



El moco, de Liudmila Casillas

Frente a la violencia escolar ¿El discurso de la autoridad es también formativo?

Facing school violence is discourse of authority also formative?

Jesús María Pineda-Patrón*

pineda-j@javeriana.edu.co - chulespe@gmail.com

Claudia Marcela Quiasua**

claqui1@hotmail.com

Catalina Manrique Correa ***

manglo31@utadeo.edu.co - catalinamanrique76@hotmail.com

RESUMEN

La situación y el propósito de la práctica educativa y el análisis del discurso a partir del reconocimiento de la categoría de autoridad en la palabra del docente en su ejercicio educativo, fueron las atribuciones principales de patrones investigativos que movieron este artículo. En el proceso de observación del discurso del docente, se diseñó el marco de análisis de la categoría de autoridad en diversas matrices, y como consecuencia los significados alojados en ese discurso.

Se diseñaron varias estructuras para narrar lo ocurrido y de esa manera, dar cuenta de la investigación; en la primera parte: la situación y propósito de la enseñanza a analizar: las presencias de la categoría de autoridad en el ejercicio pedagógico del docente; segundo: Objeto, opción metodológica y marco de análisis de la autoridad en la práctica docente: La producción de significados a partir del discurso de autoridad.

ABSTRACT

The status and purpose of the educational practice and analysis of speech form recognition of the authority category in teacher's word in their educational perform, were the major allocations of researching patterns to motivate this article. in the observation process of the teacher's speech, it was designed the analysis of the authority's category framework in different matrices, and as a result the meanings contained at that speech.

Structures were designed to tell what happened and thus give account of the research, in the first part: the status and purpose of education to examine: the presence of the category of authority in the educational teacher's performance, second: objectives, methodological option and analysis of the authority framework in teaching practice: meanings production from authority's speech.

**Candidato a Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, D.C. Experto en semiótica. Docente investigador de la Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciado en lingüística Ciudad de México.*

***Candidata a Magíster en Política Social de la Universidad Javeriana de Bogotá. Diseñadora Industrial de la Universidad de los Andes, Técnica Laboral en el oficio de la madera de la Escuela de Artes y Oficios Santodomingo.*

****Candidata a Magister en Educación, Universidad Javeriana, de Bogotá. Ingeniero Electrónico con desarrollo profesional en el área de las Telecomunicaciones. Especialista en el diseño, implementación y operación de redes de datos bajo protocolos.*

Palabras clave: *Pedagogía, autoridad, discurso, maestra, enseñanza, mensajes.*

Key words: *Pedagogy, authority, speech, teacher, education, messages*

*Recibido:
Enero 2008
Aceptado:
Octubre 2008*

Introducción

1. Situación y propósito de la enseñanza a analizar: Las presencias de la categoría de autoridad en el ejercicio pedagógico del docente.

Usar la palabra en el aula no es asunto irrelevante. Por el contrario, es la fuente de transmisión, circulación y producción de conocimientos, y no sólo de tipo cognitivos y epistemológicos, sino axiológicos, emocionales y estéticos; procedimentales-técnicos, hermenéutico-semióticos. Simultáneamente, el discurso consigna y expresa los ejes de la educación como lo son la didáctica, la práctica pedagógica, las representaciones socioculturales, la enseñanza de la lengua materna y la argumentación crítica e intertextual que como competencias, apoyan la formación.

Enunciando lo anterior y para dar inicio al presente escrito, se ha tenido como inquietud analizar *cuáles son las presencias de los conceptos de autoridad en el ejercicio comunicativo docente* y, a su vez y como propósito, constituir el objeto de análisis a través de la elaboración de una mirada crítica a la educación mediante el discurso pedagógico que en este ejercicio y fruto de la interacción de aula se produce.

Se concibe inicialmente al concepto de **autoridad** como una expresión exhortativa de orden – de (la) docente al estudiante - y que es de tipo instructiva. Hay en ella una estructura de significación y comunicación configurada a partir de cuatro categorías a saber: *persuasión, cognición,*

seducción y hegemonía. Aún cuando en el apartado tercero se explicará más a profundidad la conceptualización de cada una de ellas, los prolegómenos de ésta se definen a partir de la Real Academia Española (<http://www.rae.es/rae.html>), como viene a continuación.

CATEGORÍAS QUE EXPRESAN AUTORIDAD: Tomamos autoridad como poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho. Potestad, facultad, legitimidad. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia. (Bajado de <http://www.rae.es/rae.html>, consulta: mayo 17, 2009).

- **Persuasión:** Acción y efecto de persuadir (inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo). Aprehensión o juicio que se forma en virtud de un fundamento.
- **Cognición:** Acción y efecto de conocer. Conocimiento (cada una de las facultades sensoriales del hombre en la medida en que están activas. Noción, ciencia, sabiduría).
- **Seducción:** Acción y efecto de seducir (embargar o cautivar el ánimo).
- **Hegemonía:** Supremacía de cualquier tipo.

Estas categorías han sido desarrolladas para el análisis de autoridad, ya que como significación de un dis-

curso “imperioso” y “soberano” de (la) docente-hablante (denominado en adelante DH), se infunde respeto y obediencia al estudiante-escucha (denominado en adelante EE). Cabe preguntar de esta manera y en función de la mirada crítica, si *¿las presencias de conceptos de autoridad en el ejercicio docente son también una figura para formar al otro y producir reflexión al interior de los procesos de aprendizaje?* Como veremos en el apartado siguiente, esta pregunta parte de un componente implícito a la naturaleza de la autoridad: su carácter violento que funda la base del absolutismo, tipificada en algunos modos de las redes de la enseñanza.

2. Objeto, opción metodológica y marco de análisis de la autoridad en la práctica docente: La producción de significados a partir del discurso de autoridad.

