

01087

4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**ACCIÓN PEDAGÓGICA Y ENTENDIMIENTO
LINGÜÍSTICO DEL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL
DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

DOCUMENTO I

El mundo comunicativo de la vida en el salón de clases

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
RUBÉN RODRÍGUEZ CUEVAS
PROFESOR UNIVERSITARIO**

ASESOR: DR. RICARDO SÁNCHEZ PUENTES

MÉXICO, D. F.

2011

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ACCION PEDAGOGICA Y ENTENDIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Año de Edición: 2001, Descripción Física: 671 pag.

Autor: RUBEN RODRÍGUEZ CUEVAS

Tutor o Director de Tesis: RICARDO SANCHEZ PUENTES

Resumen de Tesis:

El problema como parte de una investigación cualitativa, fue interrogar comprensivamente sobre concepciones de enseñanza del lenguaje. El propósito fue desarrollar un entendimiento de las situaciones de aprendizaje del estudio de la lengua, examinando seis formas docentes de coordinar la acción y la orientación educativa que imprimieron a su práctica. El objetivo fue explorar y comprender qué lugar pedagógico asignan a la formación en el lenguaje, con base en la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico. El alcance del estudio fue examinar una categoría relevante para un campo de enseñanza alternativo: la formación cultural comunicativa, se construye de manera intencional y cooperativa desde el aprendizaje del alumno que este asume. El método pragmático-semántico consistió en definir siete ejes de análisis, con los cuales analicé actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, lo que me permitió reconstruir seis modelos de acción comunicativa, para esto empleé registros, entrevistas y cuestionarios para recabar los datos de la experiencia. En síntesis, hallé dos concepciones: un campo pedagógico (a). homogeneizante y sin mayor aliento de su potencial acción formativa y un campo pedagógico (b). alternativo, porque se sitúa en la búsqueda de dar la voz, lo que supone la idea de construir y de plantear una formación cultural comunicativa. Comprendí que para alcanzar escenarios centrados en dar la voz al educando, es posible si se construye una arquitectónica de la enseñanza, planificando el análisis del lenguaje y elevando la colaboración horizontal del profesor de acuerdo con las necesidades de estudio y formación del escolar.

ABSTRACT:

The objective of the (APELA-EES) project in to question about the conceptions of language teaching of six Spanish teachers from two diurnal Junior High Schools. The the oretical concept that we chose was the comprehension paradigm, from which we sustain three methodological presumptions linked to a hermeneutic-analogic strategy:

1. Classroom action's acknowledgement; description of the teaching experiences related to learning situations, these ones are understood as constructions merged from elucidation efforts from the implied actors.
2. Inquiring communicative realizations; to collect data concerning the fulfilling attitude, this meant to choose a caption way that allows the explanation of teaching action, this implies the construction of a model as well as typical contents that once they are made concrete, they explain a certain kind of teaching action.

The chosen model was the pragmatic-semantic one related to the speech act since it reconstructs the necessary universal conditions for the communicative action. The typical contents were structured based on the locution, illocution and perlocution speech act.

3. Contrasting the teaching methods: To recuperate the comprehension and leading of the learning experiences, allowed us to go deeper into the pre-theoretical concepts which the teachers interpret their classroom's work situation with, as well as the importance of analyzing them along theoretical concepts to which we identify two teaching conceptions.

A) One of them is based on the homogenous, traditional and control action oriented towards a kind of dependent and alienated formation; b) the other one is sustained by an urgent or alternative action, looking for a cultural communicative formation with sense. The first conception does not allow that the adolescent's intelligence develops to the top, the second conception does, since its objective is to release more than imposing a dignit y damaging conduct performed by the students.

Palabras Clave: ACTITUD REALIZATIVA, DOCENTE, ACCIÓN PEDAGÓGICA, ENTENDIMIENTO LINGÜÍSTICO

ÍNDICE

Introducción general, 1.-

Capítulo [1] **Marco teórico: el enfoque sociocultural de la actitud realizativa vinculado con la enseñanza de la lengua hablada.**

A. Palabras preliminares: I. Elementos conceptuales básicos de la incursión investigativa en dos planteles secundarios denominados Alfa y Omega, 26.- B. El enfoque sociocultural de la investigación sobre la actitud realizativa de la enseñanza del español, 38.- I. La delimitación del concepto perfil didáctico del docente, 42.- II. Dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza observados en los planteles secundarios Alfa y Omega, 46.- C. La elección de un modelo pragmático-semántico para el estudio de los actos de habla, 53.- I. Características del modelo pragmático-semántico, 55.- II. Cuatro dimensiones para un escenario diferente de la lengua con relación a dos campos pedagógicos (a) y (b), 59.- III. Aspectos representativos del análisis del perfil didáctico docente, 61.- D. La importancia del método hermenéutico-analógico para el estudio de las evidencias sobre la enseñanza de la lengua hablada, 64.- I. ¿Una nueva perspectiva de la enseñanza para el estudio de la lengua hablada?, 71.- E. La construcción de categorías desde el proceso de observación de las prácticas de enseñanza de español, 75.- I. La acción lingüístico-comunicativa, 76.- II. Acción Mediada, 80.- III. Lenguaje, 82.- IV. Formación, 86.- F. Notas, 92.- G. Bibliografía, 100.-

Capítulo [2] **Primera parte: La propuesta teórico-metodológica para la comprensión de la actitud realizativa docente.**

A. Palabras preliminares: I. Planteamiento metodológico: el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla basado en el análisis de la actitud realizativa docente, 102.- B. Marco de entendimiento. I. Aspectos centrales de la elección metodológica para el estudio de la actitud realizativa docente. I.1. La construcción de los criterios de observación, 115.- I.2. Tres predecisiones teórico-metodológicas, para el análisis de las evidencias de la enseñanza del español, 122.- I.3. Tres factores de percepción analíticos vinculados al estudio del perfil didáctico docente, 127.- I.4. Los componentes de los actos de habla, 132.- I.5. Elementos para construir un modelo pragmático-semántico de los actos de habla, 139.- C. La recuperación del lenguaje docente. I. Problematización, 149.- II. Variantes de los lenguajes sociales y los géneros discursivos en el campo de la actitud realizativa docente, 154.-

Segunda parte: La puesta en práctica del planteamiento metodológico elegido, para el análisis de la actitud realizativa docente.

D. El marco de la acción pedagógica. I. El contexto de la escuela secundaria, 159.- II. Localización geográfica y rasgos generales de los planteles Alfa y Omega, 163.- III. Las condiciones materiales de los planteles Alfa y Omega por lo que corresponde a los salones dedicados a la actividad formativa, 166.- IV. Las condiciones de trabajo en los planteles de Alfa y Omega, 168.- E. Tres fases del proceso de investigación participativa: introducción. I. El carácter pedagógico de la investigación-acción en salón de clases, 176.- II. La actitud realizativa docente desde la perspectiva de la investigación-acción, 180.- F. Primera fase: a) Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula. I. El reconocimiento de las prácticas docentes, 184.- II. El proceso de observación de las prácticas pedagógicas de dos maestras de la asignatura del español. II.1. Dos campos de significación contrastantes de enseñanza de la lengua hablada, 189.- III. La acción lingüístico-comunicativa en los salones de aprendizaje: la actitud realizativa docente. III.1. Campo pedagógico (a). III.1.1 Plantel Alfa. III.1.1.1 Maestra: RC, 195.- III.2 Campo pedagógico (b). III.2.1 Plantel Omega. III.2.1.1 Maestra: CS, 196.- G. Segunda fase: b). Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su impacto pedagógico en el aprendizaje de la lengua oral: I. El proceso de análisis categorial de los datos de la experiencia docente, 199.- H. Recapitulación, 206.- I. Notas, 217.- J. Anexos, 226.- K. Bibliografía, 248.-

Capítulo [3] Pretendiendo una acción pedagógica diferente: haciendo girar la actitud realizativa docente, hacia la idea de una nueva formación cultural comunicativa.

A. Tercera fase: c). Contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua hablada. I. El enfoque metodológico para el desarrollo de un proceso de contrastación de los modelos didácticos de Alfa y Omega: I.1. Construcción de los ejes de análisis, 252.- I.2. Definición de los ejes de análisis, 258.- B. Las maestras de Alfa y Omega: la reconstrucción y el sentido de sus prácticas de enseñanza. I. La actitud realizativa docente de la enseñanza de la lengua oral a partir de dos campos contrastantes de formación (a). y (b). I.1 Campo pedagógico (a). campo tradicional de enseñanza. I.1.1 Plantel Alfa. I.1.2. Maestra RC.: "La acción comunicativa modeladora de la actitud realizativa de los alumnos", 270.- I.2 Campo pedagógico (b). campo alternativo de enseñanza. I.2.1 Plantel Omega. I.2.1.1 Maestra CS.: "La experiencia narrativa en la enseñanza del lenguaje oral", 286.- C. Problemas en torno al examen de la actitud realizativa docente y su repercusión pedagógica para la enseñanza del lenguaje, 302.- D. Notas, 337.- E. Fuentes de consulta, 342.-

Capítulo [4] Contexto histórico-comparativo de las nociones de oralidad y de escritura en el ámbito cultural de la institución escolar secundaria.

A. Palabras preliminares: I. Memoria oral, narración y escritura, 345.- **B.** Aspectos de interés del habla y de la escritura, 354.- **C.** Oralidad y entorno sociocultural, 361.- **I.** Entendimiento lingüístico-comunicativo, 366.- **D.** Reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua hablada en la escuela secundaria. **I.** La función pedagógica de la memoria histórica en el desarrollo del pensamiento oral-narrativo, 373.- **II.** La evolución de la oralidad y su inserción en la vida escolar: el modelo pragmático-semántico y su importancia para el análisis del lenguaje, 382.- **III.** La idea reflexiva de estar <mirando en la acción> docente hacia el campo de una arquitectura de la enseñanza diferente, 402.- **E.** Un problema serio para la reflexión docente: el planteamiento de la formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. **I.** Balance: el método hermenéutico-analógico como estrategia básica para indagar las formas de cómo se coordinó la acción en el aula en dos campos contrastantes de enseñanza, 407.- **F.** Conclusiones del trabajo de investigación de la tesis doctoral. **I.** Una valoración final: la necesidad de construir una idea diferente sobre la acción pedagógica en el salón de clases, 417.- **G.** Notas, 457.- **H.** Anexos, 488.- **I.** Bibliografía, 495.-

Bibliografía general, 497.-

Locuciones latinas empleadas en el trabajo de tesis¹

1. Apud: "en presencia de", "junto a", "apoyado en". Esta locución se emplea para mencionar al autor de un texto, el que ofrece una aseveración de un dato. (Torre, Villar Ernesto de la, y Navarro de Anda Ramiro, 1981: 156-157).
 - 1.1 Empleamos esta locución cuando citamos una obra localizada en otra que se ha consultado; esto es indicando así que se refiere a un dato de una segunda obra que ha sido leída en el corpus de un texto consultado.
2. Ibídem: "allí mismo", "lo mismo", "en el mismo lugar", "igual procedencia". Empleamos esta locución de forma instantánea en el momento de continuar citando "la misma obra de un autor". (Ibídem).
 - 2.1 Utilizamos esta locución en los diferentes pasajes y apartados del trabajo de tesis. Es necesario aclarar que elegimos esta locución, para darle regularidad a las citas cuando nos referimos invariablemente a la obra de un autor determinado.
3. Pássim: "en", "por diversas partes", "indistintamente", "aquí y allá". (Ibídem).
 - 3.1 Recurrimos a esta locución cuando nos fue preciso argumentar un conjunto de ideas y reflexiones vinculadas a la obra consultada de un mismo autor.

¹ La información relativa al empleo de las locuciones latinas, fue seleccionada de la obra que en seguida se enuncia:

Torre, Villar Ernesto De la, y Navarro de Anda Ramiro. **Metodología de la investigación. Bibliográfica, archivística y documental.** México, McGRAW-HILL, 1981. 261 pp.

Introducción General

Este trabajo se ha caracterizado por haber pretendido alcanzar una comprensión a profundidad, acerca del desempeño pedagógico del enseñante de la escuela secundaria diurna, en particular el de los planteles secundarios denominados Alfa y Omega¹. En las líneas siguientes introducimos al lector (a) para presentarle el marco general y el desarrollo del proceso de investigación-acción, un estudio de caso², "la acción pedagógica y entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria".

¿Cuál fue nuestro punto inicial de observación en el aula? Partir del análisis de la acción lingüístico-comunicativa de seis profesoras de la asignatura mencionada, ello a partir de un concepto que significa la recuperación del conocimiento y uso del lenguaje desde ésa doble acepción originada de una acción expresiva: el desarrollo inteligente de los actos de habla orales y escritos.

El empleo de este concepto nos auxilió a delimitar una categoría de exploración práctica y estratégica: en el primer caso -la exploración práctica- de la actitud realizativa docente que se desarrolló en el salón de clases, nos permitió reconocer la acción comunicativa de las prácticas de enseñanza de seis maestras de la asignatura de español³, responsables de la impartición del programa de estudios sobre la lengua.

En el segundo caso -la exploración estratégica- de esta doble condición de la lengua, nos ubicó en el plano metodológico de observación del trabajo pedagógico cotidiano. Expresado con otras palabras, nos remitió a un recorte de la acción en el aula: comprender la visión pedagógica que seis profesoras proyectaron como intérpretes de un currículum determinado. Esto con relación al proceso formativo que fue posible aprehender desde la mirada activa de sus planteamientos acerca del aprendizaje del idioma.

¿Por qué les llamamos intérpretes? Porque son profesionales de un tipo de formación que es la enseñanza de la lengua, vista aquí como un acto sociocultural y porque son para un enfoque teórico -como el sociocultural- intérpretes de la teoría de la diferencia, que los considera como sujetos históricos y estratégicos, lectores del mundo de la vida y personas en la búsqueda de relevar sus actos en los contextos de acción del trabajo en el aula: el acto social por el que se aprende la lengua⁴, la manera en que se utiliza, el material de estudio y otros recursos necesarios, vistos a partir de la propia definición de su espacio de interacción⁵ y promoción de la adquisición de saber.

Lo que representa un ámbito o recorte del fenómeno sociocultural construido y construyéndose, (...) "porque es en los eventos y no en la mente de las personas donde localizamos la cultura". Geertz (1973: 83), apud D. Bloome, apud Rueda Beltrán et al. Coord. **Investigación etnográfica en educación**, 1992: 125). Con esta perspectiva sociocultural desde el universo de los eventos del aula, planteamos la necesidad de mirar con atención el desarrollo del trabajo pedagógico de las maestras de la materia de español de los planteles Alfa y Omega.

Dos fases de análisis de estudio y reflexión como un todo del mundo de la vida en el aula.

A este planteamiento, "mirar con atención el desarrollo del trabajo pedagógico de las maestras de la materia de español de los planteles Alfa y Omega", lo hemos reconocido

como un proceso formativo, desde el momento en que iniciamos el procedimiento de reconstruir los actos de habla. Que se originaron para nuestra acción indagativa de dos fases de análisis concretas, a). del trabajo empírico como fundante de particulares modos de significar e interpretar la realidad escolar cotidiana, y b). de examinar sus relaciones, diferencias y contrastes, con algunos elementos conceptuales de la teoría de la acción comunicativa⁶. Ello nos demandó un tipo de reflexión y una necesidad de explicarnos las cosas que se emprendieron en el aula, lo cual nos permitió compenetrarnos gradualmente del complejo trabajo didáctico, siempre con base en la propia acción lingüístico-comunicativa de las enseñantes de los planteles de Alfa y Omega.

El concepto acción lingüístico-comunicativa.

El concepto acción lingüístico-comunicativa guarda en el presente trabajo una íntima relación con el término -actitud realizativa docente- pues a una forma de <conducirse expresivamente> (la propia acción lingüístico-comunicativa de cada enseñante) entraña una práctica o un determinado curso de acción (la particular actitud realizativa docente de cada maestra) relacionada con los usos y con la direccionalidad impresa al lenguaje y a la acción. Concepción que nos permitió distinguir de la esencia morfo-sintáctica y pragmática de los dos conceptos, un campo singular de la propia acción oral -u escrita- del modo como la entendimos en el transcurso del proceso de observación en el aula:

- la acción **lingüística** de cualquier persona refleja un gradiente de dominio del sistema de la lengua nativa.

¿A que se refiere esto?

- A que el conocimiento de las estructuras, funciones, convencionalismos, reglas, variantes o códigos y tipificaciones múltiples, se desprenden de la idea que se tenga del sistema lingüístico. Equivale a expresar que un sujeto dotado de esa herramienta y capaz de comunicar, ejercita su lenguaje -tanto como su acción no verbal y corporal- llevándolo a cabo de un modo singular. ¿Por qué? Por las formas en que haya estado asimilando la inteligibilidad de los fenómenos del mundo sociocultural.
- De ahí que pertenezca a un determinado dominio del sistema lingüístico, una particular **acción comunicativa** -o realizativa-. La que se referirá a la cauda de interpretaciones que una persona ejecuta incesantemente. Acción comunicativa que se encuentra inscrita y empleada como sabemos en el plexo mismo de las relaciones sociales. Esta manifestación sociocultural abre o permite todas las rutas de <internación del sujeto> como parte de sus mecanismos cognitivos y sociales, mediante la cual, él construye sus propios referentes y nociones de las cosas que lo influyen y circundan.

Estamos reconociendo que por lo tanto no son aquéllos conceptos -lo lingüístico-comunicativo- <dos acciones> a los que se pueda dividir en dos campos de estudio y análisis. Es un solo campo de múltiples actos socioculturales y subvariedades, de acuerdo con el marco geopolítico y cultural del plantel secundario, exprofesamente orientado para

un tipo de acción lingüístico-comunicativa singularmente diferenciada por la idiosincrasia de los colectivos culturales que ahí se encuentran dinamizando.

Basada tal diferenciación, tanto por el conocimiento lingüístico del sistema de la lengua por una parte, como del empleo que se desprende de éste en situaciones convergentes, disímiles y contrastantes del mundo de la vida por la otra. Entendemos que los colectivos culturales son aquellos sujetos dotados de instrumentos mediadores, de una herencia común y de distintas tradiciones aún las que se desprenden de su propia localidad. Lo que los hace interactuar y desarrollar acciones afines a su relación con el contexto situacional en que se hallan interactuando, copartícipes así mismo por sus intereses y vínculos culturales e institucionales. Estamos refiriéndonos a las enseñantes, a los alumnos y a los directivos de los planteles de Alfa y Omega. Vistos como colectivos culturales con determinadas orientaciones y responsabilidades a los que nos interesó examinar, aunque prevalecientemente dirigimos nuestra atención con respecto de los primeros grupos culturales: las profesoras y los alumnos⁷ de los tres grados de escolaridad de dichos planteles.

El concepto actitud realizativa.

Dicha atención al trabajo de las profesoras de Alfa y Omega necesitamos explicarla con la pretensión de intervenir, reconocer las influencias y las formas de mediación⁸ en los distintos círculos de la actuación del sujeto en escolaridad. Así, le es inherente a este tipo de acción lingüístico-comunicativa -acción que es lectura, articulación, práctica y socialización del mundo de la vida- una determinada actitud realizativa, la que transforma cada instante el sujeto cotidiano por la experimentación de los usos del habla, en actos de interacción⁹, de trabajo y de utopías. Actos que han sido <alimentados> por los participantes de cualquier núcleo, por su referencia a sus ámbitos finitos de sentido (A. Schutz). En nuestro caso, el de las propias enseñantes de los planteles mencionados.

La acción lingüístico-comunicativa como actitud realizativa y los modos de vehicular a ésta -por medio de mecanismos verbales, no verbales y/o extralingüísticos- se han <fundido> en este trabajo en un sólo concepto con el que miramos la acción en el aula: la actitud realizativa docente, fue la expresión potencial de entendimiento que intentamos aprehender del perfil de cada enseñante; actitud que al estar mediada por el lenguaje, por la historia, la cultura y por las condiciones materiales del mundo sociocultural más próximo a su entorno de acción, proyectó un problema específico al que prestamos una atención especial con el desarrollo progresivo de la investigación:

- cómo las profesoras coordinaron la acción en el salón de clases, de acuerdo con las prácticas de enseñanza de la asignatura de español y hacia qué plano pedagógico - genérico o cualitativo- (con sus múltiples aristas y variantes) se fue orientando el papel formativo de cada enseñante.

¿Por qué se tornó necesario comprender ésto? Porque después de un proceso cualitativo para observar la acción en el aula, nos permitió arribar a una idea vinculada con una proposición que intentamos esclarecer en el presente trabajo: por qué a partir de la propia acción lingüístico-comunicativa del enseñante de la materia de español, es posible pensar en elevar el aprendizaje del español, hacia el concepto de una formación¹⁰ cultural

comunicativa construida -consciente o inconscientemente- por los modos particulares de interacción y por el esfuerzo didáctico de cada una de las maestras de Alfa y Omega. Esta proposición la desarrollamos en el transcurso de cada apartado o capítulo del trabajo de tesis, aunque concretamente en el capítulo [3] y [4], así como en el apartado "Conclusiones" de la parte final de esta investigación.

Adelantamos en este marco de acción que identificamos dos campos de enseñanza: uno con una visión ideológica tradicional del proceso educativo -el campo (a).- y otro referido al lenguaje de la posibilidad y la esperanza, que nos significó la oportunidad de volver a mirar la idea de formación como una proceso cualitativo y verdadero de adquisición de saber -el campo (b).- apropiándose los actores de este hecho educativo, de sus propósitos, retos, estrategias y variantes que se tornó imprescindible dar a conocer. Ello probablemente en función de una visión pedagógica alternativa y un reconocimiento comprensivo que pasa por readmirar (P. Freire) la primacía de la voz del educando. Lo que significa regresarle al escolar el respeto, el diálogo y la capacidad de asombro de los hechos del mundo de la vida.

El concepto formación cultural comunicativa.

Pero, ¿qué entendemos por formación cultural comunicativa? Podemos indicar que entendemos por dicho concepto un trabajo pedagógico fincado en los considerandos que a continuación se indican: 1°. en el lenguaje de la esperanza y de la posibilidad, que brinda dimensión sociocultural al trabajo docente, 2°. en la propia acción lingüístico-comunicativa desplegada con las herramientas del alumno del plantel secundario, y 3°. en la necesidad de reivindicar el concepto de una formación cultural comunicativa, en oposición al concepto tradicionalista de <formación> que se continúa desarrollando en el plantel secundario, por medio de la fórmula general de dictar, controlar y organizar las tareas de aprendizaje, soslayando la primacía de la voz del educando, sus preocupaciones, intereses y expectativas.

Estos aspectos básicos de una acción pedagógica cualitativa, al no verse conjugados en un lenguaje de la esperanza y la posibilidad, para mirar de otro modo la acción lingüístico-comunicativa del escolar, esto es su propia actitud realizativa, al ser recepcionada por el docente promedio, se la hace depender del programa, del texto elegido y de las múltiples regulaciones internas decididas por el enseñante en turno. En este trabajo apuntamos a un nuevo relevamiento que tiene correspondencia con la primacía de la voz del educando. ¿En qué nos basamos para afirmar lo antes expuesto? En la respuestas que en seguida formulamos a propósito de los tres considerandos ya indicados.

Con respecto del primer considerando, valoramos un tipo de lenguaje que indaga la palabra del otro y porque nos lleva a reflexionar acerca del significado de la oralidad y del pensamiento narrativo, siempre en la búsqueda y en la acción de escenarios y de mundos posibles. El anquilosamiento, la verticalidad de las prácticas y la homogeneización de cualesquier grupo en tareas -formales-informales- de aprendizaje, destruye toda opción que permitiera nuevos giros a otros escenarios de mayor democracia, de mayor respeto y de colaboración con el educando. Aquí se observa la actitud realizativa docente reducida a oralizar y mandar sin la reflexión necesaria que amerita su labor profesional y pedagógica, a controlar los excesos de sus emisiones y a mantener las jerarquías y directrices de una organización de trabajo en el aula distante de los intereses del educando.

Con relación al segundo considerando, entendemos esta necesidad de sacudir del aula un tipo de acción tradicionalmente instrumentalizado desde las razones del profesor y desde

las propias condiciones materiales de trabajo, a partir de las cuales se torna prioritario acompañar al escolar en la búsqueda de su propia versión de las cosas. ¿Cómo? En intentos firmes de apertura al mundo de la vida, por el modo de interacción entre los participantes y a través de las formas que ellos construyeran en su andar cotidiano y trascendente. Esto lo concebimos así, si los participantes alcanzan en paralelo a distinguir otras maneras distintas de reflexionar y de construir cursos de acción sostenidos por la propia acción lingüístico-comunicativa del adolescente y del profesor.

Respecto del tercer considerando, dicha reivindicación parte de nuestra pretensión de recuperar la esencia o la trascendencia de la acción pedagógica genuina u original que se ha forjado históricamente para formar mentalidades que reaprehendan el mundo, lo cuestionen y valoren el sentido de su integración en él desde el trabajo en el aula, en el contexto escolar y más allá de éste. Rechazando aquella <acción pedagógica> que continúa extraviándose en el burocratismo, en los intereses de grupos colegiados sin obtener consensos y/o nuevas trayectorias que transformasen sus espacios de desempeño y así mismo por otro tipo de manifestaciones político-académicas caducas y decimonónicas para la escuela secundaria. Manifestaciones que subsumen el trabajo del enseñante al de un operario de las normas y reglas institucionales que todo estudiante deberá observar y atender.

¿Es que las maestras de Alfa y Omega no han podido guiarse por otros núcleos o ejes como los antes referidos parcialmente? De acuerdo con el proceso de observación y del examen comprensivo del desempeño en el aula, sólo dos maestras EC. y CS. -plantel Alfa y Omega respectivamente- desplegaron su propia acción lingüístico-comunicativa y su propia versión y entendimiento de los fenómenos sociales. Involucrando al escolar desde otros referentes, que partieron de las singulares experiencias de interacción y de relacionarse corresponsablemente con los miembros del grupo de trabajo. A ellas las identificamos en el campo alternativo o emergente (b).

EC. y CS. al sostener este modo de captar la realidad del mundo ordinario, se diferenciaron cualitativamente de cuatro maestras JC. y RC. -plantel Alfa- CCH. y TM. -plantel Omega- por los modos de orientar sus prácticas de enseñanza. Prácticas distintas o similares pero que intentaron ser modificadas por ellas. No así en el caso de las cuatro enseñantes, a las que se observó mantener su estilo de enseñanza sin perspectiva de cambio. A ellas las identificamos en el campo tradicionalista (a).

¿En que se diferenciaron EC. y CS. de las maestras restantes? Por ejemplo en el interés pedagógico por el alumno, por el trabajo de acompañamiento con él y por la construcción de un tipo de disciplina imprescindible -pero no radical ni extrema- para la definición de tareas de aprendizaje. Así el valor que constituyó para nuestro cometido, apreciar cómo educandos de 1º, 2º y 3º grado de escolaridad y sus maestras -EC. CS.- lograban involucrarse con las demandas de estudio para respaldar un determinado desarrollo formativo, producía que ello no riñera con ambientes festivos y de esparcimiento, en las innumerables jornadas en las que las observamos intervenir, hacia tareas colaborativas y hacia determinados objetivos de formación.

Pero puntualicemos, ¿cuál fue aquella diferencia cualitativa que distinguimos en el trabajo pedagógico de EC. y de CS. con respecto de las profesoras restantes? Partió indudablemente de la aprehensión de la propia práctica docente, es decir de <como estaba siendo proyectada> y de la importancia de haber puesto entre paréntesis o de cuestionar junto con ellas, cuál fue la dirección pedagógica que en efecto pretendieron impulsar a través de su participación con el educando¹¹.

En este trabajo pretendimos correlacionar al examen de las cuestión anterior, la importancia del contexto escolar y/o el tipo de comportamiento sociocultural del profesor, en el momento de coordinar la acción en el aula, con las líneas o directrices institucionales, que comportaron un determinado perfil educativo de la realidad de dos planteles secundarios.

Resaltamos así y hemos señalado esta intención en líneas arriba, la importancia de readmirar el concepto de formación del educando, el mismo que pretendió auxiliarnos a potenciar la dimensión sociocultural que cohabita en un individuo como el adolescente, al proponerle ensayos lúdicamente serios y auténticos. Y esto porque girara el enseñante hacia nuevos encuentros con el educando, hacia un tipo de formación que se preocupa por el sujeto inteligente, antes que por la <programable ruta didáctica> que necesitara llevar a cabo cualquier profesor de la asignatura en curso.

Por estas razones demandamos un marco pedagógico cualitativo para el desarrollo de la convergencia reflexiva de los actos de lectura del mundo y de la palabra. ¿En qué sentido? En pro de la adquisición de saber, con base en la fuerza ilocucionaria del enseñante por su capacidad de escuchar y de convocar al escolar a integrarse a procesos compartidos de aprendizaje, estudio y producción del idioma. La fuerza ilocucionaria se refiere a la importancia del esfuerzo construido con el otro, a partir de algo sobre su realidad potencialmente formativa. ¿El objeto? Entender y orientarse en la posición del otro y en la necesidad o intención explícita de alcanzar consensos y acuerdos racionalmente motivados, en un mundo de la vida dispuesto para la definición de planes y cursos de acción determinados.

Las tareas pedagógicas de la escuela secundaria.

Si entendemos que los planes y programas de estudios son apoyos y valiosos recursos, a favor de que se construyan ambientes efectivos de indagación, de tanteos y de producción oral y escrita, nos hubiera parecido que otra acción distinta a la enunciada pero ciertamente como parte de la acción oral y escrita vinculada al dominio del conocimiento lingüístico y a la acción comunicativa situacional -con un bajorrelieve por tanto de las posibilidades de enriquecimiento y de análisis de sus prácticas- implicaría ser vista por el enseñante como <un asunto de minusvalidación progresiva, ante el bajo impacto de su proyección en el aula y en el núcleo comunitario en el que la escuela tiene poco que decir. Esto es algo que nos parece erróneo.

El papel de la institución necesita erigirse no como un asunto de pérdida de intervención propositiva en el campo formativo del escolar, ni como un lugar sin respuesta al "deber ser" ante la negativa para que se examinaran nuevas alternativas de trabajo. Sino basarse en la realidad que se construye con el escolar y con el campo expresivo al que arriba éste con regularidad y destreza dentro y fuera del aula: el campo del lenguaje y sus potencialidades, vistas desde la práctica y/o del ensayo social desde sus códigos y reglas y desde fuera de éstas normaciones, que necesitarían unos y otras conjugarse en un plan de acción pedagógico de enseñanza puesto a debate e interrogación constante, acerca de cuál es el sentido que un enseñante concentrara su atención en estudiar el idioma, de compartirlo con el escolar y la pretensión formativa de reconocerse en ello.

Sin duda la formación cultural comunicativa del alumno nos parece una alternativa pedagógica a la que es necesario poner atención, por el trabajo profesional y didáctico efectuado por EC. y CS. -planteles Alfa y Omega- ya que partió de readmirar la propia

acción lingüístico-comunicativa docente, su práctica y sus orientaciones. Un punto de apoyo a esta reflexión, fue el planteamiento que hicimos tanto en los capítulos [3] y [4] como en el apartado "Conclusiones" de este trabajo, para girar hacia una práctica docente inteligiblemente vista como una práctica racional, comprensiva y posible.

El concepto de arquitectónica de la enseñanza.

Este es un tipo práctica docente que nos parece que se construye como tal, si media un concepto como el de la arquitectónica de la enseñanza. Concepto que posibilita esclarecer, cuál es el gradiente de diversas elaboraciones afines a la reflexión sobre el currículum y acerca de los modelos de mayor provecho en la concreción de las tareas de enseñanza, así como de las formulaciones didácticas y contextuales para una caracterización cualitativa de las experiencias de aprendizaje. Dirigidas estas hacia un tipo de construcción pedagógica, que lograra hacer que el maestro se percate de interrogantes básicas: qué está buscando en cada una de las acciones que produce con su interacción con el escolar, cómo ha sido el tipo de coordinación que ha generado y qué tipo de atención cualitativa necesita alcanzar en su labor pedagógica, como herramienta y forma de mediación -y entendimiento- por todo lo que le corresponde emprender, explorando gradual y probablemente rutas alternas o emergentes de la acción formativa y del valor sociocultural de la acción en el aula para intentar perfeccionarlas.

¿Por qué habría que fijarse en estas cosas? Porque el significado de perfeccionar el marco de las prácticas de la enseñanza, es una cuestión humanística y científica cuando se la trata con el respeto y con la responsabilidad que incluye la participación auténtica del alumno. Y no sólo por lo que el enseñante regular y/o asertivamente redescubre por sus ensayos, aciertos y limitaciones, cuando prepara, desarrolla y evalúa sus jornadas de trabajo. Sino porque se constituya como una práctica académica transformadora en cada uno de los colectivos escolares.

Por estas razones pensamos que se necesita demandar que este tipo de escenarios de autocrítica y de reflexión, al incursionar en procesos constructivos, parta invariablemente de forma similar de la atención que logren edificar los directivos y los propios enseñantes en su acción colegiada y académica. Esto es el inicio de la puesta entre paréntesis por un tipo de arquitectónica de la enseñanza diferente a la que se le pueda interrogar, examinar y hacer girar propositivamente.

El lenguaje de la posibilidad y la esperanza.

De otra forma y por el modo generalizado -o genérico- del profesor de sólo controlar y acallar la voz y la primacía de la voz del educando, el papel socio-histórico del enseñante pasaría de procesos de reivindicación, de lucha y de resistencia en el marco de un ejercicio del lenguaje de la esperanza y de la posibilidad, a un estadio institucional ex profeso de controlador del grupo y de nulificar las diferencias individuales del escolar, reproduciendo las inequitativas condiciones que en la escuela son fácilmente observables: brindar mejor atención a un alumno con mayor capital cultural, que a cualesquier educando inteligente que se rezaga y/o que se rebela y del que muy poco sabe y conoce un profesor.

Si este tipo de alumno al que se necesita convocar se le hace a un lado, ¿cómo puede elevar el docente sus estrategias de trabajo orientadas a un sujeto maniatado y dependiente? Esta condición ha sido propiciada tradicionalmente por un tipo promedio de enseñante <moldeado> para enmascarar y/o para defender su <individualismo docente>, y más aún por un sistema alienante sin perspectiva de cambio al que está adscrito el profesor -sin ningún propósito de generalizar esta idea- que exigiría por lo tanto colocar entre paréntesis su desempeño. Constatando que se requeriría que ellas y ellos -directivos, profesores, orientadores e investigadores- estudiáramos y planteáramos rutas o trayectos pedagógicos de mayor iniciativa y eficacia desde la propia acción lingüístico-comunicativa en el plano de la formación del escolar. ¿Con qué fin? Con la idea de coadyuvar en un sentido de problematizar y de orientar algunas alternativas verdaderas, en el conjunto y en las particularidades de las experiencias de aprendizaje de la lengua del adolescente por ejemplo.

Arribamos a un punto interesante producto de las reflexiones anteriores. ¿Cómo observamos lo expuesto con antelación? Como aspectos centrales que necesitan vincularse a una aspiración pedagógica -lejos de cualquier síntoma románticista- que es la de construir un tipo de formación cualitativa, dirigido hacia el estudio y experimentación del propio lenguaje docente, que indague, ensaye y se enriquezca con el escolar y con los objetivos de trabajo redescubiertos gracias a la acción reflexiva de sus participantes. O más propiamente en este nivel de análisis, es el enseñante quien necesita decidirse a colaborar profesionalmente de un modo diferente con el educando, con planes y compromisos examinados verdaderamente con la participación de aquellos alumnos de diversa condición sociocultural, a los que se envía con algún objetivo a prepararse en una escuela secundaria diurna.

Dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza: el campo tradicional (a). y el campo alternativo o emergente (b).

Pero continuemos refiriéndonos a determinados aspectos que también formaron parte de una idea esclarecida, de cómo alcanzamos un estadio de comprensión sobre la acción docente en el aula. Al parecer y de acuerdo con lo que observamos en los dos planteles denominados Alfa y Omega, la interrogante de cómo coordinaron las enseñantes la acción en el salón de clases, mostró referentes de interés para examinar una formación distinta del escolar, porque en el momento en que se convocaba a la realización de las interacciones entre los educandos y el grupo fuimos distinguiendo dos campos de enseñanza:

- El campo pedagógico (a). subrayó una tendencia a sujetar y depender la conducta del grupo únicamente a los dictados de la docente en turno. Acción instrumentalizada para <alimentar> los procesos de interacción verticalistas, en los cuales se recepcionó el control excesivo, la organización para *homogeneizar* las tareas y un sentido "ambiguo" del concepto de formación. Sentido que dependió de que cada alumno avanzara a su *ritmo*, siguiendo quizás las indicaciones y plegándose a las normaciones prefijadas por la institución, amén de las directrices internas del salón de clases determinadas por cada enseñante.
- El campo pedagógico (b). se diferenció por un tipo de interacción cualitativa, precisamente por la actitud y por las formas de proyectar las experiencias por parte de

dos maestras: EC. y CS. conjugados estos elementos con un compromiso explícito de coordinar la acción con el estudiante, con un mayor sentido de acompañamiento en los recorridos de aprendizaje de la lengua hablada.

Este segundo campo significó para cada docente estar con el educando, vivir con él las propuestas de estudio, de corresponsabilizarse con él de los alcances de su propia acción lingüístico-comunicativa y con ésta perspectiva, cuestionar cómo contribuyeron a dar respuesta a las demandas de adquisición de saber y de conciencia social que requeriría desarrollar el educando. Requerimientos sin duda basadas en nuevas o en diferentes consideraciones educativas como las que nos ocupan, las que tuvieron que ver con la importancia que revistió para el enseñante, ejercitarse en un sentido de visualizar en la acción, la totalidad del fenómeno lingüístico¹². Y de comprender de este modo el valor sociocultural, que aportaban los contenidos de enseñanza del español en el plano de una formación propositiva e inteligente. Aportaciones que al favorecer el conjunto de realizaciones de la práctica del enseñante, permitirían girar hacia mejores procesos de lectura y de interpretación del mundo y de la palabra, acoplándose los protagonistas con dicha identidad, a diferentes modos lúdicos, ingeniosos y potencialmente fecundos que hubieran experimentado y sostenido reflexivamente.

Reconocemos que en el caso del primer campo referido, la actitud colaborativa de las cuatro enseñantes nos pareció que se instaló en un ámbito de lo genérico, como la del tipo de obligarse a una responsabilidad, solamente para < cubrir > un tiempo y un ambiente de trabajo designado con antelación.

En el segundo caso del campo alternativo mencionado, la actitud colaborativa fue inclinándose hacia lo cualitativo, por el modo de incitar al escolar a exponer sus ideas, a oralizarlas, a leer y a presentar sus argumentos sobre contenidos específicos. Pero no obstante la afirmación anterior, subrayamos que fue realmente difícil para EC y CS. substraerse a la acción normativa y a la relación de poder del trabajo escolar, puesto que toda acción en el aula, se haya expuesta al sometimiento del escolar en la frecuencia didáctica de interacción entre los participantes. ¿Cuál fue nuestra apreciación? Para el campo (a)., reprimir, sancionar, regular las conductas y < mantenerlas latentes > en aras de una organización, pensada en función del cumplimiento de los contenidos de estudio y para el *mejor* de los escenarios de formación considerados. En contraste, y aún con toda esta carga negativa de situaciones en contra del ejercicio de un lenguaje y una acción sustentada en la esperanza y en la posibilidad por lo que se emprende en el salón de clases, hemos indicado que el campo (b). proyectó una diferencia cualitativa con respecto del campo (a). ¿Cuál fue? Suscitar la inteligencia del escolar, convocarlo a desarrollar sus experiencias ligadas con el aprendizaje del español y reconocer con él su potencial lingüístico-comunicativo¹³. ¿En qué momento? En el momento de preparar un tema, de presentarlo al grupo y de correlacionarlo con otros puntos, debatiendo y reconociendo nuevos aspectos de uno u otros contenidos del estudio del lenguaje.

Así, ¿cuál fue la diferencia del campo (b). con relación al campo (a). si en general todos las maestras orientaron su esfuerzo, a que se logran aspectos de aprendizaje y de formación? Por lo que respecta al campo (b). fue la atención al escolar, la disciplina para el trabajo creativo; el acompañamiento de EC. y CS. para incorporarse con sus alumnos a desarrollar ideas, particularidades y relaciones del tema de estudio en cuestión. En este contexto también fue el modo de reconocer al educando como ser inteligente y como persona capaz para cuestionar las cosas de la materia de trabajo y de actuación día tras día. Experiencias

que ellas necesitarían volver a estimar para interrogar sus prácticas de enseñanza, en convergencia con las prácticas que guardan relación explícita con la acción corresponsable entre el profesor y el escolar. De este modo ellas -en primer término- también observamos que ellas necesitan aprender una preocupación básica del desempeño pedagógico de cualquier maestro y de cualquier subsistema educativo: la necesidad de mejorar la práctica profesional, el dominio crítico de la disciplina que se trate y el sentido de renovación de los métodos y estrategias de un trabajo formativo que se estime de serlo. Y ello aunque cabalmente no nos lo hayan externado en los distintos momentos de la observación en el salón de clases, o en los encuentros y entrevistas que les propusimos. Su disposición y el ánimo que apreciamos de sus prácticas por los modos como preparaban múltiples temáticas, nos permitió inferir que dos de las seis maestras intentaron modificar sus prácticas. Un ejemplo de lo dicho, fue preguntarnos con asiduidad y en paralelo, por materiales afines a la materia o hacia algún asunto que había resultado de interés general del grupo, aunque el punto central fuese el trabajo colaborativo con el estudiante. El compromiso que notamos expresamente de dos maestras -EC. y CS.- nos hizo apreciar que las reflexiones anteriores sobre la necesidad de construir un planteamiento sobre la formación cultural comunicativa, representaba un camino digno y emergente para reivindicar la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico en el lugar de la escuela y del aula que le corresponde.

La importancia de analizar cómo coordinaron las docentes la acción en el aula y su vínculo con el concepto de una formación cultural comunicativa.

Al vincular esta posición a un campo como el de la ciencia social crítica de la educación, consideramos necesario retomar prioritariamente al examen del entendimiento lingüístico sobre el aprendizaje del español, del modo como probablemente aquí pretendimos examinarlo. Desde el carácter de la oralidad, de la actitud narrativa de CS. y de su convocatoria para suscitar en el alumno el desarrollo cualitativo de su propia acción lingüístico-comunicativa. Acción reflejada en una determinada actitud realizativa que busca horizontes y cursos de acción, para afirmarse quizás aún con mayores posibilidades de éxito¹⁴ en el ámbito comunitario del que forma parte.

Estas y las anteriores ideas acerca de los aspectos centrales del trabajo de investigación, tuvieron un eje que estuvimos intentando esclarecer: cuál fue la pretensión de las seis maestras de Alfa y Omega para sostener sus formas de coordinar la acción en el salón de clases y con ello la orientación de sus prácticas de enseñanza, relacionadas con el estudio del lenguaje, desde un tipo de formación como el que ellas plantearon a sus alumnos. Dicha orientación se fue haciendo inteligible en el curso de la investigación del modo siguiente: Mientras en el campo pedagógico (a) la actitud realizativa docente fue conducida para optimizar las tareas del grupo, para trabajar con los que mayores oportunidades de estudio, entrega y disposición mostraron, relegando a la mayoría y a los que menor atención recibían, para introducirlos con éxito tanto en su propia acción lingüístico-comunicativa como en el cumplimiento del programa de la materia de español.

En el campo pedagógico (b) se iba esclareciendo un propósito relevante: la idea de construir una formación distinta con la intervención del alumno, esto es, partir de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, mediante los recursos de iniciativa, esfuerzo, tesón y disciplina, como referentes de los participantes para ensayar esos conceptos en

realidades concretas. ¿Con qué sentido? A efecto de recuperar de los materiales de estudio, los elementos representativos vinculados con la idea cualitativa de formación en el lenguaje. Por ejemplo, en el caso de EC., ella proponía que los adolescentes analizaran su entorno social, que leyeran y discutieran los sucesos del ambiente cultural del que eran miembros activos. O con el estilo impreso por CS., que planteaba a sus alumnos concurrir a nuevos mundos y/o escenarios de imaginación, de estudio y de investigación para presentar sus hallazgos al grupo en su conjunto.

Dos modelos didácticos para reflexionar acerca de la importancia de construir un tipo de formación cultural comunicativa como el que en este trabajo pretendimos sustentar. ¿De qué forma? A partir de dos casos representativos de cada uno de los dos campos de enseñanza antes mencionados. Seleccionando a la maestra RC. -campo pedagógico (a).- y a la maestra CS. -campo pedagógico (b).-¹⁵. Posteriormente examinamos con mayor énfasis el caso de esta profesora al final de la investigación. La razón fue y es pública: Su modelo de enseñanza nos pareció un punto de partida pedagógicamente significativo, para desarrollar un planteamiento relacionado con una arquitectónica de la enseñanza dirigida hacia un nuevo concepto: la formación cultural comunicativa. del alumno del plantel secundario¹⁶.

Estructura y perspectiva de los capítulos del trabajo de investigación.

El enfoque sociocultural.

Elegimos para capítulo [1] describir el enfoque sociocultural mediante el cual, el mundo de la vida es un trayecto indispensable, al que la escuela¹⁷ y el docente necesita referirse con mayor intención formadora desde el escenario del aula. Si aceptamos esta afirmación, la actitud realizativa docente no necesitaría perder de vista la importancia de vincular los cursos de acción del aprendizaje del español, con los referentes del mundo sociocultural que le otorgan significación al quehacer pedagógico. Tanto para generar nuevas aperturas en el desarrollo cognitivo del alumno, como para construir nuevos escenarios que le brinden la oportunidad de reconocer su identidad, sus costumbres y las valiosas tradiciones y proyecciones artísticas y/o musicales, que no tendrían que <estar fuera> de los tópicos de la enseñanza¹⁸.

La perspectiva sociocultural abre rutas para la acción inteligente del maestro por sus formas de coordinar la acción, no sólo de los <simples sucesos> que median su relación con las cosas, sino por la influencia, el conocimiento y el aprendizaje que de ello pueden obtenerse. ¿Cómo? Al mirar con detenimiento esos hechos del mundo de la vida de acuerdo con lo señalado para el campo pedagógico (b). Pero estos hechos se cierran u ocluyen para el campo pedagógico (a) cuando sólo se les mira como <simples eventos> que pueden o no ser dignos de comentarse, o al pensar complementariamente que podrían tener alguna relación con los trabajos del aula.

Reiteramos, el primer capítulo describe esta visión comprensiva acerca del valor de la acción sociocultural que necesitaría verse reflejada atingentemente en el salón de clases. ¿No es algo que de continuo se expresa en el discurso curricular, para integrar al educando al mundo de la vida social? ¿Estudiando y experimentando con él acerca de su oralidad, de sus lecturas y tradiciones y de las mejores formas para habilitarlo y fortalecer sus capacidades intelectuales y comunitarias? La respuesta es que en efecto hay que seguir

mejorando en ése y en otras esferas culturales del escolar. Pero se vuelve imperioso ubicarse críticamente en el plano de la praxis y de la reflexión sobre la trascendencia de la adquisición de saber y de conciencia social con el alumnado de cualquier grupo de trabajo. Se requiere, aunado a una postura ideológica de mayor sentido social y de mayor democracia en el aula, que se vehicule la práctica del estudio del lenguaje con nuevos puentes culturales de respaldo en la formación del escolar. En donde guarde primacía la voz del escolar, el lenguaje de la posibilidad y la esperanza y el acompañamiento pedagógico verdadero con el educando en sus trayectos orales y escritos y en sus ensayos y formulaciones escolares permanentemente reflexivas, pues resultan de una dimensión cultural reflejada en el papel que la escuela aún puede fortalecer enriqueciéndose en ésa.

(...) "La existencia de un gusto superior en el individuo [esto es, en nuestro caso el perfeccionamiento de la primacía de su voz y su propia habilitación idealizada para el campo social y del trabajo -en el que se inserta el adolescente ya desde una edad temprana-] (...) debe reflejar el *ethos crítico* de la élite cultural [de la que puede ser una derivación el desarrollo inteligente y propositivo de la acción pedagógica con sentido. Pues sólo así es posible entender la idea de cultura y su incidencia capital en el trato intersubjetivo de los participantes y su comprensión del mundo de la vida. (...)] "La cultura conduce al hombre fuera del estado de barbarie y el cultivo del gusto contribuye a un mejor desarrollo de los hombres y mujeres que habitan la sociedad. La cultura es un nivel más refinado del hombre, gracias al cual experimenta un desarrollo moral". (Nota periodística de P. Rodríguez. "La cultura como arte: Agnes Heller en México". *La Jornada*, en *La Jornada de en medio*, 5ª., sección cultura, 06062000).

¿Cuál fue el propósito de un enfoque sociocultural para el estudio de la actitud realizativa docente? En vinculación con la idea de J. Wertsch, fue la de explicar cómo se sitúa la acción humana en esferas culturales, históricas e institucionales. La clave para ésta condición argumentativa fue el uso de la acción mediada -esto es la actitud realizativa docente- como una de las unidades de estudio y de observación de cada enseñante, que planteó un tipo de trabajo formativo por el empleo de instrumentos mediadores como el lenguaje y la capacidad de acción, con pretensiones determinadas hacia propósitos educativos. Lo que favoreció ciertas correspondencias y nuestra determinación, para que intentáramos lograr la descripción objetiva de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega como participantes de su propia acción. (J. Wertsch, *Voces de la Mente* 1993: 141 y pássim).

Con base en este enfoque nos resultó necesario ratificar cómo los instrumentos de mediación, se hallaron ineludiblemente conectados con los planes y cursos de acción de la enseñanza de la lengua. Si la acción mediada fue un eje de estudio irreductible, las profesoras que interaccionaron en el mundo de ejecutar (A. Schutz), con distintas herramientas de intervención -formas de interlocución, recursos audiovisuales, modos de producción escolar, procesos evaluativos- fueron inequívocamente dirigidos por la acción y por el lenguaje. Esto nos permitió recuperar el carácter de los instrumentos mediadores socioculturalmente dispuestos y construyéndose, para el perfilamiento de la acción humana docente en dos planteles escolares. (Ibídem p. 142).

Pretendimos con base en las razones anteriores, no acotar ni los sistemas de signos, ni a las enseñantes en solitario, alejando artificialmente "procesos y entidades" o precisándoles un papel preponderante en la acción individualizada, o bien, soslayando la importancia de los instrumentos y ubicándolos en un ámbito complementario.

En el presente trabajo miramos bajo el escenario de la enseñanza del aula, el carácter y la trayectoria de la actitud realizativa docente, sin hacer a un lado cómo ése foro -de lenguajes

sociales y de géneros discursivos- y los cursos de acción de las interacciones, se visualizaron en un escenario más amplio: el mundo de la vida sociocultural que articula las dimensiones histórica, cultural e institucionales del trabajo pedagógico a través de la enseñanza de la lengua.

De hecho, la mención que hacemos a los lenguajes sociales y a los géneros discursivos pedagógicos¹⁹, como parte de un foro y de uno o varios sustratos del lenguaje para reconstruir la ruta de la oralidad, la acción narrativa y la memoria histórica docente, fueron algunas categorías sobre los que reconocimos múltiples apropiaciones que resultaron del modo de coordinar la acción. Es decir, con base en los procesos de mediación, que hicieron posible no limitarse a un tipo de entendimiento aislado, sino a la posibilidad de incursionar centralmente en la vinculación entre el proceso de interacción escolar con significado y el ámbito sociocultural que lo sustenta, logrando en este trabajo un acceso privilegiado al objeto de comprensión pretendido: el análisis de la actitud realizativa docente. (Ibíd. p. 144).

Estructura capitular:

La estructura del capítulo [1] consta de siete apartados. En el primer apartado A denominado Palabras Preliminares, se desarrolla el entramado conceptual que nos permitió plantear la línea del enfoque sociocultural elegido para el estudio de la actitud realizativa docente, prefigurando algunas nociones básicas de la incursión investigativa en dos planteles secundarios.

En el apartado B se define el enfoque sociocultural de la investigación sobre la actitud realizativa docente en torno a la delimitación que efectuamos del perfil didáctico docente y su inserción en dos campos pedagógicos de enseñanza del lenguaje. Nombrando al primero como (a). de homogeneización y dependencia en las realizaciones de la enseñanza, y al segundo como (b)., de procesos alternativos o emergentes para el estudio de la lengua. Campos que nos permitieron volver a mirar la importancia de la oralidad, del pensamiento narrativo, de la memoria histórica y de la acción mediada con un sentido particular y racionalmente objetivo entre las maestras de Alfa y Omega. Con esta consideración problematizadora de dos campos de enseñanza, en el apartado C reflexionamos desde la observación el aula, sobre la construcción potencial de un modelo pragmático-semántico, que permitiera el análisis a profundidad de los actos de habla de seis maestras. Vinculando este objetivo con el peso que representa para la formación del alumno la autoconciencia social del docente. Ello desde el marco de un modelo reflexivo de los actos de habla como el que nos propusimos explorar. Lo anterior formó parte del análisis sobre las estructuras generales de entendimiento, que recuperamos por medio del trabajo didáctico de seis profesoras de Alfa y Omega. Esta acción nos condujo a estudiar las características de un modelo pragmático-semántico y su articulación con cuatro dimensiones pedagógicas estudiadas por Mctavish para contextos de enseñanza cualitativos. Finaliza dicho apartado mencionando algunos aspectos representativos, que se identificaron como resultado del estudio de la actitud realizativa docente de seis profesoras.

