más demora pregunta: "Blanca; ¿Dónde naciste?, ¿cómo se llaman tus padres? , ¿cuántos hermanos tienes? , ¿a qué se dedican tus padres?"(9: 1), Blanca lo medita por un minuto y contesta: "nací en Tepeitec, mis papás se llaman Federico y Blanca, tengo tres hermanos, mi papá es comerciante y mi mamá ama de casa" (9:2), la maestra la mira y comenta: "bien, eres de una familia con más miembros que la de Hilallalit" (9:3), La maestra mira a Daniela y le pregunta: "¿donde vives?"(9: 1), Dalia le responde: "en Santa Anita Nopalucan" (9:2), "De Santa Anita, muchos alumnos son de allí"(9:3), Yolanda,¿de Donde vienes tu?(9: 1), Yolanda le contesta: "de San Juan Totolac"(9:2), la maestra exclama: "vienes de aquí cerca ¿verdad!"(9:3).En el trabajo de Mehan (1999). En esta clase de literatura, se observan las series temáticas relacionadas que permiten un nivel práctico de lo que es el discurso en el aula, en donde las secuencias básicas I-R-E se ordenan dentro de cada serie y evaluación se hace siempre al final de la respuesta del alumno.

Discurso e interacción diez:

De momento la maestra saca un mapa de Tlaxcala que tenía entre sus cosas y con una cinta de color canela lo pega en un área dentro del pizarrón (11:59.a.m.) inmediatamente se voltea y le pregunta a María Luisa lo siguientes: "¿dónde naciste?"(10: 1), María Luisa se pone de pie y le responde: "nací en San Antonio Tizostoc?"(10:2), La maestra le contesta de inmediato: "¡Ho, bien!, eres de Tizostoc" (10:3), por un instante la mira y le pide a María Luisa: "pasa al frente y en el mapa señala en donde está Tizostoc" (10: 1), María Luisa pasa al frente y señala en el mapa donde está dicha comunidad e inmediatamente manifiesta: ¡aquí está maestra!"(10.2), la maestra observa lo que señala María Luisa y le pide: "bien, con el marcador de color rojo enciérralo en un círculo" (10:3).

La maestra mira su reloj (en el mío son las 11:48 a.m.) y le pide a Juan: "por favor pasa a señalar de donde vienes" (10: 1), con rapidez señala: "de Santa Justina que está aquí" (10:2), la maestra afirma: "se ve que es un pueblo grande, ¿verdad Juan!"(10:3), Juan le contesta: "¡sí, maestra!, muy grande". La maestra retira el mapa del pizarrón, tomas sus

cosas que está sobre el escritorio y se despide de todos los: "la clase terminó por hoy, nos vemos mañana". Es importante señalar como se manejan los tiempos en las fases de cada una de las acciones al interior del salón de clases, por lo que, no hay lugar a ninguna duda de cómo se puede identificar el modelo propuesto por Mehan (1999) en cuanto a la iniciación-respuesta-evaluación. Aún aunque algunos autores como Cazden (1991) ven esta propuesta de acercamiento al discurso en el aula como elemental, es importante afirmar, que la propuesta de Mehan es un intento por analizar cada uno de los manejos de los turnos al interior del salón de clases a partir de lo que es el discurso académico o escolar .

La atención que le damos al discurso al interior del aula en un trabajo serio de investigación nos permite darnos cuenta de cómo se utiliza el lenguaje como parte de la comunicación para reconstruir las relaciones e interacciones entre cada uno de los protagonistas que participan al interior del aula. Etnográficamente de acuerdo a la postura de Woods (1996), tratamos en todo momento de describir este micro espacio definido socialmente por cada uno de los actores que en él participan poniendo en intercambio sus deseos, saberes, inquietudes, anhelos, valores y todo aquello que de manera se comparte al interior del aula y que para la mayoría de los involucrados pasa sin ser atendido como tal. Queremos poner de manifiesto que en esta investigación se da el esfuerzo inicial para delimitar un espacio complejo y no explorado que debe permitir la accesibilidad de quien quiera conocer más sobre el discurso en el salón de clases en un nivel educativo como es el medio superior, esperando que estos primeros resultados del análisis de la propuesta de Mehan (1999), proporcionen elementos para estar allí en el salón de clase, en donde la intención de reconstrucción del ser del docente de bachillerato general, su actuación con el discurso académico, en donde encontrar la unión con los procesos reales en el manejo de la participación y de la autoridad, o de la mecanización nos dicen el verdadero estado que se guarda en algunos docentes en cuanto a los procesos de sus práctica y la profesionalización de su actividad como docente, tratando así de ver las diversas situaciones que acontecen en el aula y que es imprescindible en un primer momento poner atención al lenguaje, los gestos, las rutinas, los roles y actitudes de los alumnos a partir de interacción que como humanos se da manejada o llevada por el docente a través del acto discursivo que como estado del arte, muestra caminos poco indagados del hacer docentes y que gracias a esta oportunidad se abrió una ruta distinta de llegar ala construcción de un conocimiento del

salón de clases. Gracias desde estas líneas a la maestra Dina ya sus 30 alumnos por aceptar la realización de este trabajo con todo el respeto y la amabilidad que siempre en un ambiente de confianza le manifestaron al autor de esta investigación y, sobre todo al asesor de la investigación Dr. Rogelio Mendoza Molina por sus comentarios y participaciones para aplicar la propuesta del Análisis del discurso en el salón de clases de Mehan.