Como se ha mencionado, la autoridad al interior de la práctica docente ha sido conceptualizada como una expresión exhortativa-instructiva que le permite al DH ejercer por hecho o derecho, un tipo de acción o gobierno sobre el EE. En este sentido y mediante el análisis del discurso que plantea Stubbs (1983), enmarcado en una opción metodológica específica de investigación, y tomando como ejemplo el material académico de una transcripción de clase (en la Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Material académico Seminario: La práctica educativa y los modos de analizarla. Transcripción

de clase (Colegio Privado Bogotá, grado Transición, abril 2005, estrato 6), preparada por María Alejandra Rivera y Mauricio Pérez Abril. Grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, 2009), nos permitimos formular como presupuesto, el hecho que esta autoridad podría aglutinar algunos aspectos inductivos de violencia en la formación normativa del estudiante.

La perspectiva metodológica empleada en este breve estudio se orienta desde algunos elementos de un enfoque investigativo particular, que se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, se trata de la apuesta investigativa del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Nos referimos a la teoría fundamentada en los datos, originalmente postulada por Strauss y Corbin (2002), enfoque que postula la posibilidad de producir explicaciones, teorías, que permitan interpretar los fenómenos sociales, partiendo de los datos cualitativos (entrevistas, transcripciones, registros audiovisuales, textos, etcétera) y de los procesamientos y categorizaciones de los mismos, sin necesidad de partir de una estructura de categorías previas para la interpretación del fenómeno. Esta perspectiva se enmarca, de otro lado, en una visión de la investigación cualitativa no ingenua, que de entrada asume que las interpretaciones y los resultados de un estudio dependen, en gran medida, de las decisiones de los investigadores en cuanto a las opciones metodológicas

y conceptuales desde las que de algún modo se “produce” dicho fenómeno social. Es decir, en esta perspectiva se cuestiona la ingenuidad supuesta en la investigación, y por ende, la pretensión de objetividad. Desde esta línea de argumentación y análisis sobre la actividad investigativa, abierta en dos tradiciones y disciplinas distintas, que encuentro muy coincidentes: Barthes (1986, 1987) en sus reflexiones sobre el lenguaje y el texto; e Ibáñez (1994), en su epistemología de las ciencias sociales para una investigación de segundo orden; es viable afirmar que, dado que la lengua es una clasificación, aquello que es nombrado por ella, el objeto investigado, es transformado en atención al sistema de conceptos e instrumentos de los que se haga uso. A ese sistema se le suele llamar categorías, sistema conceptual, matriz de análisis. Por esto, además de las razones ya señaladas, no cabría postular la existencia de los hechos investigados como externos al lenguaje que los nombra e independientes de los instrumentos que les dan forma.

Así, los hechos, los fenómenos sociales, serían, en gran medida, un efecto del lenguaje desde el que se enuncian, se producen. Por esto, no nos suena extraño aceptar la idea de la realidad social como una construcción: palabras que constituyen el título de una ya clásica y obligada obra. (Pérez, 2009, 238).

A partir de este enfoque se realizó esta investigación en la que, como se señaló, acudimos a algunos ele-

mentos de análisis del discurso para realizar un acercamiento inicial a los datos cualitativos, que para este caso están constituidos por un registro audiovisual correspondiente al desarrollo de una clase y la transcripción de dicha clase. Se siguieron algunos de los procesos centrales de la teoría fundamentada, como son el acercamiento inicial a las transcripciones y al registro con el fin de formular unas primeras preguntas investigativas y tópicos relevantes frente a dichas preguntas; la selección de segmentos de discurso que se relacionaban con dichas preguntas; primeras codificaciones y construcción de descriptores y precategorías. Esto con el fin de avanzar en la construcción de las categorías desde las cuales se realizaron las interpretaciones en el estudio.

Desde esta perspectiva, para comprender el sentido de violencia que estamos usando, nos referimos al documento que presenta la Universidad del Rosario referenciado al final de este documento en la bibliografía, sobre la definición que dan la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Violencia es para la OMS, el “...uso deliberado o la amenaza de uso deliberado de la fuerza física o del poder contra sí mismo, contra otra persona o contra un grupo o una comunidad, que conlleva un riesgo elevado de causar traumatismos, la muerte, daño moral, un daño en el desarrollo o una carencia”. De otro lado, la OIT considera la violencia en el trabajo como “toda acción, todo incidente o todo comportamiento que se separa de una acti-

tud razonable por la cual una persona es atacada, amenazada, agredida o lesionada, en el marco o por el hecho directo de su trabajo”.

De esta forma, cuando hablamos de la posibilidad que la autoridad aglutine aspectos inductivos de violencia en la formación normativa del estudiante, lo hacemos postulando que ésto se da mediante el uso de recursos lingüísticos producidos por la docente en el discurso hablado y que para efectos del presente escrito, son las subcategorías de la estructura de significación y comunicación de la autoridad arriba enunciada. No por ello se niega la trascendencia constitutiva de un territorio organizado de la autoridad en la interacción de aula, como medio de regulación y control de la práctica misma.

Siguiendo el posicionamiento teórico en el tratamiento del análisis del discurso de Stubbs que permite comprender cómo el discurso de autoridad del DH tiene implícitas presencias que arraigan componentes de violencia a través de los cuales -y por instrucción- se forma normativamente al EE, se ha hecho mediante una acción hermenéutica en la que se *“deja hablar los datos”* (Stubbs, 1983, 11), una organización componencial -del discurso-, para describir por un lado los fenómenos discursivos -de autoridad- que intervienen en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y por el otro, formular un cuestionamiento a la educación bajo el supuesto que todo discurso producido en el aula, se supone va encaminado a la formación (Hunter et al, 2005, 25): *“...a los relatos se les asigna cierta*

importancia porque supone que tienen valor educativo. A diferencia de muchas de las historias que oímos o leemos en otros lugares, las que leemos y oímos en la escuela suelen estar destinadas a hacernos bien.” Asumiendo con ello que los discursos en el aula, pueden ser considerados como una narrativa.