En el apartado D se aunó, a la importancia por la elección de un modelo como el señalado para los actos de habla, la articulación del método hermenéutico-analógico, lo cual favoreció una puesta entre paréntesis de reflexión y de crítica, acerca del estudio de las evidencias sobre la enseñanza de la lengua hablada. Esta fue una situación teórico-

metodológica, que a su vez nos permitió interrogar sobre el significado pragmático de la enseñanza y su perspectiva en el campo del estudio de la lengua hablada.

Para concluir se pensó que era oportuno destacar las categorías en un apartado específico. Así en el apartado E reflexionamos acerca del alcance pedagógico de categorías centrales como la acción lingüístico-comunicativa, la acción mediada, el lenguaje y la formación. Nociones o conceptos que fueron reconstruyéndose en el trayecto de la observación, en el intercambio de ideas con cada una de las seis maestras de Alfa y Omega y con la necesidad de explicar las orientaciones de su acción pedagógica y entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Esta acción interpretativa nos permitió reconstituir el sentido de cada uno de éstos y otros conceptos, en el transcurso de la argumentación del marco teórico y de la investigación en su conjunto. En la estructura final del capítulo [1] se constituyeron los apartados F y G. En el primero se presentan las notas que sustentan el desarrollo del aparato crítico y el segundo corresponde a la bibliografía o a las fuentes de consulta a la que recurrimos.

La importancia del modelo pragmático-semántico de los actos de habla.

En el capítulo [2] se definieron dos concepciones de enseñanza (cfr. nota 1 de esta Introducción), las mismas que fueron un punto de referencia obligado, para entender la orientación establecida por las maestras de Alfa y Omega. La forma como decidimos analizar dicha orientación fue a partir del modelo pragmático-semántico de los actos de habla docentes. Esto por medio de haber recuperado la acción pedagógica ejercida por ellas y el grado de entendimiento lingüístico que lograron aprehender y poner en práctica simultáneamente sobre el aprendizaje del español.

Así, el análisis de un tipo de lenguaje empleado en clase, las formas de la acción mediada y los modos de coordinar la acción lingüístico-comunicativa docente como herramientas conceptuales y socio-históricas, nos remitieron a la búsqueda de las preocupaciones didácticas de las profesoras de los dos campos pedagógicos arriba mencionados: el denominado (a). tradicionalista y regulador de la actitud realizativa del escolar, y el denominado (b). alternativo para hacer girar propositivamente la actitud realizativa del educando. Brindándole a éste -desde el segundo campo enunciado- opciones cualitativas para el trabajo en el aula, que ha de requerir de la mejor disposición y habilidad docente, para acompañarlo en el desarrollo y comprensión del estudio de la lengua.

¿Cómo manifestaron las seis profesoras su actividad cotidiana con los alumnos de educación secundaria? Como el conjunto singular de realizaciones comunicativas gestuales y no verbales a través de las formas expresivas privilegiadas por ellas. Nuestro propósito fue analizarlas y categorizar con la objetividad posible sus variadas direcciones, para que posteriormente desde el marco hermenéutico-analógico -creado a partir del referente de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas y de la concepción del método analógico de P. Bordieu- nos auxiliara a identificar la orientación factible que las enseñantes otorgaron a su desempeño. Tomando en cuenta el contexto socio-histórico e institucional, por el cual receptionamos un determinado sentido de la intervención docente y su desenvolvimiento con los escolares de Alfa y Omega.

¿Cómo iniciamos el proceso de trabajo en los dos planteles secundarios? A partir de la importancia de buscar en una primera fase, entender el mundo de la acción lingüístico-comunicativa de las maestras de Alfa y Omega y de plantear en una segunda fase, el

desarrollo del análisis comprensivo sobre la acción pedagógica del estudio del lenguaje -segunda parte del capítulo [2]-. Y en la tercera fase -capítulo [3]- la necesidad de contrastar los dos campos de enseñanza. Tres fases que fueron el resultado del desarrollo de tres predecisiones metodológicas, con las que sostuvimos argumentativamente el análisis del capítulo [2] y el desarrollo analítico de los capítulos [3] y [4]. En resumen, la estructura del capítulo [2] la dividimos en dos partes que dan respuesta al planteamiento teórico-metodológico de este trabajo:

- en la primera parte el planteamiento teórico-metodológico se describe en los siguientes subparágrafos así: en el apartado A encontramos las Palabras Preliminares, que nos introducen en la línea de la propuesta metodológica elegida.

En este contexto, en el apartado B se argumentan los aspectos principales de nuestra elección metodológica para el análisis de la actitud realizativa docente. Esto es, se plantean los criterios de observación mediante los cuales incursionamos en el plantel secundario, acto seguido reflexionamos precisamente acerca de las tres predecisiones metodológicas (A. Schutz, 1966), como elementos imprescindibles de todo marco de investigación, cuando se emplean categorías como las de la teoría de la acción comprensiva. (J. Habermas, 1989). Posteriormente examinamos consideraciones específicas desde el campo de lo pedagógico, acerca de los factores de percepción, que orientaron el estudio de los actos de habla en este trabajo. Para concluir, finalmente analizamos los componentes de los actos de habla que nos auxiliaron a comprender el curso de la actitud realizativa docente de dos profesoras de Alfa y Omega. Todo lo anterior basado en los elementos conceptuales que pretendimos reconstruir metódicamente, apoyándonos en el empleo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla.

En el apartado C se describe la importancia del lenguaje docente de las planteles de Alfa y Omega y el contexto que merece para los campos de la acción pedagógica y entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Subrayando en este marco el valor de los lenguajes sociales y los géneros discursivos que asumieron las profesoras, mediante los cuales concertaron e hicieron converger su voz como docentes en los salones de clases. Lenguajes y géneros cuya heterogeneidad, ventrilocución y privilegiación, fue una posibilidad sociocultural que observamos -aún sin saberlo ellas cabalmente- para aprehender la acción pedagógica impulsada con las tareas de enseñanza. Heterogeneidad porque cada voz docente representa un perfil y una trayectoria única; ventrilocución porque cada voz docente muestra un estilo de expresión para hacerse notar y para proyectar imagen y fuerza discursiva y privilegiación, porque cada voz docente *toma y reproduce* de sus predecesores, contemporáneos y asociados, voces que remiten no sólo a épocas sino a escenarios que resultan vigentes. ¿Por qué? Porque han sido los modos como ellas recuperaron el presente con la posibilidad de distinguir mundos posibles, ante la elección asumida de preferencias y particularidades en resonancias ininterrumpidas desde el salón de clases.

- La segunda parte, referida a la puesta en práctica de la orientación teórico-metodológica sobre los datos de la experiencia en el aula, se estructuró del modo siguiente: en el apartado D se presenta el contexto situacional en el que se desarrollaron las maestras de español de Alfa y Omega. Así mismo se enuncia la localización geográfica de los planteles, las condiciones materiales y de trabajo encontradas en dichas instituciones.

En el apartado E se indica el objetivo de las tres fases en que se dividió el proceso de investigación participativa, así como la orientación que le brindamos al estudio de la actitud realizativa docente desde la perspectiva de la investigación-acción, ello a partir de la exploración del quehacer docente en el salón de clases. Deseamos resaltar que en la estructura de la segunda parte del capítulo [2], el apartado F corresponde al desarrollo de la primera fase de la investigación participativa reconocida como: **a) Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula**, donde se hace la descripción del abordaje metodológico en dicha etapa de búsquedas y reflexiones. En ésta fase se hace un recuento de cómo nos fuimos involucrando con el trabajo pedagógico de las dos maestras representativas de los campos (a). y (b). y de cómo fue el inicio del proceso de observación en las aulas. Esto a partir de las condiciones de trabajo y de colaboración que las docentes decidieron compartírnos.

En el apartado G se hace referencia a la segunda fase de la investigación participativa denominada, **b) Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su impacto pedagógico en el aprendizaje de la lengua oral**, donde explicamos la orientación metodológica que nos llevó a realizar el examen comprensivo de la actitud realizativa docente, por medio de las evidencias y transcripciones de sus clases, y a través de los diálogos y entrevistas que logramos concertar con ellas. El apartado H se refiere a una recapitulación de los principales aspectos que nos brindaron la oportunidad de elegir un marco metodológico con el enfoque de la sociología comprensiva y la teoría de la acción comunicativa. El apartado I abarca las notas pertinentes del recorrido del proceso metodológico efectuado dispuesto al final del capítulo [2]. A continuación, en el apartado J se presentan los anexos- cuadros, esquemas- de la evolución metodológica del trabajo de la tesis, destacando en el apartado K la bibliografía utilizada en dicho capítulo.

La definición de siete ejes de estudio para examinar los datos de la experiencia docente.

En el capítulo [3] abordamos a profundidad el estudio de la actitud realizativa docente. Nos basamos en la determinación de siete ejes de análisis, los cuales se construyeron a partir de la recepción de una serie de datos de la experiencia docente observados en cada plantel. Pretendimos que estos ejes nos respaldaran en el examen de los actos de habla de las enseñantes, procediendo a establecer un proceso descriptivo-argumentativo para aproximarnos a la cuestión que sigue: ¿cómo entendieron las maestras de Alfa y Omega su propia acción lingüístico-comunicativa cristalizada en la cotidianidad de su actitud realizativa docente? Por nuestra parte distinguimos dicha acción en este trabajo, siempre desde la recuperación de las propias prácticas de enseñanza vinculadas con los temas de español en su vertiente oral. La estructura del capítulo la describimos a continuación:

- En el apartado **A** se hace mención de la tercera fase de la investigación participativa denominada, **c) Contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el aprendizaje de la lengua hablada**, donde se explica el proceso de construcción y definición de los ejes de análisis, que nos sirvieron de apoyo para hacer un estudio representativo de la actitud realizativa docente sobre la enseñanza de la lengua. Desarrollando en el capítulo [3], el enfoque metodológico que consistió en la importancia de explicar racionalmente la orientación pedagógica de los modelos y concepciones de enseñanza del idioma.

En el apartado **B** se desarrolló un examen profundo sobre los perfiles pedagógicos de dos profesoras representativas del campo (a). -RC. del plantel Alfa- y del campo (b). -CS. del plantel Omega-. Examen basado en la orientación de los siete ejes de análisis definidos como auxiliares estratégicos, para efectuar un proceso cualitativo para la readmiración de los actos de habla docentes. De este modo logramos construir de una manera comprensiva, la ruta de la acción lingüístico-comunicativa privilegiada en el aula, a partir del marco formativo que cada una de las profesoras proyectó con su actitud realizativa docente en la enseñanza del lenguaje hablado.

Así pudimos comprender cuál fue la importancia otorgada al entendimiento y desarrollo de la oralidad, al pensamiento narrativo y la memoria histórica bajo el sentido de interacción y coordinación <trazado> en cada uno de los campos pedagógicos de enseñanza (a). y (b).

En el apartado **C** nos interesamos por desarrollar un proceso de contrastación de las prácticas de enseñanza, mencionando algunos problemas con relación al estudio de la actitud realizativa docente y su vínculo con la formación del adolescente. En este apartado pretendimos reconocer formalmente las diferencias cualitativas entre el campo pedagógico (a) y el campo pedagógico (b). Procedimos con base en el desarrollo del método relacional Bordieuniano, cuestionando las prácticas de enseñanza, la coordinación de la acción y la orientación formativa que guardaron en aquél proceso, como el que tuvimos la oportunidad de conocer y de entender. En el apartado **D** se localizan las notas correspondientes y en el apartado **E** incorporamos las fuentes de consulta relacionadas con los registros y las entrevistas de la acción docente.

Los conceptos de oralidad, narración y escritura.

En el capítulo [4] nos propusimos efectuar una reflexión mayor del concepto de oralidad y sus nexos preponderantes con la escritura. Abordamos la idea de oralidad como una cuestión histórica que ha evolucionado hasta mirarse suplementaria -en la época actual- de los actos tecnológicos de la palabra de notoria sofisticación. Los mismos que han venido relegando la práctica de oralizar el mundo, sustituida por aquellos medios vertiginosos de búsqueda, envío y recepción informativa. Los referentes básicos para entender este tránsito evolutivo de la oralidad a la escritura, han sido los estudios de Walter Ong y J. Gumperz fundamentalmente. Pero, ¿qué significó en nuestro caso, otear un recorte mínimo -aunque representativo- de lo que pretendimos comprender acerca del significado de la oralidad y de su trayectoria en el mundo occidental? El afán de entender cómo surge el sentido de oralizar el mundo y qué relación guardó con un pensamiento narrativo y escritor. En palabras de W. Ong esta cuestión -el pensamiento narrativo- fue y sigue siendo una forma derivada o un exponente elevado de la acción comunicativa: un arte verbal antiguo y vigente: el acto de narrar el mundo de la vida sociocultural.

¿Por qué decidimos estudiar un horizonte histórico como el indicado? Porque aunado a las herramientas como la oralidad y la acción narrativa, fuimos descubriendo otros conceptos como los de memoria histórica y <mirando en la acción> docente, dado que nuestro interés, seguía demandando plantear un giro reflexivo para ubicar la acción pedagógica, en el espacio reflexivo que creemos le corresponde a la práctica de la enseñanza. ¿De qué forma? Del modo de imbuir al docente, al orientador y al colectivo académico, de un compromiso profesional por el educando y por su formación; suscitándoles a mejorar su habilitación pedagógica, con el objeto de estudiar y potenciar la capacidad expresiva oral, lectora y escritora de éste.

En nuestro caso pretendimos situar al enseñante de este modo como un profesional reflexivo que sabe escuchar, y como un aprendiz que sabe enseñar y compartir con el alumno los hallazgos de aprendizaje como una práctica sociocultural relevante. Suscitándose también en el docente, la importancia de construir habilidades formativas²⁰, para intervenir y relatar las cosas del mundo social, ubicándose críticamente en él y colaborando en la marcha del escolar ejercitando y comprendiendo nuevas realidades. Así la estructura del capítulo se conformó del modo siguiente:

- En el apartado **A** denominado Palabras Preliminares, se hace referencia al contexto histórico-comparativo de la oralidad en función del advenimiento de la escritura. Ahí se describe un recorte de la evolución histórico-social de estas herramientas y/o de los recursos de comunicación.

En el apartado **B** examinamos algunos aspectos de interés de la oralidad y la escritura. En el apartado **C** analizamos la oralidad y la importancia de su desenvolvimiento con el entorno sociocultural. Aquí relacionamos el uso de la lengua oral, con respecto de una de nuestras categorías de investigación: <el entendimiento lingüístico-comunicativo> que se desarrolla en la enseñanza del español. En el inciso **D** reflexionamos sobre el concepto de la memoria histórica y la definimos a partir de las observaciones y análisis del uso de la memoria socializadora que las maestras demandaron a sus alumnos en la construcción de conocimientos. Ello con el fin de recuperar el valor pedagógico que implica la ejercitación de la memoria histórica, a través de la narración oral inteligente de lo temas de estudio del lenguaje. De esta manera compartimos reflexiones orientadas hacia una postura crítica sobre las tareas escolares, que implican un sentido de formación diferente al común o al

promedio de las prácticas de enseñanza que visualizamos en dos escuelas secundarias. En este sentido planteamos la inserción de la oralidad, el pensamiento narrativo y la memoria histórica, como una alternativa para pensar en un nuevo modelo pragmático-semántico de los usos del habla en la escuela secundaria.

Lo expuesto lo visualizamos bajo la necesidad del maestro como profesional de la educación, preocupándose por estar <mirando en la acción>, es decir, reflexionando sobre el curso de su actitud realizativa docente y/o con respecto de su actividad pedagógica. Esto con el fin de ingresar a un campo alternativo vehiculizado por la idea de una nueva arquitectónica de la enseñanza, que se refiere a una planeación consciente de las experiencias de aprendizaje y de su propia actitud realizativa. ¿Cuál fue el sentido de indagar sobre esta posibilidad? Distinguir nuevos niveles de formación cultural comunicativa con los adolescentes, de acuerdo con sus condiciones educativas vinculadas a sus experiencias socioculturales más amplias. Precisamente en el apartado E analizamos la importancia de <girar hacia un problema serio para la reflexión docente>, a través de nuevos enfoques como el de acción narrativa y el valor de la memoria histórica, para indagar modos diferentes de coordinar la acción en el aula.

En el apartado F presentamos las conclusiones del trabajo de la tesis doctoral, como un espacio para reflexionar acerca del papel que reviste la escuela secundaria en esta época de fin e inicio de siglo, el papel docente y su vínculo con una herramienta imprescindible: el lenguaje de la posibilidad y la esperanza. Refiriendo los obstáculos y problemas que necesitan hacer frente tanto el maestro del plantel secundario, como los colectivos y la disposición misma de la comunidad educativa. ¿El propósito? Desarrollar formas alternativas, que favorezcan mejores coordinaciones didácticas para atender los añejos problemas del aula y de la formación del adolescente.

Un punto central para responder a la formulación arriba mencionada, ha sido la de exponer los argumentos sobre el valor educativo que apreciamos de la acción narrativa y de la memoria histórica como mecanismos para estar <mirando en la acción> docente y para analizar sus principios, convicciones y formas emergentes de integración, para un campo siempre fértil y complejo como el de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español del plantel secundario.

Precisamente una perspectiva como la antes enunciada, ha sobresalido del trabajo pedagógico de la maestra CS. adscrita al plantel Omega, en el cual miramos la luminosidad de un nuevo concepto, el de la arquitectónica de la enseñanza. Que reclama giros sobre la oralidad, el pensamiento narrativo y los modos de coordinar la acción en el aula. Las interacciones que se descubrieron con la fuerza de una acción pedagógica como la expuesta por CS, son interacciones que privilegiaron auténticamente la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, la disciplina para el trabajo creativo y para elevar la primacía de la voz del adolescente²¹.

En el apartado G encontramos las notas, en el apartado H Anexos, a). se muestra un esquema sobre la perspectiva sociocultural de la práctica docente, b). se desarrolla una interpretación comprensiva, sobre las preocupaciones e intereses de un grupo de alumnos seleccionados de los planteles Alfa y Omega, con referencia a la práctica del estudio del lenguaje. Finalmente en el apartado I se describe la bibliografía consultada.

Concluamos esta Introducción General. Todas las cuestiones sobre la importancia de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, tienen un referente principalísimo: el planteamiento de construir con los conceptos que hemos

considerado y descubierto desde las nociones empírica y teóricas convergentes, la idea de una formación cultural comunicativa. Que propulse la capacidad lingüístico-comunicativa del sujeto, promoviendo la elevación de su oralidad y su habilitación narrativa, sin olvidar el valor correlativo con los demás ejes de estudio de la asignatura de español: el redescubrimiento de la lectura, de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje. Instrumentos que contribuyen a fortalecer el lenguaje de la posibilidad y la esperanza y con él, los proyectos necesarios para girar cualitativamente, en torno a nuevas pretensiones relacionadas con una formación de mayor alcance y trascendencia social.

Con base en estas ideas se conjuga la necesidad de recuperar la identidad y la autonomía en los actos realizativos del educando. Esto -lo sabemos- en un mundo siempre abierto y contrastante a la lectura de la realidad y de la acción humana. Constituir los referentes anteriores y otros acerca de los actos realizativos del escolar -disciplina, identidad, autonomía- necesariamente implica aprehender aquél campo poderoso de significación de la propia voz de estudiante y de sus preferencias desde el mundo de la vida y de su realidad eminente. Por dicha vía -y por otras que reinventa el propio docente- él necesita decidirse a construir y colaborar en el espacio pedagógico de transformación de las acciones escolares, ya sea en actos lúdicos, ya sea en actos inteligentes y propositivos, que emanan del respeto y de la capacidad de habilitarse con seriedad en el estudio de la lengua y del mundo de la vida sociocultural.

Es importante señalar que integramos al trabajo principal de la tesis -Documento de Trabajo I- un Documento de Trabajo Anexo II- de la misma importancia que el primero, en donde se plantea el estudio de la actitud realizativa docente de cuatro maestras de la asignatura de español de los planteles Alfa y Omega. Esto lo determinamos así por una cuestión técnica, con el objeto de que los lectores del trabajo de tesis, puedan consultar prioritariamente el Documento I y, si lo consideraran necesario, examinar el Documento Anexo II, ampliando así sus apreciaciones con respecto de la representatividad que identificamos de dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza.

¹ Con estos nombres designamos a dos escuelas secundarias diurnas urbanas, en las que se efectuó la investigación cualitativa sobre las concepciones de enseñanza de seis maestras -tres enseñantes por plantel- durante un período de observación de recuperación de experiencias, de diálogos y de entrevistas con su anuencia por un tiempo aproximado de un año. (1996-1997). Así pretendimos reconocer la orientación de sus prácticas docentes a partir de su acción lingüístico-comunicativa expresada en el aula y del proceso de reflexión que plantearon a sus alumnos por medio de su actitud realizativa docente con relación al estudio del lenguaje o del español en los tres grados de escolaridad de aquél subsistema educativo.

Es necesario señalar que sólo dos maestras, RC. y CS. se describen en el presente trabajo como casos típicos de dos tendencias de enseñanza de la asignatura de español. Observemos la decisión que tomamos para ubicar el análisis de las cuatro maestras restantes en un anexo denominado Documento II.: "El mundo cotidiano de la vida en el salón de clases: la experiencia y la concepción pedagógica de la enseñanza del español en la escuela secundaria".

Desarrollamos un proceso observacional de investigación en el año de 1996-1997 con seis maestras de la asignatura de español, en doce salones de clases de dos escuelas secundarias diurnas denominadas para esta investigación Alfa y Omega. Con base en el desarrollo de la investigación-acción, un estudio de caso, elegimos a dos maestras representativas de dos tendencias pedagógicas de enseñanza de la lengua. Investigación que se basa en la presentación de dos modelos representativos de la perspectiva actual de la práctica de enseñanza en la escuela secundaria de aquéllos planteles: por una parte se halla el caso de la maestra RC. a quien identificamos en un campo de enseñanza tradicional del lenguaje. A dicho campo lo tipificamos como campo pedagógico (a) Por el otro, se encuentra el caso de la maestra CS., a quien ubicamos en un campo de enseñanza alternativo o emergente para el estudio del lenguaje. A este campo lo tipificamos como <campo pedagógico (b)>. Con estos dos referentes construimos un análisis serio y a profundidad de la orientación formativa que ellas se propusieron desarrollar, mediante un hilo conductor relacionado con el plan y programa de estudios de la materia de español. La tesis se intitula, "Acción Pedagógica y Entendimiento Lingüístico del Aprendizaje del Español de la escuela secundaria". El mundo cotidiano de la vida en el salón de clases: la experiencia y la concepción pedagógica de la enseñanza del español I. Los cuatro casos restantes también los agrupamos en las dos tipificaciones antes mencionadas -tres maestras identificadas en el campo (a). y una maestra en el campo (b).- Se consideró pertinente estructurarlos en un documento anexo al trabajo de tesis, del que ya hicimos referencia en líneas anteriores. En resumen, hemos desarrollado el estudio de seis casos sobre la acción docente en la enseñanza de la lengua hablada, aunque sólo se presenta en el Documento I. de la tesis, el caso de dos maestras de aquéllos campos pedagógicos de enseñanza. Hecha esta aclaración y no obstante el recorte efectuado al trabajo de tesis en su conjunto, en los cuatro capítulos del Documento I, hablamos de las seis maestras cuando así lo consideramos necesario. Remitimos al lector (a) a la consulta del Documento II Anexo.

² ¿En qué estriba la calidad de un estudio de caso? -Según R. Dronmoyer- en la riqueza de la información que éste ofrece ; hemos obtenido la oportunidad no sólo de intentar la asimilación del estudio de caso que se describe, sino de enriquecer la comprensión de dos tipos ideales de enseñanza, al reconstruir la situación interactiva que se ha documentado del trabajo en el aula. ¿Qué nos propusimos? Explicar desde la visión de las maestras su percepción de la enseñanza de la lengua, la misma que hizo factible pensar en una nueva idea: la formación cultural comunicativa orientada al alumno del plantel secundario.

³ Las maestras que aceptaron colaborar en la realización de este proyecto son por parte del plantel Alfa: JC., RC. y EC. Estas profesoras atendieron en dos fases en que dividimos la presente investigación, a estudiantes de 1º, 2º y 3º grado respectivamente, en los dos ciclos de observación y estudio en dicho plantel: de febrero a julio del año de 1996 y de agosto de 1996 a febrero de 1997. Con respecto del plantel Omega, las maestras que aceptaron colaborar fueron: TM., CCH. y CS. Estas profesoras coordinaron en la primera fase en que se dividió la investigación, a escolares de 1º, 1º y 2º respectivamente. En la segunda fase atendieron a estudiantes de 2º, 1º y 3º grado. Estas dos fases también se corresponden con las fechas antes enunciadas para el plantel Alfa. Es importante señalar que la elección para observar el trabajo en el aula fue determinada por cada profesora, no sin antes escuchar algunas ideas nuestras con respecto de lo que pretendíamos reconocer y comprender en el salón de clases. Por ejemplo, las formas de organizar las tareas en el aula y su impacto en la actitud del escolar; la dificultad de integrar y brindar mayor atención a escolares rezagados o, mirar a un determinado grupo considerado como <de difícil comportamiento>. Ideas que al ser valoradas por cada enseñante, las inclinarían de acuerdo a su preferencia o deseo de permitirnos observarlas con el grupo y grado decidido por ellas. A su vez o por nuestra parte, aceptamos la disposición de cada maestra, porque nuestra

intención no sería la de contrastar el desarrollo didáctico por grupos y grados, sino la de recuperar la práctica docente a través de la propia actitud realizativa de cada enseñante. Pretendiendo entender y distinguir la orientación de la misma por el modo de coordinar la acción en el aula, a partir de la serie de experiencias relacionadas con el estudio de la lengua hablada. Recordemos que en el documento I. de la presente tesis se plantea el caso de dos maestras, aunque es factible revisar los casos de las cuatro maestras restantes en el documento II. anexo.

⁴ Nos interesó de esta afirmación cómo los intérpretes desarrollan un tipo de adquisición de la lengua, que resultaron claves para entender un potencial expresivo en un grupo de aprendizaje, distinguiendo en paralelo el tipo de <respuestas materiales> no sólo de lo que se dijo o hizo, sino la dirección explicativa de por qué y para qué lo hizo. Distante así de una visión tradicional de la postura pedagógica de segmentación del conocimiento y de la clase misma, lo cual reduce las <realizaciones materiales> de los eventos del aula, alejándose probablemente de aspectos centrales de interacción y producción a la sola pretensión de colocarlos en la mente y en los sistemas semióticos de grupo y de sus coordinaciones. (D. Bloome, paráfrasis de una idea de Volosinov (1929), apud, Rueda B. et al. *Coord. Investigación etnográfica en educación*, 1992: 126).

⁵ "Una vez que enfocamos la atención en las interacciones entramos en un salón de espejos que se multiplican hasta el infinito". (Cronbach, 1975) apud *ibidem*.

⁶ Estas dos fases se corresponden con una dimensión interaccionista Blumeriana -a). exploración, b). inspección- del proceso de observación del intérprete en el salón de clases: la exploración e inspección de un tipo de relaciones e intercambios hacia la adquisición de saber, mediada por las pretensiones de validez de los participantes y por la viabilidad de exponer racional y objetivamente las relaciones plausibles entre ellos. Equilibrio de teorización entre el mundo empírico y el uso conceptual de una teoría como la de la acción comunicativa.

⁷ En el transcurso del proceso de investigación acerca del desempeño de seis maestras de los planteles de Alfa y Omega, iniciamos en paralelo un estudio con 66 estudiantes de la materia de español de los tres grados de escolaridad. La forma de elección correspondió a cada maestra, pues aunque determinamos que fueran diez alumnos de cada grupo observado -esto se desarrolló en la primera fase del examen sobre la orientación de las prácticas de enseñanza- ellas nos sugirieron los nombres de los escolares con alto y bajo aprovechamiento y con problemas de aprendizaje desde su óptica como enseñantes. Por nuestra parte recomendamos que se incluyera a estudiantes <rebeldes> pero destacados, con el fin de valorar sus percepciones y las relaciones que ellos y los educandos con problemas de aprovechamiento nos señalaron. ¿Cómo se efectuó este análisis? Con base en la aplicación de un cuestionario, después de varias oportunidades que tuvimos para platicar con diversos alumnos, en los momentos en que tuvimos oportunidad de hacerlo, no obstante señalar que éstos fueron pocos y aislados. De esta exploración analítica se presentó un documento formal como avance de la investigación misma en el período 96-97. Dicho documento no forma parte del trabajo final, no obstante haber identificado varias correlaciones con el objeto de estudio principal, acerca del análisis de la actitud realizativa docente de las profesoras de Alfa y Omega. Sin embargo en el apartado "Conclusiones" del capítulo [4], presentamos una síntesis de dicho estudio, subrayando en nuestro caso el alto aprecio que nos produjo recuperar la propia voz del educando, sus intereses y preocupaciones en torno a su relación formativa con las profesoras de la materia de español.

⁸ "Los mecanismos de mediación se definen mejor como estructuras cognoscitivas que se codifican en lenguaje sólo de manera parcial y que, a menudo, funcionan en el nivel de conocimiento tácito". (R. Donmoyer, apud Rueda Beltrán, *ibidem* p. 78). En este trabajo apuntamos al reconocimiento de la actitud realizativa docente como una estrategia para arribar a determinadas <estructuras cognoscitivas>, mediante las cuales reflexionamos acerca de las pretensiones de validez que las maestras de Alfa y Omega impulsaron en sus grupos de trabajo.

⁹ Precisamente el enfoque teórico-metodológico se ha respaldado en la descripción electiva de segmentos de las secuencias discursivas, sustentando el estudio del micro-análisis de la acción comunicativa en el aula "como un proceso generador de teoría". Pero en qué supuesto teórico fundamentamos el análisis del micro-análisis? A través del estudio de la interacción como un proceso lingüístico, es decir, del examen de los modos de coordinación de la acción en el aula a través de los planteamientos de enseñanza de la lengua. R. Bloome, *ibidem* p. 124).

¹⁰ Formarse no pretende ser más que una actividad acerca de sí mismo, autónomamente pensada, sentida y buscada, ejecutada por los distintos medios institucionales que se brindan o que la persona se administra. (Gilles Ferry, 1991: 43). Esto implica un trabajo del individuo y de su acción humana, que significa una acción sobre sus manifestaciones del mundo y la palabra y acerca de sus trayectorias, destinada a proyectar en

el ánimo de éste la llegada <objetiva> de un orden de cosas. Adueniéndose de sus objetivos, modalidades y recursos que sean imprescindibles alcanzar, en función de los propósitos y motivaciones internas y socio-familiares. Y no simplemente como "una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido" en el mundo de la vida, soslayando el principio del trabajo creativo y su perfeccionamiento. Para dicho autor, "los enseñantes han participado relativamente poco en esta gran celebración formativa". (Ibíd, p. 46).

¹¹ Esta acción intentamos realizarla con las demás enseñantes y con algunos resultados como los que aquí se enuncian. En los capítulos [3] y [4] se argumenta cómo se diferenciaron EC. y CS. de las cuatro maestras, así como las trayectorias pedagógicas que ellas asumieron y las aportaciones que destacamos de su parte, al desarrollo de puentes culturales en torno al concepto de una nueva formación cultural comunicativa. Para la lectura de los argumentos del caso de RC. y CS. vid. el presente documento I. de la tesis. Para la lectura de los cuatro casos restantes cfr. el documento II anexo de la tesis.

¹² Entendemos por <totalidad del fenómeno lingüístico> algo que no se efectúa de continuo en la escuela secundaria: atender el sostenimiento de la oralidad, del pensamiento narrativo, su impacto en la memoria histórica del escolar y del enseñante en los hechos de la lectura y de la escritura. Que bien integrados y progresivamente tratados sin perder de vista los ejes de estudio y sus correlaciones formativas, seguramente harían girar la perspectiva didáctica del profesor del plantel secundario. Puesto que si los contenidos de enseñanza enfatizan el estudio de un eje o aspecto del estudio de español en correlación con otros ejes -lectura, escritura, reflexión sobre la lengua...- entonces es el maestro quien necesita visualizar la trascendencia de su acción pedagógica y de convocar al educando a que aprehendiera con él los distintos ejes y los aspectos particulares, que envuelven el desarrollo de un contenido programático específico. De este modo la atención a la totalidad del fenómeno lingüístico no se resume en constatar una regla ortográfica, o precisar fechas significativas sobre una corriente o escuela literaria. Ni tampoco en <aprender> las irregularidades del verbo, o de cualesquier otro factor representativo del conocimiento del sistema de la lengua y de los procesos de adquisición de la misma. El escenario puede estar listo para readmirar un contenido por su relación con el mundo de la vida, con el núcleo sociocultural que le imprime nuevas formas de entender y de abordar a través de él, el propósito auténtico y serio de captar la lectura del mundo social y sus requerimientos. Así como las nuevas percepciones y actos a los que necesitarán ocuparse los participantes, pues también ellos recrean o reinventan la realidad misma por medio de sus aportaciones, reflexiones y saberes.

¹³ ¿Qué entendemos por el término lingüístico? Lo que involucra el lenguaje verbal y no verbal, así como los sistemas semióticos relacionados por múltiples redes de información. En este sentido las acciones de las personas son de naturaleza lingüística y derivan de un sistema de la lengua para significar y reemprender nuevas acciones relativas con la práctica social del conocimiento. De este modo el proceso de interacción en el aula, se distingue como un proceso lingüístico y comunicativo imprescindible, para alentar el logro de propósitos afines, a partir de encuentros verdaderamente motivados por la voluntad de saber y de interpretar el mundo de la vida. ¿Qué entendemos por el término comunicativo? Lo que abarca la dimensión interaccionista para situarse en contextos sociales que demandan la participación y la postura del sujeto. En otras palabras, la dimensión comunicativa se refiere a los múltiples ámbitos situacionales en donde cabe asumir determinadas posiciones y luego o inmediatamente poderlas confrontar y aún ponerlas en tela de juicio. Es lo que J. Habermas llama -acerca de las pretensiones de validez- que éstas sean, en principio, colocadas en situación de crítica. Así las determinaciones comunicativas del sujeto provocan específicas reflexiones, dudas, aclaraciones y un tipo de crítica favorable o no, al comunicar con un estilo concreto una situación oral o escrita. Ambos componentes culturales -lo lingüístico-comunicativo- [indisolubles uno del otro como se aprecia] nos auxiliaron a reconocer la importancia de la acción en contextos similares y únicos, como los que desarrollaron los participantes de Alfa y Omega de continuo. Tanto por la mediación de los contenidos en que trabajaron, como por su referencialidad al mundo sociocultural en el que éstos pudieron ser examinados desde una posición reflexiva y sistemática.

¹⁴ ¿En qué sentido receptionamos la idea de que el estudiante desarrolle mayores posibilidades de éxito? En el sentido Habermasiano, no de una acción en solitario y con arreglo a fines egoístas y por lo tanto simplemente individuales. (M. Weber). Sino de un tipo de acción que comparte el individuo con otros pares o iguales, acordando y consensando fines que abarcan trayectorias colectivas y esfuerzos conjuntos y por tanto disposiciones más solidarias, compartidas y debatidas que los del primer caso.

¹⁵ Cfr. el apartado de las Notas de este trabajo. En la aclaración de la nota 1, se menciona cómo se decidió hacer un recorte del análisis de seis maestras de los planteles Alfa y Omega y de presentar, adjunto al trabajo de tesis, un anexo denominado documento II.

¹⁶ Vid. el apartado "Conclusiones" -capítulo [4]-. Con las consideraciones metodológicas ahí expuestas, se dio estructura y argumentación a los capítulos [3] y [4] de la tesis sobre el análisis de la actitud realizativa docente.

¹⁷ Al construir una relación participativa con el grupo de maestras investigado en dos planteles secundarios 1996-1997, hemos desarrollado "un sistema de relevancia", que nos ha sido útil como esquema de selección y de interpretación determinado. Es decir, como el de un tipo de actitud científica para la comprensión a profundidad de las prácticas de enseñanza de la lengua. Esto corresponde a una perspectiva sociocultural. "Las escuelas no son únicamente lugares de instrucción, desean ignorar sistemáticamente quienes se pliegan a una ideología de la práctica educativa tradicional, el hecho de que las escuelas son lugares públicos, culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de conocimiento y contestación entre grupos culturales y económicos, con diferentes niveles de poder social. (H. Giroux, *Los profesores como intelectuales*. "Introducción", p. 32, 1997, Temas de Educación no. 18, Paidós/MEC., Introducción inicial P. Freire, Prefacio P. Maclaren, responsable de la Colección César Coll, Trad. I. Díaz.

¹⁸ Nos estamos refiriendo a un hecho constatado en los planteles Alfa y Omega: Aunque los planes y programas mencionen la relevancia de conectar al estudiante con el mundo de la vida sociocultural, éste en un promedio de casos y jornadas no sucede así. <Desvinculándolo> para la realización de situaciones fragmentarias y escasamente vinculadas incluso con el objeto de estudio. Por ejemplo, RC. maestra identificada en el campo pedagógico (a), regularmente mantuvo una disposición didáctica hacia la resolución del tema que se estuviera estudiando, orientación que posteriormente ella <desdibujaba> con escenarios de baja trascendencia formativa. ¿En qué notamos esta condición pedagógica? Como en el asunto de mantener el control por sí mismo en sus grupos de trabajo, o <jugar> con los alumnos a pasar una jornada agradable sin algún significado de mayor relevancia para las tareas que presentaba en el grupo. Este referente -y otros con similar perspectiva- nos hizo apreciar que las demás profesoras reconocidas en aquél campo, hicieron prevalecer una especie de <ocuparse ordinariamente de alguna actividad>, pero sin una ponderación diferente que necesitaría imprimirse a una labor formativa y de aprecio por el desarrollo inteligente del educando. Que de un modo u otro necesitaría pasar de manera decisiva, por construir puentes culturales para acercar al adolescente a las múltiples interpretaciones de la realidad sociocultural. Como las interpretaciones que ameritan intentar una formación seria y sistemáticamente educativa, por su relación con la práctica de la enseñanza de la lengua. (cfr. capítulo [4] específicamente).

¹⁹ Con dicho enfoque, recuperamos del estudio de J. Wertsch algunos conceptos que se fueron conectando con las formas típicas de argumentación de las maestras de Alfa y Omega: ventrilocución, privilegiación y heterogeneidad de voces, los que acoplamos a los conceptos de lenguaje y entendimiento. En el primer caso -ventrilocución- se apela a los recursos culturales que los individuos tienen y usan para comunicar valoraciones y resoluciones, acerca de sus planes y cursos de acción. En el segundo -privilegiación- se refiere al modo en que un instrumento mediador -tal como el lenguaje social- se piensa como el más pertinente u oportuno que otros en un determinado foro sociocultural. ¿Cómo se caracteriza? Por la dinámica que una persona imprime a sus actos, lo que presupone que un tipo de escenario sociocultural no determina a la acción de un modo verticalista, mecánico y dependiente. En tales contextos -expresa J. Wertsch- los participantes pueden mínimamente caracterizar a la situación en formas nuevas, inesperadas o creativas. Participa en ello un grado de negociación y fuerza participativa -dice-. Una de los sustentos básicos de dicho dinamismo deriva del hecho de que los modelos de privilegiación son incluyentes a la reflexión consciente y por lo tanto a nuevos giros autoconstruidos. (J. Wertsch, 1993: 146). En el tercer caso -heterogeneidad de voces- existe un término así porque existen distintos niveles genéticos de funcionamiento comunicativo humano. Es un modo de manifestar que el individuo va adquiriendo habilidades y destrezas para desarrollar múltiples planos de formación y de expresividad. ¿Cuáles? Los que propiamente fortalezca y ejercite a partir de diversos intentos por desarrollar una identidad particular, en giro constante con ciertos órdenes -históricos, culturales e institucionales- a los que abrá de ajustarse, mediante los cuales pueda imprimir nuevas tareas de aprendizaje y de realización a su mundo de la vida intra y extraescolar de un modo incesante. Dichos conceptos relacionados con las formas de argumentación y de habla, al observarse como parte de nuevos sustratos que alimentan al lenguaje y al entendimiento se constituyeron en instrumentos mediadores, que pueden favorecer la construcción de nuevos planos de expresión y de adquisición de saber. El mundo empírico como puede apreciarse, es uno de los espacios idóneos para hallar y construir significados y para recuperar y explicar en algún sentido, las necesidades que resultan de la multiplicidad de voces -heterogéneas, ventrílocuas y privilegiadas- en un grupo de profesionales como las maestras de Alfa y Omega. (Ibidem p. 146).

²⁰ ¿Qué entendemos por este término? El desarrollo integral de la acción lingüístico-comunicativa del educando que señala un conjunto de tareas relacionadas con el ejercicio oral y escrito de su lenguaje, así como el ánimo por recuperar su propia reflexión del mundo sociocultural y los retos o pruebas que exige recepcionar y estudiar cada vez con mayor autonomía y determinación, hasta alcanzar el desarrollo de un pensamiento científico. Las habilidades formativas se refieren a la capacidad de educarse en determinados equilibrios de aprendizaje, vinculados con las funciones superiores del intelecto y con ésta, incursionar con mejores herramientas al campo de la ciencia y la cultura. Pero esto no basta, se demanda crear puentes culturales que otorguen sentido al desarrollo cognitivo y social de las habilidades vinculadas con la adquisición y producción de saber.

²¹ Muy recientemente se ha publicado un artículo de Kyra Núñez en *La Jornada*, sobre la eficacia de una nueva formación para niñas de escuelas comunitarias rurales y conservadoras de la ciudad de Assiut en Egipto. Este es un proyecto auspiciado por la Unicef, por el gobierno Egipcio y con el financiamiento de Canadá y Estados Unidos. En donde el éxito del programa educativo -que tiene seis años de existencia- y de acuerdo con la versión de la articulista mencionada, radica en que (...) "las niñas dejen de ser objeto de la explotación familiar y social, que pospongan el matrimonio, planifiquen la familia, comprendan la importancia de la salud y el cuidado de ellas mismas y de sus hijos, se nutran mejor y, por consiguiente, se abatan los índices de mortalidad y de mal nutrición". <Éxito> que significa mantener a las niñas en la escuela, supervisando la eficacia del programa y no soslayando la importancia de la educación femenina en estos tiempos de ceguera neoliberal y desatención extrema por los niños y niñas de todo el mundo en general. ¿Qué pasó con Egipto en materia educativa y por lo que se refiere a este caso, cómo emprendió acciones en favor de la infancia y de la educación sustantiva de los niños? Kyra lo expresa así, "En 1993 -Egipto- se sumó a la Iniciativa de la Educación Global y cambió la metodología del "gis y el dictado" por una creativa, autodidacta y de cooperación para la enseñanza: en otras palabras, pasó del aprendizaje pasivo a uno más relevante en entusiasmo y contenido". (El entrecomillado es de la articulista). "Eficaz experiencia de escuelas comunitarias en Egipto". Nota de Kyra Núñez, *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia, 24-04-2000, p. 44.

Nos congratulamos que un país como Egipto con un rezago educativo preocupante -y equiparable al nuestro o al de otros países de nuestra región- haya decidido asumir la relevancia de dar aspiración y nueva vida a las demandas de educación y de justicia social para poblaciones en extrema pobreza y marginación. Si esto se puede lograr en lugares de alta mortandad y miseria, reflexionamos así ¿por qué los Edos. de nuestra región, ha dejado en la indefensión una de sus mayores funciones que es la de otorgar prioridad al programa social de las población y aún de las más desprotegidas? El referente es bastante claro. Se necesita de una inversión sostenida y de un proceso de coparticipación de diferentes instancias y agentes sociales, si la pretensión es alcanzar a romper la penuria y la tristeza de comunidades que nada tienen y nada conciben que puede ser de provecho para sus vidas. Este ejemplo orientado a las escuelas rurales o a las <conservadoras> -como las llaman en Egipto- es un factor de análisis de lo que necesitaríamos emprender en nuestro país en el renglón educativo y lo que puede cambiar para beneficio de múltiples comunidades. Abandonadas inequitativamente por los distintos gobiernos y por sus inclinaciones al privilegiar a las ciudades y aún en ellas encontrar inequidad, injusticia y demandas proverbiales genéricamente atendidas.

CAPÍTULO [1]

Marco teórico: el enfoque sociocultural de la actitud realizativa vinculada con la enseñanza de la lengua hablada.

A. Palabras preliminares.

I. Elementos conceptuales básicos de la incursión investigativa en dos planteles secundarios denominados Alfa y Omega.

Nos interesó en primer término ingresar en el campo de sentido o de comprensión del estilo de enseñanza del maestro de la asignatura de español, acerca de la construcción de experiencias de aprendizaje relativas a la enseñanza de la lengua oral con el alumno de la escuela secundaria. Esta condición pedagógica la desarrollaron seis maestras de dicha asignatura de dos escuelas secundarias Alfa y Omega.¹

Dichos planteles fueron los escenarios socioculturales del proyecto de investigación sobre la práctica lingüística docente, vinculados con la acción pedagógica y el entendimiento del aprendizaje de la lengua hablada, en donde el núcleo central de análisis, lo hemos identificado a partir de la actitud realizativa² de las profesoras de la materia arriba enunciada. A partir de la actitud realizativa que ellas desplegaron en el trato pedagógico con alumnos de los tres grados escolares, pretendimos observar el desarrollo de sus propuestas didácticas, precisamente desde los rasgos de sus conductas <exteriores> (M. Weber, 1993) (vid. cita no. 4) o como aquí los hemos asumido, como los perfiles didácticos de seis maestras y sus prácticas docentes. Perfiles didácticos mediante los cuales delimitamos el alcance de nuestra actividad de observación y de análisis, a través de la distinción de tres factores de percepción, -personalidad, desempeño y contexto situacional- (J. Bruner, 1992), con los que nos acercamos a entender la complejidad de un perfil didáctico de un tipo concreto de profesor: el dedicado a la enseñanza del lenguaje en el plantel secundario diurno.

Estos factores hicieron posible una aproximación comprensiva a las formas de interacción y de trabajo ensayístico cotidiano, así como a sus planteamientos y cursos de acción, acerca de cómo y para qué, ellas suscitaron la construcción de experiencias de aprendizaje con alumnos de la asignatura de español³.

Haug y Rammer reconocen la contribución de J. Bruner y la escuela de Harvard, al estudio de la significación de la actividad humana, a través de los tres factores de percepción pues subrayan, (...) "operan como reducción en cuanto que después de efectuada la categorización no están abiertas más que a determinadas posibilidades de acción". (Haug y Rammer, 1979: 147-148). Ellos recuperan los tres factores de percepción Brunerianos con respecto del desenvolvimiento del sujeto social en ámbitos determinados: el papel jerárquico que ocupa un sujeto en el ámbito institucional -el desempeño- la experiencia o el tipo de comportamiento más proclive de expresión y/o de proyección como persona -la personalidad- y la percepción de la situación en la que se halle el sujeto -el contexto-. Otros aspectos que destacan por su importancia con respecto de lo que han referido de los trabajos de Bruner, son el tipo de intenciones y de disponibilidad que un comunicante puede efectuar, (...) "en vistas a la forma deseada de relación y al tema deseado de conversación". (Ibidem, p. 148).

Para nuestro caso, rescatamos el valor de la conversación cultural y pedagógica es decir, la oralidad, la memoria y la acción mediada que potencialmente desarrollaron las maestras de los planteles secundarios de Alfa y Omega. El primer concepto se refiere a un tipo de expresión sostenida en el intercambio maestro-alumno, en donde se pasa de la simple instrucción y ordenamiento, a un contexto de reconocimiento de la propia voz de los actores (W. Ong, 1996). (Vid. nota 5 de este capítulo). El segundo concepto se halla en vínculo incesante con el primero, ya que a través de la función cognitiva de recordar y rememorar, los participantes pueden encontrar en el campo situacional de su actuación, nuevas fuentes de conocimiento sobre su visión del mundo y de las cosas en las que participan. (Cfr. nota 7, *ibidem*). El tercer concepto permite la convergencia de la oralidad y la ejercitación de la memoria, bajo la premisa de un tipo de acción de intercambio y de colaboración explícita, mediante la cual es posible convocar al educando a suscitar con él, experiencias de comunicación y a desarrollar su potencial creativo relacionado con su capacidad lingüística oral y escrita. (Vid. Nota 8, *ibidem*). Todo ello enmarcado en la idea sobre una formación cultural comunicativa^β del adolescente, a partir del interés didáctico de dos tipos de enseñanza desarrollados por los docentes de Alfa y Omega.

La idea de una formación cultural comunicativa perfila un modo didáctico cualitativamente distinto del intercambio promedio tradicional, aceptado recurrentemente por las normas y por los modos de la jerarquía maestro-alumno de la escuela pública. Demanda un proceso de interlocución reflexiva sobre los propios actos de los participantes y plantea nuevas formas de relación entre ellos. De tal forma que éstos se recepcionen lúdica y críticamente propositivos, para readmirar las cosas que circundan el contexto situacional de los actores en el proceso educativo.

De este modo es necesario señalar que los factores de percepción Brunerianos, los recuperamos como una parte básica para delimitar el marco sociocultural de observación en el aula, acerca de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Estos factores -como lo hemos venido mencionando- se refieren, 1. a la personalidad o al comportamiento didáctico en clase, 2. a la reflexión sobre su desempeño en el proceso de formación cotidiano y a sus condiciones profesionales de trabajo. Esto es, a las formas de definición y de seguimiento de las tareas de aprendizaje de la lengua hablada, y 3. a la dinámica institucional y su influencia en el contexto de la acción en el salón de clases, que es un modo reflexivo de examinar las formas de relacionarse de los participantes y al grado de convergencia con el propósito de cultivar un eje central: el aprendizaje con sentido del estudio del español.

Tales modos de relación y de convergencia parecen estar regulados institucionalmente y en este marco vueltos a construir sin duda por los participantes, hacia posibles vías de transformación. (...) "Al entrar en una interacción [pareciera que] todo participante tiene que conocer las reglas y tiene también que presuponer que el otro conoce esas reglas, (...) aunque dentro de determinados límites pueda haber relativamente muchas alternativas..." (Haug y Rammer, *ibidem*, p. 155). Las alternativas que pueden vislumbrarse se hayan inscritas en factores socioculturales complejos, que permiten captar no obstante una mejor recepción de la acción de un sujeto determinado: las seis docentes de Alfa y Omega.

^β Este concepto lo desarrollamos ampliamente en un apartado final de este trabajo. Se trata de uno de los principales conceptos que nos han auxiliado a reflexionar acerca de la importancia de la actitud realizativa de las maestras de Alfa y Omega. Dicho concepto sustenta la tesis de recuperar la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar del plantel secundario.

a) El modelo teórico de acción elegido.

Así, con referencia a los factores socioculturales del trabajo escolar -procesos de interacción, de reglas y alternativas- a los que se adscriben a su vez los factores de percepción Brunerianos -personalidad, desempeño y contexto- J. Habermas ha profundizado en los primeros, identificando tres tipos de acciones que un participante puede realizar, como acción teleológica, como acción regida por normas y como acción dramaturgica. Estas acciones se diferencian de acuerdo con las relaciones del actor-participante y del mundo objetivo, social y subjetivo en el que se desenvuelve. La primera acción la cataloga como estratégica: el actor y el mundo objetivo de compromisos y metas. La segunda acción la encuadra en un tipo de lineamientos y reglas: el actor y el mundo social de las regulaciones y de prescripciones. La tercera acción la describe como el vínculo entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo como imprescindibles relaciones intersubjetivas y objetivadas, y como un puente cultural para articularse con los objetos y con los estados de las cosas.

Una cuarta acción es la comunicativa. El autor señala con respecto de la misma que, (...) "en este modelo de acción, el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente". (J. Habermas, 1989: 122). Como se observa, hemos pretendido contextualizar la elección de la teoría comprensiva desde esa cuarta posibilidad y a través de un tipo determinado de acción: el modelo de acción enmarcado por el lenguaje. Al hacerlo de esta manera recuperamos dos propósitos con el concepto sociológico de acción: nos comprometemos a particulares proposiciones ontológicas, relacionadas con el perfil didáctico de las profesoras y por ende, con un modo determinado de actitud realizativa, que comportó una concepción pedagógica de ejercer la enseñanza del español en dos planteles secundarios. (Ibídem).

Al intentar hacer uso del concepto de acción en una perspectiva sociocultural como la nuestra sobre el lenguaje, nos demandó recuperar la importancia porque brindáramos prioridad hacia alguno de los cuatro conceptos de acción arriba enunciados, observando el más representativo de los cuatro desde los contextos situacionales de la acción en el aula: la acción comunicativa vinculada a las redes y correspondencias de los demás conceptos. Es decir, a la observación de la acción oral y a la producción de las profesoras de Alfa y Omega, fue necesario rescatar las evidencias de su trabajo didáctico, en articulación con sus propias acciones estratégicas, regulativas y prescriptivas, y con las acciones que enmarcan el intercambio sociocultural de los participantes docentes y alumnos, como una forma de apreciar los puentes de comunicación que construyeron con las otras situaciones circundantes de su mundo escolar.