CONCLUSIONES

LAS CONCLUSIONES

Antes de llegar a las conclusiones del presente trabajo de investigación podemos señalar que a lo largo de la historia de la educación en México, son pocos los estudios que se han hecho con respecto al discurso académico al interior del aula y la interacción que genera en cada uno de los actores (maestro-alumno) que allí se encuentran. Es importante aclarar que la complejidad que tiene el discurso como lenguaje permite tener diferentes significados de lo que realmente sucede a cada momento al interior del salón de clases, en lo que es; la manifestación propia del docente como de los alumnos de manera verbal. Este trabajo es en sí, un acercamiento a lo que se puede ver y oír académicamente en el salón de clases. Después de estas aseveraciones podemos llegar a una serie de reflexiones que pueden ser conclusiones no terminadas resultado de una investigación sobre la estructura del discurso en el salón de Clases a partir de la propuesta del sociólogo norteamericano Hugh Mehan en cuanto a la estructura de los eventos en el salón de clases a partir de las lecciones con respecto a las fases de iniciación-respuesta-evaluación:

- **Primero:** la maestra de literatura trata de manejar el discurso académico a partir de asignarse en primer término la autoridad que ella tiene sobre el grupo, el señalar que es la que dirige el proceso de enseñanza y que el alumno solo le queda aprender de manera mecánica lo que ella le transmite o dice en cada una de las lecciones al interior del salón de clases. Tal parece que se niega la oportunidad que tienen los alumnos por adquirir el: aprendizaje dentro de un salón de clases que es producto de la cultura como señala Jerone Bruner (1998), sin embargo el construir modelos para actuar, pensar y manifestar, lo que quiere el docente que hagan sus alumnos es el

sometimiento que como se observa con la maestra al llegar al salón en donde los alumnos de manera automática responden "buenos días maestra" y se ponen de pie como todo un ritual, no es posible que se siga comprendiendo de esa manera los escenarios áulico en donde uno sólo manda y los demás obedecen, señalaría March(1997), en el nuevo institucionalismo los sujetos participan por interés propio en la construcción de una nueva institución, sin embargo el autoritarismo está siempre presente. No se apliquen como señala Renkema (1999) los escenarios del discurso espontáneo sino este es manejado de manera lineal y radical en cada una de las lecciones, lo cual da como resultado que no se exploren las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos lo que se refleja en el manejo de la conversación la cual es mínima centrada y dirigida por el expositor y no por los alumnos.

- **Segundo:** En cada uno de los discursos y las diez interacciones de las cinco clases observadas y plasmadas en este trabajo, la maestra inicia la "fase de iniciación" y por lo tanto es la única que señala lo que los alumnos deben contestar o responder, dando un trato de pregunta respuesta, esto manifiesta el manejo lineal que ella hace de cada clase y que en algunos momentos se ve que los alumnos están al capricho e interés de lo que la maestra desea obtener de la pregunta que a través de su discurso académico quiere obtener y no lo que realmente los alumnos quieren contestar o comentar, tal vez la razón de la maestra es la construcción social de una identidad profesional como docente que la defina como autoritaria, poco sociable, en donde el espacio de sociabilización es manejado o manipulado por su propio interés, lo que se refleja desde luego en el proceso socio-discursivo de iniciar responder y evaluar el contenido de la lección, en donde para ella está su ser como docente y el que se reconozca su personalidad por parte de cada uno de sus alumnos, señalan Berger y Luckmann (1968) , la sociedad es un producto humano y así cada uno de sus actores, caso -concreto esta profesora.
- **Tercero:** Si la sociedad es una realidad objetiva (Berger y Luckmann, 1968), la maestra de literatura al manejar cada uno de los turnos en la participación al interior del salón de clases en lo que respecta al discurso académico, es la