En este sentido, la teoría fundamentada ha permitido por intuición y sensibilidad darle carácter a los datos. Como se verá en el siguiente apartado, a partir de una primera clasificación de los turnos de habla cuyos adjuntos pudieran contener presencias de autoridad, se da apertura a categorías y subcategorías emergentes que, mediante inferencias, han producido en nosotros la necesidad de aproximarnos a una forma de indagación sobre este tema específico, especialmente porque -parafraseando a Litwin (2008, 28, 29)-, la formación del *otro* debe implicar para éste una toma de conciencia de las situaciones que existen y exigen ser pensadas y trascendidas en la *racionalidad técnica* para comprender el mundo y actuar activamente en él, aventurándose a alcanzar lo que aún no se alcanza y dotando de significados; lo que provoca una educación comprometida con la sociedad, por medio de unas *prácticas reflexivas, de comunicación didáctica y dimensión moral*:

“En algunas oportunidades era la expresión de un rito de iniciación con valor más simbólico que de verdadero aprendizaje. [...] tema proporcionado por el docente a cargo del grupo de alumnos [...]. Se trata justamente, de

posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis” (Pág. 32, 35)

Desafortunadamente para la sociedad y para la escuela, la violencia está instalada en la Educación y forma parte de su dinámica y, en el caso particular que nos atañe, cuando el ejercicio de autoridad carga desde la dimensión moral, mecanismos de aprehensión, transmisión, reproducción y, preocupantemente, producción de violencia bajo la forma de conocimientos. Un ejemplo de este argumento es latente en varios turnos de habla de la transcripción de clase. Mencionamos a continuación el turno 85: *“Entonces con ésta sólo tenemos ca, co, cu, porque cuando vemos esto esa letra con la e o esa letra con la i no pone que ni pone que si no que pone ce y ci porque también hubo otra letra que se enfadó que fue la z de zapato tuvieron un problema las letras que ya el año que viene cuando estés en primero os lo explicarán mmm. Tuvieron un problema y entonces estas aquí pone ce aquí pones ci porque nunca jamás puede estar ésto sabéis porque ésta y ésta también se llevan remal mmm entonces solamente vamos a aprender éstas ca, co, cu”*. En este escenario, la comunicación que debería ser didáctica, se encamina a una relación unidireccional (emisor-receptor), que al identificar la autoridad, caracteriza el conocimiento que éste posee como la absoluta verdad y coarta la flexibilidad del pensamiento y la distinción de sus múltiples

formas: de lo complejo de las trazas de los fragmentos de la población estudiantil; sus razas, lenguas, hablas y dialectos, formas de vestir, actuar, sentir; en una frase, de sus formas de representarse. Continuando con la ejemplificación, los turnos 228 y 230 y 198 de la misma transcripción, explicitan el argumento: *“Sopó existe? Turno 230: No, no existe pero ésta que voy a poner ahora si que existe eh? atentos a ver si sabéis qué pone”* (aclarando con ello, que la profesora es española). Turno 198: *“Una cosa que se come y está riquísima y se hace cuando en Cataluña se come. Es una comida que se hace en España que es ummmm! como un pan grandote y dulce que está lleno de cosas ricas por dentro. Ven a ver si lo has escrito bien a ver lo ha escrito bien”* (los subrayados, puntuación y resaltados son de los autores del presente escrito).

3. Diseño del análisis del discurso de autoridad en la práctica docente

Como hemos enunciado, el análisis del discurso de autoridad en la práctica docente toma como referentes la transcripción de una clase en un colegio de Bogotá, preparada por María Alejandra Rivera y Mauricio Pérez Abril del Grupo de Investigación: Pedagogías de la lectura y la escritura, referenciado en el Seminario de la Maestría en Educación: La práctica educativa y los modos de analizarla, dictada por la Profesora Fabiola Cabra en el primer período académico del 2009 y el análisis del discurso propuesto por Stubbs. A

continuación esbozamos a modo de esquema, la síntesis del protocolo para el análisis:

Como vemos en la gráfica, el diseño para el análisis del discurso cristalizó su secuencia lógica de acciones y operaciones para configurar el concepto de autoridad en su estructura significativa y comunicativa, en 5 momentos o actividades: **Acercar, Establecer, Armar, Organizar y Sintetizar**, cada una de las cuales ha sido conceptualizada como figura y está compuesta de 19 pasos:

- 1.Elaboración de una pregunta desde la autoridad como componente pedagógico del discurso de un docente.
- 2.Lectura flotante y ubicación de expresiones de autoridad.
- 3.Cruce entre lecturas flotantes. Depuración.
- 4.Matriz de primera categorización, con turnos coincidentes de la lectura flotante. Discusión.
- 5.Rastreo, codificación y detalle de la matriz.
- 6.Surgimiento y agrupamiento en subcategorías
- 7.Categorización según el significado del sentido de éstas.
- 8.Creación de frases análogas al sentido de lo que significa cada categoría y subcategoría, con el propósito de hacer más claro el significado de cada concepto en el discurso de autoridad y mejorar el proceso de organización y distribución de turnos.

9.Definiciones preliminares a partir de la Real Academia Española.

10.Teorización de las categorías finales.

11.Rediseño de la Matriz de Categorización llamada ahora matriz de categorización del concepto de autoridad en el ejercicio docente que sirve como alimento a las otras matrices, especialmente a la final de síntesis, llamada Matriz de síntesis de turnos de habla por categorías.