Al pretender esta posibilidad teórica, nuestra delimitación se fue orientando en el escenario de la acción lingüístico-comunicativa en el salón de clases y sus nexos no obstante con los demás tipos de acción mencionados. No podemos soslayar con este enfoque de la idea Habermasiana de la acción, que la direccionalidad que asumimos con dicho concepto, derivó en un modo específico de reconocimiento de la trayectoria del perfil humano y del entorno sociohistórico sobre el trabajo docente en dos escuelas secundarias. ¿En qué sentido? En un sentido de inventiva y de reactualización del campo de la cultura en donde ellas participaron, así como en el acercamiento a su personalidad y a sus modos de socialización a los que se circunscribieron. Por estas razones nuestro interés se basó inicialmente en las ideas de M. Weber y en la sociología comprensiva en cuanto a observar la conducta o la acción humana <externa>⁴. ¿En qué sustentamos lo anterior?

b) La acción lingüístico-comunicativa docente.

Mediante la acción lingüístico-comunicativa de las docentes sustentamos la observación en el aula, apreciando las tareas didácticas de formación que nos mostraron seis profesoras con sus prácticas, así como determinadas orientaciones pedagógicas, de lo que significó para este trabajo recuperar la lógica y la comprensión de su actividad en el salón de clases. Esto nos auxilió a mirar con atención, cómo dotaron de sentido la enseñanza de la lengua hablada, mediante el proceso observacional de recuperar su actitud realizativa, por medio de las actividades de estudio de español en los tres grados de escolaridad en los que se desempeñaron. De una forma similar pretendimos captar, de qué modo percibieron e interpretaron la direccionalidad pedagógica que imprimieron a esa actitud realizativa, con las reservas de la complejidad de la trama de intercambios y sucesos entre los participantes y sus acciones.

Específicamente delimitamos nuestra acción participativa en indagar una de las vertientes problemáticas de los ejes de estudio de la asignatura de español: la lengua hablada y a partir de la misma, la experimentación de la oralidad⁵ y de un arte verbal (W. Ong, 1996) singularísimo, la narración⁶. Lo anterior, aunado al concepto de la memoria⁷ con base en la cual pretendimos readmirar -socioculturalmente- el concepto de la acción mediada⁸, ejercido por las maestras y por sus vínculos temáticos con el plan y programas de aprendizaje del español del grado respectivo. Ello nos permitió girar progresivamente hacia un campo alternativo de la enseñanza del lenguaje y su impacto sociocultural, con referencia a un valor pedagógico de un tipo de formación lingüístico-comunicativo del escolar. Este campo relativo a la enseñanza de la lengua materna, lo reiteramos, fue parte de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar (Schlieben Lange B., 1987). Esto es, la dimensión de un tipo de oralidad y de pensamiento narrativo ensayándose en el aula, con sus formas de entendimiento en un contexto particular de sentido, a través del desempeño de dos de seis maestra de acuerdo con el perfil didáctico de su enseñanza. Ellas fueron, EC. -plantel Alfa- y CS. -plantel Omega-. ¿Cómo fue posible captar lo antes expuesto? Por medio de las jornadas de intercambio y de ejercitación de la lengua hablada entre los participantes, como una de las variables prioritarias de la actividad lingüística del trabajo escolar.

c) Oralidad, memoria histórica y acción narrativa.

Esta dimensión de la naturaleza de la oralidad y de la acción narrativa de los sucesos de los que se nutre el sujeto en su realidad inminente, proyectó un determinado estilo cognoscitivo y lingüístico en la acción lingüístico-comunicativa de las enseñantes. Aunado a la idea de una formación cultural comunicativa, que pudo surgir por la perspectiva del mundo de la vida en el que ellas se desarrollaron. (A. Schutz)⁹ y tiene que ver de tal modo con ellas porque, (...) "la narración es una forma especializada de habla constatativa que sirve a la descripción de acontecimientos y hechos socioculturales." (J. Habermas, 1992: 193). Ello es una forma sustantiva de entender la importancia de la oralidad en el campo de las relaciones intersubjetivas de los participantes.

El mismo autor nos ha permitido reflexionar sobre el valor del pensamiento narrativo en el que se requiere la voluntad del otro y la atención de su perspectiva, puesto que se persigue -según su visión de la idea de lo narrativo- el objetivo de conocer y de provocar giros en el comportamiento y en otro modo de interrelacionarse con los individuos. (...) "Desde la perspectiva de los actores el mundo de la vida sólo está dado como contexto [puesto] que constituye el horizonte de una situación que la perspectiva del narrador presupone [y] se utiliza ya siempre con una finalidad cognitiva." (Ibídem, p. 195). (El subrayado es nuestro). ¿Por qué consideramos relevante volver a destacar el valor sociocultural de la memoria en la perspectiva de la narrativa en el aula? Porque la memoria representa un valor sociohistórico imprescindible en toda la actividad humana, que es el de coadyuvar a construir la conciencia social del sujeto. Si nos decidimos a recuperar la acción lingüístico-comunicativa por medio del trabajo didáctico de las maestras de la asignatura de español y de su acción mediada, fue probable que haya sido relevante por la importancia que en el plano formativo tuvo para ellas, el concepto de acción narrativa en el desarrollo de los aprendizajes que se elaboraron en el aula. (...) "La narración es capital entre todas las formas de arte verbales porque constituye el fundamento aún de las más abstractas [disciplinas] cómo la ciencia, la lógica del conocimiento, o la filosofía." (W. Ong, 1996: 137).

Pensadores como W. James, J. Bruner, P. McLaren, H. Aebli o el autor antes citado, coinciden en señalar el alto significado que ahora se le escatima a la oralidad, al pensamiento narrativo y a la memoria como instrumentos de la cultura y de las mediaciones indispensables en el proceso de transformación del sujeto social. Es decir, a partir de la relevancia de su acción en colectivo y como parte sustantiva que puede perfeccionarse en el actor social en formación. ¿De qué modo? En el ejercicio cualitativo de espacios de rememoración, autorreflexión y de autoconciencia con su práctica social. Situando dicha práctica en procesos de compleja intersubjetividad y de necesarios retos para nuevas relaciones de intercambio, de producción y de crecimiento intelectual y humanístico.

W. James a propósito de un tipo de pensamiento como el narrativo expuso, (...) "decir que todo pensamiento humano es esencialmente de dos clases -razonamiento por una parte y pensamiento narrativo por la otra- es decir tan sólo lo que la experiencia [de cada sujeto] ha de corroborar". (W. James citado por J. Bruner, 1991: 126). (el subrayado es nuestro). Precisamente para J. Bruner, (...) la narración, el teatro, la ciencia...son técnicas para intensificar la cultura -y expresa-constituyentes de un foro para negociar los significados y explicar la acción." (Ibídem, p. 128). En este punto respalda la idea de foro como universo de la praxis y no como las predeterminaciones que socavan lo educativo y pueden estar visibles en una condición de altibajos e inconstancias entre los miembros de la institución escolar que se trate. Es a la vez una concepción básica -la idea de foro- para diseñar nuevos cursos de acción. Creemos por lo tanto que por la dimensión sociocultural de la idea de foro, los participantes tienen la necesidad y el interés histórico de cambios necesarios, para animar la evolución cultural de sus proyectos y por el papel dialéctico de aquélla institución social, (...) "negociar y renegociar los significados y explicar la acción, son maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. La educación es -o debe ser- una de las formas principales para realizar esta función, aunque suele ser poco valiente en asumirla. Es este aspecto del foro lo que les da a sus participantes una función activa y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas -normación y sujeciones de lo escolar, interpretamos- cuando se producen los indicios adecuados." (Ibídem, p. 129).

Concluye su idea de que un foro [un conjunto coherente y polisémico de mundos, modelos y acciones] para lograr la participación de las personas, por mediación del espíritu de ese concepto metaforizado, demanda que, "la educación -su giro pedagógico cualitativo- si ha de

prepararlos para la vida -al niño, [al adolescente, al adulto] deben participar también del espíritu del foro de la negociación, de la recreación del significado." (J. Bruner, *ibídem*). Él apunta con respecto del concepto de giro, "Llamamos giro [en la enseñanza y en el aprendizaje] a la disposición pedagógica para el desarrollo de procedimientos didácticos con sentido." (el subrayado es nuestro).

Narración y autoconciencia remiten a una visión intersubjetiva del actor social como el que tiene que ver con la idea de foro. En el primer caso, el actor descubre sólo su mundo de la vida al compartir su idea y complejidad del mismo con el otro. En el segundo caso, la dimensión del actor al descubrir cómo es influido y cómo puede influir en los contextos de acción, torna posible desvelar fragmentos del mundo de la vida, que lo involucran y lo requieren para insertarse racional y sensiblemente en él. En uno y en otro caso, el sustrato sociocultural revela la idea de orientarse en el mundo de la vida y de dotar de sentido la aprehensión comprensiva de la realidad eminente del actor y sus disposiciones. (cfr. *infra*. el concepto realidad eminente).

La solitaria condición del sujeto de accionar sobre sí para solo autoconservarse, es egoísta e inequitativa, pues no pretende <mirarse> desde la reflexión hacia los objetos o estados de cosas que lo circundan. El cambio implica dar un salto cualitativo al ámbito de la autorreflexión y la autoconciencia, donde él se reconoce partícipe en el involucramiento relacionado con los objetos y los estados de cosas con los cuales interactúa de continuo^Ψ.

d) La intersubjetividad del sujeto y sus vínculos con el mundo sociocultural.

Por lo dicho acerca del sujeto y su interrelación sociocultural con la idea de foro, al dotar de sentido los procesos de intersubjetividad en los que participa, se respalda la idea de que, más allá de relatos y refranes, proverbios, u otras formas reflexivas del acontecer del mundo -como la toma de conciencia social- se yergue la manifestación de la memoria como producto de la experiencia humana. Esta ha sido, es y será una herramienta <congregadora>, desplegable y constructiva a la vez, tanto del decurso de la historia, como de los movimientos sociales trascendentes y de su mundana universalidad. Siempre el ejercicio de la memoria ha sido un instrumento de la racionalidad comprensiva, de lo que constituye la acción ontológica y la prodiga acción donde haya identidad, fuerza y poder de evocación -y rememoración- de la presencia del actor social en el mundo. Gracias a la memoria histórica, la diversificación de lo oral-narrativo y de sus encuentros con la escritura y las innovaciones de la modernidad occidental, hicieron factible la creación y el legado de un testimonio del desarrollo humano: el libro y la evolución de lo impreso, hasta llegar a las sofisticaciones tecnológicas en materia de comunicación que hoy conocemos, y que parecen desplazar a lo oral-narrativo, como herramienta de la tradición cultural enriquecedora, contrastante y contradictoria. Con el paso del tiempo la memoria histórica y lo oral-narrativo, han delineado perfiles complejos de los modos de entender el mundo de la vida, que representan sin duda el sustrato de las civilizaciones antiguas, modernas y contemporáneas. La evolución de las tramas históricas de acontecimientos, rituales y modos de percepción del carácter polisémico y creador de las relaciones sociales, se ha instalado en los sucesos que han dejado huella en el desarrollo de las sociedades, así como en las diversas contradicciones y paradojas que acompañan al hombre, en su trayecto civilizatorio y de <progreso> de la actividad humana. ¿Por ejemplo? Las guerras o los

^Ψ Vid. *infra*. la importancia del concepto de autoconciencia Habermasiano, en el contexto sociocultural del salón de clases de la escuela secundaria).

esplendores de la cultura identificados con la evolución del paso del tiempo y del espacio en las múltiples comunidades ecológicas; la sublimidad del canto y de acontecimientos dancísticos relacionados con el poder espiritual atribuidos a esas manifestaciones, brindando las condiciones perceptibles del mundo y de los objetos, como las expresiones orales místico-paganas relativas a la agricultura, a la lluvia, a los frutos de la tierra; o a los testimonios ideográficos del acontecer de diversas poblaciones y regiones, o de cualesquier otro componente sociohistórico de la realidad del hombre y la mujer. (...) "Una característica fundamental de la actividad humana es la existencia de una variedad de formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y de actuar en él." (J. Wertsch, 1991: 119). La oralidad, el pensamiento narrativo y el rescate de la memoria desde la acción con sentido social, convergieron en este trabajo sin duda, en la necesidad socio-histórica y cultural, para mirar con atención el trabajo didáctico de seis profesoras de dos planteles secundarios diurnos: Alfa y Omega. Estas ideas nos permitieron elegir un modo específico de concepción intersubjetiva, relacionada con las prácticas del sujeto y sus nexos con el mundo sociocultural.

e) El concepto de trabajo didáctico de la enseñanza del español y sus nexos lingüísticos con las nociones de privilegiación y heterogeneidad de voces.

Una forma de recepcionar la actuación pedagógica de seis profesoras, en correlación con el planteamiento de J. Wertsch sobre la primacía de la voz y de la acción mediada, nos remite a distinguir los lenguajes sociales y los géneros discursivos como formas de entendimiento del concepto de trabajo didáctico: una unidad de análisis que se encuentra apuntalada por medio de la actitud realizativa de cada docente. Desde el marco de esta dimensión teórica, pretendimos recuperar el tipo de puente cultural que construyeron las enseñantes con sus alumnos, reconociendo el trabajo didáctico de la enseñanza del lenguaje como un hecho socialmente valioso. Lo es por los tipos ideales reconocidos en el perfil y desempeño docente y por la acción mediada regular, periódica y persistentemente generosa de seis trabajadoras de la educación de aquellos centros educativos. Lo expuesto lo apreciamos como un modo de privilegiación Wertscheana por el que nos inclinamos, reconocido el valor de dicho concepto para este trabajo.

El término privilegiación lo hemos recuperado del trabajo de J. Wertsch tanto por el enfoque sociocultural al que nos adscribimos -y al cual aludiremos más adelante- como a uno de los recursos en el que se apoyó la actuación didáctica de las maestras. Dicha actuación se observó bajo un contexto institucional específico, un programa delimitado y uno o varios grados escolares que coordinaron las docentes; (...) "debemos considerar cómo y por qué una determinada voz [para nuestro caso, una concreta actuación didáctica] ocupa un escenario central, es decir, por qué es <privilegiada> en un marco determinado". (Ibídem, p. 31).

El trabajo de seis maestras en el tiempo que transcurrió nuestra participación en el aula, nos condujo simultáneamente a observar la heterogeneidad de voces, con las que ellas no sólo percibieron la realidad ordinaria, sino el propósito de resolver un problema pedagógico: la formación de los alumnos de la materia de español en los tres grados escolares.

Por heterogeneidad de voces comprendemos la variedad de <hablas> que surgen de múltiples formas de la actividad intelectual del sujeto social. Esta afirmación se haya respaldada por la investigación de Lévy-Bruhl (1923) en la que una presuposición del concepto heterogeneidad -explicó- se basa en el despliegue de (...) "formas de pensamiento cualitativamente diferentes...". (Lévy-Bruhl apud J. Wertsch, 1995). De ahí que lo que

intentamos destacar fue el valor sociohistórico de la heterogeneidad de voces en los procesos de la actitud realizativa de las docentes de Alfa y Omega, como un modo de reivindicar no obstante la unicidad-promedio, esto es, la privilegiación en la que se inscribe la lógica y la comprensión del habla que ellas ejercieron en el salón de clases. Unicidad es un tipo de privilegiación natural que las profesoras aprehendieron y desarrollaron en la diversidad de su formación y de sus experiencias en el salón de clases.

(...) "El fenómeno de heterogeneidad del pensamiento verbal (o "pluralismo cognitivo") consiste en que, en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal". (Tulviste: 1986), esto fundamenta algunos razonamientos acerca del concepto de pensamiento verbal. (Lèvy-Buhl y Tulviste, apud J. Wertsch, ibídem pp. 118-119). En resumen, el pensamiento verbal es un modo de privilegiación que al desplegarse en distintos mundos posibles, se sitúa en escenarios y en actos pertinentes según la acción comunicativa puesta en juego.

En síntesis, aquella unidad de estudio a la que hemos hecho referencia en líneas arriba -la actitud realizativa- no se limita o sujeta a un determinado tipo de privilegiación exclusivamente, sino a las proyecciones que reflejan los perfiles didácticos docentes con su desempeño o actuación, en un tiempo y en un espacio sociocultural concreto.

f) Factores de percepción en el contexto del trabajo didáctico.

Lo reiteramos, esa muestra específica de actuación o desempeño didáctico, equivalió considerar para nuestro propósito de observación cualitativa en el aula, tres factores de percepción de un determinado trabajo pedagógico y formativo: 1). La personalidad que mostraron las docentes con sus cualidades, obstáculos y búsqueda de alternativas para la enseñanza de la lengua hablada. 2). El desempeño docente mediante el perfil didáctico que impulsaron con las necesidades de acción laboral, que las mantuvo al frente de sus grupos escolares y, 3). El contexto de acción específico del salón de clases, sin soslayar el ambiente escolar ampliado que se gesta en torno al trabajo cotidiano de las profesoras de Alfa y Omega. (Cfr. Haug y Rammer, 1997).

Haug y Rammer reiteran la importancia de los tres factores de percepción estudiados por J. Bruner, por la dirección teórica y metodológica que pueden alcanzar en el plano de los procesos de interacción y en el desarrollo creativo del lenguaje. Ellos en este tenor han referido la validez que tiene indagar la expresión lingüística en conexión con el comportamiento o con el ámbito de desempeño comunicativo <externo>, con el que delimitamos -de tal modo- el quehacer observacional de las maestras de Alfa y Omega, (...) "queremos estudiar no sólo la comunicación lingüística en sentido estricto, sino la conducta comunicativa, por tanto también la pragmática en el sentido de la división y subsiguiente conceptualización de la semiótica." [formulada por] Morris. (Haug y Rammer, 1973: 236). (El subrayado es nuestro). Ellos definen el concepto de pragmática como (...) "la parte de la semiótica que se ocupa del origen, de los usos y de los efectos de los signos en cada conducta." (Haug y Rammer. **Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión**, 1997: 59, capítulo III).

Confirmemos para este marco situacional, que una categoría que nos pareció central para el estudio de la actitud realizativa, fue la acción lingüístico-comunicativa de las maestras en el momento de proponer, realizar y de pretender desarrollos pertinentes de las tareas de enseñanza del estudio del español. Categoría en la que se percibe la práctica de un sistema

de comunicación (la acción lingüística) y su enlace con un tipo de conducta acorde con las situaciones y experiencias del sujeto social (lo comunicativo).

Por ello en la cita anterior nos identificamos con una concepción del lenguaje como la propuesta por Haug y Rammer, en donde se aprecia lo intrínseco de la dualidad de la acción lingüístico-comunicativa a la que nos referimos anteriormente. A partir de dicha acción, apreciamos la heterogeneidad de las voces y la privilegiación de los actos de habla, es decir, los actos de expresividad socio-lingüística y cultural asumidos por las maestras de Alfa y Omega, reconociendo en sus procesos de interacción un tipo de unicidad-promedio manifestada por ellas, en el momento en que recuperamos la lógica y la comprensión de sus realizaciones docentes, a través del desarrollo creativo del lenguaje en el nivel que las maestras pretendieron mostrar con sus grupos de aprendizaje. O dicho de otra forma, visualizamos la proyección de la capacidad lingüística y la experiencia de comunicación de seis docentes, como formas de correspondencia y de práctica dialéctica de toda actividad social entre los participantes del salón de clases.

P. Bourdieu piensa acerca de aquella condición -la dualidad de la acción lingüístico-comunicativa- que se refiere a la capacidad de habla del sujeto (el desarrollo del código lingüístico o de la expresividad) y a su capacidad social (el gradiente comunicativo que pone en juego en diversos escenarios). Por esta razón sociohistórica y cultural, dichos componentes se hallan inextricablemente unidos o amalgamados por la mediación de la experiencia, de los saberes y de las prácticas contextuales de la acción hablada o escrita de las enseñantes. Componentes desde los que se impulsa y recrea una idea del mundo y de las cosas. (P. Bourdieu, 1985: 11 y ss.). (En el subparágrafo E/I. del presente capítulo, fundamentamos explícitamente el sentido de la categoría acción lingüístico-comunicativa). (Vid. Infra).

g) Los instrumentos de mediación y las funciones de habla.

Es erróneo en este marco y siguiendo la coherencia de nuestro discurso -lo afirma J. Wertsch y lo constatamos en esta investigación- centrarse en la mediación como fin exclusivamente. Abogamos por <centrar> la investigación en el aula, no en alguno de los instrumentos de respaldo a la acción de las maestras de forma aislada, (...) sino en sistemas de signos abstraídos por la acción humana. Esto es, un tipo de conducta exteriorizada (u omitida consciente o inconscientemente) por los individuos a las que habrá que considerar las acciones negativas." (A. Schutz, **El problema de la realidad social**, 1962).

De este modo J. Wertsch -y acordamos en ello- exhorta a esquivar la idea de brindar prioridad a un determinado instrumento sociocultural. Es decir, mirar únicamente la actitud realizativa de la persona sólo como agente, o visualizar al lenguaje, la acción, o el carácter de la mediación de una manera fragmentada. Cuando de lo que se trata es de lograr una percepción de conjunto de los distintos instrumentos mediadores que intervienen en la acción lingüístico-comunicativa. Ya sea por el impulso del actor, por la influencia del contexto, de las normas y de las condiciones materiales, que precisan ser desveladas en un marco de exploración delimitada de relaciones, problemas y contrastaciones. (J. Wertsch, **Voces de la mente**, 1993: 141-142, capítulo 6, "Escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada.").

El concepto instrumentos mediadores -o herramientas psicológicas [y culturales]- (de acuerdo con las investigaciones de Vygotsky) (el subrayado es nuestro), nos remite a la

importancia sociocultural de estudiar el valor de las funciones del habla de L. Vygotsky, reconocidas por él como cuatro dicotomías <entretajadas> en la construcción lingüístico-comunicativa: A las funciones señalizadora, social, comunicativa e indicativa, este investigador ruso opuso las funciones significativa, individual, intelectual y simbólica respectivamente. Las tres primeras -expresó- corresponderían al propósito genérico por la vinculación entre (...) "el funcionamiento mental, social y el individuo..."; mientras que la cuarta función dicotómica, es un prototipo de la división fundamental que reconoció, forma parte (...) entre los potenciales semióticos que conducen a la emergencia del lenguaje interior y las que conducen al desarrollo de los conceptos". (Ibidem, pp. 126-127). De este modo los instrumentos mediadores cobran una relevancia especial, puesto que derivan de la atingente percepción, de cómo se desplegaron las variadas funciones del habla, por medio de las realizaciones lingüístico-comunicativas de las docentes. Traducidas dichas funciones en la investigación que ahora presentamos, como evidencias significativas del trabajo didáctico de la asignatura de español, (...) "las diversas funciones del habla y sus criterios para distinguir las, constituyen un primer paso para identificar los variados instrumentos mediadores que constituyen un juego de herramientas de mediación". (Ibidem, p. 127). Consecuentemente, los instrumentos mediadores que nos correspondió observar, en el trayecto de las tareas de enseñanza en los planteles Alfa y Omega, se refirieron a un <conjunto de herramientas> cognitivas y culturales tales como el tipo de lenguaje proyectado; las técnicas de la actividad grupal e individual; la escritura; los juegos y los modos didácticos de plantear los contenidos, las exposiciones de cuadros de aprendizaje, actos narrativos y formas de control y de prescripciones sostenidas. De un modo similar también observamos formas de abordar temas comunes; tareas de reseña y de respuesta, como la elaboración de cuestionarios o su estructura y resolución; intercambio de información de asuntos programáticos o de interés comunitario y formas de ensayo dramático-escolar, ligado con el teatro escolar secundario y su investigación, así como los propios vínculos o intercambios necesarios entre maestras y alumnos.

Dichas manifestaciones constituyeron un abanico de opciones mediadoras y de formas intersubjetivas de acceder al encuentro cotidiano entre los participantes. El objetivo fue adentrarnos de una manera explícita en el alcance cualitativo logrado por las maestras, para compartir y percibir algunas implicaciones como resultado de la convergencia de las funciones del habla expresadas en el aula. Nuestra intención fue apreciar el campo pedagógico de significación del concepto de actitud realizativa, a partir del contexto de las acciones de construcción de experiencias potenciales de estudio y de aprendizaje de la lengua hablada.

h) Las funciones de habla y el modelo pragmático-semántico, en vínculo pedagógico con el concepto de la actitud realizativa.

En líneas arriba efectuamos una interpretación de las funciones dicotómicas de L. Vygotsky antes expuestas, ligadas como veremos en adelante con una percepción del modelo pragmático-semántico de los actos de habla. Este modelo lo hemos estudiado e integrado críticamente en el presente trabajo de investigación, acorde con el planteamiento Habermasiano sobre la teoría de la acción comunicativa, que en esta tesis asumimos como un eje básico de análisis y racionalidad objetiva. ¿En qué sentido? Acerca del conjunto global y de las particularidades de las evidencias sobre la actitud realizativa de la enseñanza

del español, recuperadas de la observación participativa con seis profesoras de la materia de español.

La actitud realizativa de la acción lingüístico-comunicativa de la enseñanza de la lengua hablada, nos hizo elegir y delimitar la conceptualización formulada por M. Halliday de aquél concepto, con base en la progresiva interiorización que íbamos alcanzando sobre los usos del pensamiento verbal en el salón de clases. La actitud realizativa perfila -al parecer- <algo más> de lo que el individuo puede hacer, como resultante de su potencial de comportamiento lingüístico. Así, es en las realizaciones de los sujetos y en <algo más> que ellos efectúan, como se reconoce su acción y lenguaje en codificación múltiple. Esto lo afirma el socio-lingüista mencionado así, (...) "la realización de algo más que es lo que el hablante puede hacer lo he llamado potencial de comportamiento." Dicho potencial es asumido por todas las variantes de la actitud realizativa del sujeto verbal y no verbales. (M. Halliday. **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado**, 1986). El concepto potencial de comportamiento a su vez, enfatiza la designación de un sistema de conducta en cuyo ámbito se genera un tipo de semiótica social¹⁰, el que a su vez influye en dicho potencial.

Concepto este el de semiótica social -afirma M. Halliday- que es factible codificar en lenguaje (es decir hacer inteligible mediante la conducta o la actuación que manifiesten los participantes en el escenario o contexto de acción) por lo tanto o desde luego -dice- en otras cosas también, sin explicar por su parte cuáles serían. M. Halliday al no explicar cuáles serían esas otras cosas, nos permite señalar que serían las manifestaciones verbales y no verbales vinculadas con el contexto situacional que se tratara. Por este argumento se reflejarían actitudes cambiantes, reforzadas o muy especiales y hasta extrañas las cuales al bifurcarse o converger, se hallarían probablemente alienadas en el concierto del mundo de la vida socio-escolar. O perceptibles en el momento de que sucediera un acontecimiento, una expresión, una actitud diferente, sorpresiva y/o concentradora de la atención de un colectivo. ¿A qué llamamos potencial de comportamiento en el marco de las actitudes que se generaron con el desarrollo de los perfiles didácticos de las seis docentes? A los tipos de realización¹¹ articulados con los conceptos de acción pedagógica y de entendimiento lingüístico. Esto es, a un sistema lingüístico ensayado y vuelto a experimentar en una constante resignificación desde el entorno sociocultural que le da sustento al actor y desde el cual le confiere determinada autoridad a los participantes para vehicular sus expectativas e intereses, (...) "el significado es la realidad social que se crea [y recrea]; se mantiene en un orden adecuado, y se conforma y modifica continuamente...". (M. Halliday, 1986: 179). Aquél sistema lingüístico originado en la acción comunicativa de las seis maestras portó un distintivo que se pretendió esclarecer.

i) La investigación-acción y la oralidad en el aula.

En el proceso de interrelaciones entre maestras y alumnos, el intercambio de significados mostró la orientación de la interactividad humana con que decidieron -sean cuales fuere sus propósitos- las motivaciones cotidianas. Estas las reconocimos con el transcurso de la observación en el aula, acompañándolas en un <tramo> concreto de sus jornadas escolares, siendo lo que apreciamos en un alto grado por el despliegue de las sesiones de trabajo didáctico con seis profesoras y por las acciones que impulsamos con ellas para el desarrollo de la investigación. Estas acciones consistieron en lo general, en plantear un análisis

compartido de los perfiles didácticos de las maestras y su implicación en el plano formativo del alumno de la escuela secundaria. El modo como efectuamos dicha labor, se llevó a efecto a través de un proceso de investigación-acción, el cual se fue construyendo al observar atingentemente las jornadas de aprendizaje del alumno, participar en las tareas de análisis del quehacer cotidiano a que se convocaba al escolar y dialogar y reflexionar con las profesoras, acerca de la orientación de las acciones didácticas de la enseñanza del español a partir de la lengua hablada. Más adelante nos congratulábamos de haber <descubierto> a través de las formas de expresar la acción de estudio del lenguaje, el concepto de oralidad como una de las orientaciones centrales del desempeño didáctico de las profesoras y como una variante fundamental de su ejercitación con los alumnos. El concepto de oralidad nos fue conduciendo a un espacio de entendimiento diferente, acerca de la importancia de la experimentación del pensamiento narrativo vuelto acción y apertura pedagógica, por las nuevas posibilidades de potenciar la construcción de las experiencias de aprendizaje del español.

La entrega por escrito a las seis profesoras de los reportes de clases transcritos y estudiados previamente con el ánimo de interrogarlas sobre algunas cuestiones de la enseñanza, fue un material valioso de reflexión y de acercamiento a su desempeño didáctico. El desempeño didáctico partió de la observación de los usos de la lengua hablada desarrolladas por ellas, acorde con el interés de apreciar los modos de construir experiencias potenciales de aprendizaje.

Los encuentros informales -en el pasillo, en los descansos, en las horas de servicio- y los específicos que se programaron con cada una de las seis maestras, mostró el interés en serio (M. Foucault) por relevar el entendimiento de los perfiles didácticos que se gestaron en el aula de aquellas dos escuelas secundarias. El proceso de filmación para la segunda fase de la observación participante, fue aceptado no sin escepticismo por las docentes, aunque después constituyó otro auxiliar importante en el recorrido al que nos fuimos integrando en los dos planteles. ¿Por qué razón? Porque los alumnos y las maestras reconocieron además de la importancia de este tipo de testimonio de la realidad en el aula, una estrategia capaz de permitir otro modo de mirar esa <combinación> de conductas y su impacto en su desenvolvimiento escolar y en el de la propia enseñante. Combinaciones y repercusiones intersubjetivas que formaron la evidencia y el sentido de las relaciones con las cuales los participantes se identificaron, resistieron, mostraron tolerancia, indiferencia velada o suficiencia persistente para una labor ordinaria. Persistencia que al mirarse así, parece devenir en automatismos, pero también en procesos diferentes de interacción y de trabajo, ya que impactan de varios modos la estructura creativa de los miembros de la clase.¹² Con base en lo antes expuesto, nos ha sido fructífero haber perfilado algunos aspectos básicos de nuestra incursión en los planteles Alfa y Omega, a efecto de subrayar la importancia que le concedimos a la construcción del marco teórico. Ello nos ha permitido contextualizar y resaltar el valor distintivo de la actitud realizativa pedagógica de seis profesoras y la observación atenta con doce grupos escolares de los tres grados de estudios de la secundaria pública diurna.

B. El enfoque sociocultural de la investigación sobre la actitud realizativa de la enseñanza del español.

En el presente trabajo refrendamos la idea que tuvimos al investigar la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, desde el enfoque sociocultural que partió de resignificar el legado Weberiano sociológico del estudio intersubjetivo de la acción con arreglo a fines, es decir el análisis cualitativo de los perfiles didácticos impulsados en el salón de clases para la enseñanza de la lengua hablada. En ello nos ocupamos a continuación, aunque hemos precisado en líneas arriba la perspectiva de lo sociocultural, en vínculo con el mundo de la vida de los participantes por medio del lenguaje y por la noción de entendimiento acerca de la actitud realizativa de la práctica docente.

El enfoque sociocultural que nos interesó estudiar en el contexto de las tareas docentes para el estudio del lenguaje, se relacionó con una forma de comprensión de cómo se plantea al escolar el desarrollo de un perfil didáctico de aprendizaje, a través de la actitud realizativa docente, para la construcción de experiencias del estudio del español ligando lo expuesto al escenario cultural que media en todo salón de clases. Si el mundo consta de (...) "un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente (...) al lenguaje y a la tradición cultural les compete en cierto modo un papel trascendental frente a todo aquello que puede convertirse en componente de una situación" [didáctica y formativa como es nuestro caso]. (J. Habermas, 1992: 177. T. II y pássim). Si el lenguaje y la cultura son componentes representativos del mundo de la acción de los participantes, creemos en consecuencia que la importancia del enfoque sociocultural, brinda la oportunidad de readmirar el campo semántico y pragmático del lenguaje, ya que mantiene una particular identificación con la perceptiva de los contextos de trabajo pedagógico, hechos inteligibles por la vía de su articulación lingüístico-comunicativa. (J. Habermas, *ibidem*). Por medio del enfoque señalado, nos aproximamos a saberes y experiencias proyectadas por seis maestras de la asignatura de español, donde ellas y sus alumnos, se hallaron dotados de afirmaciones y expectativas con el transcurso de sus intercambios ordinarios. Los participantes al saberse dueños de distintos componentes de una situación, crearon así las condiciones para construir una idea objetiva, de cuál es el ámbito de entendimiento en el que dinamizaron con determinados propósitos, alcances y aspiraciones por una parte, y cómo sustentaron paralelamente por medio del gradiente de sus relaciones intersubjetivas el (...) "uso de definiciones acreditadas de la situación o negociaron definiciones nuevas" por la otra. (*Ibidem*, p. 178). Si los participantes interactúan permanentemente en el marco del mundo de la vida, compartir sus estructuras de comprensión de las cosas, determina los modos como puede ser apreciado el entendimiento factible de sus actos en la realidad cotidiana. Convirtiéndose lo anterior es un escenario significativo en que maestras y alumnos giran con sus intercambios hacia nuevos marcos de proposiciones, (...) "en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo", por ello (...) el mundo de la vida le es constitutivo al entendimiento **como tal**, mientras que los conceptos formales de mundo forman un sistema de referencias para aquello **sobre lo que** el entendimiento es posible." (*Ibidem*, p. 179).

A partir de este enfoque contextual y a modo de alcanzar la delimitación del objeto de estudio que nos comprometió en amplias jornadas de participación con cada una de las seis maestras, señalamos que nos propusimos apreciar la actitud realizativa sobre la enseñanza del español de la escuela secundaria. ¿Con qué fin? Como un modo de entender el comportamiento social-didáctico que ellas mostraron o proyectaron en el proceso de

observación en el aula, al que nos integramos sistemáticamente en los planteles Alfa y Omega. Acorde lo antes expuesto así mismo, con la dimensión teórica Weberiana de mirar simultáneamente sus trayectorias didácticas, bajo una vía sociológicamente poderosa: la interpretación racional con arreglo a fines, que (...) "es la que posee el grado máximo de evidencia." (M. Weber, 1993: 176 y pássim). Y cuya base de argumentación la soporta un tipo ideal de comportamiento -en nuestro caso- el perfil didáctico de seis maestras, a partir de la actitud realizativa de su relación de trabajo y de la propia acción lingüístico-comunicativa con sus alumnos; (...) "por comportamiento racional con relación a fines ha de entenderse aquel que se orienta exclusivamente hacia medios representados (subjétivamente) como adecuados para fines aprehendidos de manera (subjétivamente) unívoca." (Ibídem). De una manera similar -confirma Weber- mediante la acción racional <entendemos> así mismo la ruta típica de los sentimientos y de sus resultantes, presupuestamente notorias o características por lo que se refiere a la conducta, (...) "la conducta humana <externa> o <interna> muestra nexos y regularidades." (Ibídem). Dicho autor sustenta que a partir de lo antes expuesto, hay algo que se identifica con la conducta, (...) "el curso de regularidades y nexos es [potencialmente] interpretable por vía de comprensión." (Ibídem, p. 175). Esta presunción interpretativa del mundo de la vida cotidiana a que nos comprometimos, guarda una intencionalidad explícita: haber compartido y examinado con las maestras, la comprensión del perfil didáctico de su acción docente. ¿Cómo? A partir de los desarrollos que ellas construyeron con el uso y puesta en práctica de la enseñanza de la lengua y desde su variante fundamental: la perspectiva de la lengua hablada.

Entendemos por perfil didáctico, un estilo reconocible del modo de plantear un procedimiento racional de convocatoria, coordinación, realización y evaluación de la práctica lingüístico-comunicativa con el alumno de la escuela secundaria. Esto en el momento en que se han interpretado y puesto en consideración, los pasos necesarios que habrían de efectuar los participantes, para iniciar un determinado recorrido de aprendizaje de contenidos y de potencial formación con base en el estudio del lenguaje oral y escrito. Este perfil didáctico parece estar ubicado en el plano de la acción lingüístico-comunicativa, vuelto asequible por la orientación brindada con la actitud realizativa de cada maestra, por lo que consideramos que ello gesta u origina una dimensión pedagógica, es decir, una dimensión instruccionalizada o formativa por la concepción de las acciones racionales a la que ellas invitaron periódicamente a sus alumnos.* La dimensión instruccionalizada tuvo-tiene para esta investigación, una equivalencia con el concepto de escolarización, al que opondrá P. McLaren el concepto de educación y el que entendemos afin con el concepto de formación del alumno del plantel secundario. El concepto escolarización lo entendemos por su práctica en la escuela, como un sistema político del Estado en materia educativa, para <sumir> en la homogeneización la idea potencial de una praxis cualitativa con la relación maestro-alumno. <Fortalece> la noción de que sólo el escolar cumple una actividad rutinaria: iniciar, desarrollar, concluir y pasar a otro ciclo de escolarización precisamente, de <estudio> -si tiene algo más que la habilidad necesaria de lograrlo- como tenacidad, esfuerzos y condiciones materiales de resistencia y de lucha en su ámbito comunitario. La conducta, las fallas -o nuevos intentos- y elecciones de él/ella, también están basados en ese

* En la segunda parte del marco teórico describimos dicha dualidad de la acción, aunque en líneas arriba hemos hecho algunas observaciones sobre dicha categoría). Vid. infra así mismo, donde señalamos el descubrimiento de dos campos pedagógicos: el campo de aprendizaje normativizado, que reconocimos como (a) y el campo que pretende ensayar una perspectiva de dotar de sentido la acción lingüística de la enseñanza y el trabajo de aprendizaje con el escolar, por medio de la oralidad sostenida a través del pensamiento narrativo con el estudio del lenguaje identificado como (b).

tipo imprescindible de condiciones (H. Giroux), mediante los cuales pueden finalmente lograr derruir un tanto el sentido de dominación cotidiana, que se construye con las prácticas institucionales de la escolarización. En este sentido comprendemos por qué, (...) "la dominación [y su opuesto la resistencia] como (...) instancias objetivas y concretas no pueden ser ignoradas en ninguna discusión de la escolarización. Por ejemplo, los privilegiados tienen una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo de su futuro, mientras que los hijos de la clase trabajadora, especialmente los que están [en niveles intermedios como la secundaria o el bachillerato] o en los [niveles superiores], se encuentran con frecuencia agobiados por presiones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes de corto plazo." (H. Giroux, 1992: 128). (El subrayado es nuestro). Así el concepto de escolarización como el de práctica instruccionalizada de la enseñanza del español, <reconocen> en el sujeto a un ser pasivo, desinteresado y poco <presto> a atender y a estar subyugado a las indicaciones del docente como interpretador de aquél sistema. Sin más medida que el control necesario para su <organización> por grado, turno, grupo y tipo convencionalizado de actividades y tareas. Por el contrario, nos hemos interrogado en qué momento es emergente girar hacia una organización para un trabajo formativo, que esté cuestionando esas variables anteriores pero privilegiando con una adecuada atención profesional, el seguimiento de las capacidades del alumno del nivel social que fuere, quizás apreciando a la distancia la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Esto es, la necesidad histórica y cultural de reestructurar la demanda un trabajo pedagógico con un enfoque social desde la actitud realizativa docente, vinculando lo anterior a un examen inherente sobre el entendimiento lingüístico del español dotado de sentido para la escuela secundaria y probablemente colocando entre paréntesis los actos de formación y la orientación que éstos guardan en el ambiente de trabajo inteligente y creativo. Lo expuesto nos exige cuestionar, cómo conciliar la acción formativa de la política escolar y la resultante de una actividad colegiada, que implica una modelación de estrategias interdisciplinarias, colectivas y particulares -como interconexión fundamental de construcciones creativas- si no es vista su <totalidad> dirigida hacia el medio socio-escolar y hacia los cimientos de una acción pedagógica cualitativa para las actividades didácticas sobre el estudio del lenguaje. Y en este contexto, cómo integrar las herramientas mediadoras dotadas de sentido, que potencialmente puede utilizar el escolar para su formación, desde el contexto de su propia adquisición y desarrollo de conocimientos y de experiencias socioculturales con las que se pretende forjar a un individuo crítico, solidario y autónomo.

Responder a los cuestionamientos anteriores, necesitan partir de la reflexión sobre el concepto de formación, que es en consecuencia una tarea afín al concepto de educación de la lógica Mclareana -con el que estamos de acuerdo- porque señala un escenario diferente en la relación maestro-alumno. La idea de formación la entendemos como un proceso cualitativo que parte de un trato colaborativo y de entendimiento para el desarrollo serio y con perspectiva de los agentes del proceso educativo. Esto es, la necesidad de construir una serie de metas que pueden clarificar el sentido de los intercambios y relaciones de trabajo de los participantes, afirmando a la vez el propósito de cooperación y de ampliación de lo que representa para ellos, mirar con atención el despliegue formativo sin la celeridad de sus actuaciones y el espacio escolar de construcción de experiencias de aprendizajes de la lengua. En este contexto, dicho escenario sobre las concepciones del trabajo educativo -escolarización-formación- lo hemos visualizado en los planteles Alfa y Omega, como el de las constantes resistencias y luchas en el campo de la escolaridad secundaria.

Con lo antes mencionado se aprecia un tipo de clase social involucrada en contextos de influencia económica y cultural como la que refleja la escuela pública, permeada por contradicciones y formas de sobrevivencia sobre sus cursos de acción y búsqueda de satisfactores determinados. (...) "La clase incluye una noción de relaciones sociales en oposición. Se refiere a las relaciones cambiantes de dominación y resistencia, al capital y a sus instituciones de la manera en que ellas constantemente se reagrupan e intentan reubicarse en la lógica de la dominación y de la incorporación. (Gramsci, 1971). [De ahí que] (...) con lo que nos quedamos es con una teoría de la reproducción (H. Giroux se refiere a P. Bourdieu y una crítica que formula a su teoría), que no muestra confianza en los grupos y clases subordinados, ni da esperanza a su habilidad o voluntad para reinventar y reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden". (H. Giroux, 1992: 128-129).

En este contexto un problema correlativo -si no es que sinónimo- con la idea del sentido de comprensión de la actitud realizativa -en el marco de los perfiles didácticos que observamos en seis maestras- fue el relacionado con la importancia de interiorizar metodológicamente, el análisis de las estructuras generales de entendimiento de dichos perfiles. Cuya significación, acorde con la orientación Habermasiana de los actos de habla, pudo brindarnos la oportunidad de alcanzar a distinguir el valor sociocultural del entendimiento lingüístico de la acción con arreglo a determinados fines. (A lo que condujo precisamente la proyección de esos perfiles o estilos de enseñanza).

La categoría estructuras generales de entendimiento, surge del planteamiento teórico Habermasiano sobre la acción comunicativa en los escenarios del mundo de la vida de los actores. En el presente trabajo nos auxilió a desarrollar un modo de interpretación de la actitud realizativa de las maestras de los planteles de Alfa y Omega. Dicho constructo está referido a hacer inteligible, cómo una actitud encauzada al entendimiento necesita serlo primordialmente por la ejercitación comprensiva de actos ilocucionarios, que es el modo de expresión de realizar una acción diciendo algo, en búsqueda de acuerdos y/o consensos y de nuevos planes y cursos de trabajo. La diferencia con otro tipo de actos como los actos locucionarios y perlocucionarios, es que los primeros sólo expresan estados de cosas; dicen algo que puede o no llevarse a efecto; se deja al azar o a fines particulares la posibilidad de guardar congruencia entre el discurso y la praxis. Los segundos pretenden determinados efectos en el interlocutor; plantean causar algo en el escenario sociocultural probablemente con la incorporación del actor, del modo como lo solicita, exhorta u ordena. Por lo tanto, ¿cuál es la importancia socio-ilocucionaria para el análisis de las evidencias del trabajo docente en este trabajo? La autoconciencia del papel ilocucionario entre las maestras fue evidente, que no sólo se alcanza por el modo como se usen distintivamente los enunciados, por el manejo con dominio de la situación, o por guardar un determinado espíritu de autonomía. Sino por el momento sociocultural de apertura y tolerancia, alcanzado por la determinación de las enseñantes al colaborar, compartir y acordar propósitos comunes y pertinentes con base en sus vivencias, compromisos y contextos de acción específicos. En este sentido la pertinencia o aceptabilidad de algo, (...) "no se define en sentido objetivista, desde la perspectiva de un observador, sino desde la actitud realizativa de un participante en la comunicación". Lo pertinente o aceptable se reconoce cuando los participantes cumplen con las condiciones básicas establecidas institucionalmente, para que les sea posible asumir una posición asertiva -o de disenso- de acuerdo con el propósito que a esos actos acompañe a las partes. (J. Habermas, 1989: 375, 382. T. I.).

Con este marco referencial y con la categoría actitud realizativa que abordamos más adelante, exploramos de un modo inicial un rasgo singular o una conjunción de nexos y

particularidades que nos brindaron las docentes: el diálogo y la reconstrucción del ejercicio pedagógico de sus prácticas, los que pretendimos recuperarlos en las diferenciaciones cualitativas de su trabajo docente. A esas diferenciaciones comportamentales M. Weber las denomina <tipos ideales> reconocibles de tal modo por medio de la observación, de la reflexión y del análisis de las relaciones de comprensión, al que nos vincularon las profesoras con el transcurso de sus prácticas lingüístico-comunicativas. (...) "Muy a menudo el comportamiento interpretable racionalmente configura, respecto del análisis sociológico de conexiones comprensibles, el <tipo ideal> más apropiado". (M. Weber, 1993: 177). En este concepto subyace el eje articulador empírico-didáctico a que remite el estudio de las ciencias humanas de la sociología comprensiva: la acción que es el resultado de un modo de conducta y consecuencia del desarrollo de la actitud realizativa mostrada por las docentes en su diario coordinar acciones comunicativas, (...) "acción significa un comportamiento comprensible en relación con <objetos> [o personas, o a partir de sucesos] [esto es] un comportamiento especificado por un *sentido* (*subjeto*) <<poseído>> o <<mentado>>, no interesa si de manera más o menos advertida". (Ibídem). Así acordamos en síntesis, que nos interesó la comprensión de la actitud realizativa docente, que es la que nos dio cabida al reconocimiento de sus perfiles didácticos o de actuación pedagógica. Cuya ensayística ordinaria hizo posible mirar hacia el tenor de su acción racional con arreglo a determinados fines: la enseñanza de la lengua hablada y su gradiente con el desarrollo de experiencias de aprendizaje del español del alumno del plantel secundario.

I. La delimitación del concepto perfil didáctico del docente.

El perfil didáctico que muestra entonces una concepción educativa para la acción pedagógica del mundo sociocultural del alumno, delimitó nuestra atención -consecuentemente- con las reflexiones vinculadas a las estructuras de entendimiento que las seis maestras moldearon, ajustaron e hicieron sentir con la fuerza de sus intercambios expresivos de enseñanza y con la implicación de sus efectos en el universo del salón de clases.

Por lo que respecta al campo pedagógico (a). lo identificamos tanto por la linealidad como por la reducción del trabajo escolarizado. Con relación al campo pedagógico (b). lo reconocimos por la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje basada en una persistencia de la oralidad. Expresión decisiva que hace posible dirigirse hacia la narración creadora de mundos y a la aproximación del estudio concreto de la lengua hablada y/o escrita. Esto fue un modo en que nos perfilamos hacia la comprensión de las tareas de enseñanza de la escuela secundaria. Es aquí en donde hemos visualizado la distinción de <dos tipos ideales de docentes>, a través precisamente de la acción lingüístico-comunicativa entendida en este trabajo como los modos de hacer inteligible la actitud realizativa docente. ¿De qué modo? De acuerdo con la capacidad de cada profesora de hablar y de socializar las experiencias y contextos en actividades particulares, reconociendo en lo anterior un tipo de comportamiento profesional y pedagógico y sin hacer a un lado otros tipos de conductas reconocibles, (...) "de <<estados internos>> o de comportamientos externos>>". (Ibídem). Basados esos otros tipos de conductas reconocibles, quizás en la racionalidad económica y en otros ámbitos finitos de sentido (A. Schutz) en los que se involucra el individuo, pero que pudieron estar alejados o próximos -aquéllos comportamientos o estados de conducta- del contexto de la escuela y por lo tanto

reservados por las seis maestras, a que hubieren sido mentados, conocidos y compartidos con el investigador como otros referentes de esta investigación.

No es posible negar que aquéllos <otros> comportamientos, probablemente estuvieron plasmados en la variedad de intercambios y quehaceres en la conducción de la enseñanza del lenguaje y en la complejidad de aprehender un recorte de la heterogeneidad de voces que observamos en el aula. Sin embargo nos fuimos acercando a la idea de observar sólo el conjunto de las prácticas que día a día nos mostraron las profesoras; a ello nos adentramos con persistencia y necesario cambio de actitud por nuestra parte, para no adjetivar ni ponderar de un modo <cuantitativo> ni desmentir su lógica o rechazarla. Sino para intentar un entendimiento del significado de las orientaciones que las docentes imprimieron a su dimensión pedagógica de enseñanza del español. Así, la elección de un primer <tipo ideal> vinculado con sus motivaciones psicológicas, nos hubiera conducido, a un reconocimiento de sentido intimista y subjetivo, relacionando esto con <los objetos internos> propiamente <psicológicos>. La selección de un segundo <tipo> nos hubiese inclinado a vincular el ánimo externo de la persona, a partir de sus condiciones materiales y de su proyección del mundo de la vida, es decir, a la disposición concreta de su racionalidad económica -afirma Weber- con <objetos externos> o con las cosas mundanas y ordinarias que circundan la realidad del sujeto: (...) "En efecto, su objeto -de la sociología comprensiva- no lo constituye (...) "un tipo cualquiera de <<estado interno>> o de comportamiento externo sino la acción. Pero <<acción>> (incluidos el omitir y el admitir deliberados) significa, (...) "un comportamiento comprensible en relación con <<objetos>>, esto es un comportamiento especificado por un *sentido (subjetivo)* <<poseído>> o <<mentado>>...". (Ibídem).

Precisamente este sentido subjetivo poseído o mentado, es el que permite reconocer la importancia de la heterogeneidad de voces en la trayectoria del perfil didáctico de las maestras. ¿Por qué? Porque constituye la posibilidad de hacer un uso racional de distintos lenguajes sociales y géneros discursivos, presentes por lo tanto en la trama de actitudes realizativas que efectuaron persistentemente las docentes de Alfa y Omega.

El concepto heterogeneidad de voces nos remite a la idea de apropiación de otras <hablas> o expresiones pasadas y presentes, sólo a partir de la evolución de los lenguajes sociales -o tipos sociales de habla- y de géneros discursivos. Los lenguajes sociales se refieren -según Bajtín- a los discursos particulares de un nivel social determinado en un núcleo comunitario específico y en momento socio-histórico concreto. (...) "Lenguajes que sirven a diversos círculos, [diferentes] modas y a propósitos sociopolíticos del momento".

El valor contextual de este concepto se denota sólo por su relación con el perfil didáctico de cada maestra, ya que nos permitió delimitar cómo se orientó un tipo de actitud realizativa docente, en el momento en que se ha logrado reconocer y examinar los elementos organizadores del pensamiento verbal privilegiado por las enseñantes. Ellas al apelar a un tipo de lenguaje social, construyeron formas discursivas y esto es lo que hizo posible esta caracterización singular, (...) "el lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir". Este proceso por ser único, nos enseña el significado del lenguaje por el estilo especial que alcanza un sujeto, al desarrollar su potencial dialógico o la pluralidad de voces que tiene para construir como acervo de sus actos de habla. (Bajtín, apud J. Wertsch, 1993: 77-78).