única que maneja el lenguaje y por lo tanto es la que lo desarrolla para que sus alumnos lo entiendan o interpreten, tal parece que de manera automática quiere que los alumnos accedan a lo que ella quiere en cuanto al conocimiento y no a lo que realmente les llama la atención o impacta sobre cada uno de ellos, señalando que la mayoría de las cosas no están hechas por la naturaleza, sino que son construidas por los hombres, por ello, al hablar de cualquier cosa o significado real o imaginario en la clase de literatura, este debe ser creado por los actores y no por uno sólo hombre como es el caso de la docente centro de la presente investigación, esto es, que el conocimiento debe ser creado y recreado por los alumnos con su maestra a partir de la interacción mediante el lenguaje, el discurso y todas aquellas representaciones simbólicas que son y serán el referente para la construcción social de su propio aprendizaje que les permita lograr un real y trascendente significado. Ya que los alumnos conceden significados a cada uno de los conocimientos y contenidos de cualquier lección, tema o situación que con la participación libre y espontánea que se debe dar al interior del aula. la maestra de literatura tiene no solo esta tarea sino la obligación de permitir la participación natural de sus alumnos sin fingir el dominio del control del grupo y de los contenidos para no simular cuestiones fingidas o teatrales.

- **Cuarto:** que la clase como el discurso al interior del salón no sea visto como un compromiso de cumplir o simular lo que no pasa como tal, ya que como señala Woods (1996), el salón de clases es el espacio para intercambiar ideas, creencias, valores, anhelos, experiencias o cualquier tipo de inquietud pero de manera libre y espontánea, es aquí en donde no solo la maestra de literatura sino todos los que tenemos bajo nuestra responsabilidad la formación de niños, jóvenes o adultos al interior del aula, ya que debe haber conciencia de la importante labor que tenemos enfrente y que nos debe reconocer como verdaderos profesionales de la educación ya que nadie nos obliga a ser maestros sino que el compromiso es personal y sobre todo profesional, por ello, de acuerdo al nuevo institucionalismo logremos cosas nuevas en beneficio de nuestros alumnos que al interior del aula esperar todo de nosotros

de acuerdo a la asignatura o materia que nos toca como docentes coordinar .

- **Quinto:** finalmente, este acercamiento al salón de clases, nos permitió comprender las diversas situaciones que acontecen allí y que por ello, es importante conocerlas para valorarlas y reconstruir socialmente lo que hace el docente como parte de su preparación e identidad profesional con los alumnos que se le tienen encomendados para su formación y que por lo tanto, llegan a evidenciar las verdaderas funciones e intencionalidades que se manifiestan a través del discurso académico. Es importante aclarar que esta investigación no es tan exhaustiva ni profunda, pero si es un intento serio por abordar un tema de trascendencia para la educación como es el caso del discurso al interior del salón de clases, dejando la puerta para futuras investigaciones que lleguen a profundizar y encontrar más y más información real sobre el mismo a partir de lo que es el acto discursivo en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, Paul y Hammersly Martin 1983 (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Paidós. Barcelona, España.

Berger, Peter y Luckmann Thomas 1968 (1994). La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre 1987 (1988). Cosas dichas. Gedisa. Buenos Aires, Argentina.

Bruner, Jerome (1995). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. Madrid, España.

1987 (1988). Desarrollo Cognitivo y Educación. Morata. Madrid España.

1997 (1999). LB educación puerta de la cultura. Visor. Madrid, España.

Cazden, Courtney 1988 (1991). El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós. Barcelona, España.

Cicourel, Aaron Víctor 1964 (1982). El método y la medida en sociología. Editorial Nacional. Madrid, España.

Coulon, Alain 1987 (1995). La etnometodología y educación. Paidós. Madrid, España.

Derek, Edwards y Neil Mercer 1987 (1988). El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós Barcelona, España.

Garfinkel, Harold. 1967. Studies in Ethnoilethodology. Prentice-Hall. Inc. New. Jersey, USA.

Gergen, Kenneth 1994 (1996). Realidades y relaciones: aproximaciones ala construcción social. Paidós Barcelollf, España.

Goffman, Irving 1959 (1993). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Hood, Chistopher y Jackson Michael1991 (1997). La argumentación administrativa. Fondo de Cultura Económica. México.

Mehan, Hugh (1999). "La estructura del discurso en el salón de clases", en la globalización, las profesiones y el aula. Temas emergentes en la educación (José refugio Muñoz, Rosa María Barrientos, et al. Traductores); pp. 93-103. UPN-291. Tlaxcala, México.

March, James y Olsen Johan 1989 (1997). El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. Fondo de Cultura Económica. México.

Mercer, Neil 1995 (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Paidós. Barcelona, España.

Potter, Jonathan (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós. Barcelona, España.

Renkema, Jan 1993 (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. Gedisa Barcelona, España.

Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. Madrid, España.

Schutz, Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Paidós. Barcelona, España.

Stubbs, Michael 1983 (1987). Análisis del discurso. Alianza editorial. Madrid, España. Tyler, W. (1996) La organización escolar. Morata. Madrid, España.

Van Dijk, Teun A (Comp) 1999 (2001). El discurso como estructura y proceso. Gedisa. Barcelona, España.

1978 (1999). Las estructuras y las funciones del discurso. Gedisa. Barcelona, España.

Woods, Peter 1986 (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós. Barcelona, España.