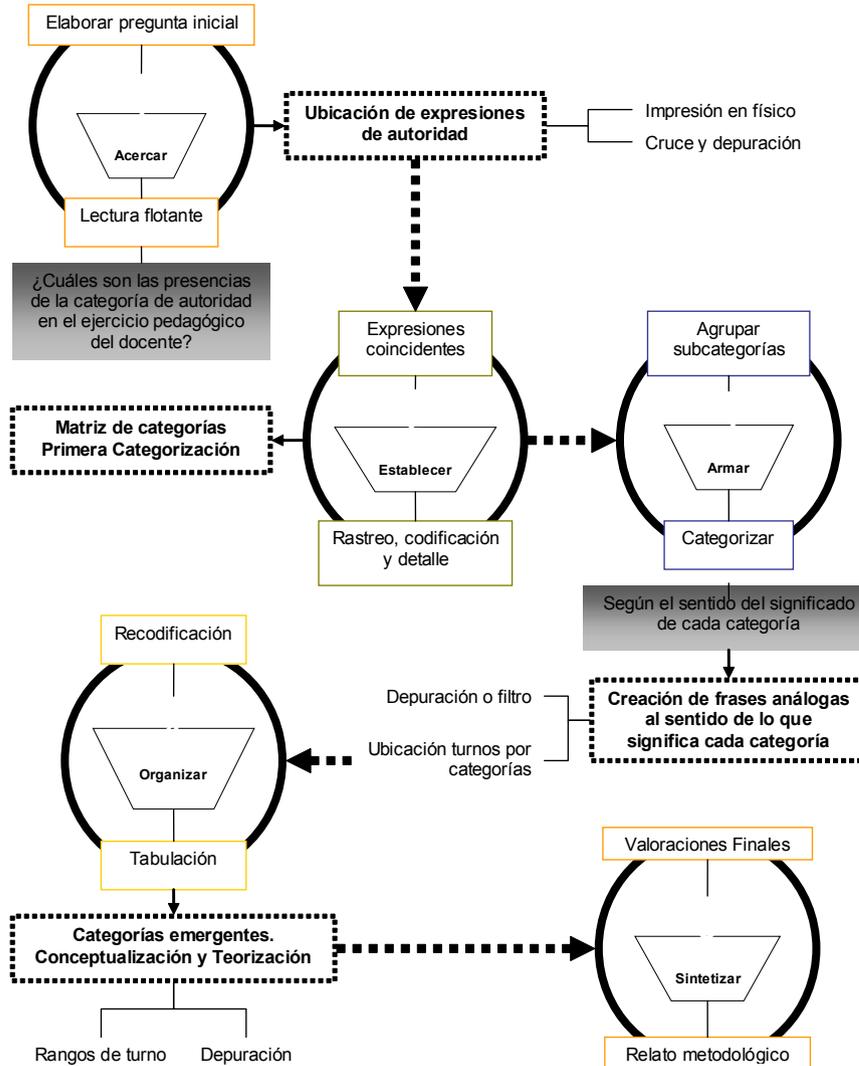
12.Creación de la Matriz clasificación de turnos por subcategorías y cantidad de subcategorías empleadas en cada turno. Con ella, se puede hacer un sondeo del discurso que, en analogía con una narrativa, tiene introducción, nudo y desenlace y permite “medir” la densidad del ejercicio de autoridad, sobre los contenidos de enseñanza y clarificar la distribución mediante la distinción por rangos.

13.Surgimiento de dos subcategorías: Explicativa y Adivinativa.

14.Reorganización y recodificación de la matriz.

15.Creación de la matriz para tabular el empleo de categorías por turnos de habla, llamada Matriz de uso de categorías, en la que se cuentan el total de turnos en los que se emplean las cuatro categorías y el porcentaje global al que corresponden. Con ello, se

Relato Metodológico Análisis del Discurso de autoridad en la práctica docente



Fuente: elaboración propia.

pueden determinar preguntas cómo ¿qué tanto persuade la DH? ¿qué tanto puede conocer el EE del discurso de la DH? ¿qué tanta acción de seducción para el aprendizaje emplea la DH en su discurso al EE? ¿cuánto es el ejercicio de hegemonía de la DH sobre el EE?.

16. Retroalimentación de los pasos desarrollados. Creación del relato metodológico.
17. Diagramación y estructuración del presente documento.
18. Ensayo hermenéutico acerca de la autoridad, según el paso anterior.
19. Valoraciones finales.

A continuación y como parte del ejercicio de análisis de la práctica educativa, propósito esencial e implícito en los objetivos del seminario, presentamos la conceptualización final de las categorías y subcategorías que se han empleado y la manera como se han desarrollado:

| Conceptualización de Categorías y Subcategorías del análisis del discurso de autoridad en el ejercicio docente | | | |
|--|---------------|--|---------------------------------------|
| Categoría | Subcategoría | Extractos literales de la definición RAE | Frase análoga usada para el ejercicio |
| PERSUASIÓN | Cuestionativa | De cuestionar. Poner en duda lo afirmado por alguien. Controvertir un punto dudoso. | <i>Piensa!!!</i> |
| | Sugestiva | Que sugiere (proponer o aconsejar). Suscita emoción. Resulta atrayente. | <i>Mira bien, qué más?</i> |
| | Coactiva | Que ejerce coacción (fuerza o violencia que se hace a alguien para obligarlo a que diga o ejecute algo. Poder legítimo para imponer cumplimiento). | <i>No, así no!!!</i> |
| COGNICIÓN | Motivacional | De la acción y efecto de motivar (Disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo). Ensayo mental preparatorio de una acción para animar a ejecutarla con interés y diligencia. | <i>Vamos! qué se les ocurre?</i> |
| | Invitacional | De la acción de invitar (incitar, estimular a alguien a algo. Instar cortésmente a alguien para que haga algo). | <i>Anda...tú lo sabes</i> |
| | Explicativa | Que explica o sirve para explicar algo | <i>Es decir... resulta que...</i> |
| | Valorativa | Que valora (reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo) | <i>Perfecto, muy bien!</i> |
| SEDUCCIÓN | Exhortativa | Pertenciente o relativo a la exhortación (incitar a alguien con palabras, razones y ruegos a que haga o deje de hacer algo). | <i>Fijaros aquí.</i> |
| | Adivinativa | De la acción de adivinar (descubrir por conjeturas algo oculto o ignorado. Acertar algo por azar). | <i>¿Quién se la sabe?</i> |
| | Afirmativa | Que denota o implica la acción de afirmar (asegurar o dar algo por cierto) | <i>Así es.</i> |
| HEGEMONÍA | Asimétrica | Que carece de simetría (correspondencia exacta en forma, tamaño y posición de las partes de un todo) | <i>Yo soy la que me la sé!!!</i> |
| | Simétrica | Pertenciente o relativo a la simetría. | <i>Dijimos...</i> |
| | Catagórica | Se dice del juicio o raciocinio en que se afirma o niega sin restricción ni condición. | <i>Es como yo digo</i> |
| | Impositiva | Que impone (poner una carga, una obligación u otra cosa. Instruir a alguien en algo, enseñárselo o enterarlo de ello. Infundir respeto, miedo o asombro. Dicho de una persona: Hacer valer su autoridad o poderío. Predominar, aventajar). | <i>Ya sé, pero lo hacemos así!!!</i> |
| | Excluyente | Que excluye, deja afuera o rechaza | <i>Tu no!!!</i> |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente en este apartado, presentamos un esquema general de las matrices creadas y que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo de esta indagación y aproximación investigativa, algunas de las cuales están impresas en los anexos.