Los géneros discursivos no son propiamente una forma distintiva de lenguaje en general, sino un modo de enunciado típico, con una típica clase de expresividad y una forma determinada de ser reconocidos, de acuerdo con el contexto y el escenario de acción donde se realizaron los intercambios de los participantes. (...) "Hablamos sólo en géneros discursivos

definidos, es decir, todos nuestros enunciados tienen formas de construcción globales típicas, definidas y relativamente estables...". (Ibidem, p. 81). Lo anterior nos conduce a distinguir los géneros discursivos como formas de enmarcar el habla, puesto que propicia realizaciones múltiples y creadoras; únicas y contrastantes con otras <hablas>, dada la proyección de los tipos sociales de habla -o lenguajes sociales- inmersos como <voces> predecesoras, contemporáneas o asociadas (A. Schutz). Dentro del marco de los géneros discursivos donde la voz concreta del sujeto, le imprime una forma específica de acontecimiento a la acción ya emprendida o por dar a conocer, en el contexto de la acción comunicativa de los actos de habla. Interpretado dicho concepto en nuestro caso como un tipo de resultado de la actitud realizativa docente, manifestada en los salones de aprendizaje. (Ibidem). En este sentido la acción comunicativa que nos involucró y que hemos asumido como un presupuesto teórico en todo el recorrido del proceso de investigación, desplegó tres proyecciones hacia una acción pedagógica y un entendimiento lingüístico del aprendizaje del español cualitativamente dotados de significado y con arreglo a determinados fines:

Primera proyección

a). Una actitud realizativa o conducta delimitada a partir del significado que atribuyeron las maestras por su perfil didáctico y a la interrelación con los alumnos de los tres grados del plantel secundario. (Esta proyección la hemos desarrollado en líneas arriba, y está relacionada con la explicación de los aspectos conceptuales básicos que dan soporte al concepto (inter-subjetivo de este inciso).

Segunda proyección

b). Sin embargo para un investigador de las ciencias sociales como Garfinkel, parece no ser suficiente -ni para esta investigación- solo el significado intersubjetivo con que los actores impulsaron su labor. Estamos de acuerdo que existen otros referentes como las propias prácticas de los participantes y el propio contexto escolar, que enmarcaron las relaciones de enseñanza en el escenario de los salones de aprendizaje y del ambiente institucional del plantel secundario más amplio. Este autor con base en los estudios que efectuó de A. Schutz, desarrolló una propuesta relacionada con las estructuras sociales, como <contextos> identificadores de un núcleo fundamental de relaciones y de trabajo por la acción que puede ser, (...) "la tipificación o normalización como característica del razonamiento y el juicio propios del sentido común". (Giddens y Turner, 1991: 323-324). En este marco Garfinkel sustentaba que con respecto del sujeto, él asimila y da respuestas de un modo tal que se aprecie la complejidad porque se intentara encasillar al individuo, (...) "no sólo a la conducta, sentimientos, motivos, y relaciones percibidos y a otros elementos socialmente organizados de la vida en torno a él, [sino de un modo similar] a la normalidad percibida de estos acontecimientos." (Garfinkel, 1963, citado por Giddens y Turner: 300). ¿Qué entiende Garfinkel por normalidad percibida? Siguiendo a Giddens y Turner, reflexionamos que dicho concepto lo consiguió desarrollar por la indicabilidad de los elementos formales percibidos, lo que significa que ante los eventos o juicios de un ámbito determinado, representa para quien interviene en ellos una situación expresa. Es algo así como un modo específico de re-conocer un grupo de acontecimientos o de sucesos. Es decir -para Garfinkel- la tipicabilidad de esa clase de anunciaciones generadas a la <luz y claroscuros> de los hechos cotidianos, presupone el desarrollo de los intereses y de las relaciones de poder por medio de las cuales se suceden las prácticas de enseñanza. Esto permite derivar de lo expuesto sus posibilidades de ocurrencia, o interpretado de otro modo, su probabilidad y de esta forma, su comparabilidad con acontecimientos pasados, presentes o futuros. Así la normalidad percibida se visualiza como un tipo de escenario al que se le auna un grupo de expectativas de composición de la

trama social, por el lugar que ocupa en el conjunto de relaciones sociales y de los medios-fines para la consecución de un objetivo. Entendido lo anterior como la eficacia lograda y todo ello visto desde un marco posible de efectuaciones entre los participantes, acorde con un orden natural y moral, es decir, su requeribilidad en el ámbito de los intercambios y realizaciones.

Quizás lo más importante de lo expuesto de la percepción de Garfinkel -para el análisis del contenido de las evidencias de esta investigación sobre el concepto de normalidad percibida- fue que las maestras, en un contexto así, <hicieron posible> a). por influjo, b). por la capacidad de entendimiento, c). o por fracasar en sus intentos de consensar plausiblemente los actos vinculados con el estudio del idioma. (J. Habermas), mostrando en ello cierta ventaja y no sin riesgos aparentes, ante la necesidad de interaccionar realmente con mejores intentos para lograr acuerdos y/o propósitos comunes, o apartarse de la posibilidad de asentir con el otro sobre algo entre sí, persiguiendo entre los participantes un determinado gradiente de poder, de colaboración o de cancelación y nuevo intento -probable- de comunicación, incitada por los intercambios en los contextos de acción ordinarios.

¿En qué momento lo antes indicado fue posible distinguirlo? En el curso de la acción al brindar un espacio concreto dotado de sentido a cualquiera de las anteriores posibilidades, esto es, al intentar soslayar las creencias y valores de los alumnos desde la visión que señalamos del campo pedagógico (a), esto es, entre lo que se esperaría de ellos y lo que realmente sucede en la cotidianidad de sus tareas de enseñanza. El escenario dominante fue el influjo del poder para ceñir al escolar a la experimentación de ciertas variantes *creativas* de la acción lingüístico-comunicativa docente.

Pero una forma alternativa de lo expuesto pudo haber sido convocar al educando a coordinar y colaborar con él en las tareas de aprendizaje y de su formación, como un modo de acordar con ellos las acciones de aprendizaje requeridas para su desarrollo formativo. Por lo tanto no hubo tampoco explícitamente, un escenario de acuerdo y de entendimiento en el caso de la maestra del campo pedagógico (a). Por estas razones creemos que persistió en el aula, un modo de reciclar las divergencias y las afinidades mínimas con un sector reducido del grupo que se tratara, subrayando también las contradicciones de la relación intersubjetiva entre el alumno -siempre ignorante y aprendiz- y el docente -siempre calificado y experto-, obstaculizando cualquier posibilidad de acción conjunta con significado y cancelando alguna probabilidad de entendimiento con el escolar auténticamente. La alternativa que ahora percibimos fue girar hacia el interés pedagógico de la acción formativa de un modo cualitativo y/o diferente de cómo las docentes en su mayoría la llevaron a cabo, dándose a la tarea de compartir preocupaciones de aprendizaje, así como de generar -potencialmente- diferentes cursos de acción y mejores intentos de comprensión de la actitud realizativa puesta en acción, esto, en un ambiente de estudio y de formación cotidiana sobre la importancia sociocultural de la lengua hablada. Por este conjunto de razonamientos, haber observado la idea de normalidad percibida puesta en práctica entre los participantes de los planteles Alfa y Omega, nos ofreció la oportunidad de conocer cómo se manifestaron las relaciones intersubjetivas en los campos pedagógicos (a). y (b). de la manera como interpretamos el pensamiento de Garfinkel.

Los elementos de dicho concepto -normalidad percibida- indicabilidad, tipicabilidad, probabilidad, comparabilidad, y requeribilidad, los hemos analizado desde los campos pedagógicos (a). y (b). arriba descritos. En el capítulo [3] se profundizó en el conocimiento que las docentes proyectaron acerca de la idea de normalidad percibida, no sólo desde sus

prácticas y sino desde sus reflexiones. A ese apartado remitimos al lector, para que aprecie la atención que le brindamos a la normalidad percibida en este trabajo, a partir de lo que ellas desarrollaron desde dos campos pedagógicos de enseñanza.

Difícil tarea por otra parte explicar y aún mejor objetivar comprensivamente, cómo la normalidad percibida influye en el comportamiento de los participantes -e influye por ellos en su propio contexto simultáneamente- que es algo que ya constatamos, es de cierta manera algo más que una motivación conductual. Esta dimensión <institucional> de dos tipos de escenarios pedagógicos y un modo de direccionalidad que apreciamos en cada uno de ellos, fue un reto que asumimos para intentar explicarlo. ¿Cuál fue el proceso? Llevar a cabo el análisis progresivo de la acción lingüístico-comunicativa de seis maestras -aunque en este trabajo sólo se presentan dos casos representativos, los cuatro restantes se hallan en el Documento Anexo II y aún antes- cuando dialogamos y procedimos a reflexionar con ellas con base en su desenvolvimiento didáctico en el aula. Expresemos en síntesis, que los conceptos que emanan de la idea de normalidad percibida propuesta por Garfinkel, indicabilidad, -los hechos- tipicidad, -las distinciones- probabilidad, -las circunstancias y sus resultantes- comparabilidad, -su validez e implicaciones- y requeribilidad, -grado de pertinencia y proyección necesaria- de la actitud realizativa docente, reclamaron ser examinados como elementos dotados de sentido por la acción y por las relaciones entre los participantes, del modo como lo efectuamos a partir de los dos campos pedagógicos que reconocimos en el transcurso de la investigación.

Tercera proyección

c). De esta forma con relación a los dos tipos ideales de docentes -a los cuales hemos hecho referencia en líneas arriba- hallamos en una perspectiva crítica las recuperaciones del trabajo docente a través de los campos pedagógicos (a). y (b). ¿Cómo surgieron en esta investigación? Como resultado de la proyección de los perfiles didácticos de seis docentes, por sus relaciones de trabajo y por las formas de su acción mediada, identificando lo anterior en el proceso observacional y participativo de los planteles diurnos ya mencionados.

II. Dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza observados en los planteles secundarios Alfa y Omega.

Los campos pedagógicos (a). y (b). los hemos reconocido en el proceso observacional del trabajo docente-promedio de los planteles Alfa y Omega, del modo como se describen a continuación.

El campo pedagógico (a) fue identificado por un tipo de acción lingüístico-comunicativa regulado por normas; el campo pedagógico (b) fue inclinándose a un tipo propio de acción lingüístico-comunicativa privilegiando la actividad del alumno.

El tipo ideal del primer campo (a). lo distinguimos por el perfil didáctico de la maestra RC. (plantel Alfa) tipificado por una prescriptividad y una sujeción del alumno a la acción normativa per se. Esto es, una inclinada dependencia con lo institucional, que impidió hallar las diferenciaciones necesarias que un alumno pudo haber reconocido y hechas suyas, pero entre sujetarse a una forma de control y dependencia, o potenciar su oralidad y a su actividad narrativa, hubo una regulada intencionalidad de mantenerla así en el primer caso, probablemente en vínculo con otros referentes cíclicamente viciados respecto de las

prácticas de aprendizaje del idioma. Este concepto tiene una íntima conexión con el control per se, la dependencia soportada -y mantenida tal cual- por el docente y el <orden institucional>, mantuvieron un tipo de estructura constitutiva de los acontecimientos (cuasi inamovibles), bajo los cuales y con dichas regulaciones, fue improbable pensar en escindir la fuerza de la normación interpretada y asumida por la docente del campo (a). con suficiencia y regularidad.

La oposición a lo antes expuesto fue la posibilidad de fomentar la experimentación de la lengua hablada como un proceso diferente, con el propósito de reconceptualizar la concepción de la enseñanza, acerca de los contenidos de estudios de la asignatura de español. Este campo no lo percibimos simplemente rígido ni como un cartabón o ejemplo de un modo de percepción de los problemas de enseñanza, o de una reciclada acción obstaculizadora, para no encontrar vías alternas en el plano didáctico de la enseñanza de español. En el análisis de los trabajos de Garfinkel, Giddens y Turner destacan que dicho investigador se distancia -como deseamos hacerlo en este trabajo- de una concepción normativo-determinista. Esto resalta aún más cuando expresan de este representante de la Etnometodología, su visión de la explicabilidad moral por encima de las convenciones normativas. Su tesis resalta lo siguiente: subraya que al referirse a las normas interpretativas <presentes> en el salón de clases, éstas se tornan visibles en el marco de las prácticas situacionales y -quizás- en tránsito potencial hacia una acción formativa de mayor alcance con el interés del docente y del educando. Por lo tanto la idea no fue observar las prácticas recurrentemente alentadas al control por sí, sino que incitaran en el marco o el conjunto de normaciones, con la que se trata al escolar y por la fragmentación inconsciente o conformista de las tareas de enseñanza, a que (...) "no se entiendan [no tendrían que entenderse] como un patrón rígido [aquellas normas interpretativas entre los participantes], sino como recursos elásticos y revisables que se ajustan y alteran mientras se aplican a contextos concretos...". (Garfinkel, Apud, p. 319). Entonces este campo pedagógico denominado (a). de la normación y de la acción regulativa por adelante del alumno, no pretendimos estudiarlo de un modo neopositivista como parámetro de una llana crítica a la escuela tradicional, sino como un estudio en una perspectiva pedagógica que nos permitiese reflexionar y entender el papel sociocultural, que constituye la escolarización o una de sus alternativas: la formación del escolar del alumno del plantel secundario, (...) "las convenciones normativas no son atendidas por Garfinkel como guías de conducta, sino una de las fuentes esenciales de los recursos cognoscitivos [y culturales] mediante los cuales se hacen inteligibles y moralmente explicables los contextos de acción." (Giddens y Turner, 1990: 319).

Parece en consecuencia que existe cierta tendencia en promedio en el accionar de las maestras, a incitar a un tipo de comportamiento plegado a convenciones, de ahí la importancia sociocultural del análisis de la actitud realizativa docente y de la direccionalidad de sus rasgos constitutivos. De tal suerte que fuera posible el reconocimiento de conductas con significación y con arreglo a fines, ponderando así el llamado que hace Garfinkel de [elevar] (...) "La conciencia reflexiva de la posible interpretación de la conducta desviada, o de un modo de direccionalidad alejada de la opción discursiva y de la acción de **construir procesos formativos auténticos**, <COMO> fruto de la concepción de qué se entiende por la enseñanza que pueda motivar una conducta normativamente correcta...". (Ibídem, p. 319). (El subrayado es nuestro). Probablemente generadora -la conciencia reflexiva- de variantes que enriquecieran la acción lingüístico-comunicativa docente, con el propiciamiento de la oralidad y el pensamiento narrativo.

El cambio posible de lo antes expuesto se describe en la caracterización del campo pedagógico (b).; el tipo ideal de este campo lo hemos identificado como el lugar cotidiano de búsqueda de sentido de la relación lingüístico-comunicativa de los participantes. Dicho tipo lo hallamos del perfil didáctico de una maestra CS. (plantel Omega), tipificado por una oralidad en desarrollo experimental constante, donde la profesora fomentó la intervención del alumno y lo incitó a descubrirse y a aventurar ideas y sugerencias del mundo predecesor, contemporáneo y asociado (A. Schutz). Formas didácticas a las que se aunaron la creatividad, el dinamismo y una noción -así lo observamos- más cercana a la concepción formativa que el escolar estuvo en posibilidad de emprender. Este campo lo visualizamos por la atención que se brinda a la oralidad inclinadamente expresa, o por la acción mediada persistentemente girando hacia la experimentación de los usos del lenguaje. (Las particularidades acerca de estos rasgos constitutivos o particulares, las exponemos en los capítulos [3] y [4] del presente trabajo de tesis).

Sin embargo, como muestra de lo anteriormente dicho, uno de estos rasgos es el sostenimiento de la lengua hablada, la descriptividad de hechos y la invocación de mundos socioculturales, que parten de la capacidad propositiva de readmirar el papel de la lengua y de la literatura. Ello fue posible al examinar por ejemplo, el carácter de mayor integración de los componentes de la gramática, la ortografía y el vocabulario, en un conjunto didáctico de percepción de los hechos de la lengua materna del educando, como contenidos de aprendizaje y de formación, considerados así en el momento de la realización analítica de temas básicos del estudio del español. El tratamiento de esos componentes del idioma y de la cultura, no se recibieron en consecuencia aislados e inconexos, sino apreciados en la acción narrativa y en la acción oralizada -y escrita- de los acontecimientos del mundo objetivo, subjetivo y social en el que intervinieron los participantes. El estudio de dichos componentes y su vínculo con el lenguaje fue esencial: si lo primero se articula vivamente en las estructuras cognoscitivas del escolar y en el propósito intelectual y cualitativo de su formación, (...) "la enseñanza de la lengua materna debe buscar sus apoyos a la vez en la acción de modelos y en los efectos de la creación propia, en actividades de impresión; sobre todo en la explicación de textos y en los ejercicios de expresión; particularmente en la redacción". (L. Not, 1976: 344). (el subrayado es nuestro). En tal sentido la enseñanza de los componentes de la lengua tiene una relevancia sociocultural, cuando es observada desde el marco de la acción lingüístico-comunicativa y a través de la orientación de las experiencias de aprendizaje del alumno, a partir de un proceso que sólo puede ser inductivo, puesto que este concepto significó potencialmente ensayo, tanteo y búsqueda de comprensión. Dicho método pudo suscitar en él con el sondeo interiorizador de su prácticas, observar cómo los acontecimientos de su realidad inminente y sus nexos con la demanda de análisis y reflexión de contenidos descubrir estructuras, sucesos y particularidades de la lengua. (...) "Tal enseñanza debería arraigarse en la observación de los hechos de la lengua para percibir las normas antes de codificarlas en reglas (...) distinguiendo de una práctica tradicional para reconocer lexemas y los morfemas como unidades de significación mínima (...) la posibilidad de girar hacia el conocimiento razonado de las palabras, [ya que la adquisición y fortalecimiento del lenguaje en el contexto social y escolar (...) se enriquece, se diversifica, se precisa, se estructura, se fija y al mismo tiempo se hace flexible hasta el punto de ir adaptándose progresivamente a necesidades cada vez más variadas". (Ibidem, pp. 347-348). En este ámbito pedagógico una de las estrategias a la que recurrió EC. del plantel Alfa -cfr. Documento II Anexo- ha sido intuitivamente similar a la empleada por Garfinkel - o a la antes planteada por L. Not- que fue emprender, (...) "los análisis de las expectativas constitutivas de la vida cotidiana". (Garfinkel 1963, Apud: 302). ¿Cuál fue el caso de EC.?: Insistir con el

alumno en la descripción de sus experiencias; aunque pudieran ser catalogadas irrelevantes, la mediación docente las hace girar hacia los propósitos de construcción de aprendizajes, de estudio y reflexión del lenguaje, como una de las herramientas de la acción en el mundo y de la posibilidad de formarse con ésta y con otros instrumentos y valores frente a la interrelación en el aula culturalmente comunicativa. Esta es una de las hipótesis principales del trabajo que hemos destacado del campo pedagógico (b): la construcción de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario.

Como el caso de EC. del plantel Alfa, CS. del plantel Omega invita al escolar a una acción ordenada, lúdica y poderosa de atención y de trabajo didáctico. Ningún alumno puede sustraerse a examinar un proceso literario, gramatical y/o coordinadamente comunicativo: análisis de textos en vínculo con poemas y corrientes literarias por ejemplo, con lo que provocaba en el escolar su ingreso a mundos narrativos de acción, de conocimiento y de posibilidad de crear. Forjando en él la determinación de ejercitar la capacidad de la memoria histórica y de apuntalar los contenidos de estudios de español, en tareas ligadas con la proyección de la lengua hablada. (...) "el lenguaje hablado prácticamente forma cuerpo con la organización del pensamiento y mediante una retroalimentación o autorregulación en retroacción se precisa por medio de adiciones o correcciones sucesivas, al mismo tiempo que se ajusta a ciertos efectos advertidos en el que habla (mímica, esbozo de intervención, etc.)". (Ibídem, p. 338). Esto hace vital entender lo que expresamos antes de la cita anterior: la ejercitación de la capacidad de la memoria histórica, la interpretamos como una disposición reflexiva y atingente, de persistencia para escuchar la voz del alumno, para brindarle el necesario espacio que requiere su integración en los <hechos de la lengua> de los que participa cotidianamente, o de los que tiene como opción educativa, estudiar y experimentar.

(...) "Hay que dejar al que habla el tiempo y los medios necesarios para asimilar el mensaje sin interrumpir la comunicación ni perder la iniciativa; (...) **hay que recordar lo que se ha dicho.** (...) Cuando la comunicación debe franquear los límites del presente necesita [un apoyo cognitivo, sociocultural] y material que resista a las alteraciones -del tiempo y del espacio- y por consiguiente a las correcciones...", simplemente normativas o de prescriptividad semántica abrumadora, convocando al escolar a renovar su interés por aventurarse en el estudio y en la memoria histórica-comprensiva de los eventos del español, que se vinculan con el análisis de la lengua hablada y escrita. (Ibídem, pp. 338-339).

Por ejemplo, la investigación de una obra de teatro escolar y el contexto que le da sentido a la misma en el marco sociohistórico, literario y el propiamente lingüístico, fue posible distinguir una visión integral, por la reflexión de estructuras y modelos que atendieron -así lo constatamos- el enriquecimiento del vocabulario y la diversidad de experiencias de la enseñanza de la lengua, que las maestras coordinaron con el alumno.

Así, en el Documento I explicamos la trayectoria contrastante de dos maestras: RC. y CS. planteles Alfa y Omega, de la cual abordamos su perfil didáctico -como ya lo mencionamos antes- en el capítulo [3] específicamente. (En el Documento II Anexo, examinamos los casos de JC. y EC. -plantel Alfa- así como los perfiles didácticos de CCH. y TM. -Omega-, maestras de la asignatura de español en esas escuelas secundarias).

En síntesis, con respecto del campo pedagógico (a) una diferencia motivadora de nuevos análisis para los capítulos antes mencionados, fue la recepción que captamos del uso de la lengua hablada. En este caso al empleo de la regulación normativa, parece serle inherente un espectro amplio de intercambios y de acciones sin objetivos reflexionados. Ello además es un rasgo peculiar de las interacciones y de las prácticas comunicativas entre los

participantes (Garfinkel), ciertamente sin rumbo u orientación inteligible en un promedio alto de casos.

Así, el hecho de oponerse a la persistencia regulativa, a través de la incursión de una oralidad diferente -en el caso del campo pedagógico (b)- quizás sin el lastre de la regulación del acto comunicativo de control y dependencias internas en promedio, favoreció la práctica de una conciencia reflexiva sobre los contenidos de aprendizaje. No obstante el tipo de estructuras y modelos de enseñanza alienantes y <homogéneos> en que estuvieron inmersas las enseñantes, plegándose o irrumpiendo en el orden normativo de los acontecimientos de la vida ordinaria del aula y de recepcionar de modos diferentes su desempeño, incidió sin duda la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno, o el concepto de una formación cultural comunicativa, sustentada cada vez con mayores elementos a partir de la idea de cómo perfeccionar la acción pedagógica en el aula.

Con estas diferencias señaladas entre los campos pedagógicos (a). y (b)., persistió la noción sin embargo, de que era necesario profundizar en los rasgos y en las acciones de los campos identificados con dichas literales, a ello nos dedicamos en los siguientes capítulos. Entre tanto es pertinente reiterar que tales ámbitos pedagógicos no son guías ni parámetros de alguna clasificación pedagógica, tampoco dichos campos son percepciones didácticas de encajonamiento, o de negatividad e idealización respectivamente. Son realidades pedagógicas y resultado de procesos complejos de la incorporación laboral multifacética y controvertida del perfil didáctico de las enseñantes, de la política y la infraestructura educativa y de la propia organización social de los planteles.¹³ Así como de la referencia a grupos colegiados formales e informales, que se reúnen y mantienen con determinada fuerza, <alianzas> y grados de interés en el círculo de las relaciones de poder a que los autoriza el espacio institucional de la escuela.

Un estudio introductorio a un trabajo de P. Bourdieu sobre el lenguaje, (P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*, 1985) afirma que la institución no es necesariamente una organización particular como la familia o la empresa; puede constituirse como una <colección> sostenida por relaciones sociales, la que permite a los sujetos impregnarse de poder, de dotarlos de influencia, y de generar con ello ciertas condiciones de privilegio en el campo de sus intercambios, jerarquías y distinciones. Las normas institucionales los autorizan a refrendar un proceso de legitimación por medio de sus actos y acciones discursivas. Por ello importa reflexionar, cómo la institución escolar <vista> como una colección sostenida de relaciones sociales, confiere autoridad a quienes se mueven en su círculo, qué papel desempeñan y hacia dónde orientan las acciones expresivas, en los que toman concreción y fuerza sus acciones subsiguientes.

Las presuposiciones de las maestras pudieron ser valoradas desde la dimensión antes expuesta. Las múltiples observaciones que hicimos de sus prácticas, Garfinkel las ha estudiado y tipificado como (...) "presuposiciones elementales del conocimiento, inferencias y rasgos contextuales que se [reconocen] como punto básico del proceso [observacional de Alfa y Omega, convocándonos] a interiorizar y mantener la coherencia de los sucesos centrales de la interacción." (Garfinkel, 1963, apud: 307). Ello nos afirma en la idea del interés al que aludimos al principio: optar por la vía comprensiva, cuya orientación se basó en el análisis de la acción docente, acción racional con un determinado arreglo a fines. Esta acción la miramos soportada desde la actitud realizativa de cada una de las maestras, en el mundo de la realidad inminente de las prácticas lingüístico-comunicativas del alumno de la escuela secundaria.

Tales visiones de los campos pedagógicos (a). y (b). representaron un modo de comprensión interiorizado y tentativo, de la reconstrucción de los actos¹⁴ de habla de las prácticas de enseñanza de las seis profesoras. En el capítulo [3] argumentamos acerca de esta percepción y ofrecemos una explicación racional de la indagación sistemática del estudio de la actitud realizativa, esto es, del lenguaje en la acción de las maestras y de la interpretación que compartimos con ellas de sus perfiles didácticos. Nos hemos orientado con las reflexiones de P. Bourdieu respecto del lenguaje, puesto que a partir de esta herramienta, es posible interpretar su surgimiento como un fenómeno histórico-social y que en tal contexto la variación lingüística, el giro y/o el cambio constituyen un quehacer ordinario, histórico e irreplicable.

El carácter de su economía -del lenguaje- variedades y distribución social refuerzan las dos dimensiones que subraya ese investigador, pensar la condición del acto de hablar comunitario por su carácter práctico y por su textura institucional-cultural: (...) "la lengua es un código, entendido no sólo como cifra que permite establecer equivalencias entre sonidos y sentidos, sino también como sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas." (P. Bourdieu, 1985: 19)

Para Habermas el acto de hablar discurre por un modo de revelación, por la potencia racional y motivada para el cambio comunicativo. Para P. Bourdieu la fuerza o la potencia del acto de hablar, es una fuerza o potencia que emana de la institución de la cual es sólo un componente la expresión-promedio del acto, el que caracteriza y proyecta el origen de su <investidura>. Aún más, este investigador último afirma que lo extraño no es la capacidad de hablar, sino la capacidad de hablar la lengua legítima, una habilidad que al sujetarse de la herencia social, descubre con su praxis y ubicación en el ámbito comunitario, las múltiples diferenciaciones sociales, por la racionalidad simbólica de las posiciones y de la distinción sociocultural a que ello remite. Por tanto el despliegue de manifestaciones expresivas permite que, (...) "aparezcan diferencias lingüísticas capaces de funcionar como signos de distinción social." (Ibidem, p. 29). De ahí que sea una falacia -afirma este autor- el hecho de que fuera posible liberar <el carácter racional del cambio comunicativo> de sus restricciones sociales; piensa por lo tanto que es una idea utópica imaginar que con sólo transformar ese medio lingüístico, las condiciones sociales del uso del lenguaje serán diferentes. Cuando no se acompaña a las condiciones sociales del uso del lenguaje, con una serie de factores de incidencia político, económico, cultural, en el contexto de las prácticas cotidianas trascendentes de los participantes, poca o muy escasa es la plausibilidad de hallar referentes para una acción mediada inteligente y para las transformaciones que se requieran; acción mediada docente que podrá estar dispuesta a liberar procesos de resistencia, de lucha y de nuevos posicionamientos, ante la fuerza de las relaciones de poder en un espacio sociocultural como la escuela secundaria. Su proyección, el patrimonio social que representa para las nuevas generaciones y sus jerarquías instituidas dimanar de la legitimación/legitimidad, por el tipo de sus vínculos con lo institucional-prescriptivo o con lo institucional-crítico. Un ejemplo de los conceptos anteriores, son los campos pedagógicos reconocidos en los planteles Alfa y Omega.

El campo pedagógico (a) lo hemos apreciado cercano a un proceso de legitimación de lo institucional prescriptivo. El campo pedagógico (b) lo distinguimos probablemente más próximo a un proceso de legitimidad de lo institucional-crítico.

Entendemos lo primero como un tipo de enseñanza ceñido a una serie de acciones reguladas por los criterios de normación institucional, el que prevalece por encima de la atención a los intereses, preocupaciones y expectativas del alumno del plantel secundario. Y lo segundo como un tipo de enseñanza, que ha intentado superar un conjunto de acciones

<normalmente> restrictivas para el alumno, transformándose en múltiples ocasiones en favor de girar hacia la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar.

Con lo antes señalado creemos que ha sido factible apreciar globalmente un tipo de concepción pedagógica y del desempeño de seis maestras de Alfa y Omega -tres por cada plantel- acerca de cuál fue el grado de comprensión de su idea vinculada, a una formación cultural comunicativa desde el medio socio-escolar de los alumnos. Visto lo anterior a partir de la reflexión de variados modos de conexión interpretativa de sus relaciones, de la **normalidad percibida** con su enseñanza y de sus acciones didácticas, desde el mundo de la vida de la realidad del escolar y la del docente. Ellos como participantes, interpretaron e hicieron frente a las determinaciones de una política y de un ámbito educativo plagado de relaciones, compromisos y tareas, para el nivel básico de la escuela secundaria. Son parte viva y dialéctica desde ciertas condiciones y posiciones jerárquicas, distintivas por su funcionalidad o por su acción formativa en el contexto antes mencionado: enseñantes y escolares tradicionalmente identificados por su misión, intercambios, circularidad institucional y desempeños exigidos y/o presupuestos, en planes y programas y/o en guías de enseñanza y de aprendizaje.

Las prácticas de enseñanza como las hemos visto expresarse, mediante el perfil didáctico de su actitud realizativa, nos dirigen a la práctica reflexiva del significado de la acción.

La proyección que aquí nos importa es la que se refirió al marco de la comprensión de sus trayectos ordinarios, en los cuales se recuperó la inteligibilidad antes señalada, así como los estados emotivos <exteriores> con arreglo a fines, dotados de sentido de las dos profesoras arriba mencionadas. Ello como parte de un resultado o de un tipo de acción impreso en la trayectoria de sus prácticas, esto es, de tres formas derivadas de la actitud realizativa -o conducta <externa> con arreglo a fines- (ligada a las tres proyecciones vinculadas con el perfil didáctico docente, vid. supra) que pudimos identificar desde el contexto observacional de las tareas de enseñanza. Resaltamos por lo expuesto la importancia de construir con el escolar, acciones cualitativas -a detalle- de cada aprendizaje, o desde la trayectoria de sus prácticas. (...) "Una estructura lingüística no llega a ser eficaz sino cuando se incorpora íntimamente a los comportamientos en cuyo seno funciona intuitivamente [y racionalmente] , por lo tanto] (...) no se va de las estructuras formalizadas a la expresión concreta, se parte de ésta para descubrir aquéllas". (L. Not, 1976: 337). Describimos a continuación la dirección pedagógica de las tres formas derivadas de un modo de distinguir la actitud realizativa docente:

a). Una actitud realizativa reflejo de la subjetividad apreciada y re-admirada en las maestras con nuestra indagación y cuestionamiento a sus planteamientos de intervención y a sus propuestas de aprendizaje. Relacionada esta actitud a a la vez con el estudio de la lengua hablada, es decir, con la invocación a la oralidad, destacándose su presencia mediadora en la actitud realizativa de sus alumnos: la acción reflexiva -o praxis- de una oralidad persistente, produce una heterogeneidad de voces entre las partes; la creación de una mentalidad narrativa y la implicación que esto produjo para la organización y las tareas de formación del grupo escolar en los tres grados de enseñanza.

b). Haber estudiado la direccionalidad didáctica de las maestras, cómo la actitud realizativa fue perceptible y recuperada -aún con los sesgos que esto representó de un modo co-determinado- como indicativa de la multiplicidad de sentidos a que se refirieron los cursos de acción didácticos de las profesoras.

c). Haber intentado con base en la observación comprensiva de la actitud realizativa manifiesta, la explicación racional de las variantes que perfilaron múltiples cursos de acción didácticos. Ello así mismo, por la necesidad de esclarecer el significado e implicación pedagógica, que fue inherente a un conjunto determinado de trayectorias de enseñanza. (M. Weber, 1993: 177).

¿Cómo entendimos el perfil didáctico de las maestras de la asignatura de español de los planteles Alfa y Omega, si partimos de una delimitación de sus actitudes realizativas una vez reconocidos los dos campos pedagógicos (a). y (b).? Como estilos o modelos de enseñanza cuya potencialidad didáctica particularizada, fue descubriéndose a partir de la reflexión de tres factores de percepción estudiados por J. Bruner, e incorporados en el proceso de investigación con el ánimo de subrayar la delimitación de un recorte específico y potencialmente aprehensible de sus prácticas de enseñanza. La descripción de dichos factores de percepción los desarrollamos en el capítulo [2], puesto que formaron parte de la orientación metodológica que nos sirvió de apoyo para llevar a cabo el examen comprensivo de los actos de habla docentes. Así mismo, la comprensión de las estructuras generales de entendimiento lingüístico proyectadas por cada una de las docentes de (a). y (b)., se fue descubriendo a partir de los elementos de análisis planteados desde el modelo pragmático-semántico de los actos de habla que elegimos para esta realidad comunicativa de la escuela secundaria, cuyo objeto fue explicar desde una postura reflexiva el perfil pedagógico que ellas desarrollaron frente a sus grupos escolares.

C. La elección de un modelo pragmático-semántico para el estudio de los actos de habla.

De esta forma el recorrido que hemos seguido para acceder al estudio de la actitud realizativa, ha sido la recuperación Habermasiana de la teoría pragmática-semántica de los actos de habla. En primer término mediante la formulación de cómo las estructuras de entendimiento, reflejó la coordinación de la acción, o bien la direccionalidad e implicación de un tipo de enseñanza del lenguaje. Dicho autor sugiere construir un puente entre la realidad empírica y el desarrollo del concepto de acción comunicativa.

En este trabajo entendimos ese enfoque de la lingüística pragmática, por la posibilidad de recuperar comprensivamente las condiciones formales -<reglas>- y las consideraciones explícitas -<o presupuestos necesarios y alternativos>-sobre los actos de habla con dirección al entendimiento de los perfiles didácticos de las profesoras. Requiriendo en primer término el apoyo de elementos de la semántica formal -el nivel de cohesión, de coherencia y de congruencia- y su vínculo con la teoría de los actos de habla (la capacidad locutiva, ilocutiva y perlocutiva de cualquier lingüista en contextos sociales determinados). El propósito fue la reconstrucción de las expectativas (o proposiciones de trabajo) sobre la actitud realizativa cotidiana de la enseñanza del lenguaje -el saber preteórico de las docentes- en el momento de hacer uso de su capacidad de oralidad y narración <en acciones orientadas al entendimiento> a partir de su acción lingüístico-comunicativa. (...)"Pero las reconstrucciones hipotéticas sí que deberían poder ser contrastadas a través de las intuiciones de los hablantes, que cubran un espectro cultural lo más amplio posible. Ciertamente que la pretensión universalista de la pragmática formal no puede fundamentarse *de forma concluyente* (en el sentido de la filosofía trascendental)

por esta vía de una reconstrucción interna de intuiciones naturales, pero sí que se la puede hacer plausible". (Ibídem, p. 193).

Con este espíritu, en los capítulos [3] y [4] nos hemos introducido en el análisis de la acción orientada al entendimiento de las prácticas lingüístico-comunicativas. Nos basamos consecuentemente en las puntualizaciones del modelo pragmático-semántico para el examen de los actos de habla, con el objeto de poder resaltar particularidades y diferenciaciones. Las cuales no sólo pudieron reconocerse como emergentes -o necesarias- sino que son formas características de la reducción situacional, de cómo se observa la acción comunicativa de las enseñantes. Ellas nos mostraron fragmentos del mundo de la vida y rasgos que las caracterizaron socioculturalmente, bajo expectativas cosificadas en promedio -campo pedagógico (a)- pero asimétricamente de relevamiento de su actividad cotidiana lingüístico-comunicativa -campo pedagógico (b)-.

Ahora podemos señalar en congruencia con lo antes dicho, que hemos intentado <una reconstrucción interna de intuiciones naturales> (J. Habermas) de la acción pedagógica de seis maestras -dos casos examinados en este Documento I. y cuatro casos en el Documento II.- con el propósito de intentar no sólo apreciar una forma cualitativa de <hacerlas plausibles> y comprensivas, sino de explicarlas racionalmente fundadas en la propia práctica de sus actos de habla.

Con otras palabras, la afirmación Habermasiana la hemos interpretado del modo de cuestionar si con la reconstrucción de las estructuras de la actitud realizativa de las profesoras, alcanzamos a percibir la dimensión pedagógica de sus prácticas y su capacidad realizativa como organizadoras de las tareas de enseñanza, así como su orientación sociocultural en el escenario educativo, vinculada a la idea de una formación cultural comunicativa del alumno de la escuela secundaria. Esta formulación abrió un cuestionamiento correlativo, ¿por qué venimos argumentando en favor de una perspectiva pragmática-semántica para el análisis de la actitud realizativa? Fue menester porque nos interesó una reconstrucción ordenada y comprensiva de las acciones de enseñanza de las maestras de los planteles de Alfa y Omega. De esta manera -teórico-metodológica- pretendimos ahondar en el contexto de la acción del aula, interrogándonos sobre la trayectoria de sus fines didácticos y compartiendo con ellas las evidencias de su desempeño en las distintas jornadas de trabajo escolar. Por esta razón en adelante describimos con atingencia los componentes representativos de los presupuestos Habermasianos de la pragmática-semántica en que nos hemos respaldado, para el estudio de las evidencias del salón de clases del plantel secundario. Esperamos que con dicho enfoque hayamos contestado en parte las proposiciones de trabajo que nos dispusimos entender y explicar.

Como así resolvimos trabajar, nuestra tarea siguiente fue la de identificar y definir las categorías básicas que nos permitieron desarrollar una ruta crítica del proceso de investigación, pues constituyeron las fuentes de comprensión y de esfuerzo para examinar pertinentemente el escenario del saber preteórico de las docentes. Esto pretendió expresar una forma de orientar el sentido del trabajo de tesis, que se fue emprendiendo a partir del recorte epistemológico de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria. Si logramos mirar éste ámbito críticamente, ha sido por el valor de aprender del mismo y de prepararnos en el objetivo de diseñar críticamente un tipo de concordancia, entre el saber preteórico de las experiencias sobre el estudio de la lengua hablada, y la necesidad de <hacerlo plausible> teóricamente con la reflexión fenomenológica de la 3ª predecisión metodológica Schutziana denominada en este trabajo, la contrastación de la actitud realizativa docente.

Sin duda nos parece que no es una cosa menor esta exigencia nuestra de atención objetivada, con esta fase plausible de contrastación -no concluyente- del estudio de un problema de investigación. Creemos que ello nos aproximó a una ruta del pensamiento de la teoría comunicativa, con la pretensión de resolver las proposiciones de trabajo arriba descritas sobre la comprensión de la actitud realizativa de cada profesora.

En síntesis, esta línea metodológica Schutziana de la fenomenología del mundo social, como eje de la teoría de los actos de habla Habermasianos, es una prueba cualitativa de correspondencia de la inteligibilidad de experiencias, intuiciones y saberes docentes, con los conceptos construidos en el transcurso de la participación investigativa sobre la racionalidad comunicativa. Delimitada esta idea de racionalidad a partir de la actitud realizativa didáctica y su implicación sociocultural para un tipo de formación comunicativa del escolar del plantel secundario, cuyo sustrato -de comunicación y formación- parece emerger con el aprendizaje de la lengua hablada, la oralidad y la práctica de la acción narrativa.

Con esta visión de conjunto, las líneas anteriores constituyeron la perspectiva del marco teórico y su implicación metodológica con referencia a los capítulos integradores del proyecto de la presente tesis doctoral. Entremos a examinar a continuación el papel del modelo pragmático-semántico, en el ámbito finito de los actos de habla de dos planteles secundarios, reflejado por la actitud realizativa docente de la enseñanza del español.

I. Características del modelo pragmático-semántico

La interpretación de este modelo lo hemos llevado a cabo a partir de una visión particularizada de las estructuras generales de entendimiento del trabajo didáctico de las docentes de Alfa y Omega. El objetivo para proceder de esta forma es que con dicho modelo, recuperamos el enfoque de la sociología comprensiva de los actos de habla. Esto es, el análisis del significado proveniente de la unidad de la acción mediada, donde la lengua es un puntal¹⁵ -pero no es el único- de una interrogante básica vista desde el marco sociocultural: qué es realmente lo educativo, con el trabajo pedagógico de la enseñanza del español por ejemplo.

A efecto de poder cuestionar las estructuras generales de entendimiento de los perfiles didácticos de seis profesoras, nos correspondió observar el empleo de las posibilidades y diferenciaciones de su trabajo docente, así como el grado de comprensión de las prácticas de enseñanza, que se manifestaron de una específica tradición cultural: la realidad socio-histórica e institucional de los planteles Alfa y Omega. Ello forjó la siguiente orientación metodológica del actual proyecto de investigación:

1). Fue menester una elección representativa del conjunto de las actividades básicas, consideradas de la <cauda> de evidencias de su trabajo didáctico. 2). Evidencias traducidas en actitudes básicas que sólo fue posible analizarlas, desde la actitud realizativa, tal como se fueron plasmando y enfilando hacia determinadas direccionalidades y/o cursos de acción. 3). la recuperación de la actitud realizativa nos condujo al perfilamiento de los actos de habla de las enseñantes, del modo como se desarrollaron en el marco de las estructuras de la acción comunicativa. Es decir, de la manera como se percibió el grado de entendimiento lingüístico-comunicativo relacionado con el estudio de la lengua hablada o

del español. ¿Cómo cristalizaron las actitudes básicas en los salones de clases para la prosecución y gradiente de la actividad formativa? Estuvieron configuradas por una lógica de la enseñanza, vista como la función morfo-sintáctica y pragmática singularizada, a). por cada profesora, b). por el potencial de su estilo realizativo observado desde la función semántica de los actos de habla -análisis de los componentes locutivos, ilocutivos y perlocutivos-, c). por el grado de acercamiento a un concepto de formación desde el mundo objetivo del salón de clases -sin soslayar el contexto social y el subjetivo de los participantes- y, d). toda esta racionalidad vista con referencia a la idea sobre un tipo de formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario.

¿Por qué resultó una alternativa la construcción de un modelo pragmático-semántico, con base en el reconocimiento de los vínculos de las actitudes básicas entre los participantes y con la interpretación del programa de enseñanza, relativo al estudio de la lengua hablada? Porque partimos de la expresión lingüística, esto es, de su vínculo con la realización comunicativa impulsada por la acción mediada que se produjo, lo cual nos permitió abordar en consecuencia el estudio del significado e implicación de los actos de habla, desarrollados por ellas ordinariamente. (J. Habermas, 1989: 354, T. I. y pássim). Lo anterior nos condujo a definir un propósito con relación al empleo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla en las aulas de los planteles Alfa y Omega: alcanzar una forma de argumentar el grado de producción logrado por las maestras, acerca de la experimentación de la variante comunicativa oral -lengua hablada- y de sus relaciones con la construcción de experiencias de aprendizaje del estudio de español. Esto es, el reconocimiento de la práctica del alumno del saber de su lengua materna, como parte de su herencia sociocultural, que se manifestó con todas sus particularidades en el contexto de acción de los usos del lenguaje. De este modo, la formulación de un modelo pedagógico por su inclinación hacia el análisis del significado y su direccionalidad, nos permitió transitar de un ámbito objetivista por la manera de distinguir los procesos de entendimiento, como <emanaciones> comunicativas entre los participantes, al plano conceptual de lo pragmático-formal de los procesos de interacción entre locutores, con un determinado gradiente lingüístico y una actividad comunicativa dialécticamente mediada por los actos de entendimiento. (Ibídem, p. 355). Ello nos orientó hacia la definición de un modelo pragmático-semántico, en el sentido de un análisis lingüístico desde los referentes sintácticos y semánticos estudiados por K. Bühler: A las maestras de Alfa y Omega las observamos como portadoras de significados, desde el empleo de sus propios elementos del sistema lingüístico-comunicativo, cuyo abanico de dialoguicidad y de otros recursos no verbales utilizados -dominio de la escena áulica, movimientos para la interacción, gesticulaciones y actos corporales de desplazamiento- fueron algunos aspectos que pudieron ser aprehendidos en lo posible, a partir de la concreción enunciativa de su actividad como docentes.

Una resultante fue observar el uso de las reglas sintácticas y semánticas en el estudio de contenidos, que versaron acerca de la referencialidad al objeto o al estado de cosas mostrativas y simbólicas, así como la frecuente mención a los contextos de acción visualizados como escenarios didácticos.

De este modo y acerca del análisis de la actitud realizativa vinculada con la enseñanza del español, nos cuestionamos cómo se llevó a cabo la función expositiva -nivel proposicional e ilocucionario- ligada con la idea del proceso de entendimiento que surgió entre los participantes acerca del uso del lenguaje, la función apelativa¹⁶ -convocatoria, exhorto, mandato- y la función expresiva -develamiento interior- mediante las cuales fue posible emprender un análisis empírico y de contrastación.

La respuesta a dicho cuestionamiento fue un tipo de análisis que centró la atención en el vínculo entre expresiones realizativas orales y fenómenos -estados de cosas- de interacción, con los objetivos del estudio del lenguaje en la escuela secundaria. Es decir, entre el lenguaje docente y el mundo de la vida sociocultural de las profesoras, respecto de los perfiles didácticos y la dimensión pedagógica que otorgaron a sus prácticas. Esto fue posible por la observación y diálogo con las enseñantes lingüísticamente aptas y por su concepción praxeológica del mundo sociocultural de la vida en el que participaron, a través del modelo de enseñanza que ejercieron en el universo del salón de clases de los planteles Alfa y Omega. (Ibídem, pp. 355-356).

En síntesis, la caracterización de la actitud realizativa en el momento en que pudo ser tipificable, como resultado de sus actos, relaciones y tareas diferenciadas, nos auxilió en la identificación y explicación del alcance de la producción de saber progresivamente particularizado. Con esta base de análisis observamos el desarrollo del estudio del lenguaje, y la orientación de una de nuestras hipótesis de trabajo, relativa a cómo contribuyó dicho análisis al esclarecimiento de una formación cultural comunicativa. Requerimos por lo tanto volver a mirar en la acción lingüístico-comunicativa que emprendieron las seis docentes, el gradiente problemático de los usos del lenguaje que ellas desarrollaron. Partir de la construcción de experiencias relativas al aprendizaje del español, fue un proceso de indagación y reflexión, necesario y objetivo. (...) "La teoría de los actos de habla significa el primer paso en dirección a una pragmática [de análisis y de estudio] formal...". (J. Habermas). (El subrayado es nuestro). Dirección que nos hizo receptionar no sólo interpretativamente, cómo cristalizó la percepción lógica de la actitud realizativa docente de manera cotidiana, sino las pretensiones de validez que entrañó su acción lingüístico-comunicativa.¹⁷ De una forma similar, observamos cómo cristalizaron las implicaciones relativas al mundo cultural, generadas por la disposición a que remitieron aquellos modos (actitudes, pretensiones y referencias al mundo de la vida de los actores) así como sus expectativas e intereses. (Ibídem, p. 357).

En este sentido el papel ilocucionario en la multiplicidad de la actitud realizativa, ocupó junto al componente proposicional fundador de la validez de las manifestaciones (J. Habermas) un lugar destacado lingüísticamente en el plano de las realizaciones ordinarias del campo pedagógico (b). ¿Por qué razón? Por la idea comunicativa e histórica de que es el componente mediante el cual, es posible comprender -para nuestro caso- qué pretensiones de validez esgrimieron las maestras con su oralidad; cómo las plantearon en el contexto didáctico del estudio del español y, desde qué tradición cultural lo hicieron a partir de lo institucional-escolar, en correlación con los mundos objetivo-social, inmersos en los marcos situacionales y las temáticas de estudio.

Así, visualizamos la importancia de perfilar un modelo pragmático-semántico, a partir de algunas de sus líneas conceptuales básicas -o pragmático-formales- intentando comprender la orientación metodológica que a través de este se estructuró nuestro trabajo, abriendo una ruta original en el análisis de los actos de habla si es que logramos resolver al menos en parte, de qué modo a través de la acción lingüístico-comunicativa docente, recuperamos la importancia pedagógica de examinar cómo coordinaron la acción, cuál fue la direccionalidad que se empeñaron en desarrollar en sus grupos y qué sentido de formación recuperamos a partir de sus prácticas. Con esta perspectiva quizás arribamos a un espacio cualitativo de reflexión, para aportar nuevas ideas de manera cualitativa en torno (...) "a la estructuración de las interacciones...", y su importancia en el proceso formativo del estudio del lenguaje. (J. Habermas).

En este marco no soslayamos justamente el valor histórico-social de los contextos situacionales, desde los que hemos observado el desempeño en clase de seis maestras, en contextos, (...) "que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción." (Ibídem, p. 358). Y que en el presente apartado nos ha correspondido reconstruir en lo posible desde un plano de análisis empírico-formal, con base en la articulación particularizada de sus manifestaciones. Esto podrá mirarse como un hallazgo si como nos lo propusimos, alcanzamos a esclarecer la idea Wittgensteiniana de efectuar el análisis del saber a profundidad sobre los usos del lenguaje de las participantes, frente a los cuales, la pretensión de interiorizar con este proceso la relación con el concepto de acción comunicativa, es el que asegura, -declara J. Habermas- (...) "la conexión de la teoría de la acción con los conceptos fundamentales de la teoría de la sociedad". (Ibídem, pp. 358-359). La idea central fue interiorizar con seis maestras el proceso analítico del saber a profundidad de sus perfiles didácticos y acerca de la dimensión pedagógica de su enseñanza desde el concepto de acción comunicativa, lo que constituyó un reto para esta investigación, pues significó entender la importancia sociocultural de una de sus funciones básicas: cómo coordinaron la acción, el sentido y orientación que revistió en contextos situacionales específicos, desde los cuales observamos prácticas, saberes, intuiciones e intercambios lingüístico-comunicativos. Al estar mediados por un estilo de experiencia y de conducción docente, lo que volvimos a intentar -pues efectuamos análisis parciales con antelación- fue mirar con objetividad desde el marco interpretativo de los actos de significación, cómo los fragmentos del mundo de la vida de las enseñantes y su interacción con alumnos, mostraron las distintas relaciones y niveles de formación a partir del estudio del español. Relaciones y niveles que han podido reconocerse así mismo a partir de nuestras intervenciones y entrevistas, vinculadas con el acontecer de las experiencias de aprendizaje de la lengua materna en el aula.

Con base en las proposiciones teóricas auxiliares siguientes, expresamente desarrollamos en los capítulos [3] y [4] una actividad reflexiva con el mundo de la vida cotidiana de la clase de español. En este apartado desarrollamos mediante tres planteamientos -particularidades, discontinuidades, contradicciones- dirigidos hacia el ámbito de entendimiento de la actitud realizativa docente, un proceso pedagógico cercano a las observaciones en Alfa y Omega, proceso que guarda conexión con cuatro dimensiones para dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza como los que estamos examinando.:

La caracterización de la actitud realizativa desde sus particularidades, discontinuidades y contradicciones.

Un tipo de implicación pedagógica que fue posible deducir de lo que hemos expuesto con antelación, para sustentar una argumentación rigurosa sobre la actitud realizativa docente, fue haber identificado tres componentes sobre las prácticas de enseñanza: particularidades, discontinuidades y contradicciones, examinando así con cautela y diligencia el desarrollo de la actividad investigativa. Lo primero caracteriza un cierto estilo didáctico, lo segundo la falta de suficiencia para acometer el desarrollo de una labor pedagógica y lo tercero señala incongruencias y problemas existentes en una actividad como la de enseñanza ¿En qué términos? En términos de la necesidad de visualizarlos como un todo, tal y como fueron

proyectándose los indicios del quehacer pedagógico, lo cual nos permitió remitirnos a explorar la estructura de dichos componentes y a la necesidad de reflexionar, cómo es posible construir a partir del examen analítico de tales referentes -que en este trabajo nos han auxiliado para caracterizar la actitud realizativa docente- un proceso de entendimiento y de alternativas acerca de la enseñanza del español. De este modo nos interesó integrar a esos componentes, tres proposiciones de trabajo del proyecto de investigación, con base en el estudio de la actitud realizativa docente que más adelante presentamos. (cfr. no. romano III, infra). Así el resultado del análisis que nos propusimos efectuar, se orientó hacia una definición objetiva: dirigir nuestra atención hacia el planteamiento sobre la idea de una formación cultural comunicativa a la que hacemos referencia en seguida, digamos entonces que así nos pareció hallar un modo posible para aproximarnos a dicha idea.

II. Cuatro dimensiones para un escenario diferente de enseñanza de la lengua con relación a dos campos pedagógicos (a). y (b).

Un primer modo de observar la importancia sociocultural de la lengua hablada, fue el campo pedagógico que hemos identificado como (a)., del que ya hemos dado su caracterización o perfilamiento: una idea de regulación, influjo y utilitarismo desbordado - en promedio- con el objeto de desarrollar la actividad potencialmente formativa del alumno. Un segundo modo de apreciar la relevancia sociocultural de la lengua hablada, fue el campo pedagógico que hemos reconocido como (b). y del que también visualizamos una orientación hacia la práctica sostenida de la oralidad, la narración y la posibilidad de entendimiento de los actos de habla, acoplado este enfoque con la experimentación lingüístico-comunicativa del alumno, es decir, con la construcción de experiencias de aprendizaje del español.

En este contexto, prescriptividad en el campo pedagógico (a) y oralidad y narrativa en construcción para el campo pedagógico (b), perfilaron en consecuencia dos mundos culturales de la acción comunicativa. En dichos campos observamos respectivamente, una condición sociocultural restrictiva o llanamente locucionaria: <decir algo> por una parte, o con esfuerzos de entender y por ello explícitamente ilocucionaria <hacer diciendo algo> por la otra. En esta segunda opción, el sentido fue girar hacia el alumno, compartir su atención y de hacerlo colaborativa y praxeológicamente.

En el primer campo percibimos una forma cautiva de intersubjetividad entre los participantes y en el segundo, una posibilidad de entenderse mirando hacia un pensamiento que recuperó el carácter de la memoria en su dimensión histórica y pedagógica. Ello como un proceso cualitativo de elaboraciones y de revalorar la formación expresiva del escolar a partir de sus actos de habla y de sus acciones, los que se ligan inclinadamente por una perceptiva de favorecer la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno, con las demandas de aprendizaje del estudio del español. (...) "Finalmente he aceptado el hecho de que mis estudiantes necesitan ser enseñados en sus propios términos primero, para entonces aprender a trascender críticamente esos términos para habilitarse y habilitar a otros." (P. McLaren, 1989: 189). La idea anterior <en sus propios términos> significa en este trabajo interrogar sobre cuatro dimensiones contextuales de enseñanza estudiadas por Mctavish: la dimensión expresiva, la dimensión cognitiva, la dimensión tradicional y la dimensión pragmática. (Mctavish apud J.

M. Delgado y J. Gtz. Coords. **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**, "Análisis semiótico del discurso". Cap. 16., 1994).

Para iniciar ese proceso de interrogación de la actitud realizativa docente, observamos del trabajo de enseñanza del lenguaje, que las profesoras necesitan volver a reflexionar acerca de la dimensión expresiva del escolar con seriedad, persistencia, ludicidad y real acompañamiento en el marco de la trayectoria de sus realizaciones. Dicha dimensión reclama el propósito por interiorizar en el mundo de la vida eminente del escolar desde su lenguaje social y su capacidad de producir géneros discursivos. De esta manera a los participantes les puede ser dable <trascender> a una dimensión cognitiva acerca del valor sociocultural de su lengua hablada cotidiana y dotada de sentido. El objeto es readmirar su propio acompañamiento, como un proceso de habilitación de significados que ellos indagan con múltiples acentos a partir de su realidad y con base en la noción que representa formarse en un campo como el de la expresividad oral y en la escrita.

Retomemos la idea de los campos pedagógicos antes enunciados. Para el campo pedagógico (a), creemos que se instaló una dinámica de cancelación de la oportunidad de diálogo o de oralizar mínimamente los sucesos en los cuales intervinieron los alumnos -en muchas ocasiones vistos como partícipes de un actuar indirecto- para proseguir con el desoímiento de un intercambio desigual entre los escolares. Originando carencias o la imposibilidad de entendimiento, que es un factor potencial constante para instalarse en lo superfluo y en la vacuidad de las acciones, del modo de "hacer algo y terminar pronto" al parecer.

En el campo pedagógico (b), se tendió a variar o a replantear otras opciones de trabajo escolar para el alumno, es decir, la maestra CS. intentó girar y observar un interés afin -en promedio- con el desenvolvimiento vital del escolar. [Los participantes], (...) "para hacer experiencias comunicativas tienen que adoptar una actitud realizativa y tomar parte en los procesos de entendimiento..." (J. Habermas, 1989: 163, T. I.). (El subrayado es nuestro).

Por estas causas nos preguntamos, ¿por qué estuvieron las cosas como las conocimos. Es decir, cómo se percibieron a partir del <análisis cualitativo de los actos de habla> y del descubrimiento de los dos campos pedagógicos mencionados? La respuesta fue que nos demandamos un proceso reflexivo, para visualizar el interés pedagógico de cada maestra tal y como se fue reconociendo con el análisis de los datos reconstruidos de la acción en el aula.

Otro modo de percepción fue la dinámica reflexiva de las cuatro dimensiones de la praxis estudiadas por Mctavish, que pretendimos interrogar su presencia en los dos campos pedagógicos (a). y (b). Y esto desde una tradición sociocultural de los encuentros de los participantes, y del llamado a la actividad reflexiva de la expresión oral -y escrita- por sus vínculos con una formación cultural comunicativa diferente a la tradicional.

Así, el concepto para una formación cultural comunicativa, lo distinguimos por el entrecruzamiento de las cuatro dimensiones contextuales de enseñanza <expresiva, cognitiva, tradicional y pragmática> que en este trabajo hemos visualizado de la manera siguiente: identificamos para el campo pedagógico (a) una dimensión tradicional-pragmática o utilitarista; para el campo pedagógico (b) una dimensión expresiva-cognitiva o formativa.

Las dimensiones de Mctavish incorporadas al estudio del discurso social, muestran un gradiente de inserción en los referentes empíricos de una actividad didáctica determinada. Para el caso de la actividad didáctica de seis maestras, pudimos reflexionar acerca de una descripción argumentada relacionada con la orientación de su perfil de enseñanza y del tipo

de puente cultural que <tendieron> para construir la idea de una formación cultural comunicativa. Subrayemos que tales dimensiones, aunque se hayan deducido de una determinada inclinación didáctica para uno y otro campo, es posible que se reconociesen otras dimensiones, o que se hubieren apreciado <diferentes> en el proceso de interpretación de las prácticas de enseñanza. ¿Por qué? Porque es claro que las maestras dinamizaron y se dirigieron por un marco amplio de dimensiones contextuales de enseñanza. Por ello quizás dos criterios para enunciar sus prácticas en un plano objetivo, fue su representatividad y su particularidad emanadas de su desempeño didáctico.

Entendemos por lo primero, un perfil docente que subrayaron con los escolares a su cargo, o hacia el ámbito concreto en que ellas solicitaron de varias formas ser apreciadas. Por lo segundo nos propusimos mirar con atención, cómo intervinieron -singular o particularmente- para abordar las experiencias de aprendizaje con los alumnos. En uno y otro caso, esos conceptos nos brindaron la oportunidad de observar el concepto sobre el perfil didáctico de las maestras, como unificador de la actitud realizativa verbal y no verbal -en lo que cabe- de cada una de las seis profesoras.

Pero no obsta la anterior afirmación para haber observado que las seis profesoras por su labor en uno y otro campo pedagógico, pudieron encaminarse o recorrer alguna dimensión <distinta>, que en ocasiones nos pareció -por lo antes argumentado- que no fue todo lo representativa ni particularizada de su actuación. Sin embargo este proceso de imbricaciones aun a costa de su persistente movilidad, mantuvo un cierto perfilamiento promedio del trabajo didáctico de las profesoras y de sus prácticas, que fue en primera instancia, la razón que nos hizo considerarlas en uno u otro escenario pedagógico como lo hicimos en su momento. (Cfr. en el capítulo [3] el estudio de las categorías de Mctavish de acuerdo con el análisis de los campos pedagógicos (a). y (b).). Finalmente, la noción de perfilamiento-promedio del trabajo didáctico, lo entendimos como la confluencia de la personalidad, el desempeño en el aula y su inmersión en el contexto situacional de su quehacer pedagógico, así pensamos que delimitábamos nuestro objeto de estudio, interrogándonos acerca de cómo apreciamos la actitud realizativa de cada una de las maestras de los planteles de Alfa y Omega.

III. Aspectos representativos del análisis del perfil didáctico del docente.

Revisemos para finalizar este apartado, la reflexión de algunos aspectos representativos del perfilamiento de la enseñanza del español, de los que ya hemos presentado una descripción vinculada con los campos pedagógicos (a). y (b). (Vid. supra), para proseguir finalmente con la argumentación conclusiva de las principales categorías del presente marco teórico. Con base en el modelo pragmático-semántico aquí expuesto, los primeros aspectos representativos que sustentaron dicho enfoque fueron, a). una lógica de la enseñanza, b). un estilo de realización y/o un modo particular de este perfil, c). el grado de direccionalidad que mantuvo la actitud realizativa de las profesoras, con la idea de una formación cultural comunicativa del escolar. Un cuarto aspecto fue integrado al análisis de las evidencias y fue el relativo a la importancia sociocultural de observar el campo de tensión escolar (las restricciones institucionales para la escuela secundaria) con los que intentamos delimitar en su conjunto y en sus particularidades, cómo coordinaron la acción las maestras de la asignatura de español.

Esta reflexión la quisimos incorporar en consonancia con tres proposiciones de trabajo - expuestas en el capítulo [2]- y cuya delimitación para el primer y segundo capítulo de este trabajo, fue examinar el grado de entendimiento lingüístico-comunicativo, con referencia a la enseñanza de la asignatura de español (proposición 1), con base en la orientación del perfil didáctico de las profesoras (proposición 2), en vínculo metodológico con la relación hermenéutico-analógica que sustentamos a partir del modelo pragmático-semántico de los actos de habla (proposición 3), y su vínculo con la construcción de un puente cultural lingüísticamente cualitativo para una formación cultural comunicativa. El aspecto nuclear ha sido el concepto el análisis de la actitud realizativa docente, enmarcado como sabemos, por los actos de habla y a la vez, orientada en el cuadrante de la acción comunicativa del escolar: la lengua hablada vista por la importancia sociocultural de la construcción de interacciones y de realizaciones. (...) "La verdadera sustancia de la lengua no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni por la enunciación-monólogo aislada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, sino por el fenómeno de la interacción verbal que se realiza a través de la enunciación y las enunciaciones". (Bajtin, (1977: 136), citado por J. M. Delgado y J. Gutiérrez, Coords. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Cap. 16, "Análisis Semiótico del Discurso", 1994: 462).

En nuestro caso, observamos esa <enunciación y las enunciaciones> como los modos que pudo adoptar la actitud realizativa, a partir de las funciones lingüístico-sintácticas, semánticas y pragmáticas Bühlerianas para la enseñanza del español de la escuela secundaria. Respectivamente, cada enunciación o cada serie de enunciaciones de acuerdo con las funciones anteriores, pudieron reflejar en la acción de cada maestra, aspectos representativos de su perfil didáctico tales como, a). una lógica de la enseñanza, b). un estilo de realización y/o un modo particular de este perfil, c). el grado de direccionalidad que mantuvo la actitud realizativa de las profesoras, con la idea de una formación cultural comunicativa del escolar, y d). la articulación analítica de los elementos expresados, con el campo de restricciones de la institución escolar¹⁸.

Nos corresponde en adelante -capítulo [3]- proseguir el análisis del sentido de los tres componentes que caracterizaron la actitud realizativa docente arriba expuestos -aunados al examen de las tres proposiciones de trabajo- y ésto en conexión reflexiva con los cuatro aspectos representativos de la actividad de enseñanza que fuimos reconstruyendo. Recordemos que lo antes mencionado fue posible profundizarlo, por la interpretación hermenéutico-analógica de los actos de habla que desarrollamos en el capítulo [2] para el estudio de la actitud realizativa.

En síntesis, indicamos no obstante como preámbulo reflexivo para el siguiente capítulo sobre la metodología propuesta, que visualizamos los aspectos representativos antes señalados, como cuatro ejes auxiliares de análisis acerca de nuestra indagación empírico-procedimental. Ejes que nos permitieron una incursión rigurosa al mundo cultural de la vida ordinaria de las profesoras. Ello a partir de cómo cristalizaron las actitudes básicas con los referentes empíricos del trabajo de enseñanza del español, a que nos condujo el concepto actitud realizativa docente orientado hacia el análisis de la actividad docente: a). la lógica de la enseñanza, b). el potencial del estilo realizativo, c). el tenor pedagógico de los ejes anteriores -el gradiente de direccionalidad- con la idea de una formación cultural comunicativa y, d). el escenario de restricciones o la función normativa de regulaciones y/o de prescriptividad institucional del plantel secundario.

De acuerdo con a). perseguimos la recepción dinámica de la función sintáctica de cada maestra, dicho de otra manera, fue la condición proposicional de sus actos de habla -

tradicional-pragmática; expresiva-cognitiva- los que recuperamos electivamente. Respecto de b). pretendimos reconstruir la función semántica, acorde con el estado o cualidad y grado de la fuerza ilocutiva de la actitud realizadora de cada maestra, pero ligado con c). nos interesó rescatar la función contextual o la condición de los usos del lenguaje, referido al estudio del español y al vínculo con el concepto de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. Aquí en resumen, el punto básico de observación fue la recepción de la lengua hablada y de sus variantes: oralidad, pensamiento y acción narrativa; reivindicación de la memoria en el contexto del estudio del lenguaje y la perspectiva de la acción mediada de las docentes con sus alumnos. Analizar este contexto nos hizo girar, hacia cuáles fueron las pretensiones de validez -verdad, rectitud, eficacia, corrección- (J. Habermas) <esgrimidas> con el desarrollo de la lengua hablada u oralidad. Cómo plantearon esos referentes acerca del conocimiento del lenguaje y cuál fue el grado de comprensibilidad con el desarrollo de los cursos didácticos, y en respaldo o concepción de qué actitud realizativa lo emprendieron, es lo que se analizó en el inciso d). eje principal y convergente de los anteriores aspectos: interrogamos de un modo abarcativo los distintos rubros a que nos remitió la identificación de los incisos anteriores, a través de las jornadas de enseñanza y de la legitimación/legitimidad como que fueron recepcionadas en este trabajo y de acuerdo con la acción didáctica de las maestras en los dos planteles del modo siguiente:

Cómo regula la actividad docente su propio quehacer en el marco de la influencia normativo-escolar; qué tipo de iniciativas aun así se percibieron, de acuerdo con la lógica de estudio del lenguaje propuesta por cada profesora, por el estilo didáctico-realizativo puesto en juego y por su vinculación con la idea formativa sobre el lenguaje.

Recordemos que con dicha estructura de análisis, distinguimos propositivamente tres factores de percepción: el desempeño profesional, la personalidad de la enseñante en turno y el contexto situacional (J. Bruner) del aula y del plantel de Alfa y Omega. Las condiciones realizativas de las pretensiones de validez -arriba indicadas- guardaron por ello un vínculo directo con el cuarto eje auxiliar, aunque con los tres ejes de los incisos anteriores: cómo se propusieron los participantes en concreto <coordinar la acción cotidiana>; ya que las (...) "pretensiones de validez van asociadas con razones motivadoras de la acción." (J. Habermas, 1989: 143, T. I.). De esta manera fueron los actos de habla vistos en los salones de clases, los que hemos reconocido como derivaciones imprescindibles de las actitudes e intercambios de la acción mediada docente, forjados en el trayecto de las relaciones intersubjetivas de maestras y alumnos.

La base de esta acción se generó a partir de la trama de las actitudes básicas, perfiladas por el conjunto de las relaciones pragmático-semánticas, que los participantes pudieron construir y/o ensayar, y en nuestro caso indagar sólo bajo una perceptiva Bruneriana como la mencionada con antelación. Con esta visión tomaron sentido y dirección los cuatro aspectos representativos para el análisis del perfil didáctico de las maestras de Alfa y Omega, los que intentamos conjuntar a partir del método hermenéutico-analógico, del cual ofrecemos una visión global a continuación, aunque su enfoque correspondiente lo exponemos en el siguiente capítulo.

D. La importancia del método hermenéutico-analógico para el estudio de las evidencias sobre la enseñanza de la lengua hablada.

Como se percibe, de acuerdo con lo antes descrito las funciones arriba señaladas para un estudio hermenéutico-analógico de los actos de habla y su inserción en el campo institucional -vinculando las funciones a los factores de percepción y a los cuatro ejes representativos para el análisis del perfil didáctico- fue una perspectiva que nos respaldó metodológicamente para introducirnos de un modo progresivo en el campo de las particularidades, desigualdades y contradicciones socioculturales de la acción comunicativa. Esto nos permitió el firme análisis de los componentes de los actos de habla, proposicionales, ilocutivos y expresivos de las seis docentes, y nos integró en una praxis de redes comunicativas, dinamizando e incursionando en sus escenarios lógico-rationales. La pretensión fue elucidar con las maestras el modo de cómo coordinaron la acción en el aula: un lugar reflejante del mundo de la vida por las disposiciones culturales de sus agentes, por la variedad de resistencias y por los ejercicios de autoridad inscritos en sus actos. Pero también por las relaciones de intersubjetividad empleadas por las enseñantes, con respecto al desarrollo programático en cuestión y por el tipo de nivel formativo desarrollado a partir de sus actos de habla. En síntesis, esto lo enmarcamos como una resultante de la observación participativa, del compromiso pedagógico y de la responsabilidad socio-histórica de las profesoras con los alumnos del plantel secundario:

(...) "Si bien es probablemente cierto que las escuelas no pueden rehacer la sociedad, deben encontrar mejores formas de convertirse en lugares vitales para todos los estudiantes, lugares donde los estudiantes puedan desarrollar un sentido de control sobre sus destinos en lugar de sentirse atrapados por sus status sociales". (P. McLaren, 1989: 187-188).

Es necesario mirar el contexto sociocultural y preguntarnos por las estructuras que agostan o <quiebran> las iniciativas y respaldan las disposiciones tradicionalmente caducas de la escuela secundaria. Con ello se van fortaleciendo las injusticias para el escolar, el directivo y el maestro, puesto que se torna difícil y aún complejo trascender las normaciones y hacerlas girar en torno a una visión pedagógica renovada. Visión pedagógica cuya meta educativa creemos que es la de proveer, construir y reivindicar el sentido de formación y de sensibilidad armónica con los cambios sociales en el individuo, y no un plegamiento a los modos de reducción del trabajo educativo, para arribar a un tipo de confirmación de que las cosas no pueden cambiar ni un tanto, (...) "comencé a darme cuenta de que no podía hablar acerca de estudiantes desposeídos, sino de escuelas *culturalmente* desposeídas". (Ibídem, p. 189). Por lo que respecta a un trabajo colaborativo a profundidad con el alumnado, nos percatamos de algo valioso que aún el profesor puede llevar a cabo con los escolares, (...) "no tienen vidas fáciles; pero la mayoría de ellos posee la inteligencia y la voluntad de adaptarse -y aprender- pese a sus a menudo inhóspitos ambientes". (Ibídem). Esto continúa siendo una de las ideas centrales del trabajo pedagógico en la escuela secundaria: acompañar al escolar por los rípidos pero acicateantes retos de su evolución instruccional-escolarizante o formativo-educativa, aunando a lo anterior, la variedad de matices y de dinámicas posiciones pedagógicas circulando en una u otra perspectiva escolar.

En el primer caso las posiciones pedagógicas instruccional-escolarizantes lo son, por un modo de retornar superflamente a escenarios de sujeción y disciplina en aquella primera condición de una idea de lo escolar. En el segundo caso las posiciones pedagógicas lo son,

por la oportunidad así mismo de modificar estos escenarios hacia nuevas alternativas, desde la idea vuelta praxis sobre un trabajo didáctico, lúcido e integrado a las expectativas e intereses del alumno. No obstante la inclinación hacia el primer caso en la mayoría de las maestras observadas, es probable que la perspectiva que ellas obtuvieron de dichos marcos -y retos de acción- desde los cuales las invitábamos a girar y a reflexionar, quizás pudo influir en el curso de nuevas tareas y planteamientos, acerca de su intervención didáctica con alumnos de alguno de los tres grados de escolaridad. (Esta posibilidad la examinamos en los capítulos [3] y [4]).

Esto nos pareció distinguirlo a partir de la conclusión observacional de la primera fase y con mayor fuerza durante toda la segunda fase, que comprendió un año de incorporación en las aulas desde nuestro lugar exploratorio y de participación. Así con base en las vivencias y el esfuerzo constante de las profesoras, fueron surgiendo interrogantes que compartimos con cada una de las seis maestras por escrito, en los intercambios de <pasillo> o cuando había tiempo disponible para dialogar con ellas. De un modo similar se efectuaron entrevistas y una propuesta de resolver un cuestionario -al final de la segunda fase- que sólo dos de las seis profesoras nos devolvieron, aduciendo cargas de trabajo absorbentes y poco tiempo para concentrarse, de un poco más de treinta preguntas sobre su actividad didáctica en las escuelas Alfa y Omega. En este contexto interrogamos sobre los tres factores de percepción Brunerianos a los que aludimos en líneas arriba. De este modo nos pareció que recuperamos dichas líneas de orientación conceptual desde el campo empírico, a efecto de elegir la trama argumentativa desde la que fuese posible una sustentación comprensiva, de cuáles fueron los modos básicos del empleo del lenguaje. (J. Habermas, 1989: 358, T. I.). (cfr. el capítulo [2] apartado C).

¿Es posible que las evidencias representativas de las seis maestras nos hayan conducido a volver a mirar, cómo se gestaron las motivaciones para colaborar con el alumno desde su propia acción lingüístico-comunicativa? La respuesta es afirmativa. Aún frente a las exigencias programáticas del estudio del español, pretendimos -por lo antes indicado- girar hacia el mundo de la vida ordinaria pero trascendente del escolar.

Estos conceptos -la vida ordinaria y sus nexos con la acción lingüístico-comunicativa del escolar- son una fuente de conocimiento (P. McLaren) y un asidero cultural de las enseñantes aunque sin brindarle creemos, la pertinencia necesaria por parte de la mayoría de las docentes, para ocupar un espacio central en el planteamiento didáctico sobre la construcción de las tareas de aprendizaje.

Referente primordial este mundo de la vida cotidiana, del que sin duda hicieron múltiples elaboraciones las seis profesoras, aunque al parecer -en el caso de cuatro docentes- mediante un empleo parcelista, homogeneizante y sin la incitación originada con la anuencia del alumno para mirar otros conceptos del mundo cotidiano. ¿Qué hacer con un programa de estudios observando la <cauda> de variaciones temáticas, de las cuales las docentes hicieron un empleo determinado, con un sesgo de inmediatez, en el trato de contenidos, aunándosele la celeridad y las evaluaciones compulsivas? (¿De acuerdo simultáneamente con el campo de tensión normativo-institucional y con las propias acciones regulativas que circulan por las aulas?).

En primer término recuperamos las visiones didácticas de su enseñanza y en una segunda etapa consideramos esos datos de la experiencia en el aula, para el análisis y sustentación de las proposiciones de trabajo 1). 2). y 3). antes mencionadas. (Vid. supra), recurriendo al concepto de <centralidad> del eje de estudio observado en el salón de clases <la lengua hablada>, es decir, la oralidad y el pensamiento narrativo, pero sin hacer a un lado los ejes

correlativos del programa de español con ese <núcleo de enseñanza del español>. Entendemos por dicho concepto la <fusión> lógica-racional y congruente de la lengua hablada con sus pares estructurantes (lectura, escritura...), esto es, con el vínculo dialéctico del pensamiento y la acción de los actos de habla. (Otros pares estructurantes son la producción y reflexión sobre la lengua, el análisis y la recreación literaria...). En este tenor nos adentramos en la pretensión de entender cómo se construyó la <centralidad> de nuestra variante de estudio, la oralidad y el pensamiento narrativo, como un modo de compartir la atención de la idea de enseñanza y la actividad colaborativa con el escolar sobre el aprendizaje del español.

El concepto <centralidad> lo observamos como una clave de la práctica de enseñanza, por el potencial pedagógico y formativo que puede emplear la organización docente y por las particularidades de su jerarquía lingüístico-comunicativa, reconocida la importancia de los usos del lenguaje (Wittgenstein)¹⁹. Así como por un tipo de vínculo reflexivo, a que nos remitió cada enseñante -el nivel de autoconciencia social- para examinar su acción pedagógica, aunada a la valoración de los casos de escolarización genérica y llana -el campo pedagógico (a)- y de acompañamiento y formación -el campo pedagógico (b)- antes enunciados. Relativo el primer caso, a un tipo de instrumentalidad sobre el aprendizaje de la lengua hablada por sí misma -cuya tesis es "mantener ocupado" al educando- o en el segundo caso, desplegar una perspectiva vinculada con las experiencias del mundo de la vida de éste y su conexión con el estudio del español. Consideraciones que para uno y otro campo pedagógico, pueden lograr que los participantes <centren> de otros modos pero desde un plano cualitativo, su atención colaborativa y su acompañamiento didáctico con el escolar.²⁰

¿Quiénes son las maestras que acompañaron a los escolares de los planteles Alfa y Omega?, ¿cómo desarrollaron su actitud realizativa con relación al proceso de enseñanza del estudio del lenguaje?, ¿qué formas o recorridos pedagógicos propusieron con el escolar con el que históricamente tratan?, y, ¿cuál fue la implicación pedagógica para el desarrollo lingüístico del educando, así como el rumbo metodológico de nuestra propia indagación encauzada hacia el planteamiento reflexivo sobre una formación cultural comunicativa? (Estas interrogantes se examinan meticulosamente en los capítulos [3] y [4], aunque hemos intentado responder a dichas interrogantes en el <trayecto> del presente capítulo [1] y del capítulo [2]).

Sin embargo una síntesis o un punto de relieve de los cuestionamientos anteriores, fue plantear cómo visualizaron con su praxis didáctica el mundo cultural del alumno por su acción en el aula. Una formulación que no se distancia de lo anterior, fue haber colocado entre paréntesis el gradiente de inteligibilidad del conocimiento de las estructuras lingüístico-comunicativas empleadas por las maestras y las implicaciones formativas que tuvieron para el escolar.

Al parecer las respuestas que pretendimos esclarecer y explicitar -cfr. capítulo [3] y [4]- partieron del examen del interés y de las expectativas de la propia acción lingüística del alumno. A la vez, dicho indagación la delimitamos desde las formas de la mediación docente y las percibimos interdependientes de la influencia de la política institucional en el campo de las acciones de aprendizaje. En síntesis, las profesoras que recorrieron gradualmente los cursos de acción con los alumnos, determinados por las temáticas de estudio, intentaron alcanzar ideas prácticas sobre la planeación de contenidos y las realizaciones específicas mediadas por los procesos de interacción, así como los propósitos de experimentar múltiples prácticas de acción formativa. Con dicho sustento pedagógico

podimos auxiliarnos de un modo consistente, para la reflexión sobre las prácticas del estudio de la lengua y porque nos convencimos de la honrosa posibilidad de examinar comprensivamente las acciones cotidianas que fueron emprendidas en los planteles de Alfa y Omega. Es decir, nos adentramos progresiva y sistemáticamente hacia la exploración de los actos de entendimiento²¹ y a la observación reflexiva de los actos potenciales de transformación, que fueron destacándose en este trabajo, por la acción lingüístico-comunicativa de seis docentes y por el alto grado del sentido de formación, que por ejemplo EC. y CS. emprendieron en el marco de su actitud realizativa docente.

Así, nuestra idea en consecuencia fue argumentar a favor de una reflexión que no se instaló simplemente acorde con los fines de una acción específica y de un modo utilitarista. Tampoco que esos fines nos hubiesen servido para encarar un tipo de acción esporádica, teatralizada o para constituir un escenario idealizado.

El objetivo del presente trabajo fue alcanzar un proceso de interrogación y de esfuerzo compartido, que se encauzara hacia la reflexividad sobre la idea de priorizar la acción del alumno, comprendida su naturaleza escolar, su condición sociocultural y sus variadas aristas de percepción y asimilación sobre las experiencias de aprendizaje. Por estas razones pretendimos intervenir en un recorte de la realidad docente, acerca de un proceso de búsqueda de la autoconciencia de las profesoras y de puesta entre paréntesis de sus expectativas y actos -estructuras de entendimiento- sobre la intelección de horizontes y cursos de acción de los que fueron protagonistas de múltiples formas. La orientación hacia esta vertiente última, brindó la necesidad de mirar la actitud realizativa docente, mediante la cual fue posible explorar los modos en que se propusieron los actos de entendimiento de la realidad o de los mundos de acción, así como observar las aspiraciones y los nuevos retos que implicaba un trabajo colaborativo desde las prácticas de enseñanza del idioma. <Visto> este tipo de trabajo en el aula como implícito y/o como un presupuesto ideal y asequible a todo profesor y alumno, sin considerar desde un ámbito pedagógico relevante cómo en el trayecto de las acciones didácticas <cotidianas> se expresaron nuevas reflexiones acerca de las múltiples derivadas de dicha presuposición. En este contexto y al parecer, hemos constatado en los planteles Alfa y Omega, que se prosigue haciendo a un lado una tarea central como lo es la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, por lo que respecta al estudio de la lengua materna. Los participantes en este tenor, parecen no identificarse explícitamente para un desarrollo constructivo de las experiencias de aprendizajes del español, como <miembros de un grupo de trabajo educativo>. Esto pudo representar un obstáculo en la forma de observar las realizaciones ordinarias con que emprendieron sus experiencias potenciales del estudio de español.

En el capítulo [3] y [4] observamos cómo esta posición no termina por construirse por parte de algunas maestras. Situación que pudo influir en el cometido por emprender tareas con una perspectiva como la antes subrayada: la de ser una herramienta sensiblemente de mediación, para girar en torno al significado de la idea de formación de la lengua hablada. Perspectiva que mira más allá de la condición institucional de la práctica docente, haciendo suya la inteligibilidad de los cursos de acción encauzados hacia el proceso de aprendizaje, lo que significa que volver a observar esta perspectiva de enseñanza, necesita resignificar la colaboración docente en los términos del alumno -intuiciones, experiencias y saberes-compartiendo su lógica y las propias visiones sobre la lengua hablada. Es decir, la oralidad y el pensamiento narrativo, la memoria y su dimensión socio-histórica, así como el carácter práctico de las acciones que se originan en el aula y más allá de ésta. Por estas razones el lenguaje representa una poderosa herramienta ideológica en la constitución de los actos de

habla, la que aunada a otros instrumentos mediadores, aliena o promueve el desarrollo de múltiples variantes sobre la actitud realizativa, impulsadas desde el salón de clases y del contexto pedagógico donde colaboraron los participantes. Por medio de estas herramientas se condujeron las relaciones intersubjetivas que las maestras produjeron de continuo, articuladas a la vez, con otras variantes recíprocamente básicas (la experimentación de la lectura, los procesos de redacción, el análisis de textos...), las que representaron un determinado factor potencial de enriquecimiento de la idea de una formación distinta del alumno del plantel secundario.

Entre tanto se <olvide> reconocer la voz del alumno o su palabra, y se le haga depender de la variante o eje de estudio que privilegie el profesor de una manera difusa y fragmentada, compartir la atención de las variantes lingüísticas o los ejes de estudio que pueden fluir desde la lengua hablada, como centralidad y <unión> reflexiva con otras estructuras comunicativas, afirmamos que continuará siendo compleja la recepción inteligente del estudio del lenguaje a partir del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje. En esto la normación institucionalizada reviste un papel singular, que toca al docente poner entre paréntesis, interrogarla y plantear respuestas colegiadas y compartidas de un modo creativo y crítico de manera sistemática. Ya no más el docente en la dispersión ni en el aislamiento, y sí de frente a una implicación que de ordinario se pueda confirmar: la dependencia y la subordinación del alumno es tal, en la medida del influjo mediatizador de la propia actividad docente sin reflexión alguna.

Un modo de reflexionar acerca de este <sobrepeso institucional y profesional> que distinguimos de la práctica de estudio del lenguaje, lo hemos intentado recuperar por medio del cuestionamiento del papel de la institución escolar secundaria, al interrogar sobre un problema vigente en este campo educativo. ¿La escuela forma al adolescente capaz de responder de sus acciones de frente al mundo socio-histórico de la vida y desde el mundo de la tradición cultural en que se desempeña? ¿Capaz de incitar en él la renovación de la oralidad, de la escritura y la lectura, de la reflexión y del perfeccionamiento de éstas y otras herramientas conceptuales? La respuesta es que el mantenimiento de estructuras normativas, de condiciones materiales y nuevas restricciones para el desarrollo de la actividad pedagógica de enseñanza, penetran y regulan las opciones de cambio, que sin embargo desde las mismas pueden suscitar su transformación. Pretendimos por esto explorar acerca de relaciones dotadas de sentido, desde el mundo de la vida de las enseñantes -no positivistas ni retóricas- que no se fracturen al sólo contacto con la realidad inminente de la práctica de enseñanza y del trabajo educativo del alumno.

Un principio de acción reflexiva tuvo que ser, no erigir la restricción institucional ordinaria, en una nueva y <usual> restricción. Ante las regulaciones, las maestras, directivos, instancias de la dirección escolar y los grupos colegiados <en acuerdo>, imponen normaciones globales y particularizadas. Es decir, al implantarlas, legitiman una concepción de la política educativa del sistema escolar y despliegan de variados modos, la <identidad> de sus estilos de regulación para el alumno en general y mediante la instrucción para sus grupos en específico. ¿Y la reflexión con el alumno? En la indefensión y en la pérdida creciente de atención y acompañamiento pedagógico. Es menester una concepción distinta de la importancia de colaborar con el escolar en su formación. ¿Cuál es la pretensión? El logro de implicaciones propositivas con dicha direccionalidad, las que pensamos son las que se construyen desde un marco pragmático-reflexivo del aprendizaje, en donde ocupa un lugar central los actos de entendimiento y el reconocimiento de los múltiples significados que generan dichos actos. Por esta consideración sociocultural, el

lenguaje sólo es relevante desde una visión pragmática, orientada a la comprensión y desde un modelo comunicativo de acción, en el cual es factible que un sujeto, a la par de contraer relaciones, asuma un sentido de su quehacer por el modo reflexivo de valorar los modos de interacción de sus actos. (J. Habermas, 1989). Los actos de entendimiento expresamente se analizan desde una posición pragmática. Al estar dotados de sentido remiten al establecimiento del diálogo por medio de un mecanismo expedito de voluntad. Pero también para cancelar o desatender la acción que desea impulsarse hacia un proceso determinado de las cosas. Si los actos de entendimiento son constitutivos de la acción comunicativa, (...) "para el modelo comunicativo el lenguaje sólo es relevante desde una opción pragmática...". Por este motivo la acción al ser impulsada por los agentes con la pretensión de orientarse al entendimiento, asumen relaciones con su entorno familiar, laboral, y con su ámbito de intercambios con arreglo a determinados fines. Ello como respuesta a las normas intervinientes y como una necesidad de asistir a las representaciones sobre su acción en el mundo de la vida. (J. Habermas, **teoría de la acción comunicativa**, T. I., 1989: 63). Esta es una alternativa para las dos concepciones pedagógicas que hemos identificado con base en el análisis de los componentes de entendimiento y de la orientación de la enseñanza del español de la escuela secundaria. ¿De qué forma? A partir de la observación y diálogo con las maestras de cómo coordinaron la acción con base en el perfil institucional de ese subsistema (políticas, normas, lineamientos internos, proyectos y estilos didácticos) y de la capacidad de socializar críticamente y sin sobresaltos, celeridad y prescripciones, los actos de entendimiento vinculados con el interés y la formación del alumno. En consecuencia, la idea de un desarrollo inteligente y creativo del aprendizaje del español con el alumno del plantel secundario, representa un punto de reflexión que la escuela secundaria no debe soslayar.

¿Por qué el alumno debe buscar la firma del profesor en turno, el sello, la ritualización de la dependencia, la legitimación de la jornada de trabajo que nada aporta y/o la recurrente <espera> del alumno para la solicitud de complacencia o de beneplácito del enseñante? ¿Qué hace el alumno?, distingue las contradicciones y la falta de congruencia entre el discurso y la praxis del docente que se prioriza en la clase, pero que no atina a construir con él, o bien la ejercitación se emprende fragmentariamente, sin miras ni alternativas viables de confirmar lo que el educando-educador piensa.

El profesor necesita intentar permanentemente mejores acercamientos con el alumno, hacerlo comprensivamente con el grupo y compartir sus experiencias con otros profesores en un plano de discusión y de posibilidades de construcción de proyectos pedagógicos, acordes con las expectativas del trabajo educativo que le demanda la sociedad. El alumno necesita confirmar su participación plena y demandar el respeto a su inteligencia y disenso, abriendo con el docente rutas de procesos democráticos, que requieran observarse con otros actores-alumnos, otros maestros y otros miembros de la comunidad.

Hemos distinguido sin embargo en los planteles Alfa y Omega, que los cursos de acción a los que antes nos referimos y que pueden modificarse cualitativamente con una actitud realizativa como la de EC. y de CS., parecen cancelarse aún antes de que se pensaran replantear objetivos y metas para el trabajo pedagógico de formación de la lengua hablada. Aquí observamos el sentido relevante del concepto de una formación cultural comunicativa: La recuperación praxeológica de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar y la referencialidad a los cimientos socioculturales más próximos entre los participantes, ya que parecen constituir elementos decisivos para contribuir radicalmente en

la concepción del trabajo docente, si se pretende su recuperación y el descubrimiento de modelos de enseñanza que favorezcan la acción pedagógica cualitativa.

Para finalizar nuestra perspectiva sobre el marco teórico que nos permitió sustentar el análisis del trabajo de campo, subrayamos que en la base de los presupuestos de un modelo pragmático-semántico como el que describimos en este apartado, se distinguió el tipo de acción que nos interesó examinar: la actitud realizativa docente y la orientación comprensiva de sus propias estructuras del entendimiento lingüístico. El modo como hemos propuesto mirar dicha problemática -el estudio de la actitud realizativa y su direccionalidad con el entendimiento- fue a través del análisis de los saberes y de las prácticas de seis maestras, en concordancia con la orientación de la enseñanza y sus implicaciones socioculturales en el campo de las experiencias sobre la lengua hablada del escolar. El objeto de haber incursionado en procesos de interpretación comprensiva fue la posibilidad de contrastación a partir de:

1. cómo se efectuó la interactividad entre los participantes. 2. de qué manera lograron entenderse. 3. cómo se puede desoir la posibilidad de entendimiento y por lo tanto qué tipo de actitudes se reforzaron y/o subrayaron de una plausible condición perlocucionaria-unilateral; quizás probablemente también de oposición, de resistencia y/o de prosecución, hacia nuevos intentos o potenciales giros de construcción de estrategias formativas hacia el cambio ilocucionario.

El análisis de estas posibilidades de la interacción entre los participantes a profundidad, hizo factible reconocer la representatividad y singularidad, que sustentaron las prácticas y saberes de las maestras y sus vínculos didácticos e institucionales. Tanto por la orientación del discurso pedagógico con los alumnos y la fuerza que de éste deriva, como del influjo o <éxito> individual del entendimiento, del acuerdo colectivo, o de la cancelación, desoimiento y probabilidad de nuevos intentos de comprensión entre los participantes. Las opciones anteriores fueron los modos de distinguir cómo se perfiló el desempeño didáctico de las enseñantes, por el lugar que les permite la escuela expresar y difundir. Dicha condición se gesta con tácitos o explícitos vínculos en el marco de las relaciones de poder institucional, como en el de las resistencias, oposiciones y necesarias alternativas que pudieron surgir entre las docentes y sus alumnos. Reiteramos que el punto de partida fue la reflexión sobre la actitud realizativa de cada maestra y su coordinación didáctica en el salón de clases de la materia de español desde una perspectiva sociocultural, que implicó la distinción entre la acción regulada por normas y la condición socio-discursiva de la realidad docente. En síntesis, el examen consiguiente de las categorías presuposicionales fenomenológico-comunicativas, nos auxiliaron a reconstruir la concepción de la enseñanza a partir del eje de estudio de la lengua hablada. (cfr. capítulo [3] primera parte). Esto nos parece el enfoque sociocultural de haber observado el carácter de experimentación de los actos de habla en el salón de clases y su nexo con el gradiente de formación del alumno basada en el aprendizaje cultural-comunicativo.

La construcción de significados del conjunto de evidencias observadas en el salón de clases de la escuela secundaria, vista como una totalidad desde el mundo de la vida de la enseñanza y del trabajo didáctico de formación de seis maestras, sólo fue posible interpretarlo con objetividad -con la objetividad posible- reconociendo el sentido de cómo y para qué ellas <coordinaron la acción>. Percibiéndose en estos cuestionamientos nuevas posibilidades de <estructuración de las interacciones> y un modo de repercusión formativa

que ello presupone, desde el análisis reflexivo de las especificidades de sus prácticas de docencia. Como se podrá observar, nuestro intento ha sido abrir un camino pedagógico para readmirar la posibilidad de reconstruir una idea en torno al concepto de formación cultural comunicativa. Visto dicho concepto como un < sistema abierto y un modo de explorar > una perspectiva didáctica, en el mundo cotidiano del docente y del escolar del plantel secundario. (...) "Si el conocimiento ha de ser considerado como un recurso y un sistema abierto y no como una imposición por parte de aquellos que lo poseen, es necesario desarrollar nuevos estilos [pedagógicos] de enseñanza, y esto no es en modo alguno fácil. Explorar esta posibilidad constituye una de las tareas de investigación y desarrollo del currículum" (L. Stenhouse, 1991: 63).

Al reflexionar en torno a las dinámicas de enseñanza del lenguaje y de otros conocimientos del trabajo docente en la escuela secundaria, nos aproximó finalmente al cierre del marco teórico, ya que hemos dirigido nuestras indagaciones hacia el puente que nos interesó construir: la comprensión fenomenológica de la actitud realizativa docente, desde el enfoque de lo sociocultural de la acción comunicativa del estudio de español. Ello nos orientó hacia un planteamiento lingüístico relativo a la pragmática de los actos de habla, desde el cual pensamos que cobraba una nueva dimensión cualitativa el perfil didáctico de cada maestra de Alfa y Omega.

I. ¿Una nueva perspectiva de enseñanza para el estudio de la lengua hablada?

Recapitulemos. Percibimos que puede tener lo antes dicho una nueva posibilidad para un tipo de acción pedagógica diferente, por la importancia de girar en dirección de cómo está dotada de sentido la actividad de enseñanza, correlacionándola por ejemplo con la estrategia de experimentación de la oralidad, de la narración y de la memoria relevada por la acción colaborativa, que se abre a la actividad práctica del alumno, a su experiencia y a sus búsquedas incesantes. Ciertamente la originalidad de lo expuesto en líneas anteriores no estriba en la estrategia por sí misma, ni porque la hayamos podido hacer inteligible, sino por la referencialidad sociocultural a lo que alude la actividad humanística de la enseñanza y del aprendizaje. Y esto como un recurso y una herramienta socio-histórica para brindar identidad y formación creadora, en el momento en que se comparten experiencias y en el punto de saber cómo incentivar en el perfeccionamiento de las múltiples formas de interacción y de racionalidad del docente y del escolar. ¿Cuál es el objetivo? La pretensión de readmirar los mundos posibles creados por la mediación de la arquitectónica de la enseñanza de cada docente de Alfa y Omega y por el grado de asunción de la lengua hablada con los escolares.

Lo expuesto constituye un valor fundamental de la actividad reflexiva humana y una de las herramientas de la praxis, acerca de la importancia por redimensionar en la acción, pasada y presente, las futuras pero próximas realidades que cimbran a la cultura, y para que su devenir influya entre quienes la alcanzan a valorar con su trayectoria y sus ensayos, formaciones y modos de recrearla. Estas trayectorias las acometieron de ordinario sin duda las profesoras de Alfa y Omega. Sin embargo en este contexto, Stenhouse alerta sobre dos aspectos de interés en el marco del análisis de la enseñanza de la lengua hablada: a). Es emergente la comprensión de lo que sucede en el aula por los participantes en verdad, como un proceso democrático que demanda la asunción de lo sociocultural, aunque un problema recurrente para Stenhouse de la escuela pública y sobre el currículum -en alusión a los

estudios de Schwab (1964: 14)-, b). sigue siendo para el maestro común el conocimiento de la estructura sintáctica de la asignatura que enseña.

En el primer caso, (a.1). este investigador de acuerdo con los estudios de P. Jackson, confirma lo impredecible que pueden ser los sucesos que se originan en el salón de clases y en el modo de brindarles a los alumnos respuestas pertinentes y eficaces, así como una dirección en este sentido por parte del profesor. (L. Stenhouse, *ibídem*, p. 67). A decir de P. Jackson, la constante dinámica del aula <envuelve a los participantes>; si éstos son hábiles pueden ocurrir diferencias con respecto de otros actores, que decidan <dejarse llevar> por los sucesivos cambios y circunstancias que los implican y hasta los sustraen de mirar de otro modo -inmediatista o no- su situación en la enseñanza, desligándolos/vinculándolos probablemente de los planes de acción considerados. Es algo así como la diferencia entre los profesores nóveles y los experimentados señala. Los primeros se dejan llevar por el <torbellino> del poder, de la política y de la perspectiva pedagógica instalados en los múltiples escenarios del contexto escolar y del aula; los segundos, (...) "aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como rasgos [culturales] de su medio ambiente..." (P. Jackson, 1968: 166-167, apud L. Stenhouse, 1991: 67-68). (el subrayado es nuestro).

Al parecer, este tipo de profesores racionalizan comprensiblemente el estado y las condiciones de su trabajo, aportando aún con las desventajas de un ambiente como el descrito, recursos, experiencias e iniciativas para no sólo sobrevivir en el mundo de la vida escolar, sino para construir espacios que estimulen y ofrezcan al escolar otras posibilidades de atender sus expectativas potenciales de conocimiento y de formación.

Expresemos ahora cómo hemos recepcionado lo anterior en los casos de EC. del plantel Alfa y de CS. del plantel Omega, identificadas en el campo pedagógico (b). como profesoras experimentadas, que persistieron en dar un perfil esclarecido a sus cursos didácticos, no obstante aquel <torbellino siempre presente en el aula>: ellas lograron encauzarlo, manejarlo y atender su fuerza para reencauzar sus prácticas, o bien para superar distintas controversias y desaveniencias estériles entre el propio grupo colegiado, los alumnos y directivos. (...) "Los planes siempre se desvían y tergiversan y constantemente surgen oportunidades inesperadas para la consecución de metas educativas. El profesor experimentado capta estas ocasiones y las utiliza para mayor ventaja suya y de sus alumnos..." (P. Jackson, p. 67, apud L. Stenhouse, *ibídem*). ¿En dónde radica el proceso democrático del que hicimos mención anteriormente en un marco sociocultural como es el contexto del aula? Creemos que la decisión -siempre contradictoria de frente a la naturaleza e interés humanos- de optar por seguir con el plan trazado <contra viento y marea>, y soslayar el contexto interno y el ampliado del escolar, hace que los participantes desvíen su atención para reflexionar sobre <esas otras ventajas>, o para asumir la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno y suscitar con él algunos modos inteligentes de perfeccionarla.

Una característica esencial de la actitud realizativa docente de EC. y CS. -más de la primera que de la segunda- es que ellas no se mostraron ajenas a las realidades de la vida por su impacto en la escuela y en el aula, todo lo contrario, las discutieron e hicieron girar de continuo por lo que representan para la acción formativa del educando en especial, así como para la incursión de nuevos aprendizajes con sus diversas realizaciones en la vida comunicativa del escolar.

En el segundo caso (b.2). con relación al problema vigente del desconocimiento de la estructura sintáctica de la disciplina, es claro su impacto en el proceso de enseñar: mientras en el novel o incluso en el experimentado profesor, el perfil de su práctica puede estar

"fragmentándose" día con día, incitando al alumno a proseguir ordenamientos lineales, en el avezado profesor las variantes de la estructura sintáctica de la asignatura las comparte y reafirma a través del estudio con sus grupos. Es decir, están más allá de un conocimiento inicial o genérico de la estructura sintáctica de la materia o de la disciplina como un obstáculo curricular y pedagógico, que les impediría a los participantes avanzar cualitativamente en sus propósitos educacionales. Así es probable que los profesores que han logrado reflexionar estas diferencias, son los que pueden distinguir nuevas rutas de formación más elevadas, ya que (...) "dentro de la [estructura de la] disciplina aquello que permite pensar tanto a niveles elementales de estudio, como a niveles elevados del mismo", alcanzan nuevos objetivos construidos por su desempeño profesional. (L. Stenhouse, *ibídem* p. 70). Por ello sin duda se requiere investigar con mayor énfasis, los procesos, las operaciones y las funciones del intelecto y sus vínculos con las concepciones de la enseñanza y de la interrelación entre las materias o disciplinas, a efecto de poder apreciar el conjunto y las particularidades de los currícula, concentrándose por lo tanto en el plano de las habilidades y en la toma de conciencia de las prácticas de adquisición del conocimiento. Esto puede conducir hacia el reconocimiento de los principios, las estructuras y las condiciones en que es posible la formación integral de un sujeto desde su realidad y problemática cultural.

En este campo curricular, por estructura sintáctica reconocemos la composición teórico-metodológica de su organización horizontal, vertical y su encadenamiento lógico con las metas, fundamentos y propósitos de la disciplina en cuestión. Es así mismo dicha estructura, una forma <derivada> de un sistema de conocimiento codificable y comprensible y por ende altamente multimodal y a la vez restringido a los ojos e indagaciones sólo genéricas o superficiales, por lo que entraña su estructura compositiva y su horizonte formativo, así como sus vínculos con los objetos de estudio planteados. Al superar con exploraciones creativas y sistemáticas un nivel de pensamiento inicial de la estructura sintáctica, se avisan nuevos referentes y direccionalidad de la disciplina, así como nuevas potencialidades y perspectivas que de ella se puede obtener, refrendándose así que (...) "la capacidad para pensar dentro de las disciplinas sólo puede ser enseñada mediante investigación". (*Ibídem*, p. 70). Potencialidades y perspectivas sólo pueden reconocerse en dicho proceso, con la cercanía y acompañamiento colegiado entre los colectivos escolares docentes y con la disposición hacia una ruta de intervención pedagógica y reflexiva desde el contexto del aula, y en este tenor, profundizar sobre problemas objetivos que deban ser problematizados y puestos entre paréntesis.

Con estas reflexiones la aproximación al perfil didáctico de enseñanza no se redujo únicamente a mirar el carácter de un sujeto-docente, sus procesos mentales, o el de sus alumnos. La propuesta en este trabajo fue observar la actitud realizativa de las maestras y con ellas el comportamiento pedagógico <externo> dotado de sentido, en el escenario sociocultural del aula que las animó. El salón de clases fue el lugar especial que las sostuvo y refrendó por el tipo de intervención siempre posible de transformarse, con el estudio y conocimiento de su acción mediada. Acción por lo tanto que aunque lenta y azarosa, débil y/o persistente, es menester reconocer su potencial formativo por la generación de experiencias de aprendizaje y por los esfuerzos constantes desarrollados por los participantes, en el marco de tensión y de producción de sus relaciones intersubjetivas. Intersubjetividad para a. Schutz, son las construcciones que surgen como resultado del pensamiento de sentido común; (...) "mundo que al no ser privado, sino intersubjetivo o socializado, nos remite a [varios campos] de la acción intersubjetiva, como problemas de la socialización del conocimiento

[vinculando a la] reciprocidad de perspectivas, el origen y distribución social del conocimiento". (A. Schutz, 1962: 109-193).

Reafirmamos de este modo que hemos pretendido construir un proceso de investigación interdisciplinar, mediante algunos presupuestos de la sociología comprensiva, de la fenomenología social y de la teoría de la acción comunicativa, por la intermediación analítica de los actos de habla de las maestras de Alfa y Omega y sus vínculos con los campos de la acción intersubjetiva en el salón de clases. Campo de acción socializado expresamente que se relacionó con el propósito de construcción de la reciprocidad de perspectivas de los participantes, tratando de profundizar en los actos de intersubjetividad de la lengua hablada, su naturaleza y distribución social en los grupos de aprendizaje. Esto lo examinamos en el capítulo [3] y [4] a través de categorías como la oralidad, el pensamiento narrativo, la memoria oral, el entendimiento y su convergencia en el marco de la acción comunicativa.

Los problemas que fuimos rescatando se ligaron con la concepción de la enseñanza, con el entendimiento lingüístico de las disposiciones de las enseñantes y los rejuegos a partir de la lengua hablada, así como con las posibilidades de mirar el valor estratégico del lenguaje, como herramienta para el modelo de una acción comunicativa. Esto implicó no hacer a un lado desde la actividad realizativa docente, el análisis de la capacidad de correspondencia o la acción intersubjetiva orientada hacia la reciprocidad de perspectivas de los actores. ¿Por qué razón? Porque constituye un indicador potencial de las evidencias de la acción pedagógica de la forma interrogativa siguiente: cómo asumieron los participantes en el proceso de la actividad en el aula, las perspectivas de estudio y el gradiente de formación de la lengua materna. Los participantes, ¿se observaron como semejantes inteligentes, con un sistema de significatividades dispuesto a propiciar su despliegue, por la vía de los lenguajes sociales y de los géneros discursivos como parte del acervo docente? La respuesta fue la identificación de dos campos pedagógicos que ya hemos referido. Así mismo visualizamos en el campo alternativo (b), dos concepciones de enseñanza -los casos de EC. y CS- que nos parecen una sólida garantía para transformar procesos anquilosados para el estudio de la lengua. Estas concepciones fueron reconocidas a partir de su acción pedagógica y del entendimiento que imprimieron a las formas de coordinar la acción comunicativa. Situación relevante que nos demandó la necesidad de comprender para explicar, el valor que apreciamos con referencia a sus perfiles didácticos. Del concepto acción comunicativa, hemos derivado el análisis de los actos de habla y su estructuración inteligible por la oralidad, la narración, la acción mediada, y la oportunidad de observar en concreto, la idea de construcción de una formación cultural comunicativa.