4. Análisis de la autoridad: Valoraciones finales en la práctica docente

Matrices creadas para el análisis del discurso

Paso 2

| Turno | Contenido | OBSERVACIONES |
|-------|--|---------------|
| 3 | Dijimos levantamos la mano y anda todo el mundo la sabe cuál | |
| 7 | De casa a ver pues ahora pensamos palabras que empiezan | |
| 9 | Con la mano aquí con la mano aquí | |
| 11 | No dijimos palabras, solo el sonido | |
| | A ver ya listo | |
| 13 | ¿quién tiene una palabra levanta la mano que empieza que la tenga al principio mmm | |
| 23 | Alto y claro que lo oigan todos | |

Paso 3

| Turno | Contenido | Subcategorías | Categoría | Compuesto |
|-------|---|---------------------------|-----------|-----------|
| 3 | Dijimos levantamos la mano y anda todo el mundo la sabe cuál es | | | |
| 7 | De casa a ver pues ahora pensamos palabras que empiezan con m esa como suena a de ver | SUGESTIVA INVITACIONAL | | |
| 9 | Con la mano aquí con la mano aquí | | | |
| 11 | No dijimos palabras, solo el sonido | | | |
| | A ver ya listo | | | |
| 13 | ¿quién tiene una palabra levanta la mano que empieza que la tenga al principio mmm | | | |
| 23 | Alto y claro que lo oigan todos | | | |

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | Analogía | TURNOS | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|---------------|-----------------------------|--------|--|--|---|---|--|--|----|--|----|--|----|--|--|-----|
| PERSUASION | Cuestionativa | Piensa!!!! | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sugestiva | Mira bien, qué más? | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coactiva | No, así no! | | | | | | | | | | | | | | | |
| COGNICIÓN | Motivacional | Vamos qué se les ocurre? | | | | 7 | | | | | | | | | | | |
| | Invitacional | Anda, tú lo sabes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Explicativa | Es decir... Resulta que ... | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Valorativa | Perfecto, muy bien | | | | | | | | | | | | | | | 3,6 |
| SEDUCCION | Exhortativa | Fíjate aquí | | | | | 9 | | | | | | | | | | |
| | Adivinativa | ¿Quién se la sabe? | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Afirmativa | Así es | | | | | | | | | | | | | | | |
| HEGEMONIA | Asimétrica | Yo soy la que me la sé | | | | | | | | | | | | | | | 3,6 |
| | Simétrica | Dijimos ... | | | | 3 | | | | 11 | | | | | | | |
| | Cateórica | Es como yo digo | | | | | | | | | | 13 | | 23 | | | |
| | Impositiva | Ya sé, pero lo hacemos así! | | | | | | | | | | 13 | | | | | |
| | Excluyente | Tu no! | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

| CATEGORIZACION DEL CONCEPTO DE AUTORIDAD EN EL EJERCICIO DOCENTE ANÁLISIS DEL DISCURSO TRANSCRIPCIÓN DE CLASE | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|----------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------|-------------------------------|
| No. Turno | PERSUASIÓN | | | COGNICIÓN | | | | SEDUCCIÓN | | | |
| | Cuestionativa | Sugestiva | Coactiva | Motivacional | Invitacional | Explicativa | Valorativa | Exhortativa | Advinativa | Afirmativa | Asimétrica |
| | <i>Pienso!!</i> | <i>Mira bien ¿qué más?</i> | <i>No, así no!</i> | <i>Vamos, qué se les ocurre?</i> | <i>Anda, tú lo sabes</i> | <i>Es dech... Resulta que...</i> | <i>Perfecto, muy bien</i> | <i>Fíjense aquí</i> | <i>¿Quién se la sabe?</i> | <i>Así es</i> | <i>Yo soy la que me la sé</i> |
| 3 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | |

Paso 4

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | En una sola sub-categoría | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------------|---------------------------|----|----|----|--------|-----|-----|-----|---------|-----|-----|-----|---------|--|--|--|
| PERSUASION | Questionativa | 65 | 67 | 69 | 71 | | 156 | 172 | | | | 242 | | | | | |
| | Sugestiva | 55 | 77 | 79 | | | | | 186 | | | | | | | | |
| | Coactiva | 39 | | | | | 117 | 150 | | | | 259 | | | | | |
| COGNICIÓN | Motivacional | 7 | | | | | | 178 | 184 | 232 | 238 | | | | | | |
| | Invitacional | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Explicativa | | | | | | | | | | 214 | | | | | | |
| SEDUCCIÓN | Exhortativa | 9 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Advinativa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Afirmativa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| HEGEMONÍA | Asimétrica | | | | | | 146 | | | | | 244 | | | | | |
| | Simétrica | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Categorica | | | | | | | | | | | 261 | 265 | | | | |
| | Impositiva | 23 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Excluyente | | | | | | | | | | | | | | | | |
| RANGOS DE TURNO | | 3 83 | | | | 85 148 | | | | 150 197 | | | | 198 270 | | | |

| Turno | Categorías | | | | Cantidad de uso |
|-------|------------|---|---|---|-----------------|
| | A | B | C | D | |
| 3 | | | | | 1 |
| 7 | | | | | 1 |
| 9 | | | | | 1 |
| 11 | | | | | 2 |
| 13 | | | | | 1 |
| 23 | | | | | 1 |

| Matriz de síntesis de turnos de habla por categorías Análisis del discurso | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|--|
| Turno | Contenido | A | B | C | D | Compuestos |
| 3 | Dijimos levantamos la mano y anda todo el mundo la sabe cuáles | | | | | Hegemonía Simétrica |
| 7 | De casa a ver pues ahora pensamos palabras que empiezan con esa como suena a de | | | | | Cognición Motivacional |
| 9 | Con la mano aquí con la mano aquí | | | | | Seducción Exhortativa |
| 11 | No dijimos palabras, solo el sorriso | | | | | Persuasión Coactiva Hegemonía Simétrica |
| 13 | A ver ya listo quien tiene una palabra levanta la mano que empieza que la tenga al principio mmm a ver eee Naomi | | | | | Hegemonía Categórica Hegemonía Impositiva |
| 23 | Alto y claro que lo oigan todos | | | | | Hegemonía Impositiva |

Paso 5

Fuente: elaboración propia.

A lo largo del presente escrito, se ha dilucidado la forma como a través del discurso del DH se establecen interacciones que en algunos casos pueden, mediante las presencias de los conceptos de autoridad, inteligir intenciones, implicaciones, guías, acuerdos, actuaciones y sobretodo, signos sancionadores violentos y no-integradores para la formación humana y el ejercicio de una práctica reflexiva al interior del aula. El discurso pedagógico docente manifiesto en el ejemplo tratado en cuestión y teniendo como fundamento el hecho que el discurso es el garante de las categorías elementales de la violencia y la no-violencia, expresa cómo se paradigmatisan prácticas educativas de corte instructivo en el que el componente cognitivo se pronuncia de manera categórica y unidireccional; es decir, que el EE aprende principalmente por la valoración y motivación de lo que el DH espera al interior del aula.

Esta relación de estímulo-respuesta-tradicional en el aprendizaje-, tipifica el discurso del DH como fuerte y poderoso. En él se presentan dificultades de comunicación por la existencia de prejuicios, el desinterés por la forma de pensamiento del otro y el juego asimétrico del poder, (Martínez-Otero 2007, 16-17); problemática insostenible que no permite una educación intercultural como base para la comunicación contemporánea y la formación humana y que ha sido poco estudiada desde la perspectiva del análisis del discurso, a propósito. Martínez-Otero habla de unas vías de actuación

para “mejorar” el problema anotado la importancia del discurso pedagógico docente en el escenario formativo. El discurso pedagógico debe acercarse al conocimiento ideal de la realidad equitativa y de la calidad de la educación, para llevar al currículo la conciencia social, debe *customizar* las relaciones formativas, debe comunicar con claridad, debe ser una substancia coordinadora de personas y de objetos para sistematizar la convivencia entre los sujetos y hacer de los entornos educativos un lugar ideal para la socialización no violenta.

Dentro de esta misma línea, el discurso pedagógico docente cuyas presencias de conceptos de autoridad son manifiestas a través de la coacción, el mandato, la advertencia o la acusación conllevan, como posibilidad enunciativa (parafraseando a Van-Dijk 1980, 62), estructuras discursivas que de le dan identidad formal y conceptual a una violencia implícita que se traslada a otros ámbitos de la realidad en las narraciones interactivas sociales de los EE. Frases reiterativas como las encontradas en el ejemplo estudiado (*se llevan remal, tiene malgenio, lo vamos a hacer así, lo que te falta te falta, etc.*), si bien pueden parecer ingenuas en el abordaje temático de la interacción en el aula con niños pequeños en los que se hace necesario el empleo de metáforas y analogías para la comprensión de significados, formulan un cuestionamiento serio sobre la dimensión moral en los procesos de enseñanza-aprendizaje; especialmente cuando, como en el ejemplo,

la relación comunicativa dada entre DH y los EE, tiene a ser monológica (pregunta-respuesta) más que dialógica.

Para explicar esto, es necesario mirar con detenimiento la matriz que hemos denominado *categorización del concepto de autoridad en el ejercicio docente* los cruzamos con la matriz de *clasificación de turnos por subcategorías y cantidad de subcategorías empleadas en cada turno* y aceptando el supuesto que un discurso en el aula es un tipo de narrativa que se compone de introducción, nudo y desenlace (Hunter et al 2005), podemos descubrir cómo a medida que se van dando los turnos, aumenta la presencia de conceptos de autoridad en cada uno de ellos (principalmente de dos y tres subcategorías simultáneamente), con especial énfasis en las subcategorías de Persuasión Cuestionativa, Cognición Valorativa, Seducción Adivinativa y Hegemonía Categórica respectivamente. Éstas, al interior del concepto de autoridad aquí desarrollado, alojan tanto en forma como en contenido, un discurso instructivo u obligante ajeno a una reflexión que favorezca la comprensión de las mismas analogías empleadas por la DH en la comunicación con los EE (*a mi me parece que son más fáciles, tiene un poco de mal genio, remal, etc.*).

En contraposición, las otras tres categorías de la Cognición (Motivacional, Invitacional y Explicativa), donde se desarrolla el conocimiento, la ética, las emociones y el saber impulsados con estimulación y convidando a la “fiesta del aprendizaje”, y la Hegemonía Simétrica en la que se da

el aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva de saberes, son al interior de este análisis, las subcategorías menos empleadas. Con ello, se asegura la potencia del discurso de la DH en la Hegemonía Asimétrica y la Persuasión Coactiva, que signan su discurso cargado de ingenuas –no por ello menos peligrosas– inducciones a la conceptualización y acción de la violencia especialmente como hemos visto, la simbólica. Como insta a la reflexión Martínez-Otero (2007, 18), el discurso de la violencia escolar reclama la comprensión y descripción del fenómeno: “...no hay que pasar por alto que estamos en una sociedad con altas dosis de violencia y que la escuela no es un campo aislado” de las otras esferas humanas como la casa, la calle, los *mass media* y la familia, donde se signa esta fuerza que se ejerce desde las personas hacia otras y que se ha constituido en un grave problema porque llega a las relaciones interpersonales y hace del aula un escenario de irrespeto e intransigencia entre la variedad y pluralidad de representaciones y conciencias.