Lo expuesto con antelación representa para este capítulo uno de los modos básicos de sustentar la importancia sociocultural de la enseñanza de la lengua. Esta fue una perspectiva pedagógica que observamos cualitativamente distinta a otros procesos más inclinados a ser instrumentalizables y que aún persisten en sostener el marco tradicionalista y caduco de las experimentaciones fragmentadas, puesto que la homogeneización y sus actos funcionalistas, demandan al escolar el desarrollo de experiencias de aprendizaje sin el sentido y el horizonte del por qué y el para qué abordarlas.

E. La construcción de categorías desde el proceso de observación de las prácticas de enseñanza de español.

Es el momento de continuar con el examen de las categorías que guiaron el desarrollo del proyecto de investigación. Algunas categorías como acción y entendimiento, han debido surgir como conceptos necesarios de un proceso de acercamiento pre-científico. El horizonte empírico en donde tuvieron un determinado sustento auxiliar, fue el haber oteado el panorama intersubjetivo de la acción docente en el salón de clases de la escuela secundaria. Nuestro objetivo fue intentar una explicación científica de los intercambios y sucesiones comunicativas del estudio del lenguaje. El sustrato parece estar en esos hechos, y en los vínculos constructivos de los participantes, que ameritaron por lo tanto saber cómo se producen, a qué condujeron, cuál es la repercusión que tuvieron para ellos y hacia dónde se orientaron en el marco de las relaciones de entendimiento.

Otras categorías se fueron originando de la dialéctica triádica observación-participación-reflexión. A ellas remitimos al lector en el corpus del trabajo, o en el apartado de las notas, efectuando en uno y otro caso, las argumentaciones críticas relevantes consideradas así para la sustentación del marco teórico elegido en esta tesis. De esta forma en los párrafos siguientes, presentamos el alcance sociocultural de cuatro conceptos básicos que nos ha hecho posible comprender, la importancia de la práctica en el aula de la enseñanza del español: acción lingüístico-comunicativa, acción mediada, lenguaje y formación.

El primer concepto acción lingüístico-comunicativa, lo apreciamos como la praxis necesaria del desarrollo de la actitud realizativa docente. Es tanto el conocimiento del sistema lingüístico, como el acervo experiencial que converge en un tipo único y unitario de perfil didáctico realizativo de cada maestra de Alfa y Omega.

El segundo concepto acción mediada, es relevante sólo en correlación con el primero y con la perspectiva crítica que pretendimos con las distintas concepciones del lenguaje que observamos. Si el primer concepto enunciado nos condujo a una dimensión praxeológica de seis maestras de español, el segundo se refirió a la imprescindible orientación didáctica de su desempeño profesional, ya que les permitió de algún modo redimensionar su concepción pedagógica. Así notamos que uno y otro concepto representan una forma interpretativa de lo que constituye la dualidad dialéctica de la acción y la teoría, o de la praxis y la dirección del discurso docente en la realidad del aula. (P. McLaren). El criterio unificador de una dimensión sociocultural entre el primer concepto y el segundo, fue la elección de la idea de autoconciencia y de una forma de relevar mediante el análisis y la reflexión de los actos de habla, las estructuras de entendimiento docente que interpretamos desde el concepto de lenguaje.

El tercer concepto lenguaje, como herramienta de la actividad humana a la que se aunan otros instrumentos, proyecta al sujeto social y lo ubica en las relaciones intersubjetivas de poder, sujeciones y dependencia, como también creador de nuevos roles e implicaciones socio-históricas. Estos factores pueden hacer girar la idea del lenguaje de una visión anquilosada de su contexto, a una visión plural, narrativa y reconocedora de las diferencias. La acción reflexiva que se construye de múltiples modos en el escenario cultural y la importancia de que así sea en el futuro que se gesta hoy para la escuela secundaria, son motivos básicos de un trabajo pedagógico en constante perfeccionamiento. Con este marco contextual, la explicación racionalmente fundada de nuestra práctica que desarrollamos en este trabajo, fue aquella que se construyó desde los escenarios de las aulas de doce grupos escolares de los tres grados de escolaridad²² de la educación básica, secundaria. Fue una

acción didáctica construyéndose con varios sentidos de orientación recuperados en los salones de aprendizaje. Lo anterior se pudo realizar únicamente a través del proceso observacional para indagar las experiencias de aprendizaje y su gradiente de formación a partir del impacto pedagógico de la enseñanza de la lengua hablada. Así nos parece que no sólo reconstruimos todo un proceso de observación y de estudio, sino que nos compenetramos de una idea propositiva: <qué construyeron los participantes> en el desarrollo del estudio de la lengua hablada, con sus vínculos y con sus cursos de acción lingüístico-comunicativa²³ y cómo asumimos la interpretación objetiva de los rasgos de la lengua hablada con la práctica docente. Lo cual nos aproximó a destacar aspectos significativos, de varios ángulos intersubjetivos <externos> del perfil didáctico de seis maestras, por medio de la capacidad discursiva o de su lenguaje tipificador como producto de una heterogeneidad de voces ejercida por ellas.

En la presente investigación entendimos a partir de los actos de habla, producto de la acción comunicativa de los participantes, que los vínculos y cursos de acción lingüístico-comunicativos no sólo son, (...)“intercambios, sino relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”. (P. Bourdieu. **Qué significa hablar**, 1985: 11). De este modo, la pregunta que formulamos en el párrafo antepenúltimo a éste -“<qué construyeron los participantes...>”- desde la línea teórica Bourdieuniana que asumimos en este documento, intentamos definirla no sólo a partir del marco sociocultural elegido, sino por la manera de comprender con qué fines los agentes producen a partir del contexto de sus realizaciones comunicativas, su visión del mundo intersubjetivo delimitado desde y aún a contracorriente del salón de clases, a efecto de (...)“intentar elaborar una [interpretativa de la] economía [de los actos lingüísticos sociales, así como] de sus intercambios simbólicos”. (Ibídem y pássim).

El cuarto concepto formación, demandó reconstruir el aspecto cualitativo del estudio de la lengua hablada, que las docentes emprendieron con sus alumnos acerca de su visión educativa: ¿Cómo coordinaron la acción y cuál fue la resultante en el terreno de la producción y desarrollo del modelo comunicativo desplegado por ellas? La idea de formación se reconoció en dos campos pedagógicos y con base en los mismos destacamos la función didáctica de seis profesoras. La idea de formación particularizó su trabajo pedagógico pero a la vez, fue un elemento importante para reflexionar sobre los múltiples aspectos normativos, ideológicos y culturales que se yerguen en torno a su acción lingüístico-comunicativa docente. Observemos la dirección pedagógica que construimos a partir de la definición progresiva de los principales conceptos de este trabajo de investigación:

I. La acción lingüístico-comunicativa.

¿Cómo nos explicamos en consecuencia la acción lingüístico-comunicativa de las maestras de los planteles secundarios de Alfa y Omega? A partir de dos tareas centrales cotidianas en vínculo directo con la acción mediada:

a). Cuando los participantes decidieron vincularse por una progresión de actos interrelacionados entre sí, de acuerdo con la organización del grupo escolar, las disposiciones necesarias para la ejecución de las tareas y los sucesos derivados a que condujo tal carácter-promedio, de iniciar-emprender-concluir (o dejar en marcha) actividades de aprendizaje.

En paralelo, la otra instancia b). se refirió a lo que P. Bourdieu denomina como las estructuras del ámbito institucional, que se yerguen como un sistema global y particular de referencias de control-sanción y de ejercicio de lo que puede ser dicho o no por sujeto social determinado y por las formas de inhibición a las cuales es dirigido, pero por las que lucha también por superar.

Las características de a). las identificamos con:

- Las disposiciones socialmente modeladas a que tiene acceso el sujeto. Ello implica una inclinación de expresividad concreta: hablar y decir, o el interés expresivo deseado por el locutor. La capacidad de hablar la definimos como la capacidad lingüística de un sujeto para la creación de discursos gramaticalmente similares. De lo que resulta una capacidad social que permite emplear asertivamente ese potencial en determinados acontecimientos. A estas características las reconocemos unitarias en la producción de los actos de habla, como la acción lingüístico-comunicativa de las maestras de la materia de español. (Ibídem, p. 12).

En tanto lo anterior se percibe circunscrito a un sistema de relaciones de normas y reglas, lo que une a lo dicho en a). -disposiciones, expresividad y potencial comunicativo- con b)., son las estructuras y relaciones de poder del campo institucional en un proceso dialéctico²⁴. Campo en el que resultó fundamental entender, cómo se generaron las determinaciones de las prácticas de enseñanza, que dieron lugar a un tipo específico de percepción de la praxis docente, lo que nos permitió a la vez reconstruir los perfiles didácticos de las profesoras de Alfa y Omega. Esta generación de sentidos de tales determinaciones, tuvimos que interrogarla desde las relaciones emprendidas por las maestras, en el marco de los procesos de estudio del lenguaje y de los resultados que se esperaban lograr por medio de las condiciones de trabajo didáctico planteadas a los alumnos.

¿A qué nos referimos con <los resultados que se esperaban lograr>? Al valor diferenciado o distintivo que resaltó con el diálogo y el vínculo relacional entre los participantes, con el estilo lingüístico-pedagógico de las profesoras con el que se desempeñaron -los ofrecimientos lingüísticos identificados por ellas con su actuación realizativa- y con las implicaciones que las seis docentes pudieron alcanzar, (...) "como productos simultáneamente propuestos en [o para] un determinado espacio social", como lo constituye el aula²⁵ del plantel secundario, acotamos. (Ibídem, p. 12). De ahí que la acción lingüístico-comunicativa nos condujo a observar cómo hicieron uso las profesoras del sistema de su capacidad de habla (conocimiento lingüístico) y de su capacidad social (experiencia comunicativa) en el contexto de un conjunto-promedio de situaciones. Proyectando un lenguaje no sólo propio sino en privilegiación de ciertos géneros discursivos, con los cuales pudieron manifestar una apropiación exprofesa de otras voces²⁶, no obstante emplear su propia capacidad expresiva oral. Así, desarrollaron un tipo (...) "de recepción al que pretendieron inclinar a sus alumnos, mediante las elaboraciones de un tipo de discurso de la producción lingüístico-comunicativa, en la medida en que cada receptor (ellas en especial) [intentaron] contribuir a la producción de mensajes que perciben [de su realidad social] introduciendo en [ésta] todo lo que constituye su experiencia singular y colectiva", en el trabajo escolar con los alumnos de los tres grados. (Ibídem, p. 13).

En este trabajo -y en los capítulos [2], [3] y [4]- damos una interpretación comprensiva de cómo las maestras pusieron en ensayo, la multiplicidad de sus herramientas de apropiación y desempeño de su perfil didáctico, no desde la posición de un diálogo idílico al (...) "sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra". (las ideas de profesoras y alumnos) (Kemmis, citado por P. Maclaren, ibídem, p. 204). Sino ratificar la importancia

del proceso reflexivo de las ideas de los participantes, utilizando el método hermenéutico-analógico para distinguir la acción de las enseñantes en el aula. Método del que exponemos el enfoque y empleo que hicimos de dicho instrumento en el capítulo [2], como una estrategia relacional-reflexiva mediante la cual recuperamos las contradicciones a partir de los vínculos propuestos del trabajo escolar con el aprendizaje y con el sentido de formación del alumno de secundaria, por medio de los cursos de la acción lingüístico-comunicativa de las profesoras. (...) "Hablar de contradicciones es implicar que se puede obtener una nueva solución...". (Carr y Kemmis, 1986, ibídem). Y de agregar a lo anterior, que es menester construir las condiciones para reflexionar sobre los problemas que atiende el profesor de secundaria, lo que influye, determina y hace girar de un modo específico -quizás en promedio- el marco de sus actitudes realizativas potencialmente dotadas de sentido. Actitudes a las que también se les pudo ver reflejadas, variantes de irracionalidad de los propios marcos de la racionalidad docente con arreglo a determinados fines. (M. Weber: 1993). Esto fue observado en el salón de clases, escenario de una realidad compleja y creadora del mundo de la vida cotidiana de sus participantes. Pero ¿a qué tipo de problemas aludimos? Por ejemplo, a una nueva concepción del trabajo colegiado del profesor (a); al perfeccionamiento de su práctica profesional; a la revisión de políticas institucionales hacia la apropiación docente de la acción cotidiana y no el reciclado subrayamiento de imposiciones para la ejecución de sus tareas; así como nuevos procesos de investigación y análisis del gradiente de su experiencia académica, elevando la pretensión de acceder a un nivel de participación cualitativa, en la toma de decisiones reales acerca de problemas de aprendizaje: problemas de la planeación, profundización del conocimiento de la estructura disciplinar y del desarrollo y evaluación eficaz de la enseñanza preferentemente. Demandamos así ubicar al profesor en el contexto de las tareas básicas de docencia, de la indagación y mejoramiento de su práctica, y de su actualización en ascenso, alejándole por lo tanto de otros quehaceres <complementarios y suplementarios> que impiden brindar y comprometer su actuación, en el plano de una dirección de enseñanza didáctica y propositiva.

Por supuesto estos referentes y otros relativos acerca del desempeño docente profesional, tienen un basamento político-laboral-sindical, que sería contradictorio y absurdo no poder distinguir en el campo de una reforma, si por lo antes expuesto poco o nada cambia. Ni la estructura, ni las normas, ni las relaciones de poder <horizontalizarlas>, a fin de convocar al profesorado a la resolución no parcial de problemas, sino por un desarrollo de autonomía creciente y total para el mejoramiento de su desempeño, así como de fórmulas alternativas para ampliar y perfeccionar su bastión colegiado e interdisciplinar.

Lograr esta condición académica demanda avisorar un modo atingente de construir la definición de proyectos pedagógicos y de actividades académicas mejor articuladas al interior de los planteles. Por dichas razones una reforma sin estos factores que se mencionan, puede ser aún más cuestionable si por lo expuesto resulta endeble la ruta de las transformaciones de la enseñanza. En este tenor la dirección sociocultural de la escuela secundaria necesita plantear nuevos exámenes y contrastar sus determinaciones con el perfil de servicio educativo vigente. Tanto por los intereses y formas de agrupación estratégicas de la planta docente, como por la interpretación de los objetivos educacionales, que los distintos agentes de un plantel determinado realizan de continuo con todas sus derivaciones interpretativas.

Aquí pensamos en la necesidad de recurrir al respaldo de otras instancias -universidades, centros, institutos, colectivos escolares- vinculadas con el fomento y desarrollo de acciones

de investigación de los problemas de la enseñanza. Lo cual nos parece que son entre algunos planteamientos, los que requieren construirse a partir del concepto social-crítico de la evolución de la escuela secundaria y de su papel en el campo de la movilidad social contemporánea.

Sin embargo y hasta ahora las reformas educativas -la más reciente del año de 1993 para la escuela secundaria- parece estar camuflada en la idea arriba expresada: preparar un discurso oficialista con respecto de la necesidad de cambio, rediseñando planes y programas, materias formativas y apoyos didácticos y tecnológicos a la escuela secundaria; reorganizando así mismo los tiempos de trabajo, e intentando hacer expedita la carga administrativa del docente y del directivo escolar. Pero en la declaración anterior se erige una constante contradicción, cuando la estructura, las relaciones de poder y la política en turno del Estado, se mantienen invariantes e incluso se refuerzan con dichas regulaciones (F. Lyotard), <vestidas> de renovación pedagógica y de nuevos perfiles de planeación del trabajo escolar para la escuela secundaria pública²⁷. Dicho con otras palabras lo anterior no tiene en sentido estricto, la prioridad de modificar principios de autoridad educativa, de comunicación y de planeación de lo que se considera prioritario para el mejor desarrollo del trabajo docente. Desoyendo así el oleaje democrático para transformar la serie de inoperantes condiciones pedagógicas y para revisar colegiada y cualitativamente el perfil del profesor, del directivo, del supervisor y de otros responsables de conciliar el marco académico-normativo, en el que se concentra la toma de decisiones y de organización -cualitativa o no- del trabajo formativo de la escuela secundaria.

En este trabajo demandamos transitar de la legitimación del conocimiento social, a la legitimidad del mismo, ya que exige una reflexión total entre las partes vivas de la organización escolar, de la estructura, funciones y mitos (P. McLaren) y de sus relaciones instaladas en ramificaciones múltiples con alumnos, profesorado y comunidad. Esta ramificación tendría que observarse como una condición central entre el conocimiento y la acción, o entre la estructura y la función (P. McLaren: 1989) que el sistema educativo presupone <mantener>, con todo el sentido de paradoja suscitado por el mismo esquema político, para contener los cambios que se necesitan y distanciándose así del objetivo de perfeccionar la disposición pedagógica y la trayectoria de servicio pedagógico. Ello también explica por qué a través de la acción lingüístico-comunicativa de seis maestras, pretendimos recuperar el escenario de las contradicciones de la actividad didáctica, que nos demandó un nuevo pensamiento constructor y un giro necesario, para apreciar la importancia de una nueva acción clave para el profesor novel y el aventajado, la necesidad de construir y/o perfeccionar la arquitectónica de la enseñanza pública. Esto con la mira de intentar el examen del estado pedagógico en que persiste un tipo de trabajo didáctico por su anquilosamiento, instrumentalismo y labor <bajorrelieve> o a contracorriente, y por el grado de normación que subsume la posibilidad de encauzar proyectos serios de formación y de actualización, con la presencia activa del alumno del plantel secundario como la del mismo profesor y el directivo escolar. De este modo visualizamos los desempeños y orientaciones de las maestras de Alfa y Omega, así como el de otros participantes comprometidos con la institución escolar secundaria a la que nos hemos circunscrito. Específicamente pensamos en cuatro de las seis docentes -campo pedagógico (a)- puesto que no obstante el impulso de sus esfuerzos didácticos, creemos que devinieron sus pretensiones en frágiles construcciones de andamiaje del conocimiento social. Resultado del escaso fortalecimiento de las prácticas escolares lingüístico-comunicativas del alumno, relacionadas con la lengua hablada y con la ejercitación de un pensamiento narrativo.

Las características de b). las relacionamos con:

Los motivos que orientaron determinados desempeños de las profesoras, se han señalado en líneas arriba, pero no podemos dejar de presentar otros problemas por ejemplo:

- el tipo de grupo que se asigna al docente y éste a aquél por su perfil académico, por su número y por la organización de los grados y aulas, mobiliarios y recursos; la vetustez y arcaicidad del equipamiento; las otras jornadas de trabajo docente; la carencia o integración en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios, a partir de problemas y reflexiones sobre el trabajo en el salón de clases, y por supuesto la concordancia en revisión progresiva o no, con los propios objetivos del plantel secundario en materia de formación y preparación para el mundo de la vida del escolar.

Esta declaración se vincula con la idea McLareana de visualizar el aula, o la escuela, no como el reducto de imposición, autoridad y ordenamientos múltiples, sino como el espacio abierto a las manifestaciones pedagógicas -dentro y fuera del aula- que llegan a impactar la perspectiva del escolar y su contexto inminente sociocultural. Así mismo, las cuestiones básicas del salario profesional del maestro y la dimensión social de su labor hoy notoriamente disminuidas, dejan entrever la necesidad de oponernos críticamente al <sobreentendimiento> de que la situación de la escuela secundaria, no puede girar para ser perfeccionada, ni cambiar su ideología reproductorista, ni los modos de reflexionar colegiada y compartidamente con otros grupos de profesionales ¡del mismo plantel incluso! Ni por lo tanto que guardemos silencio para continuar observando una teoría dominante, de que la escuela es el lugar para que el alumno sólo <transite> en ese espacio en los distintos ciclos, si observa todo lo que debe y sin oponerse o asumirse en rebeldía a efecto de que demandara escenarios reales de formación. Con ello se le pliega al sin sentido de que con <ciertas habilidades y algunas destrezas>, <asuma> con los ritmos de la política del plantel, su <camuflaje> gradual como sujeto individualista, pasivo, <nacionalista> y por ende poco participativo y solidario. El papel reproductorista de la escuela habría una vez más hecho su labor entre los participantes sin protestar siquiera. (P. McLaren, 1989: 204-205).

II. Acción Mediada.

¿Qué dimensión sociocultural representa el concepto de acción mediada? La respuesta que ofrecemos es la que parte en primer término de la teoría comprensiva de la acción racional. Expresamente la dimensión del concepto de Verstehen, que como categoría apuesta a una expresión <limitada y condicionada> para examinar cómo (...) "el hombre puede comprender su mundo, el mundo histórico-social que forma parte de él y lo capta desde adentro." (M. Weber, 1993: 16). Esta noción no pretende encauzarse a una toma de posición historicista, sino es un aspecto que permite ubicar la razón de la historicidad humana, o la memoria de la actividad humana, como un factor imprescindible del desarrollo de las comunidades y de sus agentes. Basado lo antes indicado en una determinación similar con la idea Weberiana, de cómo accede el actor a evolucionar socialmente y a entender la importancia de su acción mediada, en contextos situacionales del mundo de la vida que soporta y no obstante recrea. ¿En qué sentido? En un sentido de <condición civilizada>, pero enfrentando diversos

grados de influencia socio-política constantemente reciclada, e insistentemente contradictoria para el acontecer dinámico de los individuos y de las poblaciones. (crf. M. Tournier, apud C. Peraza. "¿Civilización contra Cultura?" Revista **Proceso**, no. 1152: 42, nov. 29, 1998). De ahí que nuestra delimitación parta desde la acción lingüístico-comunicativa que pretendimos relevar del campo del Verstehen docente, como aquellas conductas que se vincularon con los significados subjetivamente mentados -referidos, aportados, mostrados- de las enseñantes con sus alumnos. Esto fue así, para aprehender a estar dispuestos a observar la conducta de otros en relación con sus propias intervenciones. Fue también la acción lingüístico-comunicativa subjetivamente mentada una doble determinación sociocultural, por el impacto e interacción que produjo el despliegue de sus referencias plasmadas de sentido (M. Weber, 1993: 177). Acción que se dirige hacia a un determinado fin e impacto social) -1º determinación- pero que ha sido la resultante de una dinámica construida, a partir de un potencial <abánico> de variadas mediaciones posibles de interacción -2º determinación-. Consideraciones que hacen de la acción un modo para esclarecer un recorte de los hechos del mundo de la vida. Siendo posible de este modo confirmar aquél doble prerequisite de determinación o correspondencia, (1º, 2º) para alcanzar nuevos contextos dotados de sentido. Por estos motivos, la acción requirió poder ubicarse entre paréntesis y factiblemente en situación de poder ser explicable por vía del entendimiento. Con base en esta condición referida, fue un propósito central del presente trabajo de tesis, analizar cómo las enseñantes desarrollaron la acción y fundamentalmente cómo la coordinaron en el contexto de sus relaciones intersubjetivas, ya sea únicamente mentada o mostrada desde la interioridad <al exterior>, o simplemente expuesta por el actor. En este documento nos interesó distinguir el grado de acción mediada ejercido por las docentes, como una forma de determinación objetiva y con un determinado nivel cualitativo de la misma, que las maestras pudieron alcanzar a partir de las acciones claramente normativizadas o prescriptivas. En consecuencia atendimos los tipos ideales de su actuación didáctica desde sus propios marcos de acción: un campo pedagógico regulado y en promedio instrumentalizado, reconocido como homogeneizante y alienable para el alumno reconocido como (a). Y un campo alternativo reconocido como (b). donde la oralidad, la reconceptualización de la memoria en los marcos socioculturales del estudio de la lengua y la acción narrativa, tuvieron un espacio potencial de experimentación. Lo dicho estuvo acorde con una condición volitiva y experiencial de suscitar auténticamente la palabra al alumno, de incitarle a recuperar su voz y a verter sus creaciones e inventivas, en un plano de intercambio, de producción lingüístico-comunicativa y de formación. La concepción de la acción mediada demanda mejores contextos de acción comunicativa; exige un relevamiento de la voz y de la acción inserta en ella, puesto que pretende interrogar por qué un campo como (a). o como (b). se proyectan y mantienen. Cómo son construidos dichos campos; por qué resulta imprescindible un acompañamiento diferente entre el profesor y alumno y por qué resulta necesaria la transformación de las estructuras, sistemas, y funciones vinculadas con las relaciones de poder escolar del plantel secundario. Esta necesidad de cambio sin embargo la observamos a contracorriente de la fuerza impositiva y a la persistencia del influjo de las relaciones de poder en el aula, adversas por lo tanto a las prácticas renovadoras y a las condiciones de un proceso de intercambio democrático entre los participantes. Pero así mismo, mirando la insistencia de buscar entre los participantes el consenso y el acuerdo, para influir en los modos de problematizar la actividad colegiada e interdisciplinar de ese nivel educativo. Por estas razones entendemos la actitud realizativa del profesor en el primer caso (a). cuando aún no puede optar por el

salto cualitativo, hacia democratizar su actuación y a equipararla al interés y a las expectativas del alumno. El proceso de cambio, de cooperación y de acción mediada colaborativa, significa para el segundo caso (b). ser eficaz y reflexivo para vehicular en el proceso formativo ordinario el estudio de la lengua. E insistir en la búsqueda y perfeccionamiento de la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno, a través de sus necesidades de aprendizaje y de encauzamiento versátil de su capacidad expresiva oral y escrita. El sentido de los términos cooperación, acompañamiento y colaboración, tiene en este trabajo una denominación intrínsecamente dotada de sentido, hacia un punto central de la relación intersubjetiva docente:

- La acción mediada del profesor se mira distinta, cuando acepta situarse en un proceso de praxis y autoconciencia de su saber, en el momento histórico de dotar a su desempeño de un significado cooperativo, pues respalda y brinda la opción de formar más que de sancionar y reprimir. También es posible girar hacia mejores formas de acompañamiento, porque intenta entender cómo están las condiciones específicas y globales para un trabajo pedagógico de formación indubitable y colaborativo. Esto con el fin auténtico de hallar en el marco de las contradicciones de la realidad ordinaria del trabajo escolar, los elementos necesarios que brindan otros caminos a los participantes y por lo tanto a su pensamiento solidario de contribución y de ayuda mutua.

El enseñante al traducir de este modo las inoperancias e insatisfacciones de una profesión minusvalorada, en horizontes de acción mediada reales y concretos, logra reconocer las complejas diferencias que se encuentran en el contexto escolar y en los grupos de aprendizaje, incluido el suyo en el círculo colegiado en el que participa. En dicho proceso colaborativo él aprende y es formado en el mundo de la vida del educando-educador. Esto creemos que debe reconocerse como una perspectiva de la acción mediada inteligente, socioculturalmente lúdica y convocadora de foros de acción educativos desde las aulas y desde los espacios académicos de cada plantel. Irradiando propuestas emergentes de estudio, investigación y de aprendizaje, a efecto de poder concretarlas desde esa plataforma que es la arquitectónica de la enseñanza en múltiples pero esclarecidas direcciones.

Los señalamientos anteriores fueron parte de los escenarios de la acción lingüístico-comunicativa, en vínculo con los mundos posibles de la realidad cotidiana, donde las enseñantes RC. o CS., aprehendieron a compartir de un modo particular sus voces con la de sus alumnos, brindando determinados sentidos a sus relatos y expresándoles determinadas trayectorias de apropiación narrativa y de producción curricular.

III. Lenguaje.

Distinguimos un concepto de lenguaje para delimitar las formas típicas del discurso del perfil didáctico de las maestras de Alfa y Omega. Este se refiere a una idea ya comúnmente aceptada en los contextos de acción intersubjetiva de los sujetos, (...) "al enfatizar las formas en que los recursos culturales del <lenguaje> dan forma a lo que la gente piensa y dice, apelan a ideas sobre la ventrilocución a través de un lenguaje social...". (J. Wertsch, 1993: 145). Así que en el momento de pretender observar y diferenciar las trayectorias didácticas de las profesoras, nos percatamos -y asentimos con el autor- que las tradiciones culturales se aprecian con mayor fuerza inequívoca, cuando se muestran como <argumento>. O, ¿no es evidente? por el

conjunto de las situaciones dramatizadas de los acontecimientos que observamos y en los que intervenimos; así nuestra disposición se encauzó a recuperar los desempeños de oralidad y de proposiciones objetivas sobre el aprendizaje de la lengua hablada. Entendemos lo anterior como una posibilidad participativa desde la acción mediada, de recuperar entre los lenguajes y las voces que ellas mostraron, una idea de la acción de oralizar y de narrar el mundo de enseñanza, el cual surgió en dos casos de los planteles Alfa y Omega, las profesoras RC. y CS. colaboradoras respectivamente de esos centros educativos. (...) "El lenguaje es un sistema de esquemas tipificadores de la experiencia, basado en idealizaciones y anonimizaciones de la experiencia subjetiva inmediata." (A. Schutz, 1962: 228). La ventrilocución como recurso docente fue entonces un modo de <dar sentido> pragmática y semánticamente posible a un tipo de voz redimensionado por el sujeto. Si la ventrilocución es la manera en que se reconoce una expresión por el tamiz de <otra voz o por un tipo de voz en un lenguaje social>, (...) "la palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en "propiedad de uno", sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia semántica e intención expresiva". (Ibídem, p. 78). Estamos aceptando mediante un enfoque sociocultural del concepto de lenguaje, la importancia que radica con su construcción y empleo desde la propia ecología de las comunidades, como la fuerza afin de su propia historia y sus ambientes. Distinguiendo en lo anterior las objetivaciones lingüístico-comunicativas de cómo se plantea el ordenamiento de la realidad en el aula. Estos elementos fueron representativos para este trabajo, como indicadores estratégicos de los escenarios del mundo de la escuela secundaria. Acondicionados por las políticas educativas en turno, e influyentes en los planteles mencionados y en sus nexos con la comunidad cultural. No obstante es pertinente reflexionar que aquellos elementos surgidos de los propios contextos ecológicos, revelaron tiempo atrás las configuraciones terrestres, geo-marítimas y espirituales, como zonas limítrofes económicas, políticas, institucionales y religiosas, que dieron cimiento a la acción de los individuos. En tales ámbitos el sujeto a través de su objetivación lingüístico-comunicativa, media su relación con su ambiente; la inclina tanto <a favor> así como es influido por éste, lo cual le impide distanciarse de su herencia cultural, de su idiosincrasia, de sus costumbres y valores. (...) "Todo tipo [de lenguajes] adquiere un <<valor posicional o jerárquico>> en el ordenamiento semántico del lenguaje mediante la objetivación lingüística. Esto significa que los tipos [ideales] están inmersos en un contexto de tipos, que se halla aún más ampliamente separado que el tipo individual de la experiencia subjetiva inmediata." (A. Schutz, ibídem). Quizás por esta razón se torne evidente girar hacia las tradiciones y formas culturales del legado histórico, que transformaron las concepciones de la vida ordinaria de los sujetos en distintas épocas y períodos sociales. Esto puede ser más claro cuando pensamos en el trabajo de las seis maestras, al interrogar con ellas, cómo por su labor cotidiana -y por qué sucede esto- gradualmente se van distanciando de significar los actos de habla por su campo siempre abierto de interpretaciones. Y esto aún se muestra con mayor nitidez, cuando se reconoce el valor socio-histórico de las tipificaciones del lenguaje, que han identificado hondamente a grupos y regiones en la policromía geo-político-ideológico del mundo social. Gracias -entre otros factores y herramientas- a su objetivación lingüístico-comunicativa. (Ibídem, p. 229). Las profesoras RC. y CS. mencionadas en líneas arriba, pretendieron y llevaron a cabo respectivamente, el sostenimiento o el <rompimiento> de la homogeneización de las prácticas de aprendizaje de español. Propulsando una forma de sujeción comunicativa entre la profra. RC. y sus alumnos, y de oralidad y reconocimiento de la memoria por parte de CS., por los modos de introducir al alumno en los escenarios del conocimiento

sociocultural del idioma, de los fenómenos culturales y de los propiamente lingüísticos del aprendizaje de la lengua hablada. Ello fue una manera de apreciar (...) "la necesidad de entrar en <conversación> no sólo con quien [hablamos] sino con figuras representativas de diversas tradiciones, incluso [el de] las [propias] tradiciones de la ciencia social." (Ibídem, p. 145).

En este trabajo intentamos aproximarnos al concepto de una formación cultural comunicativa del alumno de secundaria, que como proposición de trabajo fuimos explorando en los planteles de Alfa y Omega, dotando precisamente dicho concepto de sentido, desde el momento en que observamos las propuestas de enseñanza de RC. y de CS. Ellas reflejaron coordinaciones diferentes y ahora nos permiten <conversar> con la importancia de un principio básico de colaborar con el alumno del plantel secundario: construir con él, el espacio creativo de su propia acción lingüístico-comunicativa desde un carácter esencialmente sociocultural. Ese modo de <conversar> nos trasladó a interrogar por la importancia de oralizar y de narrar el mundo. Así se estableció un tipo de necesidad en serio para conversar con sujetos inteligentes acerca de los mundos de vida en los que interactúan, pero también convocándolos a <encontrarse> con una multiplicidad de personajes pasados, presentes y utópicos, ligados con las estructuras narrativas históricas, ficcionales y científicas del estudio de la lengua.

Con relatos de varios enfoques sobre los puntos centrales de la evolución cultural de la humanidad y con reflexiones acerca de las expectativas socio-históricas, económicas y políticas del tiempo y el espacio occidentalizado a través de las que nos hemos desenvuelto, observamos que tales consideraciones sólo pueden apreciarse como foros culturales, que respaldan la idea Bruneriana -y la nuestra- de que lo anterior exige compromisos y voluntades entre los participantes, hacia un campo de formación cultural comunicativa plural, solidario, e inmerso en las realidades de la vida del educando. Pues en ella tiene su identidad este tipo de formación y es una respuesta abierta a nuevos problemas e interrogantes, con referencia a la observación única del respeto por las diferencias del sujeto cultural (P. McLaren). Diferencias que pueden estar minimizadas pero de una forma alternativa, valorada y atendida por las determinación formadora de integrarla críticamente en las estructuras narrativas y escritoras para una frontera sin bordes entre los participantes. Esto significa pasar de un modo selectivo de ver al escolar, en escenarios de colaboración y corresponsabilidad mutua y solidaria para un tipo de actuación didáctica orientada a generar trayectorias formativas. Si estamos de acuerdo que no existe una realidad ya narrada, sino múltiples realidades narradas y por narrar, el siguiente paso es volver a contar las leyendas, historias y relatos que se creían tipificados, clasificados y estadísticamente explorados. (Giroux y McLaren). ¿Hay algo más por decir que no se haya dicho ya? La necesidad socio-histórica siempre vigente de volver a narrar las historias que nos identifican y diferencian como miembros de comunidades estratificadas y por lo tanto heterogéneas. En este contexto, D. Emily Hicks apoya su idea de escritura sin bordes por las culturas heterogéneas, < precisamente de borde > experimentadas en América Latina, por medio de sus vínculos con las manifestaciones literarias, religiosas y culturales de dicha región. Si algo nos puede aproximar realmente a la narrativa y a la escritura de la frontera sin bordes, no podrán seguir siendo las viejas y < consolidadas > identidades entre las ideologías y los agentes sociales. El salto se refiere a descentrar identidades < agotadas, añejas e inquisitorias > y de superar las ideas de marcar distancias y jerarquías; no sólo como (...) "identidad entre el lector y los personajes individuales, sino más bien una invitación a escuchar [las Voces] de la Persona que surge de una capa de códigos de la que emergen personajes y acontecimientos", [historias y nuevas tradiciones}. (D. Hicks, 1988 apud P. McLaren 1993: 78). (El subrayado

es nuestro. Situación que no es paradójica de la necesidad de un pensamiento narrativo convergente y divergente, puesto que nos aproxima más al otro de ayer y al de ahora más que nunca; pero constituirá una paradójica y una situación vergonzante, haber pensado en compartir la narración de nuevos mundos, si en paralelo y simultáneamente no irrumpimos y superamos el círculo dominante de las narrativas de la historia oficial. (...) "El ordenamiento semántico de un lenguaje corresponde en gran medida a los esquemas experienciales típicamente significativos dominantes en una sociedad..." (A. Schutz, 1962: 229). Esto sólo es posible regresando y rescatando la herencia de oralidades, que nos autoriza a expresar nuestra identidad, nuestra otredad y nuestras diferencias, esto al compartirse en Voces que nos da la opción histórica de mostrarlas, intercambiarlas y confeccionarlas, generamos con ellas nuevas posibilidades de acción. (Rosen apud P. McLaren: 85).

En este tenor, por ejemplo el lenguaje pedagógico de cuatro maestras, giró en ambigüedades e imprecisiones sobre su desempeño; en la falta de seguimiento y de reflexión de lo que emprendían. El caso opuesto lo constituyeron no obstante dos profesoras, que pretendieron <estar inmersas> en la objetivación de otras <matrices> semánticas. (...) "La pedagogía crítica para la identidad de borde [y sin bordes] debe recuperar una racionalidad crítica capaz de desarrollar criterios y referentes para juzgar y evaluar la diferencia [del otro cultural], en la medida en que [se] compromete la otredad a través de los circuitos del deseo. Necesitamos celebrar la diferencia y la otredad (...) que tenga en cuenta los múltiples lugares de resistencia y los nuevos espacios para la construcción de relaciones sociales más radicalmente democráticas." (P. McLaren: 89-90). Si al sujeto social en desarrollo comunitario, (...) "cierto lenguaje ya le es dado como componente del mundo histórico-social; (...) puede concebirse su lenguaje (...) como la sedimentación -de predecesores, contemporáneos y asociados- de [los] esquemas experienciales típicos que son típicamente significativos en una sociedad". (A. Schutz, 1962: 229).

Por razones como las expuestas notamos el carácter sociocultural del lenguaje y un papel de relieve en la evolución de las sociedades, puesto que coadyuvó a desarrollos sin precedentes en la construcción objetivada de símbolos, acciones y sonidos. Y como una forma diversa pero singular, de conformar ramificaciones histórico-lingüísticas diferenciadas y muy cercanas con <matrices> semánticas nacionales, regionales y locales con y para el desarrollo sociocultural del mundo de la vida de las comunidades ordinarias. (...) "La recíproca relación entre el lenguaje y la tipificación es un factor importante en la formación del pensamiento y la conducta habituales". (Ibídem). El papel decisivo del lenguaje se observa con mayor nitidez en el aula, cuando se distingue inmerso en el sistema pedagógico de formación y en la influencia que cobra por el hallazgo de su repercusión en la praxis de los sujetos presenciado desde el marco de lo institucional-escolar.

En resumen, el conjunto de relaciones intersubjetivas de maestras y alumnos de Alfa y Omega, nos dio la oportunidad de alcanzar las presuposiciones reflexivas que significaron no sólo un conjunto objetivado de prácticas inteligibles entre sí por el nivel de tipificación ejercido entre ellos, también fue aprehensible la importancia del lenguaje por los gradientes de sentido que fue posible recuperar de las distintas fases y resoluciones de la interacción con los participantes. (...) "La capacidad de formar tipos recíprocamente dependientes en una sucesión de etapas presupone el lenguaje como sistema socialmente objetivado de sentido". (Ibídem, p. 228).

¿Cómo explicitaron los participantes esos procesos de tipificación de sus intercambios y de realizaciones en el campo de la acción lingüístico-comunicativa? Hemos descrito los dos campos pedagógicos (a). y (b). (Cfr. capítulos [3] y [4]) en los que rescatamos los tipos ideales docentes, a través de los cuales se mostraron los perfiles didácticos y la actitud

realizativa consiguiente de dos maestras representativas de dichos campos. En esos capítulos profundizamos en los procesos de tipificación desplegados por las dos enseñantes de los planteles secundarios de Alfa y de Omega respectivamente.

IV. Formación.

El concepto de formación parece en la actualidad una idea creciente de estudio y difusión, aunque poco asequible por la diversidad de significados del término y por las consideraciones que se instalan en un medio social y político de intensas relaciones y tendencias como las que corresponden a la escuela pública. ¿Hacia dónde dirigir el sentido de formación? (...) "Se trata de reflexionar sobre el conjunto de prácticas que expresan la actividad de un número de personas cuya duración nos parece suficiente para considerar que no es efímera." (B. Honoré, 1980: 18). Como se aprecia dicho autor propone algo mejor que intentar la definición del concepto mencionado. Él plantea la necesidad de comprender la <manera de situar la formación> y la dimensión que implica el conocimiento de la naturaleza y dirección de su práctica. El propósito de situar el concepto de formación lo estudiamos para describir problemas relativos al lenguaje y a la elección de actividades vinculadas con éste concepto y cómo surge y se constituye la superposición o confusión de las prácticas de formación, con otras prácticas: psicoterapia, asesoría; actividades de orientación... Estos criterios permiten visualizar el encadenamiento con el problema de <situar la formación>, indicando otros elementos de análisis con los que puede mirarse con atención, cómo reflexionar con especial énfasis el sentido que tiene <situar la formación> para las personas que emprenden su estudio, en problemas relacionales y situacionales, al considerar los elementos que dan organicidad unitaria a la experiencia en distintos campos: familia, profesión, ciudad, en el problema de cambio que para B. Honoré es lo que **une** todos los aspectos de la formación. (A. Lhotellier apud B. Honoré, ibídem, p. 19). (El subrayado del autor).

Situar la formación y detectar problemas a los que remite éste concepto, por el uso y la determinación que hacen del mismo desde diferentes posiciones histórico-sociales y en ambientes espacio-temporales, expresa una posibilidad de aprehender ideas de mayor alcance por la visión de su curso cultural-económico (ámbitos situacionales) y por la orientación o praxis de su evolución en el pasado, en el presente y en el futuro del concepto de referencia. (ámbitos de formación).

En este contexto el sentido de formación se aprecia como una actividad práctica; al vincularla con otro individuo, las condiciones de un saber asimilado por distintos medios tradicionales o no, del tipo de memorizar/entender un contenido o una lección, pueden en el segundo caso resignificar ese saber y verse de este modo enriquecido, luego de un proceso de entendimiento que al exteriorizarse bajo una nueva expresión o actividad, resulta en estímulo y en proyecto para impulsar nuevos cursos de acción. (B. Honoré, ibídem, p.20).

Escuchar una diversidad de voces interrogando acerca de qué se dice cuando se piensa en la idea de formación para <acceder a un plano expresamente instrumental>, parece limitar el potencial que reviste la reflexión sobre dicho concepto. Por esta razón B. Honoré señala que es inútil limitar el concepto a una región de sentido (A. Schutz), o a una definición operativa, en correlación con el mundo de la vida difícil de enmarcar en conclusión. En todo caso la conceptualización es el inicio o punto de partida para constituirla como objeto de estudio y no una definición cerrada y poco factible de compartirla por el modo de

adoptar una tendencia o un determinado enfoque. El autor al que estamos recurriendo para reflexionar sobre el concepto de formación, percibe al mismo en un contexto amplio de transición y participación socio-política. (...) "Nos encontramos en un período de crisis donde todos los sistemas (...) se han puesto en cuestión. Una amplia corriente unitaria sacude conceptos y teorías." (Ibidem, p. 24). Este investigador quizás podría estar convencido de que la marcada separación de las ciencias del hombre con respecto de las ciencias físico-matemáticas, aunque son naturalezas -expresa- absolutamente diferentes, probablemente no deberían recepcionarse unilateralmente separadas. Puesto que no tiene fructificación posible continuar con divisiones, que impiden visualizar alternativas de coordinación, de producción y de respaldo científico.

Como se observa en la actualidad, las ciencias ocupadas de escenarios particulares y limitadas posiblemente de una visión de mayor amplitud de la realidad -aunque probablemente con posibilidades de apertura- podrían girar <fuera> de sus campos para recibir correspondencia y/o ayuda mutua que entraña un despliegue de convergencias y de nuevos enfoques y estrategias.

Los tiempos actuales exigen mirar a las ciencias de un modo distinto. Esta parece ser la tendencia de mayor vanguardia para analizar y construir el conocimiento trascendental del individuo y de la sociedad, mediante la conjugación de distintas ramas del saber, priorizando una concepción científico-antropológica y culturalmente reflexiva. (P. Bourdieu, 1995). Dicha tendencia pretendería revertir la concepción de múltiples disciplinas y diferentes campos girando sobre sus propios ejes, sin mirar las articulaciones comunicantes entre éstos y sin apreciar los puentes culturales y científicos, que pueden construirse con el estudio compartido socialmente de los fenómenos del mundo de la vida.

Respecto de esta idea el autor mencionado destaca lo siguiente. (...) "En realidad lo que cuenta es la construcción del objeto y el poder de un método de pensamiento que nunca se manifiesta tan bien como en su capacidad para construir objetos socialmente insignificantes, en objetos científicos, lo cual da lo mismo, [lo que cuenta es la] capacidad para reconstruirlos científicamente, enfocándolos desde un ángulo inusitado, [hacia] los grandes objetos socialmente importantes". (P. Bourdieu, 1995: 163).

Entonces el concepto de formación es factible proponerlo como un objeto de análisis para determinados ámbitos y en una serie de recortes metodológicos que favoreciera su reconstrucción científica y cultural. De este modo indagar a través de un proceso de investigación un concepto como el de formación, mirando el trasfondo potencial de los recursos diversos de las ciencias y disciplinas, más que la reducción de sus campos de acción, se abrirían nuevas perspectivas científicas y humanísticas para una ruta inter y transdisciplinaria, como forma de participación curricular y como un modo de proyección cualitativa para las múltiples disciplinas de formación. De ahí que en lugar de cancelar ideológica, teórica y metodológicamente las opciones de interrelación entre los campos de saber, creemos que partir de principios como los referidos, permitiría distinguir un conjunto de intercambios y de aportes de los distintos marcos conceptuales de aquellas ciencias y disciplinas, así como las garantías en la comunicación, en el uso de técnicas y en el empleo racional de los recursos y los apoyos.

Llevar a cabo lo anterior implica para P. Bordieu, dirigir una investigación pero con enlaces y formas de coordinar distintas etapas metodológicas y marcos conceptuales. Ello a condición de hacerlo efectivamente, desarrollando cuestionarios, analizando cuadros estadísticos, reflexionando sobre documentos básicos de consulta; sugiriendo en fin la posibilidad incluso de plantear renovadas hipótesis de trabajo. (Ibidem, p. 164). Este habitus científico al asumirlo en acciones y tareas repercutiría en el marco de las decisiones

prácticas que se acordaran, ya que confirmaría la importancia científico-antropológica y cultural, de las imbricaciones entre las ciencias socialmente interdependientes y ello en el momento en que se requiriese de algún soporte para un muestreo, o un tipo específico de cuestionario entre algunas cuestiones operativas. (Ibídem). El señalamiento que presentamos, apunta a observar dos cuestiones básicas para el momento de problematizar el concepto de formación: el habitus científico presupone una mirada o percepción desde un marco situacional histórico-social, cultural e institucional, (J. Werstch, 1993) así como una explicitación de principios -aclara P. Bordieu- de visión y acotamiento (sólo metodológico) a efecto de adquirir un modo de producción científica. (Ibídem). Los múltiples modos de orientación del pensamiento y de la acción -a menudo los más vitales -precisa P. Bordieu- se comparten <de la práctica a la práctica>, por medio de formas de comunicación absolutamente plurales y prácticas, a partir del enlace directo y duradero -expresa- entre quien enseña y quien aprende. (Ibídem).

Lo anterior no guarda relación con un tipo de pedagogía que nada tiene que ver -dice- con la que se emplea en la enseñanza de saberes. Es en síntesis, una pedagogía del mundo social y de las relaciones mediadas intersubjetivamente hacia fines determinados. Consistente dicha pedagogía en el desarrollo de la experiencia, en el impulso de cursos de acción formativos y en el reconocimiento de influencias socioculturales e institucionales, que convergen de varios modos en el ámbito y en las prácticas de los individuos, así como en sus utopías y desencuentros.

En este apartado pretendemos de acuerdo con el análisis de las evidencias que compartimos con las maestras de Alfa y Omega, reconstruir científicamente un concepto de formación estrechamente articulado con los conceptos antes descritos. El proceso que hemos seguido nos mostró una ruta de reflexión y de estudio: el análisis de los campos pedagógicos (a). y (b). nos ubicó en dos concepciones de enseñanza.

El primer campo lo apreciamos con un concepto de formación más en el terreno de una superposición por el distanciamiento de cuatro maestras de la idea formativa y por ende con cierta confusión de cómo orientar el curso de la acción lingüístico-comunicativa de los alumnos. Su idea formativa fue el control y el orden y la homogeneización del grupo, así como la elección de prescriptividad y normación en la actividad genérica del aula. Atender el pase de lista, escuchar instrucciones considerando niveles de sanción por incumplimiento y <dedicarse> a la lectura, al trabajo por grupos y a resolver cuestiones formuladas por las docentes y/o por medio de los materiales didácticos solicitados.

El segundo campo lo distinguimos con un concepto de formación más cercano a incitar al educando a prepararse y a converger con él, en el desarrollo de las distintas tareas planteadas por dos maestras. La resultante fue un tipo de dirección inteligible de cómo y para qué orientar la propia acción lingüístico-comunicativa docente con los escolares.

Atender las formas organizativas para la actividad colectiva e individual, fueron elementos de contrastación del campo pedagógico (b) con respecto del campo pedagógico (a)., reconociendo los modos de participación y los prerequisites para la realización de una actividad de autonomía y de iniciativa, que los alumnos emprendieron de continuo por medio de los planteamientos específicos formulados por maestras como EC. o CS.

Con este marco de dos vertientes que observamos para reconstruir el concepto de formación, apreciado desde cada uno de los campos pedagógicos y caracterizado por el desempeño de la actitud realizativa de seis profesoras, nuestra reflexión nos fue señalando cómo recuperar ésa idea, con el objeto de aproximarnos a identificar aspectos

representativos de una concepción tradicional como la del campo (a). y uno alternativo como la del campo (b).

A continuación expresamos los elementos básicos que recuperamos del concepto de formación tanto del conjunto de experiencias de la práctica docente, como de los planteamientos de B. Honoré y P. Bordieu, así como de la perspectiva que tuvo dicha noción para el presente trabajo.

La superposición y confusión de lo que implica formar al alumno de la escuela secundaria en el campo (a). mantuvo esas características en la interrelación con él. A ello hubo que agregar la recepción de que se careció -o fue una idea escasamente inteligible- de poder caracterizar en la práctica el sentido de formar, y el puente cultural que esto representa como vínculo de expresión fundamental para el diálogo, para el análisis detenido, así como para la colaboración y el acompañamiento real con el alumno, visto potencialmente <alejado> del trabajo pedagógico de cuatro profesoras. Fue una preocupación metodológica ahondar en cómo se superponen a una idea formativa, distintas manifestaciones didácticas, que parecieran <similares> pero no lo son, ni se hallan en línea directa con dicha idea. Esto tiende a confundir una idea de formación por otras <realizaciones inmediatistas>...vagas... y canceladoras de la oportunidad de conocer al otro, con el que se pretende desarrollar aprendizajes significativos sobre el estudio de la lengua. Sin imprimir el cambio que se requiere a una concepción como la referida, las superposiciones se incrementan y no permiten dar contenido a la acción expresiva docente.

La coordinación de la acción diferente del campo (a). fue un modo como recuperamos la importancia del concepto de formación en el campo alternativo (b). Este campo alternativo lo distinguimos como una actividad relevante en el plano de los intereses didácticos de dos profesoras, pues implicó la necesidad de entendimiento de las acciones que se pensaron construir y desarrollar. En este ámbito el significado de experimentar y de suscitar el cambio entre los participantes, sólo fue posible con un trabajo compartido y con un tipo de colaboración y de acompañamiento distinto al de la simple prescripción y <resolución> de las unidades de estudio por adelante del alumno, esto es, por un modo acucioso de brindar la atención al alumno y de colaborar con él ascendentemente. ¿Qué dimensión educativa observamos en dicho campo del concepto de formación? Una dimensión sociocultural que nos fue adentrando en el conocimiento de dos naturaleza de enseñanza representativas de dos campos contrastantes de formación: la acción lingüístico-comunicativa de RC y CS.

Naturalezas y/o campos de enseñanza ejercidas por las dos maestras indicadas y que en el caso de la segunda, no se ciñe a las expectativas del libro y a sus motivaciones, sino a la textura de los hechos, a las manifestaciones que tienen lugar en el entorno comunitario y a tratar de escuchar la propia acción expresiva del escolar para articularla con los temas y problemas de aprendizaje. Esto conduce a una dirección de la práctica cualitativa del estudio del español, porque saben alumnos y maestras las formas de interrelación; los distintos escenarios y sucesos, que pudieron estar en una línea de integrarse a las exigencias programáticas y al desarrollo de varios ejes de estudio. Ejes de estudio que parten de oralizar las cosas y de intentar narrarlos con elementos afines al curso y a las creaciones que ejercitan los educandos y las docentes.