Conclusión

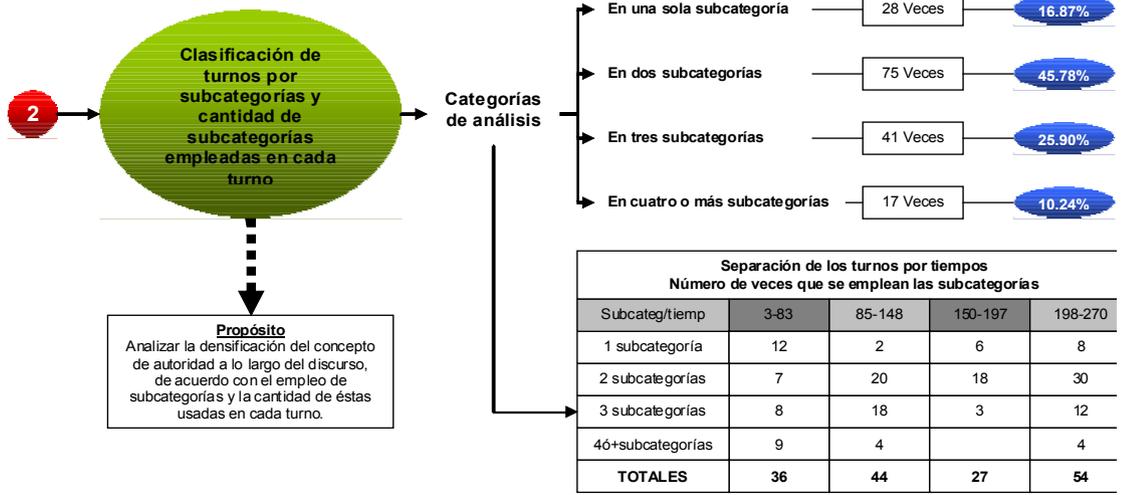
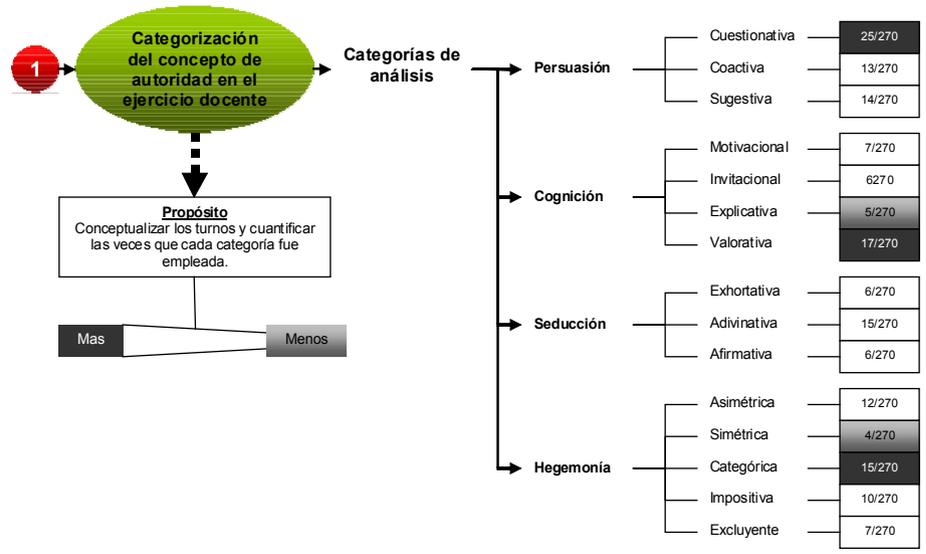
Se esperaría que en el aula y con las prácticas educativas, se lleven a cabo experiencias multiculturales, multidiscursivas y multirreferenciales, las que permitan abrir las interactividades de los saberes en relación con lo simbólico e intertextual, así como en lo pragmático e ideológico para potencializar la comunicación discursiva y la eficacia lingüística cuando se privilegia la dimensión estética por parte del docente. Con ello, el ejercicio discursivo de autoridad docente fortalecería los valores y coordinaría una ideal labor de formación, al hacer contrapeso y promover el desequilibrio frente a estados de realidad que se ofrecen desmoralizantes, incitar a la imaginación, a la utopía y sin desvirtuar la realidad, al horizonte del cambio social, a la proacción y a la esperanza.