Aquí nos situamos en la relevancia del sentido de formación, como una manera de caracterizar la atención sostenida que demanda el escolar, la atención que exigen las diferencias individuales y el esmero que reclaman los miembros de un grupo de trabajo. La propia atención que ellos a la vez se brindan entre sí, puede ser el resultado de una correspondencia -no siempre deseada por ellos- pero sí explícita por la corresponsabilidad y

la entrega en las acciones de oralizar, narrar y resolver cuestiones del aprendizaje en el que se hayan inmersos los participantes.

Por estas razones en el caso de CS. apreciamos una manera diferente de conducir el aprendizaje, subrayando el valor del lenguaje en una materia afín para la construcción de experiencias relacionadas con el estudio del español. Lenguaje y formación los percibimos así como una parte del plexo sociocultural que configura el campo alternativo de enseñanza. (b). El primer concepto se fue construyendo a través de la acción lingüístico-comunicativa docente, que hace uso de su capacidad de ejercitar su oralidad -lo lingüístico- y su habilidad de enlazarse con los hechos y acontecimientos -lo comunicativo-narrativo- que importó entender en el plano de las realizaciones cotidianas. El segundo concepto sitúa a las maestras en una proposición en serio de suscitar en el alumno una visión del mundo en el que interactúa. La maestra desde su experiencia tomó la elección de convocar al educando a poner a prueba su capacidad lingüística y su habilidad para desarrollar formas de comunicación. Ello fue posible a través de un pensamiento narrativo, una visión personal para relatar eventos de su contexto y respuestas inteligibles a los contenidos que exigieron cubrirse a partir de un programa de estudios.

Sobresale en este terreno de prácticas, el empleo distinto de la memoria histórica del escolar, pues se le pide atender sostenidamente las tradiciones pasadas y presentes, avisorar las tendencias futuras y decidirse a plantear problemas de trabajo de su ámbito sociocultural desde su propia acción lingüístico-comunicativa. El modo de orientar el pensamiento y la acción en este campo precisó que se compartieran <de la práctica a la práctica> (P. McLaren), formas de comunicación que auténticamente fuesen abiertas y co-interactivas entre los actores y sus prácticas. Ello es así por el sostenimiento de vínculos directos de acción y de trabajo enriquecidos por los participantes. ¿Hacia dónde se orienta la idea de formación que apuntamos en este apartado? Mira hacia una elección teórica de valorar el entorno sociocultural del escolar y la actitud realizativa de las maestras de Alfa y Omega. Mira esta idea hacia la recuperación de la perspectiva cultural que tiene el sujeto social en planos no idealizables de formación, sino en marcos plausibles de realización y conciencia social desde su propia acción lingüístico-comunicativa y aún en contextos necesarios y distintos de ejecución ordinaria, pero en conexión directa con los intereses del alumno y de los objetivos curriculares de trabajo y habilitación escolar. ¿Cuál es el propósito? Reflexionar sobre la idea de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario, suscitada dicha reflexión a partir del análisis de los ejes de estudio que identificamos de las estructuras argumentativas de la actitud realizativa docente, de dos maestras representativas de cada uno de los campos pedagógicos de enseñanza: los campos (a). y (b). en que ubicamos a RC. del plantel Alfa y a CS. del plantel Omega.

Esta posición conceptual -la idea de una formación cultural comunicativa- la hemos observado en el marco de las realizaciones complejas y contradictorias en dichos campos pedagógicos. Pretendemos en los capítulos [2] y [3] argumentar cómo la idea de una formación cultural comunicativa es posible construirla desde una acción pedagógica capaz de identificarse con el mundo sociocultural del que proceden los adolescentes. Y en este marco, recuperar el valor de sus relaciones intersubjetivas, como un factor de entendimiento de la importancia del aprendizaje del español. Ello si existen procesos que se dirijan a una mediación inteligente, a un dominio de los contenidos en ascenso; a entender las utopías y desencuentros de los actores y a reconocer el salto cualitativo que puede gestarse cuando el maestro del plantel secundario, decide girar hacia un tipo diferente de coordinar la acción en el aula. Lo que produciría cambios significativos en la forma de ver

su desempeño y en el modo de acompañar al escolar, sin desmesuras pero sin posiciones didácticas endebles, que sólo conducen a varios caminos y a ninguno. De ahí la seriedad que reclama históricamente el compromiso social de una acción colaborativa ascendente de las profesoras del plantel secundario.

Nuestra atención en adelante nos dirigió a la estructuración de un modelo metodológico, que fuimos construyendo en un proceso que pretendió ser equilibrado, para estudiar las evidencias de la acción pedagógica, para analizarlas y para esforzarnos por respaldar los hallazgos y sus contrastes, por medio del pensamiento teórico y reflexivo de la acción comunicativa. A través de estas acciones profundizamos en la caracterización de la actitud realizativa y las tipificaciones desarrolladas por las profesoras de Alfa y Omega, desde la perspectiva de nuestra integración en los salones de clases de la materia de español. Esto se explica en el siguiente capítulo, al que nos adentramos a continuación con una actitud prudente de estudio y dedicación.

¹ Cabe señalar que las evidencias sobre la actividad lingüística de las docentes que analizamos, se realizaron en el contexto sociocultural de dos escuelas secundarias diurnas de las Delegaciones Políticas de Coyoacán y de Tlalpan del D.F., denominadas en este trabajo Alfa y Omega, para diferenciarlas y para reservarnos la identificación de los dos planteles, que nos auxiliaron de una manera decisiva en el desarrollo del trabajo de tesis.

² En el transcurso ascendente del proceso observacional en el que participamos en los planteles Alfa y Omega, fuimos interrogándonos ¿cuál es el sentido de hacer un determinado uso de las acciones de interlocución entre los participantes, maestras y alumnos? Una respuesta inicial fue constatar las diferencias entre las proposiciones que teníamos con respecto a la práctica docente en general y particularmente. Esto es, la reflexión no sólo de un trabajo institucional-promedio del maestro de secundaria, sino en el reconocimiento del quehacer cotidiano de la actividad en el salón de clases, el fomento al desempeño oral u oralidad (y con ellos a otros ejes de estudio: lectura, escritura, exposición de tareas; reflexión sobre la lengua) y al examen cualitativo del grado de entendimiento de estas realizaciones lingüísticas, que las profesoras imprimieron en el marco de sus tareas de docencia. Así mismo nos preguntábamos -y en reuniones con ellas también- cómo interpretaron de tal modo su labor pedagógica, a efecto de reflexionar y de volver a mirar sus intentos de construcción de experiencias de aprendizaje del idioma y su nivel de compromiso con la formación del alumno. Nivel de compromiso acorde con el intercambio de experiencias de aprendizaje con los alumnos y con la normatividad ejercida por la vía de la acción regulada institucionalmente. Cuestiones que sin duda nos interesaba reconstruir, con el ánimo de hallar un recorte comprensivo de lo que alcanzáramos a mirar y a reflexionar -así como otros aspectos extra-áulicos que deseábamos incorporar- pero tratando de integrarlos en el plano de entendimiento conjunto con las enseñantes y su acción lingüístico-comunicativa la cual nos propusimos indagar. Partimos de una de las proposiciones centrales en este trabajo, de que con un específico perfil didáctico, es en el ambiente del aula, en donde se construyen las orientaciones concretas del significado de la actitud realizativa docente. Es decir, la manera de conducirse, de diversificar su actuación y de organizar las actividades de aprendizaje, es una resultante potencial de la interrelación oral y escrita entre los participantes, quizás con una variable articuladora central:

- La expectativa por emprender un proceso constructivo de la idea de formación, a partir de la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno de la escuela secundaria. Esto es, explorar el desarrollo progresivo de la serie de contenidos del trabajo pedagógico relacionado con el estudio de español, en sus múltiples variaciones o lenguajes sociales (J. Wertsch) y en la heterogeneidad de voces (géneros discursivos) (Ibídem), que implica el ejercicio profesional al que aludieron de continuo las maestras de Alfa y Omega.

Ello quiere decir el uso de las variadas posiciones y experiencias recuperadas de otros sujetos y escenarios (del pasado, del presente y de mundos utópicos) a los que ellas intentaron recurrir en el trayecto ordinario de celebrar los encuentros o las jornadas de aprendizaje, en la perspectiva de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. Por estas razones el estudio de la actitud realizativa nos condujo a revisar el planteamiento Habermasiano del concepto de actitud, (...) "el que los conceptos de hablar y entenderse se interpretan el uno al otro, [hace viable] que podamos analizar las propiedades pragmático-formales de la actitud orientada al entendimiento, utilizando como modelo la actitud de los participantes en una comunicación y ello aunque en la práctica comunicativa se distinga irrelevante y las manifestaciones no tengan en la mayoría de los casos una forma explícitamente lingüística y a menudo ni siquiera una forma verbal." (J. Habermas. Teoría de la acción comunicativa I, 1989: 369 y ss.). A efecto de apoyar la idea que fuimos interiorizando con respecto de la actitud realizativa de seis maestras, transcribimos la dirección teórico-metodológica que imprimimos en este trabajo, la que pretendimos ampliar en los capítulos [2], [3] y [4] de la presente investigación, pues forma parte de la sustentación de nuestra tesis. (...) "El modelo que intentamos reconocer en el proceso observacional con las maestras -modelo preconceptual con el que iniciábamos la actividad participativa- es el conjunto de actitudes realizativas que desplegaron las profesoras con su práctica e interrelación expresiva y didáctica con los alumnos de los grupos a su cargo." (R. Rodríguez C. 1995, Anteproyecto de la tesis doctoral, Unam, FFyL). Nos interesó mirar cómo las profesoras valoraron la dimensión de la enseñanza impresas en sus tareas del estudio del idioma, por medio de la variante comunicativa oral, ensayada y vivenciada en el trato cotidiano de las sesiones de trabajo escolar con los adolescentes de los tres grados de escolaridad, de dos planteles secundarios: Alfa y Omega. Así que

decidimos efectuar un tipo de análisis pragmático-formal, de las propiedades de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico, por medio de un proceso de interrogar cómo las seis docentes coordinaron la acción lingüístico-comunicativa, examinándola a través de la metodología Habermasiana de los actos de habla, inscrita en la dinámica de las realizaciones comunicativas que desempeñaron las enseñantes. (Cfr. capítulo 3).

³ Estamos hablando de las maestras de la asignatura de español, a las que hemos identificado con las iniciales de un primer nombre y apellidos hipotéticos, así como la designación de las dos escuelas secundarias diurnas con esa misma condición, para mantener en reserva la identidad de las seis profesionales de la educación y de las escuelas en donde se desarrollaron de la manera siguiente:

- Del plantel Alfa colaboraron las maestras JC., RC. y EC. Paralelamente, por el plantel Omega aceptaron colaborar las maestras CCH., TM. y CS. El periodo de observación participativa fue de un año dividido en dos fases: de los meses de marzo a julio del año de 1996 y del mes de agosto del mismo año al mes de febrero del año de 1997.

Los datos relativos a los grados y los grupos que ellas condujeron, pueden apreciarse en el apartado Anexos del presente capítulo, así como en los cuadros estadísticos basados en registros, grabaciones, filmaciones y entrevistas que logramos desarrollar en cada una de las dos instituciones. Finalmente participamos en el proceso de observación, presenciando a cada enseñante y su perfil didáctico con dos grupos escolares de trabajo uno por cada fase, lo cual hace una sumatoria de 12 grupos escolares a los que asistimos con regularidad, únicamente interrumpida dicha actividad por los tiempos de descanso autorizados por el gobierno federal.

⁴ M. Weber se refiere a un tipo de delimitación, la relacionada únicamente con el comportamiento <visible> de aquella conducta, que es posible analizar por la manera de cómo se va perfilando en el círculo de manifestaciones socioculturales a las cuales asisten los actores de continuo. En nuestro caso examinamos cualitativamente la personalidad, el desempeño y un determinado contexto situacional en donde los participantes interrelacionaron, esforzándose en preservar los actos que los identifican como sujetos sociales. (Cfr. M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica*, 1. "Sentido de una sociología comprensiva", 1993: 175-179).

⁵ Para W. Ong una trascendente labor de F. de Saussure fue haber subrayado la importancia de lo oral, de distinguir su vitalidad y el poder de <centralidad> de la primacía del habla, que otorga un especial perfilamiento a toda comunicación verbal (...) y a la escritura como una clase de complemento para el habla oral", a la vez, transformadora de la articulación lingüística u oral, añadimos nosotros. (Ferdinand de Saussure, 1959 apud W. Ong, *Oralidad y Escritura. Las tecnologías de la palabra*, 1996: 15). Una argumentación sostenida acerca del concepto de oralidad, se encuentra en el capítulo [4] del trabajo de investigación que forma parte de este trabajo de tesis. Véase en especial la nota no. 26 sobre dicho concepto analizado en el capítulo anteriormente indicado, en el que se extiende socio-históricamente la idea de lo oral, tanto a las manifestaciones humanas como a las no verbales, así como a la visión de un todo de la idea de oralidad como actividad eminentemente sociocultural. Integrándose a la misma, la gestualidad, los ademanes, las posturas o modos de ser, así como la proyección expresiva -tonal- como identidad y formas de situarse en el <centro> o en la <periferia> de los desplazamientos contextuales de acción. Esto brinda a los actores <marcos referenciales> para entender la actitud realizativa <expuesta> u <omitida> por diversas condiciones socioculturales de sus actos en entornos concretos. Lo expuesto es lo tangible, lo que se puede percibir e interpretar, lo omitido es lo que se calla o lo que se <guarda>, no obstante de este tipo de acción es posible también interpretar una postura determinada, aún más cuando se le articula o se le hace corresponder a la actitud realizativa expuesta. Con otras palabras, el conocimiento asertivo de los actos de los individuos, se gesta potencialmente mediante la interpretación del marco de intereses que se ejerce en un contexto de relaciones incesantes, así como por sus vínculos con las específicas materialidades de poder a las que ellos se circunscriben de múltiples maneras y estipulaciones. Lo expuesto delinea condicionantes y cursos de acción para los actores, los cuales tendrían que ser observados para reflexionar acerca del rumbo decidido para un proyecto de trabajo específico, inscrito en una tradición cultural y en una realidad socio-económica, política y educativa. En ésta, los actores dan testimonio de la lectura del mundo y de la palabra (P. Freire) por medio de su influjo y participación, al dotarles de autoridad o de vivir procesos de resistencia o de sujeción y de controles varios. Los autores que rescatan el concepto de oralidad son entre otros, J. Gumpers, Hymes, J. Bruner, J. Wertsch, B. Rogoff, H. Aebli, P. McLaren y J. Habermas, por medio de la dimensión narrativa o

relatora de las intuiciones, saberes y experiencias, así como del propio W. Ong, autor del texto que hemos citado, **Oralidad y Escritura. Las tecnologías de la palabra.**

⁶ La idea de que la narración es la suma de los hechos de la realidad -o su totalidad- socioculturales, de acuerdo con la referencia que hace J. Habermas a los trabajos de A. C. Danto, implica apreciar cómo se perfila en el mundo ordinario; aún cuando pareciese de un dominio alto -y lo es- al descender a la mundanidad -aquella dimensión narrativa- al intentar describir estados y sucesos, al enlazar y vincular episodios o secuencializaciones en el tiempo y en el espacio, la forma de cómo se aborda la dimensión narrativa, es decir, "la perspectiva del dominio de las situaciones de los actos de personificación particular, colectiva" (J. Habermas) o interconectada, muestra el desarrollo de los avatares, las luchas y las hazañas de los sujetos sociales por la vida. De un modo similar, el posicionamiento de los actores respalda el tipo de <vigía> (profesor o alumno) desde el cual se trasluce el grado de cognición y de versatilidad de la idea de las cosas y del ámbito cultural del mundo social, precededor, contemporáneo y asociado, (A. Schutz) que los participantes hacen suyo de múltiples formas y/o manifestaciones. Frente a esto, una afirmación que plantea J. Habermas con respecto a emplear un sentido de totalidad desde lo sociocultural, es la de que puede convertirse en un universo de experiencias más permanentemente fecundas, precisamente al emplear esa herramienta de la actividad humana -el pensamiento narrativo- como un sistema referencial de un mundo de la vida y no sólo -expresa- acerca de acontecimientos que se susciten en él, como contextos y disposiciones aislados y fragmentados. Remitimos al lector a la lectura del capítulo [4], a efecto de que observe la importancia que nos merece en el texto algunas reflexiones básicas que parten del entendimiento del mundo de la vida, para una aproximación necesariamente relevante acerca del concepto de narración. Vid. apartado, **Oralidad y entorno sociocultural.**

⁷ Para W. Ong la memoria oral es "comprensiblemente una valiosa cualidad en las culturas orales." El modo de emprender ese desarrollo se basaba en la repetición y en la confiabilidad como estructura mental y actitud que debían observar respectivamente, quienes escucharan a una persona manifestarse para el logro de un objetivo pretendido. Dominio y puesta a prueba del alcance de un aprendizaje necesario para un cierto modo de vida.(...) "Al no haber escritura, la única manera de probar la repetición fiel de pasajes largos, sería la recitación constante y simultánea de más de dos personas (...) los enterados se conformaban simplemente con suponer que la prodigiosa memoria oral, alcanzaba su cometido al re-crear el modelo prevaleciente y mirar a las personas ejercitarse en ello." (W. Ong, 1996: 62-63). (Hemos recuperado las ideas anteriores en el capítulo [2], específicamente del apartado de las notas, la número 2).

⁸ Para R. Feurstein la acción mediada significa (...) "perseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas..." (...) Despertar en los sujetos la necesidad de solucionar problemas de aprendizaje, fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente." (Ma. D. Prieto Sánchez. **Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Intelectual**, 1989:43 y ss.). Otro autor, J. Wertsch destaca como uno de los instrumentos más poderosos del individuo el concepto de acción mediada al que concede primacía por la razón siguiente, (...) "el argumento central que deseo seguir es que la acción típicamente humana emplea <instrumentos mediadores> tales como las herramientas o el lenguaje, y que "estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial." (J. Wertsch, 1993: 29).

⁹ Este investigador define el concepto de realidad inminente con base en seis modos de expresión de lo que representa una manera de ser en el mundo de la vida ordinaria: tensión específica, reducción concreta, una forma de ejecución, una condición específica de experimentar, una manera concreta de socialidad y una proyectiva temporal determinada, (...) "el ámbito finito de sentido no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen de nuestro flujo de conciencia, sino es el resultado de una interpretación de una experiencia pasada, contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva..." (A. Schutz. **El problema de la realidad social**, 1962: 198, 199). Creemos que la construcción de las formas interpretativas del mundo de la vida que plantea Schutz, no implican acciones significantes de manera aislada, deben y pueden observarse como un conjunto de quehaceres unitarios, y como una condición real de construcción y de posibilidades creativas para alentar -con esta visión sociocultural y pedagógica- las realizaciones lingüístico-comunicativas, en el ámbito educativo en el cual dinamiza el sujeto con capacidad para construir actos y percepciones de lo que significa una formación crítica.

¹⁰ M. Halliday conceptualiza la noción de semiótica social de un modo que no deja lugar a dudas, en cuanto a la referencialidad que le otorga a los contextos situacionales de la acción y del entendimiento, como los caminos de la actividad reflexiva esclareciéndose por el trabajo de exploración y de compromiso del agente social. Semiótica social (...) "significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural en que la

propia cultura se interpreta en términos semióticos, [o] como un sistema de información si se prefiere ésta terminología". (M. Halliday, 1986: 179).

¹¹ Como criterio -aclara M. Halliday- el vocablo realización, [es] "el lenguaje que consideramos como un sistema codificado en otro y luego, vuelto a codificar en otro." Como proceso ese vocablo se halla estrechamente ligado a la perspectiva de significado social, que el autor citado desarrolla en su texto, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Para él, el significado es la realidad social que se crea, se mantiene en un orden adecuado y se conforma y modifica continuamente. De ahí que, el intercambio de significados sea (...) "un proceso implícito en toda interacción humana." (M. Halliday, 1986:179, 182).

¹² En el capítulo [3] hemos incorporado una argumentación a profundidad de algunas causas que inhiben el desempeño de las maestras de la asignatura de español. Remitimos al lector al estudio de los factores que específicamente hallamos en una vertiente-promedio del trabajo didáctico de dos maestras de dicha materia: el campo pedagógico (a), de normación, denominado así por la acción regulada a <lineamientos> o normas a que una maestra sujeta al alumno, otorgando prioridad a contenidos programáticos y tareas por adelante de él, como una fuerte condición para la enseñanza del lenguaje, en los tres grados de educación secundaria en los que observamos los perfiles didácticos de las seis docentes. En ese capítulo se interroga si es factible provocar siquiera un proceso formativo en las condiciones de dependencia y de genérica intervención del docente -o bien cómo se <perfila éste> para asistir al encuentro de las acciones potenciales de aprendizaje, desde una proposición de trabajo desde la cual no se construyó con los alumnos un trabajo ascendente para dotar de sentido las experiencias de estudio de la lengua materna. El objeto fue <avanzar> en la dinámica de las tareas de la lección de cada jornada, permitiendo la organización del grupo hasta concluir cada sesión, cada tema, cada unidad y cada período escolar. La parte opuesta del campo (a), es decir la otra vertiente-promedio del quehacer didáctico, la desplegó una maestra: CS. a la que reconocimos por su desempeño en el aula y al que al parecer, se adscribió explícitamente a un campo pedagógico distinto: el denominado (b), de la posibilidad de ejercitar la oralidad y la narración como un espacio sociocultural e inteligente para la captación del interés del alumno y en consecuencia, para fomentar potencialmente experiencias de aprendizaje tendientes a suscitar mejores acercamientos al proceso formativo del escolar. Campo alternativo que precisamente cuestiona el campo (a), de este modo: ¿es posible en condiciones de control, sujeción y alienamiento, incitar al estudiante a un desarrollo comprensivo del estudio de español, como en el que sí cobraba presencia u otra magnitud en el campo (b)? (también reconocido como emergente para el actual trabajo). A ésta y a otras interrogantes nos abocamos o nos dimos a la tarea de profundizar, con base en las líneas de análisis y en el proceso de reflexiones planteado en el capítulo [3] y [4]. Es necesario aclarar que por el cúmulo de transcripciones, decidimos no incluir el análisis de la segunda fase de filmaciones, en el conjunto de las tareas de comprensión y análisis de las evidencias de la acción pedagógica de seis maestras. Aunque la serie de filmaciones fue estudiada, sólo destacamos algunas de las más representativas para sustentar el planteamiento del problema, las proposiciones de trabajo y los cuestionamientos que se fueron construyendo y problematizando, como resultado de las amplias jornadas de trabajo en los planteles Alfa y Omega.

¹³ El investigador del currículum Gimeno Sacristán nos dice, (...) "La crisis actual del sistema educativo y sus espacios de transformación remiten a la posición protagónica que ocupa el docente en la misma, generalmente ubicándolo como un responsable privilegiado de las falencias o quiebras del sistema. [Olvida una mirada superficial y poco dispuesta al análisis] que la práctica docente es una práctica institucionalizada (...) en un contexto con intereses [jerárquicos y de contrastantes relaciones de poder] en un sistema educativo dado, con una burocracia particular y (...) una historia propia. Esto hace que dicha práctica sea de un modo y no de otro. Concluye el investigador español afirmando, (...) en este sentido, el docente es un servidor público dentro de un sistema escolar que le ha definido un currículum, en coordenadas espacio-temporal de trabajo y en condiciones determinadas para realizarlo. (Gimeno Sacristán, 1988). En cuanto al perfil <multifacético y controvertido> del profesor que en el texto se expone, es un problema que requiere un proceso investigativo por algunas razones, a), el tipo de formación para enseñar en la escuela secundaria en la actualidad se ha extendido a muy variadas disciplinas del campo tecnológico y universitario; b), la formación tradicional con que se preparaba al profr. normalista en cuestiones de adolescencia, metodología de la enseñanza, didáctica de la asignatura y temas educacionales, muestra una prioridad que ha sido trastocada y (transgredida), con la contratación e incorporación paulatina y progresiva de profesionales de áreas que hasta hace poco, se visualizaban poco afines para el ámbito de la escuela secundaria y, c), es necesario examinar qué programas de habilitamiento y de actualización se han instrumentado como un respaldo al quehacer docente y al empleo inteligente de estrategias, técnicas y procesos psicopedagógicos para un tipo de profesionales, que no guardan

una conexión formativa de la dimensión como la diseñada para el docente normalista. En todo caso es factible preguntarse con qué tipo de formación profesional, la escuela secundaria puede alcanzar las metas que la sociedad le demanda en la conducción del trabajo educativo con y para los adolescentes.

¹⁴ (...) "Los actos en que se reflejan las significaciones [que resultan de la expresividad o del habla, como de la acción no verbal], es para los sujetos situados en la actitud natural, lo que llamamos la experiencia básica de la ansiedad fundamental. Es -expresa Shutz- sólo un correlato de nuestra experiencia como seres humanos dentro de la realidad inminente de la vida cotidiana." (A. Schutz, 1962: 55, 211). La interpretación de este ámbito demanda -en nuestro caso de investigación- otorgar prioridad a la presencia del adolescente, a sus intereses y expectativas vinculadas a una visión didáctica de mayor aliento para ensayar, descubrir y producir mundos posibles, de cuyas incursiones el colectivo y sus individualidades -es decir el grupo escolar de todos los grados del nivel secundario- den el salto cualitativo al perfeccionamiento de su acción lingüístico-comunicativa.

¹⁵ Hablar acerca de la lengua es mencionar la importancia de la civilización y la cultura. En este marco M. Tournier precisa el sentido que tiene para él, la idea de un actor civilizado y el lugar que ocupa por consiguiente el idioma de su lugar de origen: (...) "Desde que un niño viene al mundo, se le enseña una cantidad de gestos y de conductas que dependen del lugar y de la época en que nació. Aprende a comer, a jugar, a trabajar; piensa, funda una familia como se hace en su sitio natal, primero la familia y luego lo escolar. Pero queda claro que es a la lengua que oye y aprende a la que corresponde el papel principal, porque esa lengua modela su lógica y su sensibilidad. La iglesia del pueblo, el monumento a los muertos, son datos de civilización. Nadie escapa a esta hechura que convierte al niño en un hombre civilizado." (M. Tournier, citado por Castillo Peraza en su artículo, "¿Civilizaciones contra cultura?". Revista Proceso, 1152: 42, noviembre 29, 1998). La lengua junto con otras herramientas del desarrollo del sujeto social, lo reafirma en un tiempo y en un espacio, las cuales le dan origen e identidad; el carácter de un proceso civilizatorio como el descrito, abre disposiciones y alientos que luego pretenden ubicarse como hegemónicos, desgarrándose los grupos sociales entre sí, en aras de convertir o eliminar al otro, en la posición ideológica de aquello que entienden como lo <admisible> porque se pretenda establecer como observancia única, (...) "La palabra que resume todo lo que digo es *intolerancia*. La civilización es *intolerante* respecto de la cultura". (Ibidem).

¹⁶ J. Habermas desdobra la función apelativa en regulativa e imperativa; el uso de la primera función remite a pretensiones de validez normativas y se refiere a algo en el mundo social que comparten los participantes; el uso de la segunda función se inclina hacia algo del mundo objetivo, estableciendo frente al otro, "una pretensión de poder a fin de inducirlo de modo que adquiera existencia el estado de cosas que el locutor desea". (Ibidem, p. 358).

¹⁷ Verdad, rectitud, veracidad, corrección, pueden servir -expresa J. Habermas- (...) "como hilos conductores para escoger los puntos de vista teóricos desde los [cuales] fundamentar los modos básicos del empleo del lenguaje". (J. Habermas, op. cit. p. 358).

¹⁸ Lo hemos expresado en la primera parte del trabajo de tesis: no deseamos catalogar ni clasificar a grupos de profesores (as) o a la escuela secundaria pública, por las variaciones de su trabajo educativo. Lo que pretendemos es mirar más allá de las condiciones inmediatas del trabajo pedagógico y reflexionar acerca de las influencias que pueden estar obstaculizando el desarrollo de perspectivas críticas, para acometer la recuperación de la enseñanza desde la investigación, la práctica y el trabajo compartido como pretendemos llevar a cabo este desarrollo cualitativo del trabajo de tesis. Asentimos con P. McLaren sobre el propósito de nuestra investigación, (...) "Mi intento aquí no es señalar con un dedo inquisitorial a ningún grupo específico de personas, sino apuntar hacia las **ideologías, estructuras y mitos** que ayudan a reproducir nuestra cultura actual". (P. McLaren, 1989: 187).

¹⁹ J. Habermas sostiene -y acordamos en ello- que es imprescindible en cualquier proceso de interlocución, girar hacia el contexto comunicativo que le da realce y significación a los actos de habla, (...) "el intérprete tiene que conocer las condiciones de su validez [de las manifestaciones]; tiene que saber bajo qué condiciones es aceptable la pretensión de validez vinculada a ella, es decir, bajo qué condiciones tendría que ser normalmente reconocida por un oyente. Sólo entendemos un acto de habla si sabemos qué lo hace aceptable". (J. Habermas, 1989: 163, T. I.).

²⁰ Compartir la atención y el curso de los actos al construir acciones, demanda del docente una nueva actitud realizativa. Esta parece explicitarse en el momento en que, por un proceso de autoconciencia y de praxis, el profesor resuelva girar en favor del adolescente con relación a la actividad didáctica-promedio, (...) "un intérprete que participe virtualmente, sin intenciones propias de acción, sólo puede aprehender descriptivamente el decurso fáctico de un proceso de entendimiento; [la otra forma de participación es] a

condición de enjuiciar el acuerdo y el disentimiento, las pretensiones de validez y las razones potenciales, a que se ve confrontado, sobre una base común, *compartida* en principio por él y por los implicados directos". (Ibidem, p. 165). (El subrayado es del autor).

²¹ Para J. Habermas los actos de entendimiento únicamente pueden analizarse desde una posición pragmática que al estar dotada de sentido, remite necesariamente a un proceso reflexivo de las acciones realizadas o por efectuar. El propósito es alcanzar el entendimiento de la acción vehiculizada por el lenguaje, así como distinguir el impacto que resulta para la formación del sujeto en el marco de las prácticas sobre el conocimiento social; (...) "los actos de entendimiento constitutivos de la acción comunicativa no pueden ser analizados de la misma forma que las oraciones gramaticales con cuya ayuda se realizan. Para el modelo comunicativo de acción, el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático el que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción teleológica, en la acción regida por normas o en la acción dramática, sino de un modo reflexivo". (Ibidem, p. 143).

²² Hemos hecho a un lado dos referentes importantes como es el nivel discursivo de cada grupo observado y la complejidad del tratamiento de contenidos de la materia de español, según el grado que atendieron las maestras de Alfa y Omega. Aunque reconocemos de entrada las diferencias de enseñanza de 1º grado ejemplo, con respecto de los otros grados superiores. En este trabajo nos concentramos en el perfil didáctico que mostró cada una de las maestras, a través de su actitud realizativa en el proceso de enseñanza de la lengua hablada. Quisimos delimitar el problema, de cómo se producen u originan las experiencias de aprendizaje del español con los alumnos de los tres grados, y con ello, cuál es el papel que asumieron con referencia a la noción de una formación cultural comunicativa; pretendiendo reconocer con dicha perspectiva, sus intereses pedagógicos ligados a una escolaridad con significado, interrogando con ellas, cómo los vincularon -esos intereses desde su campo de influencia- con la propia acción lingüístico-comunicativa de los escolares sea el grado que fuere.

²³ El lenguaje, en el sentido concreto del término (N. Chomsky, cfr. *El lenguaje y el entendimiento*, pássim) es la suma de palabras y las frases por medio de las cuales cualquier hombre expresa su pensamiento; permite establecer el catálogo completo de esas formas lingüísticas y de estudiar su historia individual. En el trabajo que estamos abordando sobre los perfiles didácticos de enseñanza de la lengua, dicha definición resalta como uno de los fines sociales que se confieren a ésta forma de compartir conocimientos -enseñar y aprender- en el contexto de atribución pedagógica para realizar experiencias comunicativas y formas de abordar el conocimiento del sistema lingüístico. Esto nos parece un marco múltiple de puntualizaciones y singularidades acerca de la importancia de los códigos verbales y no verbales, así como de sus condiciones de empleo en función de las situaciones discursivas orales y/o escritas. Con ello hemos pretendido referirnos a los recursos socioculturales de expresión y de comprensión de las dimensiones elocucionarias antes mencionadas. Las mismas que cuentan con reglas específicas diferenciadas y con funciones interdependientes. Por estas razones asentimos con N. Chomsky, que un problema con relación a la enseñanza de la lengua, resalta en cómo, por qué y para qué esclarecer aquel fin social -qué hace la enseñanza por dotar de significado el aprendizaje de la lengua- en tres niveles de investigación: de planificación de los programas, de su <concreción o práctica> y de su desarrollo creativo. Creemos que un cuarto nivel son las restricciones institucionales, la vida académica y la proyección laboral-sindical, tales como, las formas organizativas verticales, los círculos colegiados univocistas y "restringidos por los directivos en turno"; la complejidad relativa con el propio perfil de formación docente y el perfeccionamiento, justeza y reciprocidad de su labor profesional, constituyen otros tantos aspectos problemáticos que como se aprecia no fueron soslayados en este trabajo. Por ejemplo, en la política educativa en materia de formación y actualización del personal docente, el financiamiento en educación o el seguimiento académico de los planes y programas, en el momento de problematizar qué tipo de aprendizaje de la lengua requeriría el alumno de la escuela básica, secundaria. Un factor central en consecuencia parece desatendido en la actualidad: la capacidad natural del educando, para integrarse a tareas de conocimiento social del mundo de la vida orientado hacia su formación. Emplear el lenguaje de una forma inherente con la evolución socio-histórica del hombre, es usar el lenguaje de un modo cotidiano, normal, sorprendente. Pero no sólo eso. Aquí, con este planteamiento, N. Chomsky propone girar hacia una cualidad de la complejidad lingüístico-comunicativa del sujeto: el aspecto del uso creador del lenguaje y el desarrollo de estrategias cognitivas y culturales del modo de explicar el comportamiento humano, desde la esfera o el estudio del entendimiento. Por esta razón pensamos que la escuela y sus enseñantes, se han olvidado de la relevancia por perfeccionar la lengua como una herramienta de mediación de la actividad humana esencial. La enseñanza de la lengua no debería olvidar con reiterada frecuencia que, (...) "el aspecto creador del uso del

lenguaje [es una prioridad inalienable de la propia acción lingüístico-comunicativa del individuo], o sea la capacidad por la que el hombre se distingue de los demás animales, [al tratar no sólo de articular un sistema codificado de sonidos, identidades gráficas y formas simbólicas y abstractas de representación del mundo], sino de expresar pensamientos nuevos y entender expresiones del pensamiento enteramente nuevas, y eso dentro del marco de una "lengua instituida", una lengua que es un producto cultural sujeto a leyes y principios que le son en parte peculiares y en parte son reflejo de las propiedades generales de entendimiento..." De ahí el interés por estudiar el desarrollo de la lengua hablada, desde los puentes y cursos de acción del conocimiento social de la lengua (el aspecto creador lingüístico que con frecuencia es apuntalado hacia una prescriptividad desbordada: reglas, normas, usos "correctos"... y desde los puentes y cursos de acción del desarrollo de experiencias socialmente discursivo-argumentativas (el aspecto creador comunicativo, cuya inteligibilidad se le mira sesgada, en la medida que se le reduzca a la resolución de un cuestionario, a "ocuparse" de algún tópico como si fuera un objeto más de los que se hallan <naturalmente> inconexos con la realidad actuante; o a iniciar la composición de algunos textos como resultado de una actividad de lectura, de comentario o de crítica a modelos, enfoques, o perspectivas histórico-literarias estudiadas con antelación. Ello nos parece que necesita resignificarse desde el retorno al uso normal del lenguaje, por la concepción intrínseca innovadora del hombre y por un potencial sin límite en los propósitos de su experimentación. Si el objeto de estudio crítico es la enseñanza de la lengua en su basta realidad sociocultural, (...) "las propiedades del pensamiento humano y el lenguaje humano corresponden indudablemente a algo real; dar criterios distintivos del comportamiento inteligente [lingüístico-comunicativo], dar una explicación de la posibilidad de dicho comportamiento, [con la pretensión] de ir más allá de lo que puede percibir o "imaginar" un sujeto en formación, [quizás progresivamente descubriendo las cualidades y las contradicciones de qué tipo de visión de la enseñanza del lenguaje se ejercita] si se quiere comprender la naturaleza del "L'Espirit de homme". (...) Describiendo los fenómenos del lenguaje y de la actividad mental tan cuidadosamente como sea posible, tratando (...) de explicar esos fenómenos y revelar los principios de sus organización y funcionamiento en la medida de lo posible..." (N. Chomsky, 1992. **El lenguaje y el entendimiento**).

²⁴ El pensamiento dialéctico pretende indagar invariablemente sobre (...) "las contradicciones (...) es una forma abierta y cuestionadora del pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función. (...) Cuando las contradicciones son relevadas, se requiere un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas". (Kemmis y Fitzclarence, 1986: 36-37 en, P. McLaren, 1989: 204). (El subrayado es nuestro).

²⁵ P. McLaren se expresa del aula en los siguientes términos como, (...) "uno de los proyectos más nobles e importantes de la sociedad". Piensa este profesor e investigador, que de romperse con el atavismo y <cautiverio> -dice- de dualidades: "interiores-exteriores, arriba-abajo, público-privado, personal-político, enseñanza-política, poder-conocimiento, subjetividad-objetividad", a efecto de hallar novísimas estrategias de <solidaridad colectiva en una multiplicidad de esferas [socioculturales] de lucha>, el salón de clases, el aula como sinónimo, constituiría un espacio abierto desde la óptica de la reflexión McLareana para impulsar nuevas perspectivas de recepción de lo educativo, de la escuela y sobre todo del sujeto inteligente.: el alumno-educador que se dispone de varios modos a formarse, si la congruencia docente atina colegiada y compartidamente a colaborar en el acompañamiento pedagógico con el escolar. Pero no sólo en aquél escenario aúlico, sino en el contexto ampliado del medio político-educativo de los educandos, en donde importa reconstruir la economía de sus intercambios simbólicos en el proceso de aprendizaje y la adquisición del conocimiento social, por el lugar que ocupa en la red institucional y pedagógica de la escuela, el referente de los perfiles didácticos de seis maestras de la asignatura de español de los planteles de Alfa y Omega.

²⁶ J. Wertsch recupera de Bajtín este concepto del que enuncia lo siguiente, (...) "los géneros discursivos [que parten de la concepción de una heterogeneidad de voces, producto de las relaciones intersubjetivas, precededoras, contemporáneas y asociadas] (A. Schutz) se caracterizan principalmente en función de las <<situaciones típicas de comunicación verbal>>. En la perspectiva de aquél investigador ruso, (...) la producción de todo enunciado implica la invocación de un género discursivo". Hablamos sólo en géneros discursivos definidos; (...) todos nuestros enunciados tienen formas de construcción globales típicas, definidas y relativamente estables. (...) los géneros discursivos corresponden a situaciones típicas (...) a temas típicos y consecuentemente también a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta bajo determinadas circunstancias típicas". (Bajtín, (1986: 78-80) apud J. Wertsch, 1993: 80-81). Para la etnógrafa Susan Philips -nos comunica J. Wersch- [los géneros discursivos] son con frecuencia

formas verbales determinadas o lexicalizadas del lenguaje [**comunes de un grupo social e inscritas**] dentro del lenguaje [nacional] o [**de una comunidad multiétnica**] y empleados por los miembros de las culturas [**que interactúan libremente en ella**]. El discurso que los constituye [**a los géneros discursivos**], es típicamente rutinizado y predecible y también contiguo y limitado por mecanismos de construcción. (Susan Philips, (1987: 26), apud J. Wertsch, *ibidem*, pp.81-82). La afirmación de Susan P. resulta ser un punto de partida significativo, del modo como en esta investigación nos adentramos en el universo de enseñanza del estudio del lenguaje propuesto a seis maestras: nos fuimos integrando con ellas en las aulas y en los procesos de observación y participación de su actividad realizativa docente. Estudiando colaborativamente con las profesoras que decidieron aceptar nuestra incorporación en los mundos de la vida de los planteles secundarios de Alfa y Omega en los cuales actualmente ellas se desenvuelven. A partir de este momento fue posible iniciar y emprender con atención y respeto, una ruta necesaria de indagación, reflexión y actividad analítica proclive con la pretensión de entender y sistematizar el examen de las tareas de exploración, sobre los tipos de enseñanza de la lengua que nos interesó recuperar para tratar de explicarlos racionalmente en este trabajo.

²⁷ En el capítulo [3] elaboramos una crítica a los planes y programas de la asignatura de español, que en observancia directa con los señalamientos anteriores, proyecta la complejidad de este nivel de la educación básica. Es pertinente señalar que no obstante la importancia que reviste para un trabajo de investigación como el estudio de la lengua, es evidente que no fue una línea de estudio central del presente trabajo. Sin embargo pretendimos no hacer a un lado, la oportunidad de examinar el discurso oficial sobre el plan y programas de la materia de español. Así, creemos que no soslayamos dicha problemática, aunque delimitamos en consecuencia nuestra energía y capacidad a los acontecimientos y manifestaciones de la acción lingüístico-comunicativa docente. Pretendiendo articular a ésta, nuestra identificación con el escenario sociocultural de una pedagogía reflexiva y crítica, que intentó observar el conocimiento en la escuela como, (...) "histórico, socialmente arraigado y limitado por intereses" múltiples, (que hubo la necesidad de esclarecer) [**intensos y diferenciados**], subrayamos. En este sentido, al no ser el conocimiento neutro, imparcial, ni objetivo únicamente, *alguien* lo jerarquiza y conforma en ordenamientos de ciertas maneras, con determinada selectividad y segregación sucesiva para quienes contradictoriamente se ha elaborado: los alumnos que al parecer en una <lógica silenciosa> (P. McLaren), el sistema escolar los va desincorporando, conforme se desarrollan los múltiples mecanismos de sanción, control o exclusión del sujeto de los ámbitos de formación institucionales. Una política de alienación educativa poco puede hacer por el alumno de los planteles escolares secundarios, que no se plieguen o supediten -como fuere- a las condiciones de embutido del sistema educativo, al ofrecer paradójicamente instrucción y servicio pedagógico al escolar, y abandonar a su suerte a una inmensa mayoría de individuos deprivados culturales y en paralelo deprivados socialmente por la escuela. (R. Feuerstein). ¿En qué sentido? De las posibilidades de escolaridad y de respaldo material y económico, así como de la falta de mayores acciones cualitativas estatales, por lo que implica la construcción formativa individualizada y colectiva en el campo de las prácticas del conocimiento social del alumno del plantel secundario, inscrito dicho campo como sabermos, (...) "profundamente arraigado [en el plexo] (J. Habermas) y en los nexos de las relaciones de poder". (P. McLaren, 1989: 206).

G. Bibliografía

1. AGUIAR, E SILVA, VÍTOR MANUEL DE. **Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa.** Trad. Ma Teresa Echenique. Madrid, Gredos, 1980, Col. Estudios y ensayos, 307. 164 pp.
2. AEBLI, HANS. **Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.** Trad. Alfredo Guerra Miralies. Madrid, Narcea, 1988. 350 pp.
3. BORDIEU, PIERRE. **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.** S/Trad. España, Akal/Universitaria, 1985. Serie Educación. Dir. Meritano F. Enguita. 160 pp.
4. BRUNER, J.S. **Desarrollo cognitivo y educación.** Trad. J.M. Igor, R. Arenales, G. Solana, F. Colina. Revisado por Jesús Palacios y J.M. Igor., selección de textos: Jesús Palacios. Madrid, Morata, 1988. 278 pp.
5. _____ . **Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.** Trad. Beatriz López. España, Gedisa, 1988. 182 pp.
6. CARAVEDO, ROCÍO. **La Competencia lingüística. Crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky.** Cap. 3, 2a fase. Madrid, Gredos, 1990. Col. Estudios y ensayos. 373. 350 pp.
7. COSERIU, EUGENIO. **Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar.** Trad. Francisco Meno Blanco. Cap. 1- 1.1, 1.3 y 2- 2.2, 2.3. Madrid, Gredos, 1992. Col. Estudios y ensayos. 377. 339 pp.
8. GIROUX, HENRY. **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.** Prol. Paulo Freire, Trad. Ada Teresita Méndez. Rev. Conceptual Alicia de Alba y Bertha Orozco. México, Siglo Veintiuno Editores, en Coed. con el centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1992. 329 pp.
9. HABERMAS, JÜRGEN. **Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.** Cap. I-4 [1 y 2], III-2,3,4 y 5. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Argentina, Taurus-Humanidades, 1989. 517 pp.
10. _____ . **Conciencia moral y acción comunicativa.** Justif. J. Habermas. Trad. Ramón García Cotarelo. Barcelona, ediciones Península, 1993. Col. Historia, Ciencia, Sociedad No. 249. 219 pp.
11. _____ . **Teoría de la acción comunicativa II. Crítica a la razón funcionalista.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Cap. 1 y 2. Argentina, Taurus-Humanidades, 1992. 573 pp.

12. HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Cap. I, II, IV, VI. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México. F.C.E., 1986. 327 pp.
13. LYONS, JOHN. **Lenguaje, significado y contexto.** Cap. IV. Cuarta parte-8. Trad. Santiago Alcoba. Superv. Fernando Huerta. España, Paidós, 1983. Col. Comunicación No. 6. 233 pp.
14. MARDONES, J.M. y URSÚA, N. **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.** México, Fontamara, 1992. 260 pp.
15. McLAREN, PETER. **La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.** Trad. Ma. Marcela González Arenas. (Con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada). México, Siglo Veintiuno Editores, 1989. 302 pp.
16. _____ . **Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna. Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje.** Trad. Ma. Corina de Guilisasti, Raquel Lothringer. Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, 1993. Col. Cuadernos, Serie "Ciclo y Conferencias". 100 pp.
17. PIMENTEL, LUZ AURORA. **El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa.** México, Coed. UNAM-siglo Veintiuno Editores, 1998. 191 pp.
18. ROCKWELL, ELSIE. **La escuela cotidiana.** Coord. México. F.C.E., 1995. 235 pp.
19. WEBER, MARX. **Ensayos sobre metodología sociológica.** Cap. 1 y 3. Introd. Pietro Rossi. Trad. José Luis Etcheverry. Argentina, Amorrortu Editores, 1993. 269 pp.

CAPÍTULO [2] (Primera parte)

La propuesta teórico-metodológica para la comprensión de la actitud realizativa docente.

A. Palabras preliminares

I. Planteamiento metodológico: el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla basado en el análisis de la actitud realizativa docente.

En este trabajo optamos por el empleo de distintas categorías de la acción, las que fuimos eligiendo a partir de tres predecisiones metodológicas que dieron estructura al capítulo [2] sobre la forma de abordar el objeto de estudio, inherente al examen de las prácticas de enseñanza: el análisis de la actitud realizativa docente:

1. La decisión de describir la realidad social del aula del modo que la entendiéramos como una construcción del mundo de la vida cotidiana, que surgió de los entendimientos interpretativos de los actos de habla docentes.
2. La necesidad de cuestionar qué forma era relevante identificar de un profesional como el enseñante, y qué capacidades típicas habría que reconocer con su desempeño, para que los hechos observados pudieran ser explicados como resultante de su actividad en el espacio natural en el que se desenvuelve. La comprensión se constituyó en el contexto electivo que nos proyectamos observar, a partir del conjunto de experiencias de las profesoras de Alfa y Omega en el mundo de la vida del salón de clases. Es esta una condición que demandamos relevar del modo siguiente: Con base en el proceso de observación del aula, recuperar progresivamente un modo de reflexión de las formas participativas desarrolladas a través de las prácticas de enseñanza de la lengua.
3. La exigencia básica de acoplar los conceptos teóricos con las nociones preteóricas con las que las enseñantes interpretaron su actitud realizativa docente en sus contextos de acción. (J. Habermas, **Teoría de la acción comunicativa**, T. I.: 171 y pássim).

Esas nociones preteóricas a las que hacemos alusión, constituyen formas interpretativas que adopta la actitud realizativa docente, cuyas rutas y contenidos de acción pretendimos explicar con el auxilio de un planteamiento metodológico propuesto: el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla. Herramienta a través de la cual examinamos una misión interpretativa esencial: la vinculación directa de la teoría con la comprensión ordinaria de las enseñantes. Argumento con el que fuimos construyendo una explicación objetiva de las prácticas de enseñanza, gracias al respaldo del método hermenéutico-analógico ligado a aquél modelo. Esto significó una inmersión descriptiva y racional de seis contextos de acción¹, recuperando el esfuerzo pedagógico de cómo seis docentes entendieron la orientación impresa al aprendizaje de

la lengua hablada, es decir, al estudio comprensivo e interpretativo de las afinidades, los contrastes y las diferencias del quehacer docente.

Modalidades redescubiertas y argumentadas en el presente trabajo, por la puesta en práctica de esos instrumentos de análisis cualitativos: el modelo pragmático-semántico y el método hermenéutico-analógico para indagar el horizonte de los actos de habla del plantel secundario. ¿Qué desarrollamos en resumen? Un modelo cualitativo de la acción humana, en el que todo concepto nuevo que logramos aprehender, necesitó estar construido de manera que el conjunto-promedio de las acciones ejecutadas dentro del salón de clases, concordara con las construcciones típicas de cada maestra, las que fueron observadas por su inteligibilidad al confrontarlas desde el marco del pensamiento cotidiano pedagógico. (Ibídem).

Así y de acuerdo con la última aseveración del párrafo anterior, nos abocamos con singular entusiasmo y voluntad de organización reflexiva de los datos de la experiencia docente, para reconstruir los argumentos típicos de la interacción didáctica, con dos problemas centrales vinculados a los procesos y estructuras de comunicación ensayados en el aula:

- Cómo coordinaron las maestras la acción en el aula, esto es, cuál fue el tipo de entendimiento que les permitió comunicarse con los escolares y para qué, en un marco escolar que les demandó en paralelo, desarrollar y construir conocimientos enlazados a las experiencias de estudio del español.
- Examinar con base en el proceso de las interacciones y en los modos de encauzar el análisis de los contenidos de enseñanza, cuál fue el tipo de orientación formativa con el desarrollo del aprendizaje dinamizado en el salón de clases; entendemos por aprendizaje para este trabajo, un proceso de construcciones de representación de la realidad social, la que posee múltiples dimensiones interrelacionadas. (M. A. Campos, 1985).

Con base en estos dos aspectos problemáticos, nos interesaron dos tipos de dimensión pedagógica interrelacionados entre sí y en vínculo estrecho con la idea que señalamos de aprendizaje: 1). el grado de la dirección pedagógica que significó formar en el plano comunicativo, la habilitación del educando con la puesta a prueba de su potencial lingüístico-comunicativo oral. 2). la idea de construir una formación cultural comunicativa, que partió a la vez de tres referentes:

- a). De la propia acción lingüístico-comunicativa del enseñante, ya que ésta le exigía mirar con atención su labor pedagógica, especificar las formas de enseñanza que asumió y poner entre paréntesis su nivel de compromiso para explorar su responsabilidad profesional en el salón de clases. Esto fue así desde el momento en que se decidieron a efectuar procesos de acompañamiento con el estudiante y al ubicar en el contexto del salón de clases -en un gradiente determinado- la primacía de la voz² del escolar.
- b). De la necesidad de analizar la materia de trabajo en el ámbito curricular, organizacional y educativo, lo que sugiere un decidida labor para conjuntar las mejores condiciones metodológicas y didácticas de su quehacer pedagógico.
- c). De la posibilidad de redefinir la noción de enseñanza, lo que demandaría recuperar el concepto de arquitectónica de la enseñanza, como el conjunto de saberes, prácticas y formas de producción escolar inteligentes. Ligando éstas expresiones al desarrollo del

pensamiento conceptual y a nuevas disposiciones constructivistas para proponer con asertividad el aprendizaje de la lengua.

Subyace en esas dos dimensiones y en los tres referentes de interrelación antes enunciados, una firme idea de la recuperación del oficio docente, que en la planeación y en el ejercicio del trabajo en el aula, lo entendimos como un modelo de reflexión valorativo permanentemente abierto. Todo esto acerca de las diversas construcciones no sólo intelectuales, sino metódicamente artesanales de los actos y las orientaciones formativas creadoras. Ello nos exigió mantener una actitud interrogativa, puesto que necesitábamos cuestionar por ejemplo, cómo aseguramos la objetividad del conocimiento con el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla empleando el método hermenéutico-analógico.

Una respuesta que observamos posible fue no sólo aproximarnos al contexto ordinario que resulta comunicativamente alcanzable, sino incursionando de un modo paralelo en las estructuras generales de los procesos de entendimiento docentes, en las que tuvimos la necesidad de introducir -en los análisis parciales de la actitud realizativa docente- las condiciones de objetividad de comprensión, (...) "la que es susceptible de comprobación del mismo grado en que lo son las percepciones de un individuo bajo determinadas condiciones". (Ibídem, p. 173).