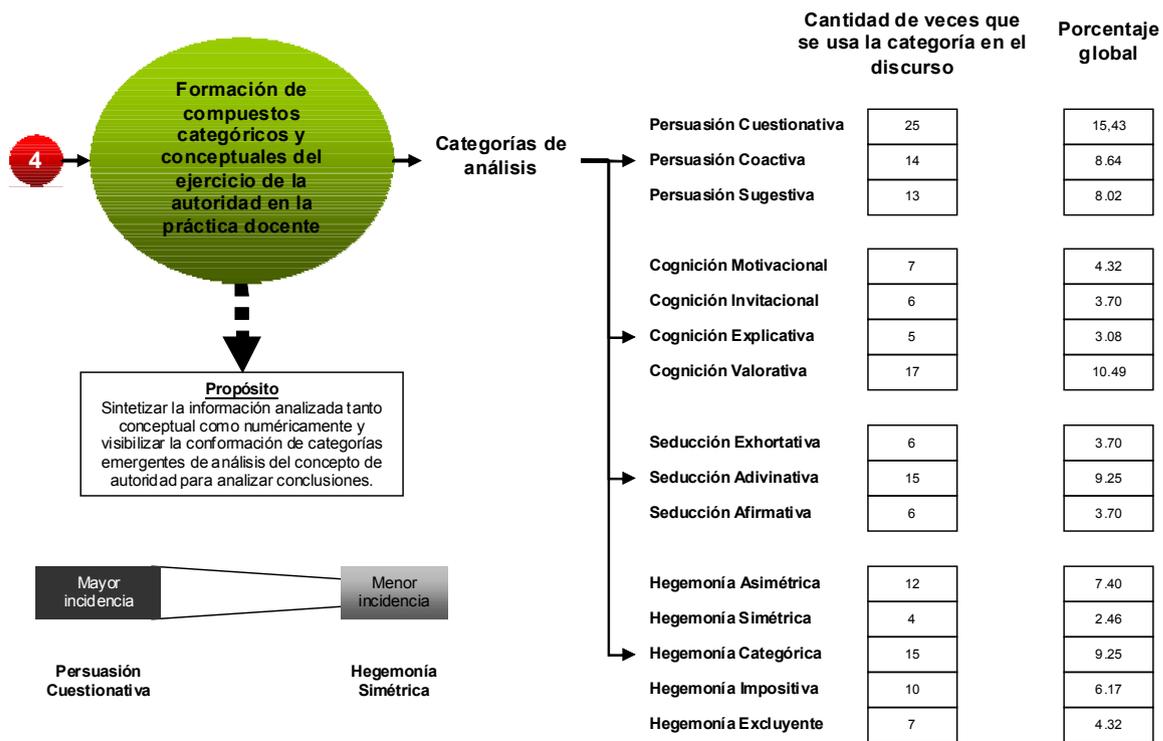
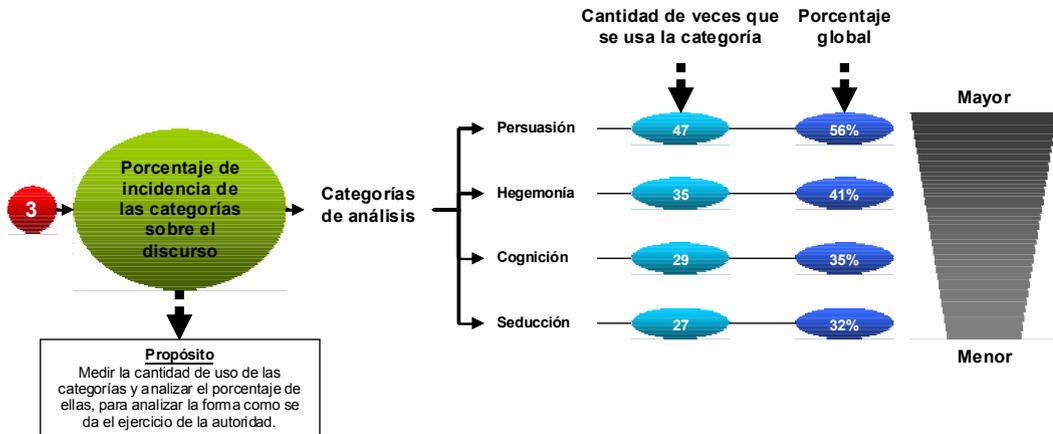
De esta manera y, sin desconocer la trascendencia constitutiva de un territorio organizado de la autoridad en la interacción de aula, como medio de regulación y control de la

práctica misma, la autoridad se viene a constituir en una significación importante en la formación de los educandos, en virtud que es una fuerza transportada en el discurso que hace mella en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que usa mecanismos de seducción, persuasión, hegemonía y, por supuesto, cognición, con los cuales se permean las estructuras de valores de los estudiantes y que se vale del discurso y sus formas de expresión, para transmitir significados inequívocos en una práctica educativa de contextos impredecibles y cargados de incertidumbre (Litwin, 2008) que demandan del maestro acciones rápidas y creativas; reflexionadas en la base de las implicaciones futuras en la toma de decisiones y las maneras de comunicarlas.

Anexos

A continuación y de manera esquemática, se presentan los resultados derivados del diseño de las matrices elaboradas para la presente investigación:





BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, Jean (2000). *De la seducción*. Colección: Teorema Serie Mayor. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Barthes, R. (1986). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI. Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI Editores
- Litwin, Edith (2008). Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes en *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, págs. 23-42
- Marsh, David; Stoker, Gerry (Eds.) (1995). La teoría del discurso en *Teoría y métodos de la ciencia política*. Colección: Alianza Universidad Textos, Madrid: Alianza Editorial, págs. 125-142
- Martínez-Otero, Valentín (2007). La violencia escolar, Propuestas educativas tras el 11-M, Discurso educativo y tipología docente en *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez-Abril, M (2009). A propósito de la legitimidad en la investigación cualitativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 235-240. Bogotá, PUJ.
- Real Academia Española [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> (Consulta: 2009, mayo 17)
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid. Alianza. Capítulos 1,11.
- Van-dijk, Teun (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Material académico Seminario: La práctica educativa y los modos de analizarla. Transcripción de clase (Colegio Privado Bogotá, grado Transición, abril 2005, estrato 6), preparada por María Alejandra Rivera y Mauricio Pérez Abril. Grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, 2009.
- Universidad de los Andes. Informe Redepaz: Kidpapaz para el manejo y la prevención de la intimidación escolar [en línea]. Disponible en: <http://www.redpapaz.org/kitpapaz/intimidacion.html> (Consulta: 2009, mayo 19)
- Hunter, mcewan; kieran, Egan (Compiladores) (2005). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, págs. 25-50.
- Universidad del Rosario. La violencia ocupa un lugar en el trabajo. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Fascículo interactivo 05 de 16 [en línea]. Disponible en: <http://www.urosario.edu.co/investigacion/Tomo3/fasciculo5/index.htm> (Consulta: 2009, mayo 19).
- Foucault, Michel. (1992), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets Editores, Traducción de Alberto González troyano.
- García de meier, M. (2008) El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea. *Revista Educere*. http://www.intersedes.ucr.ac.cr/06-art_12.html
- Guanipa, María Josefina y Velasco, Lizbeth, (2005), "Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor", *Revista Lingua Americana*, Año IX, No. 17, págs.: 130-150, Maracaibo.
- Parodi, Giovanni, (2008), El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Rev. Signos*. [online]. 2007, vol.40, no.63 [citado 19 Noviembre 2008], p.147-178. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Quiceno Castillón, Humberto. (1996) Rousseau y el concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 66-92.