Pero, ¿qué garantizó -bajo las condiciones de objetividad de la comprensión de los actos de habla- la continuidad de las distintas secuencias de acción recuperadas de los datos de la experiencia docente en los planteles Alfa y Omega? La importancia de contar organizada y reflexivamente con un marco o contexto de acción en las aulas de trabajo, escenarios (...) "en que en esas secuencias se desarrollan" y traslucen un tipo de racionalidad comprensiva determinada". (Ibídem, p. 174).

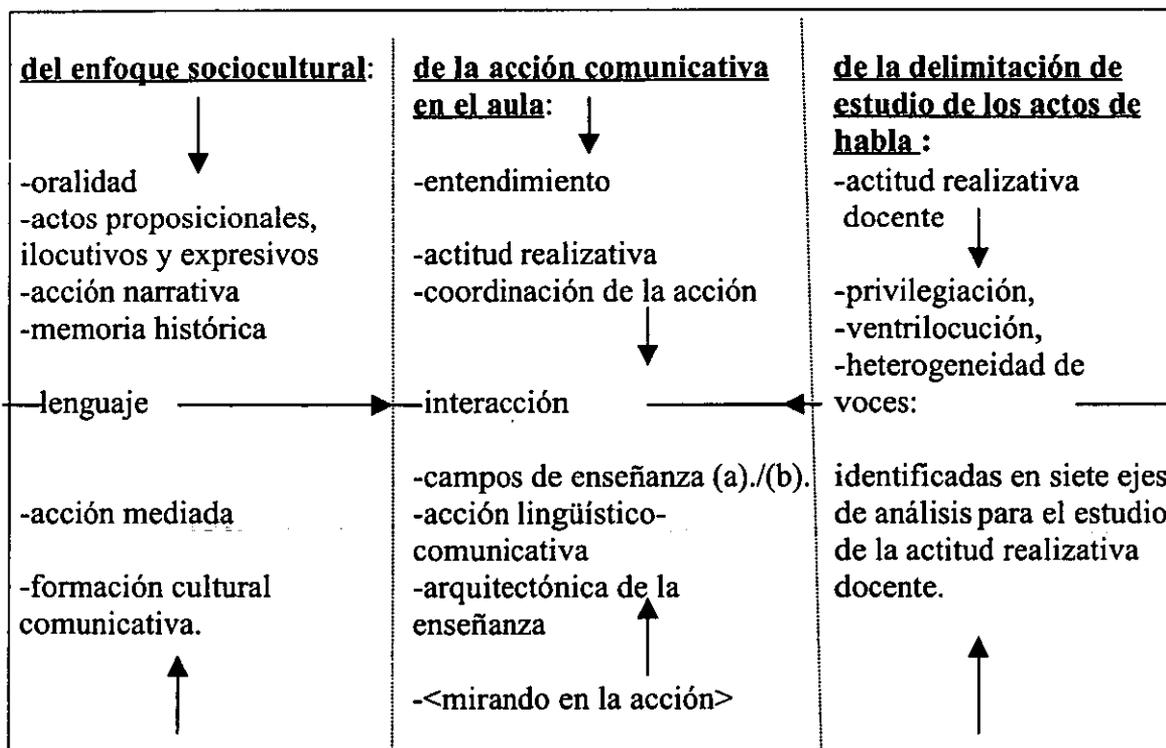
La problemática de la racionalidad comprensiva no obstante su delimitación con referencia a la noción de entendimiento, la creemos fundamental puesto que se engavilla no únicamente desde el binomio teórico-metodológico, sino desde el plexo del mundo de la vida de los participantes. Situación que pretendimos esclarecer en el presente trabajo interrogándonos acerca, ¿de cuál fue el interés del estudio de caso sobre la práctica de la enseñanza de los planteles mencionados? Sin duda el que partió de tres aspectos indivisibles: el entendimiento bajo el que se reconoció la coordinación de la acción, el tipo de conexión en términos de una comprensión inteligible en este trabajo, como las expresiones que surgieron del plano de lo comunicativo, ya que esa -conexión- únicamente es posible en la actitud realizativa que adoptaron las maestras de Alfa y Omega al actuar en un tipo de contexto <comunicativamente abordable con otros educandos>. Entonces -afirma J. Habermas- la base experiencial de la sociología comprensiva, sólo puede ser compatible con la pretensión de objetividad de ésta, (la racionalidad comprensiva) (...) "si los procedimientos hermenéuticos pueden basarse, siquiera intuitivamente en estructuras de racionalidad comprensiva generales". (Ibídem, p. 191).

En este contexto hemos desarrollado una perspectiva que se basó en un proceso inteligente de reconstrucción de las coordinaciones de la enseñanza y de un tipo de reflexión contrastante de dos campos pedagógicos de acción docente, designados (a). [tradicionalista] y (b). [alternativo o emergente].

De esta forma distinguimos un modo prioritario de analizar la actitud realizativa docente, gracias al recorte que elegimos a partir de las descripciones e interpretaciones en una primera fase, y de un proceso de mayor profundidad en una segunda fase para

identificar analogías y contrastes de dichos campos: el reconocimiento de los distintos niveles de análisis empleados, por medio de los cuales sustentamos el grado de racionalidad comprensiva existente en los salones de Alfa y Omega. Grado de racionalidad con el que desarrollamos las distintas articulaciones de la práctica docente, mediatizada pero también mediada por la propia dimensión argumentativa con la que incursionamos en el presente trabajo de investigación. Condicionándola a la vez -a esa dimensión- por el recorte de la actitud realizativa docente que nos planteamos atender expresamente: tanto por la propia intersubjetividad de las seis experiencias pedagógicas, como por el sentido objetivo de explicar lo que nos propusimos, con el análisis de los sucesos del aula en los cuatro capítulos de esta tesis. Observemos el siguiente esquema de correspondencia entre categorías que fuimos incorporando con el desarrollo del examen de la investigación:

Distintos niveles de análisis: esquema I.
Categorías inscritas en el marco:



En el esquema I. se presentan distintas categorías que correspondieron a diferentes niveles de análisis y su engavillamiento con la actitud realizativa docente observada en Alfa y Omega. A partir del paradigma comprensivo vinculado con una teoría de la acción, hallamos tres referentes metodológicos que nos propusimos destacar:

1. Encontrar la relación didáctica de las maestras con sus contextos de acción y con los conceptos de mundo intersubjetivo de su dominio y/o preferencia.

2. Identificar las pretensiones de validez que enmarcadas en lo antes expuesto, nos señalaron el gradiente de verdad proposicional, rectitud y veracidad o autenticidad de los encuentros en el aula. Estos elementos se tornaron así mismo -por la vía de su dialéctico uso- en referentes esenciales del modo como aprehendimos las formas de coordinación de las tareas de enseñanza.
3. Explicar el concepto de un acuerdo racionalmente motivado, el que pudimos relevarlo del análisis de dos campos de enseñanza contrastantes arriba señalados; acuerdo indubitablemente basado en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptible de reflexión. Pero, ¿qué pasó en la práctica? Se tornó complejo observar aún con la recuperación de los datos de la experiencia, qué profesora alcanzó auténticamente un tipo de acuerdo con aquella característica lo <racionalmente motivado>, sin embargo destacamos en lo particular que una perspectiva de cambio lo representa el campo (b). (cfr. análisis de los campos (a). y (b). en los capítulos [3] y [4]), y en síntesis,
4. El concepto de entendimiento lo apreciamos en este marco pedagógico del salón de clases de Alfa y Omega, como un tipo de negociación cooperativa inclinado no obstante a las decisiones de la acción docente, pero a la vez caracterizado por múltiples definiciones compartidas de la situación. Entendimiento que posee como lo distinguimos en el salón de clases un determinado sentido de validez universal. (J. Habermas).

En este trabajo pensamos que el entendimiento es un acto profundamente ligado a la tarea de construirlo de acuerdo con la condición humana y con la dimensión sociocultural de que se ha impregnado -aquél concepto- desde la actitud realizativa de cada enseñante. Esto -señala J. Habermas- es una exigencia muy fuerte, (...) "para quien ya no se apoya en la dimensión metafísica y tampoco en algún tipo de pragmatismo trascendental como pretensión de fundamentación". (Ibídem, pp. 191-192).

¿Hacia qué ruta de exigencia nos orientó el concepto de entendimiento? Hacia la defensa de un tipo de racionalidad comunicativa, como la desarrollada por seis maestras de los planteles de Alfa y Omega. Puesto que elegimos como el autor de referencia lo señala, no recurrir a la tradición filosófica. De esta manera se abrió una vía pragmática-semántica al preguntarnos, ¿cómo fuimos distinguiendo la racionalidad comunicativa y su importancia en el salón de clases? La respuesta fue básicamente por dos caminos de reflexión:

- Por la necesidad investigativa de reconstruir con la mirada puesta en la acción del salón de clases, las reglas (...) "y los presupuestos necesarios de los actos de habla orientados al entendimiento", recurriendo para ello a la pragmática formal desde tres tipos de actitud objetivante, de conformidad normativa o de crítica y una actitud expresiva vinculando dichos tipos a la teoría de los actos de habla a partir de sus componentes proposicionales, ilocutivos y expresivos, (...) "por un tipo diferente de planteamiento [**sociocultural**] acerca de una pragmática del lenguaje".
- Por la importancia de sustentar la pragmática del lenguaje desde la dimensión histórica de la oralidad y sus puntos de contacto culturales con la práctica de la escritura. Dichos componentes de la pragmática de los actos de habla, fuimos vinculándolos al análisis sociocultural de indagación a un primer nivel -siquiera- para escudriñar algunos orígenes de la oralidad y su dimensión universal con

relación a las coordinaciones del individuo con el mundo y con la palabra. (Ibídem p. 193).

Cuál fue el objetivo? Desarrollar construcciones hipotéticas de ése saber preteórico docente, lo que nos significó superar la tentadora idea de ligarnos a un campo de inferencia trascendental de los universales comunicativos. Antes, recurrimos a un tipo de pragmática que nos auxiliara a incursionar a un campo abierto de reflexión y debate. (...) "La pragmática formal no puede fundamentarse de manera concluyente por esta vía de una reconstrucción interna o [directa] de intuiciones naturales, pero sí que se la puede hacer plausible". (Ibídem, p. 193).

¿En qué consistió el aporte de la pragmática formal para esta investigación? Como desarrollamos un modelo semántico en dos planteles secundarios, la pragmática la caracterizamos como un tipo de instrumento mediador, para ahondar en el conocimiento de las estructuras, funciones y orientaciones del discurso. En un nivel no expresamente semántico sino simultáneamente pragmático, por el orden de las cosas cotidianas en el universo de los contextos de acción del salón de clases.

La actitud realizativa docente es un buen ejemplo de lo que afirmamos en el punto anterior: escudriñar el proceso comunicativo con la anuencia de seis profesoras, nos dio la ocasión de indagar y profundizar en su trabajo interpretativo, de este modo pretendimos encontrar las relaciones plausibles emergentes en el trabajo del aula: haber concretado por nuestra parte <el modo de hacer plausible la reconstrucción de las intuiciones naturales> de cada campo de enseñanza y entre éstos. Sin más prerequisites que encontrar mejores vínculos y caminos diferenciados entre los distintos niveles de análisis que se aprecian en el esquema I. (vid. supra) y su engavillamiento con la actitud realizativa docente observada en Alfa y Omega. A este respecto colocamos entre paréntesis la siguiente cuestión, ¿cómo evaluamos la fecundidad empírica del empleo de los diversos elementos de la pragmática formal en el campo del estudio de la actitud realizativa docente? La respuesta a dicha interrogante la hicimos recurriendo a tres ámbitos de investigación:

- a. La explicación de los <perfiles> de comunicación ordinarios de las prácticas de enseñanza.
- b. El desarrollo de las percepciones de las formas de la vida sociocultural desplegadas en el salón de clases, esto es en nuestro caso, las concepciones de enseñanza y de formación que proyectaron las maestras de Alfa y Omega, así como las preocupaciones e inquietudes que resultaron evidentes con los intercambios y reflexiones sobre sus prácticas.
- c. El estudio docente y las capacidades de coordinación de la acción, o el desarrollo de las habilidades y presupuestos conceptuales puestas en juego para coadyuvar al desarrollo intelectual del educando.

En concordancia con los puntos anteriores -expresa J. Habermas- (...) "tuvimos que obtener criterios no naturalistas relativos a las formas normales no perturbadas de comunicación". (Ibídem, p. 193). ¿Qué hicimos en los planteles Alfa y Omega con relación a los incisos anteriores? Desarrollamos en los capítulos [3] y [4] las aproximaciones sucesivas en primer término y posteriormente a profundidad de la orientación de las prácticas de enseñanza. Descubrimos mediante un proceso hermenéutico-analógico gradual y ascendente,

particularidades y contrastes de los distintos perfiles docentes, que se proyectaron en el escenario de la acción en el aula.

Como lo señalamos en párrafos anteriores, pensamos que el entendimiento es un acto profundamente ligado a la tarea de construir las <estructuras generales> de acuerdo con la condición humana y con la dimensión sociocultural de cada enseñante. Pero, ¿cómo se nos revelaron las estructuras generales de entendimiento de la acción, con el análisis de las prácticas de enseñanza de seis maestras de Alfa y Omega?

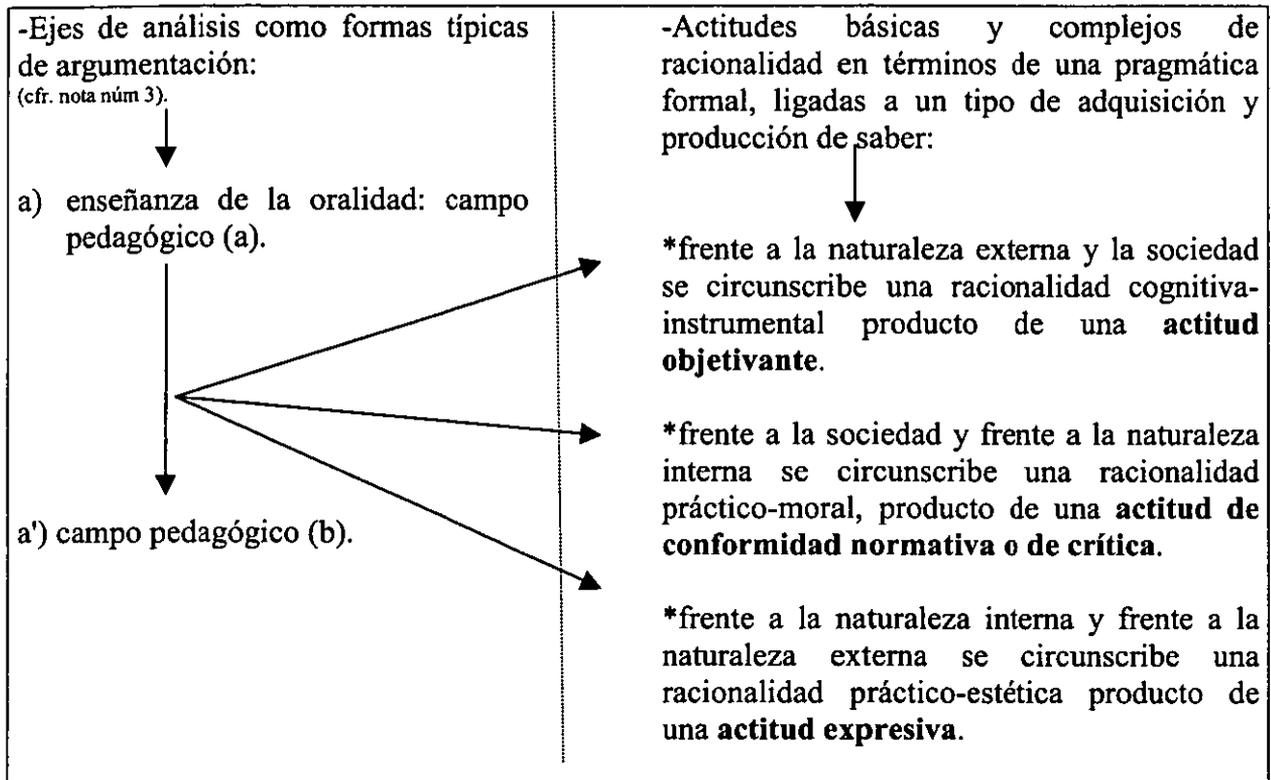
Las estructuras de la acción orientada al éxito y de la acción orientada al entendimiento descritas en términos de una pragmática formal, tuvimos que reconocerlas en las propiedades emergentes que aparecieron en el curso de los actos de habla docentes. Actos que caracterizaron formas de vida de un tipo de maestro interactivo socioculturalmente. (Obsérvese el Esquema I. vid. supra; las categorías del mismo corresponden a las propiedades emergentes de la acción lingüístico-comunicativa docente. (Ibídem, p. 194). Confirmamos así que la reconstrucción de las estructuras de acción orientadas al entendimiento, nos resultó pertinente para el desarrollo del análisis de los actos de habla, porque con este modo de abordar las coordinaciones docentes, se identificaron habilidades y presupuestos sobre la epistemología de la acción humana de las profesoras de Alfa y Omega, (...) "cuya ontogénesis [la acción humana] ya había sido investigada por la Tradición Piagetiana desde puntos de vista universalistas". (Ibídem).

Entonces lo que hicimos con los relatos y las narraciones de los datos de la experiencia docente, fue desarrollar mejores intentos descriptivos para identificar aquéllas relaciones que fuesen adecuadamente productivas desde el marco de la adquisición de saber. Permitiéndonos distinguir el desarrollo de ámbitos socioculturales formativos, sostenida -dicha adquisición- por su propia validez pedagógica-institucional pero claramente socio-histórica.

¿Hacia dónde nos orientó este tipo de pragmática? Hacia racionalizar la construcción de siete ejes de análisis que fueron los que pudimos determinar del mundo de la vida docente; siete ejes de relaciones docente-mundo, los cuales se identificaron con actitudes sociológicas más amplias, aunque básicas en el plano de esa dimensión cultural: la que guarda conexión histórica con las interpretaciones pedagógicas acerca de la actuación docente. Interpretaciones que han sido recopiladas de las propias manifestaciones didácticas, al compartir con el educando en el aula una serie de conocimientos lingüístico-sociales. (Ibídem, pp. 310-312).

A continuación señalamos en dos columnas los siete ejes de análisis con los que examinamos la actitud realizativa docente de cada maestra identificada en el campo (a). o en el campo (b). y sus nexos con las actitudes básicas³, que se ejercieron en el mundo de la vida de los planteles Alfa y Omega:

Racionalidad Comunicativa de los campos (a). y (b).: esquema II.



Los complejos de racionalidad derivan del análisis de los actos de habla y de los conceptos que tengan las enseñantes del mundo intersubjetivo y social. Remitiéndonos de esta manera a ese tipo de actitudes o <esferas> culturales de valor, al caracterizar un tipo de adquisición y producción de saber continuo y diferenciado. Lo anterior lo respaldamos según las pretensiones de validez que sólo pueden asegurarse mediante una reflexión sostenida de los procesos de aprendizaje, con formas discursivas y con críticas diferenciadas de argumentación, esto desde el propio marco institucional que otorga legitimación institucional al enseñante.

Así tuvimos que sustentar, cómo cada uno de los tipos de actitudes o <esferas> de valor acuñados socio-históricamente, guardaron relaciones plausibles con cada uno de los siete ejes de análisis mediante las formas típicas de argumentación, formas que pudimos caracterizar singularmente por sus pretensiones de validez, a las que le son inherentes los valores de rectitud, verdad, corrección y veracidad, que se despliegan, ocultan o enmascaran, en el instante en que se expresan las relaciones comunicativas de los participantes. (Ibíd, p. 312).

En el apartado "Conclusiones" del capítulo [4] presentamos un resumen de las articulaciones teóricas referidas a las actitudes básicas, con el complejo de racionalidad comunicativa del mundo empírico del salón de clases: la de dos maestras representativas de cada uno de los campos de enseñanza estudiados: profesora RC. plantel Alfa, campo pedagógico (a).; profesora CS. plantel Omega, campo pedagógico (b).

Así, basándonos en el esquema II. y con el desarrollo de los capítulos [2] y [3], intentamos no perder de vista la dimensión-promedio de aquellas actitudes básicas -objetivante, de conformidad normativa o de crítica y expresiva- que respaldaron los complejos de racionalidad comunicativa de RC. y CS. representantes de dos campos pedagógicos contrastantes de enseñanza.

Como lo hemos indicado, las relaciones múltiples entre los siete ejes de análisis y los tres tipos de actitudes básicas, se apoyaron en la capacidad de reconstruir los actos de habla, apelando al modelo de la pragmática-semántica del lenguaje, con el fin de profundizar hipotéticamente en el saber preteórico de las maestras de aquellos planteles. Si esto pudimos hacerlo plausible, fue porque constatamos la fecundidad empírica de los usos de un tipo de pragmática formal: la conexión reflexiva de las actitudes básicas -objetivante, de conformidad normativa o de crítica y expresiva- que nos permitió aproximarnos a:

- Desarrollar mejores descripciones de los perfiles docentes investigados.
- Reconocer aspectos básicos de la vida sociocultural de las maestras, <impregnados> en sus estilos pedagógicos de enseñanza.
- Redescubrir en la voz docente los problemas de su interacción y la potencial capacidad de perfeccionar las formas de coordinar la acción en el aula, con el fin de reflexionar sobre planteamientos vinculados a contextos de aprendizaje cognitivos y socioculturales. ¿El objeto? Desarrollar procesos contrastantes respecto de la ideología educativa tradicional, desinteresada como la apreciamos de la voz y del crecimiento intelectual del educando.

Obtuvimos de aquella conexión reflexiva, aproximaciones a formas de racionalización contrastantes, a saber: el derecho de que el curso de las prácticas de enseñanza es un proceso con algún tipo de significado. En este tenor la paradoja de la racionalización social para Weber -parafraseada por J. Habermas- estriba precisamente en la expresión de <la falta de sentido> de esa dirección puramente intramundana -expresa- la que remata en la actitud realizativa docente y su dimensión sociocultural. Esto es, de ese valor último al que pareció que podía reducirse parte de la cultura -como lo proyectaría únicamente el estudio de la actitud realizativa docente sin girar hacia la importancia de su dimensión social- reconociéndose desde un plano indagativo cualesquiera que no podría ser así. (M. Weber (1963: 569, apud J. Habermas, p. 315).

Por qué afirmamos lo anterior? Porque confluyen otras dimensiones teóricas y otras perspectivas del mundo de la acción humana, y no obstante que no se conozcan y difundan esos modos de racionalización cabalmente, en este trabajo se muestran diferentes ámbitos en que hallamos distintas veredas institucionales y culturales de la actitud básica y de los complejos de racionalidad comunicativa de dos maestras: RC. y CS. planteles Alfa y Omega respectivamente.

Al principio de este apartado señalamos haber elegido categorías relacionadas con una teoría de la acción, efectivamente, partimos de la acción comunicativa⁴ en que se centraron nuestras motivaciones acerca del entendimiento lingüístico, como mecanismo de coordinación de las acciones, no sin haber intentado serias aproximaciones continuas, parciales y diferenciadas de acuerdo con la propia acción pedagógica docente. (Ibídem, p. 352). Aproximaciones que se originaron del estudio de la actitud

realizativa docente, que partió de las estructuras de las experiencias lingüístico-comunicativas y no simplemente de las intenciones del hablante. Observando con base en esta dirección, cómo por medio del mecanismo de entendimiento de las acciones de los distintas maestras y sus grupos los participantes lograron coordinarse entre sí, formando una red interactiva que cubrió un espacio social y un tiempo histórico determinado. (Ibídem, p. 354).

Así, el proceso de entendimiento como un flujo de información entre las maestras y sus alumnos de los tres grados, nos incorporó al concepto de una pragmática formal, referida al proceso de interacción entre sujetos lingüísticamente habilitados, e interactivamente mediatizados por actos de entendimiento. (p. 355). De esta forma hemos observado cómo los actos de habla producidos desde la exploración de la actitud realizativa docente, movilizaron de acuerdo con determinadas reglas sintácticas, (...) "contenidos semánticos [y pragmáticos] que vienen definidos por la referencia a los objetos o estados de cosas designados". (Ibídem).

Con este tipo de <movilizaciones de contenidos no sólo semánticos> pretendimos analizar más allá de la función expositiva del lenguaje, la multiplicidad de fuerzas ilocucionarias que se vinculan con un plano pragmático, de cómo RC. y CS. <revistieron> sus planteamientos de enseñanza y en defensa de qué lo hicieron.

Por otra parte no es secundario indicar que este cambio de paradigma -pasar del plano semántico al plano pragmático- fue introducido por J. Austin desde una perspectiva filosófica del lenguaje. (J. Habermas). Este cambio paradigmático sociocultural, presupuso en nuestro caso un conocimiento más cercano de las pretensiones de validez de las profesoras de Alfa y Omega. Pero no sólo esto, accedimos al descubrimiento de escenarios de orientación pedagógica, por las referencias al mundo sociocultural, que revistió para esta investigación un campo potencialmente formativo basado en el estudio del lenguaje. Intentando en el transcurso de las tareas de observación y diálogo, mirar las posibilidades de cambio o giro, acerca del papel del enseñante del plantel secundario, en el marco de la racionalidad de la acción comunicativa difundida en el aula.

En el apartado "Conclusiones" del capítulo final de este trabajo, examinamos el carácter del concepto <fuerza ilocucionaria>, como uno de los componentes de los actos de habla que especifica qué pretensiones de validez -verdad, rectitud, veracidad, corrección- plantearon las maestras con su actividad discursiva, cómo la plantearon y en pro de qué las llevaron a cabo. (Ibídem p. 357).

Ya hemos distinguido cómo desde dos campos de enseñanza contrastantes, las profesoras de Alfa y Omega motivaron a sus grupos para que aceptaran las promociones que implicaban sus actos de habla. Con ello exploraron determinados vínculos racionalmente motivados de acción, lo que permitió admitir que los participantes se remitieran a más de un contexto sociocultural, y que al manifestar lo que llevaron a cabo entre ellos respecto de una idea de formación, sustentaran su comunicación en un espacio didáctico compartido de actos y producciones como los que tuvimos la oportunidad de reconstruir.

¿Cuál fue el sentido de conocer las pretensiones de validez de dos maestras en la proyección de su actitud realizativa docente del salón de clases⁵? Examinar la orientación pedagógica que refrendaron con sus grupos y explorando este mecanismo en paralelo como guía para seleccionar una ruta teórica. Ruta que hiciera posible fundamentar los modelos básicos del empleo del lenguaje, examinando y percibiendo la

variedad de actos de habla que recuperamos de un tipo de lenguaje particular como el de la escuela secundaria. (Ibídem p. 358).

De este tipo de lenguaje particular se identificaron siete ejes de análisis construidos en el desarrollo del trabajo observacional, resultado de un estudio cualitativo de la actitud realizativa docente. Más adelante hablamos de cómo se construyeron dichos ejes de estudio y qué relaciones explícitas abarcamos con el análisis de las actitud realizativa docente de dos maestras de la asignatura de español. Profesoras representativas de dos campos de enseñanza, uno inclinadamente tradicionalista -maestra RC. plantel Alfa- y el otro emergente o alternativo -maestra CS. plantel Omega.

Llegamos a la parte final de este planteamiento metodológico, una teoría de la acción comunicativa, en términos de una pragmática formal que se caracteriza porque reconoce la dirección de los distintos actos de habla y/o los comportamientos verbales y no verbales afines o no, presupuestos así como una inteligente herramienta teórico-metodológica, la misma que hizo posible desde una perspectiva relacional -Bordieuniano- examinar las formas de cómo se coordinaron las acciones en el aula y en resguardo de qué lo hicieron. (Adoptamos el término <resguardo de la traducción de un texto de J. Habermas sobre acción comunicativa, porque orienta la intencionalidad de nuestro estudio: reflexionar en las posibilidades que desde la actitud realizativa docente, puede proyectar reiteradamente una persona cuando se pone atención a la dinámica de sus interacciones y a su trayectoria.

Con el enfoque mencionado, reconocimos un aspecto singular de la acción comunicativa ejercida a partir de la actitud docente: por lo menos una de las funciones de la teoría de la comunicación -la apelativa- se desdoble en función imperativa y regulativa⁶. ¿Por qué es necesaria ésta recomendación Habermasiana? En el primer caso, el uso imperativo del lenguaje se refiere en contraste (...) "a algo en el mundo objetivo", planteándose por parte de las enseñantes de Alfa y Omega, pretensiones de control y dependencia, para inducir al otro a actuar de forma que adquiriera existencia el estado de cosas que ellas desearon que sus grupos adoptaran. (Ibídem p. 358). En el segundo caso, los participantes formularon (...) "pretensiones de validez normativas" pero en simultáneamente liberadoras, ya que revisten modalidades diversas que se refieren a determinadas acciones del mundo socio-escolar, intercambiados y producidos por ellos de continuo, en donde la acción comunicativa se apreció formulada en interconexión con variados escenarios situacionales de resistencia y cambio.

Escenarios que han sido <porciones o recortes> del mundo de la vida de las maestras en interacción con sus grupos de aprendizaje, con las pretensiones de validez proyectadas en la cotidianidad del trabajo escolar y con el impulso y gradiente de la idea de formación desplegada en el salón de clases. (Ibídem p. 358). De acuerdo a esta dimensión cualitativa del presente estudio de caso, y a partir de las propias orientaciones didácticas de las maestras de Alfa y Omega, el logro del entendimiento comunicativo en las aulas de estos planteles, surgió del compromiso pedagógico que ellas pudieron establecer -sin hacer a un lado que estuvieran reguladas por el marco normativo para la acción- con respecto de una idea central:

- Desde el marco de la teoría de la acción comunicativa, identificamos algunas pretensiones de validez que decidieron proyectar dos maestras de Alfa y Omega con sus actos, y con la desarticulada disposición por construir puentes para un campo de formación distinguido como instrumentalista y fragmentario.

- O un campo pedagógico de nuevo aliento y diferente, es decir, un campo educativo como el que reflexionamos que se necesita examinar, en coordinación estrecha con la propia acción lingüístico-comunicativa del maestro, del grupo colegiado, del propio educando del plantel secundario y con sus directivos escolares.

¿Por qué elegimos algunos elementos de la teoría de la acción comunicativa? Porque concordamos con J. Habermas, que una teoría relacionada con la dimensión social del lenguaje, puede reconstruir las debilidades de otro tipo de teorías, poco centradas en el mundo intersubjetivo de los actores y sus pretensiones universales de interlocución, de saber y de participación sociocultural. ¿En qué sentido? En primer lugar no pretendimos concentrarnos simplemente en un tipo de racionalidad con arreglo a fines (M. Weber), de un modo solitario -y hasta experimental- como única condición y sin posibilidad alguna de que las acciones intersubjetivas, pudieran explorarse y reencauzarse de un modo ensayístico y crítico. Por esta razón, optamos por un tipo de racionalidad comprensiva, la que partió del (...)“concepto de la acción orientada al entendimiento, [ya que] ofrece una ulterior ventaja de un tipo muy distinto, a saber: la de iluminar ese *trasfondo de saber implícito* que penetra *a tergo* en los procesos cooperativos de interpretación. De este modo, la acción comunicativa se desarrolla dentro del mundo de la vida que queda a espaldas de los participantes en la comunicación”, y ha sido la que hemos pretendido <iluminar> con el examen atento de la actitud realizativa docente de dos maestras de Alfa y Omega. (El subrayado es del autor). (Ibídem, pp. 426-429).

Cuál es la relevancia pedagógica que nos planteó lo antes expuesto? La idea más que reconocida de que el saber contextual y de base que colectivamente intercambian los participantes, establece en un porcentaje elevado la interpretación y direccionalidad manifiesta o explícita de los actos discursivos de las enseñantes. Únicamente cuando giramos sobre un horizonte contextualizador que es el mundo de la vida sociocultural -nos sugiere J. Habermas y así lo hemos corroborado en la escuela secundaria- los participantes en la comunicación se comprenden entre ellos acerca de algo, persistiendo o cambiando en el ámbito visual de interpretaciones <habituales>. De tal manera que se vuelvan inteligibles nuevos referentes de vinculación y estudio entre el mundo empírico y el auxilio de la teoría de la acción como aquí los hemos interpretado: buscando las relaciones convergentes y las diferenciaciones singulares de sus correspondencias y proyecciones. Cuando la acción comunicativa cobra primariamente un auténtico interés como principio de socialización y búsqueda, los procesos de racionalización social adquieren con la construcción de acciones emergentes, una significación distinta y quizás con otros niveles de racionalidad y comprensión. (Ibídem, pp. 429-432).

En el presente trabajo hemos intentado una idea como lo antes formulada: construir procesos de diálogo, de búsqueda y de reflexión acerca de la trascendencia pedagógica y formativa que aporta la actitud realizativa docente en el proceso de aprendizaje de la lengua. Esto significó para el trabajo de tesis, indagar desde una posición interaccionista los ámbitos de acción del aula escolar, ensayando a relacionar críticamente el sentido de totalidad (J. Habermas), en términos de los vínculos entre los participantes y sus contextos de trabajo educativo. Lo que implicó la necesidad de explicar no sólo los eventos que acaecieron, sino recuperar los testimonios relacionados con el problema de la interacción, pues permitió mirar varias dimensiones de la acción y el grado de encuentro realmente motivado de los participantes. Consideramos que

este proceso de incursión en el campo de coordinación de la acción del docente, no fue una <plataforma estable> aunque si relevante ya que nos ubicamos del lado de la acción que regularmente se observa y se (...) "encuentra a espaldas de los participantes en la comunicación". Lo que significa hacer lo metodológicamente posible para vincular el examen de la actitud realizativa docente, a una serie de construcciones sociales reducidas por su ámbito o proyección escolar, pero producentes de significado con relación a la direccionalidad de las estructuras socio-históricas de comunicación. Es esto un referente de la mayor significatividad, puesto que nos reclamó ser atendido desde una fundamentación racional de las prácticas de Alfa y Omega, y que en esta investigación pretendimos explicar. Es decir, comprender, analizar y valorar objetivamente.

A continuación -y por lo que corresponde a la primera parte del capítulo [2]- nos disponemos a presentar el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla basado en el estudio de la actitud realizativa docente. Ello nos permitió distinguir el marco de entendimiento que pretendimos abarcar con base en los subparágrafos siguientes, que dieron estructura a dicho capítulo en su primera parte:

- La vinculación del modelo pragmático-semántico y sus nexos con los criterios de observación, con las predecisiones metodológicas a las que recurrimos y con los factores de percepción que pretendimos conectar con el análisis del perfil didáctico docente. Esto son factores que se encadenaron a un tipo de comportamiento pedagógico, a una determinada trayectoria de cada maestra y a un específico entorno situacional en el que se desempeñaron las profesionales de Alfa y Omega.
- El análisis correspondiente de la actitud realizativa docente respecto de la orientación teórico-metodológica planteada en ésta primera parte del capítulo, lo desarrollamos en la segunda parte relativa a la descripción de las condiciones de trabajo de las docentes de Alfa y Omega, las que logramos conocer y compartir en primer término por medio de dos de tres fases de investigación seleccionadas, **a)** Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula, y **b)** Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa. (La tercera fase de investigación participativa se desarrolla en el capítulo [3]).

B. Marco de entendimiento.

I. Aspectos centrales de la elección metodológica para el estudio de la actitud realizativa docente.

I.1 La construcción de los criterios de observación.

Con el propósito de comprender el entramado de acciones comunicativas desarrolladas por dos maestras y sus alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje del español en educación media básica, creímos necesario examinar su actitud realizativa en el contexto del salón de clases desde una posición cualitativa. En esta dirección, para acceder al conocimiento de las relaciones y significados explícitos en el aula, requerimos de una metodología que incluyera una prolongada observación participante, utilizando principalmente registros narrativos en lugar de sistemas de categorías preestablecidos, así como el proceso de la entrevista u otros métodos cualitativos de recopilación de información. (Carlos Marcelo y pássim).¹

De acuerdo con lo anterior, para el análisis de las evidencias o registros que fuimos recopilando, planteamos la posibilidad de descubrir -a partir de una posición constructivista- nuevos puntos de reflexión relacionados con el aprendizaje de la lengua, cuya sustentación la encontramos en la actividad práctica, revelada por los participantes con respecto de la enseñanza del español. Considerar la enseñanza de la lengua como una actividad práctica, supone atender los procesos de pensamiento o mediaciones que las profesoras experimentaron en el aula, y en los que intervinieron diversos factores contextuales, cognitivos y los relativos al quehacer pedagógico, los que a su vez pretendimos reflexionar a partir de dos enfoques metodológicos, articulados al método hermenéutico-analógico del estudio de los actos de habla:

1. El modelo de toma de decisiones unilaterales, donde el docente valora constantemente situaciones sobre qué hacer, guiando acciones y observando los efectos en sus alumnos. (Este modelo (1.) lo vinculamos con el campo pedagógico (a).).
2. El modelo de procesamiento de información, donde el profesor se centra menos en las decisiones -aunque no descarta esta posibilidad para definir las determinaciones que considera importantes, quizás no <siempre> sin tomar acuerdo y/o consensar-. Lo que interesa sin embargo es cómo decide qué hacer en una situación de enseñanza dada, muy por encima de la genérica acción para la toma de decisiones unilaterales, como la del punto 1. que mantiene y recicla las cosas sin variantes decisivas (Este modelo (2.) lo relacionamos con el campo pedagógico (b).).

El primer enfoque o modelo, redujo el análisis a una observación de procesos cognoscitivos de la acción del alumno, lo cual pudo implicar la cancelación de opciones en favor del amplio rango de experiencias y conocimientos de las docentes, más allá de las decisiones de corte normativo desde la aplicación de una fragmentaria materia o disciplina. Así nuestra investigación denotó un campo pedagógico escasamente

¹ Carlos Marcelo. "Calidad y eficiencia de los profesores". Universidad de Sevilla, España. Mecanograma, 20 pp.

productivo; nuestra pretensión no deseaba sólo relevar el aspecto cognitivo, como un elemento asociado con las disposiciones personales de autoridad de las maestras. O bien no pretendimos subrayar únicamente situaciones contextuales y pedagógicas de un modo lineal e inacabado, vistas únicamente en un plano de genérica complementación y de un tipo de refuerzo aislado con el análisis de los contenidos escolares.

El segundo enfoque o modelo alternativo, amplió las determinaciones sobre la importancia sociocultural de las múltiples posibilidades realizativas de la práctica pedagógica. Haciendo énfasis en el campo de saberes, vivencias y valores y en concordancia con las necesidades y expectativas del educando y su trabajo formativo. Ello sin menoscabo de haber hecho a un lado el proceso de organización y análisis de las tareas docentes, que regularmente un profesor emprende por su condición profesional y pedagógica.

Con estas tendencias a favor del proceso observacional acerca de la variedad y riqueza de las trayectorias docentes y en convergencia con la importancia de lo que implica una planeación reflexiva de las actividades de aprendizaje, nuestra investigación se proyectó conexas a un puente cultural de construcción de significados de la práctica lingüístico-comunicativa. Puesto que aunado al aspecto cognitivo, los aspectos experienciales, creativos y propiamente didácticos de la enseñanza, constituyeron con su levantamiento por varios medios, redes conceptuales para el análisis y la reflexión de las convergencias y disimilitudes pedagógicas de las maestras de Alfa y Omega.

El propósito que intentamos volver a mirar sin prevaloraciones, fue el deseo de concurrir al proceso de observación de escenarios cualitativos del aula, por la atención en un aspecto central de la enseñanza: la formación del alumno vista a través del sentido e impulso que brindaron las docentes a su enseñanza. ¿Cómo? Con el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, así como atendiendo los cursos de acción que cada docente consideró importante en relación con sus grupos de aprendizaje. Ello implicó un modo serio y cabalmente propositivo de ahondar en el ámbito de la investigación en el aula, lo cual nos <alimentó> para construir nuestras propias herramientas y recursos, accediendo gradualmente a distinguir las propias concepciones del mundo sociocultural de las maestras.

Lo antes expuesto se dio a partir de los contextos escolares en los que interactuaron las enseñantes, socializando con nuestro acompañamiento sus visiones de la realidad, e insistiendo en que atendieran el potencial cognitivo y humanístico del escolar, esto con el ánimo de converger con él -el educando-educador- en nuevos espacios sociales de formación y aprendizaje conjunto. Y no es que las maestras RC. y CS. desconocieran lo anterior, pero el papel de la escuela cuando decide asumir su compromiso histórico con el desarrollo del pensamiento y de la acción del individuo, representa -con otros factores socio-políticos y económicos- un factor para el cambio y el perfeccionamiento de aprendizajes con una visión interdisciplinaria compartida y con una concepción cualitativa del crecimiento humano, intelectual y culturalmente valioso para la esfera del mundo de la vida del escolar. Esto sin embargo no lo apreciamos en el caso de RC. del plantel Alfa.

Con dicha visión social-crítica del trabajo educativo de los dos campos pedagógicos, uno el de RC. bajo una inclinación del principio de autoridad y el <manejo eficiente> de las disposiciones en el aula -campo pedagógico (a).- y el otro acorde con el acompañamiento y colaboración que logró imprimir CS. a su actividad didáctica con la activa participación del alumno -campo pedagógico (b).-.

Un eje de análisis en paralelo a los siete ejes básicos que rescatamos para el examen de las evidencias sobre el trabajo docente, fue el denominado “indagación narrativa” de Conell y Clandinin. Eje que al trasladarlo al enfoque o tendencia de que la educación es construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, torna a los profesores y alumnos, narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros predecesores, contemporáneos y asociados. (A. Schutz). De esta forma destacamos que el conocimiento de las maestras respondió a experiencias personales difícilmente generalizables, pero que tienen impacto en su forma de enseñar y más específicamente por el empleo singular del lenguaje conectado a las temáticas pedagógicas. Formas como los principios y estrategias de gestión y organización de clase; la concepción sobre el currículo y/o el uso de materiales didácticos; el conocimiento de las necesidades de sus alumnos; el contexto educativo y la significación de los fines, propósitos y valores educativos. (Shulman, 1987).

En esta línea del enfoque cualitativo sobre la epistemología de la práctica docente, D. Schön (1983) ubica su mirada en dos planos, que nos pareció necesario incorporar en este trabajo, puesto que nos auxilió en la explicación racional, de cómo construir los criterios de observación para el análisis de las evidencias sobre la enseñanza de la lengua hablada. Esto, lo reiteramos, formó parte de un desarrollo ascendentemente interpretativo acerca del estudio de la actitud realizativa docente examinado bajo el enfoque del método hermenéutico-analógico:

1. El conocimiento en la acción en el caso del modelo (1.), se refirió a cómo <realizó> cada profesora las cosas en el aula; fue un tipo de conocimiento dinámico y espontáneo que se hizo patente en la actividad ordinaria.
2. La reflexión en la acción en el caso del modelo (2.), supuso una actividad cognitiva e histórica consciente, la que se llevó a cabo mientras el educador estuvo coordinando las tareas de aprendizaje. Es decir, consistió en pensar sobre las múltiples formas de interacción y de trabajos efectuados, con el propósito expreso -o hasta sesgado- del docente por contribuir con los miembros de un grupo de trabajo.

Captamos en lo expuesto en 1. una idea de control parcial, referida al trato con alumnos de las preferencias del profesor en turno, desatendiendo el trato prioritario que ameritan escolares “comúnmente olvidados” por él. (baja empatía, rechazo, animadversión, franco veto al escolar en la “clase” del maestro...).

Pensamos que con respecto a 2. se necesita y es preciso tener en cuenta el tipo de diálogo reflexivo con el cual un profesor intenta resolver problemas de aprendizaje y de formación, y por lo tanto es posible que genere un tipo de conciencia social acerca del valor sobre la adquisición de un nuevo conocimiento social.

La improvisación en estos contextos situacionales de complejidad creciente –modelos 1. y 2.- juega un papel importante en uno u otro sentido en el proceso de conducción didáctica, puesto que se hace patente la capacidad de nulificar estrategias de enseñanza y aprendizaje, o de variar y combinar ya no más “sobre la marcha” eventos potencialmente formativos que requieren construirse con y entre los participantes. Esto es poco creíble cuando el profesor es novel, pues genéricamente decide instalar su actuación bajo la normatividad escolar y un estilo personal no pocas veces en exaltación constante con el alumno, y también por desconocimiento para vincularse a otras vertientes del trabajo pedagógico de formación real.

Así mismo hemos observado el caso opuesto, en donde un profesor de experiencia reciente con su trabajo profesional en grupos, decide acercarse a otras fuentes de autoaprendizaje, e incluso se integra a procesos de actualización y de escolaridad en instituciones pedagógicas o relacionadas con su fuente de trabajo, aunque esto no sea homogéneo ni considerado como una constante de la actividad profesional del enseñante. Ello redundará seguramente en el interés laboral y económico, en el trato pedagógico y en la disposición didáctica que podrá ir asumiendo y proyectando en los grupos de aprendizaje bajo su coordinación. En este marco educativo, otra consideración importante para el estudio de los registros o <evidencias>, estuvo referida a cómo las maestras asumen la dirección que le otorgaron a las temáticas de enseñanza y al vínculo para favorecer la comprensión de éstas con sus alumnos. Cabe señalar que las profesoras de Alfa y Omega -como otros docentes- de manera consciente o inconsciente adaptan, ordenan y simplifican los contenidos para hacerlos comprensibles en el ambiente del aula. Por esta razón fue pertinente tratar de recuperar la creación de "puentes de contenido" (Cornbleth, 1989), a través de cómo se representaron las ideas, los ejemplos, explicaciones y demostraciones; la recurrencia al material didáctico empleado por las maestras, así como las variantes imaginativas para propiciar el entendimiento de los temas con sus alumnos. El conocimiento didáctico del contenido también nos demandó mirar, cómo las enseñantes incluyeron en sus estrategias de aprendizaje, el conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas, en función de concepciones y preconcepciones con respecto del logro de comprensión de las lecciones del español. Esto representó para el trabajo en cuestión, el reconocimiento de formas implicativas de lo sociocultural, en vínculo cercano con el conocimiento pedagógico, con el desenvolvimiento escolar de los alumnos y con la biografía, experiencia y trayectoria que RC. y CS. proyectaron.

Una vez que examinamos algunas formas conceptuales y metodológicas a las que pretendimos aproximarnos, como resultado de indagar las evidencias con base en los dos planos propuestos por D. Schön, incursionamos paralelamente en un procedimiento interpretativo a partir del método hermenéutico-analógico, con el propósito de diseñar criterios representativos de qué actitud realizativa docente explorar, desde el marco de las tareas de enseñanza ejercidas por las dos maestras de Alfa y Omega.

En esta investigación fue primordial remitirnos a las variantes de las acciones extrínsecas docentes que perviven en el aula. Es decir, recurrimos a un tipo de actitud realizativa docente vislumbrada en relación con los alumnos y con el sistema socio-pedagógico del salón de clases, donde ensayaron y compartieron las acciones y las tareas de aprendizaje y de formación por medio de los perfiles didácticos de enseñanza. Sin embargo ello no bastó, se requirió percibir un salto cualitativo en el empleo de los usos cotidianos de los perfiles didácticos de enseñanza, pues si no se modifican las autocomprensiones y sus grados de dispersión a través de la acción reflexiva de las propias prácticas, creemos que las docentes no estarán en la trayectoria colegiada de relevar, cómo dichas prácticas y entendimientos subyacen en constituciones ideológicas de mayor proyectiva socio-política y cultural. (Carr y Kemmis, 1988, pp. 191-223).

En un estudio denominado "Ecología de clase" (Shulman, 1986), se propuso comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la descripción de lo que ocurre realmente en el aula, esto es, los procesos que configuran la vida de la misma, desde el sentido o significado atribuido por los protagonistas, en nuestro caso la acción docente sobre la enseñanza y el estudio del lenguaje. En este marco con la

interpretación de la enseñanza se planteó un tipo de recuperación vinculado al estudio de, a). la naturaleza de las clases como ambientes de aprendizajes socioculturalmente organizados, b). la naturaleza de la enseñanza como uno de los aspectos del ambiente reflexivo del aprendizaje, y c). la naturaleza y el tipo de contenido de las perspectivas y significados de las profesoras como componentes intrínsecos del proceso educativo cotidiano.

Con respecto del inciso a). nos referimos a la dinámica organizativa y relacional de la clase. La propuesta de éste tipo de análisis, se hizo mediante la observación de las actividades de aprendizaje en un tiempo y en un espacio concreto, donde se produjeron una multiplicidad de interacciones e intercambios entre los participantes. Aquí la gestión escolar [cualitativa] (Doyle, 1981) es un requisito para la instrucción en serio, puesto que representa la unidad de la organización, de manera que el orden para un trabajo formativo, depende de la planificación y desarrollo eficaz de las actividades de enseñanza. En relación con el inciso b). se hizo énfasis en la ejecución de tareas como una actividad que medió entre la conducta y el requerimiento del profesor para el aprendizaje de los alumnos. Fue importante percibir la orientación de las tareas, el tipo de participación que se demandó al escolar y el contexto y las circunstancias para realizarlas. Con referencia al inciso c). lo relativo a la observación de los procesos cognitivos tanto del docente -como del alumno- nos permitió comprender algunos perfiles de conducta subrayados por las prácticas sostenidas de enseñanza. Cursos de acción que intervinieron en la dirección y en los significados que nos propusimos interpretar, con base en la actitud realizativa de las maestras de Alfa y Omega.

Pero esta dirección y los significados que pudimos recuperar, se hallaron intrínsecamente ligados a las consideraciones de cómo plantear la convergencia de dichos aspectos, con los tipos de evaluación de la enseñanza puestos en práctica por las docentes de continuo. Así que no restringimos este trabajo únicamente el examen <general> de la actitud realizativa docente, sin la conexión necesaria con otros referentes contextuales (Porter y Brophy, 1988), como la experiencia y trayectoria profesional, el tipo de escuela, la organización colegiada y los métodos pedagógicos del trabajo académico de enseñanza. En este marco de indagación reconocimos otros factores externos concretos: políticas y normas que marcan el rumbo de la planificación de la enseñanza interactiva, determinadas a la vez -y reinterpretadas de nuevo- por el dinamismo de los participantes, por los tipos de conocimientos experimentados en el aula y por el gradiente de posturas reflexivas o no de las profesoras de Alfa y Omega.

Esta conjunción de variables en el marco de las distintas formas de apreciación de las tareas cotidianas escolares, nos fueron aproximando a la recepción del trabajo sociocultural y pedagógico de las docentes, inmersos en puntos neurálgicos de la acción educativa de los planteles Alfa y Omega. Reconociéndolos probablemente -el tipo de trabajo pedagógico y su dimensión sociocultural- en el microcosmos de nuestra observación limitada del aula, por el tiempo de estancia y de interacción con las maestras y a partir así mismo de los ritmos curriculares de la institución secundaria, en concordancia o no con las demandas del alumnado, intentando no soslayar la influencia de la política escolar vigente y la de cada plantel.

Por otro lado el grado de enseñanza interactiva a la que nos referimos -campo pedagógico (b)-. en contrastación con el campo pedagógico (a).- mantuvo experiencias de oralidad y narración, enriquecidas por la propia acción de los alumnos, por medio de las iniciativas docentes y a través de aspectos vinculados al campo pedagógico no sólo

o principalmente cognitivos. Sino tratando de recuperar por medio de la atención y el interés de las prácticas de enseñanza, otros recursos de la esfera volitiva y de la idiosincrasia del sujeto y de las profesoras -trato, empatía, dinamicidad, formas de comunicación coloquiales- y nuevas variantes y estrategias que impulsaron con los alumnos, otorgando sentido preferentemente a las formas de procesar la información lingüístico-comunicativa oral. Procesos cognitivos y socioculturales unos y otros, que se fueron identificando mediante alternativas de metacognición y culturalidad por el trabajo con los alumnos, por su dinámica participación en contextos como los de Alfa y Omega y por una perspectiva de formación sobre el lenguaje, de acuerdo al trabajo escolar cotidiano del aprendizaje del español.

Entonces y en resumen, aunado a la observación de procesos cognitivos, visualizamos elementos suprasistémicos o contextuales próximos (Porter y Brophy) -arriba indicados- concatenados con la disposición y el gradiente de productividad pedagógica mostrada por las profesoras. Estos se apreciaron en los espacios concretos del aula y en el ambiente escolar a partir de la acción sobre el currículo oficial, en la proximidad con los hechos acerca de la creatividad didáctica de la enseñanza y articulado lo anterior con las vías posibles de reflexión de las maestras, para distinguir o rescatar de sus experiencias y saberes la acción transformadora de la enseñanza y del aprendizaje. El punto anterior se relaciona así mismo con la cultura escolar, pues es percibida como un fenómeno social que diferencia a las escuelas y facilita o dificulta el cambio educativo, con todos los matices de una y otra condición sobre la práctica del conocimiento social.

La culturalidad de la enseñanza generalmente se caracteriza por el aislamiento y la falta de colaboración en la organización de proyectos compartidos. Es decir no hay implicación profesional de los docentes de un modo prioritario, en acciones y planes curriculares e interdisciplinarios de colaboración viva para el trabajo formativo. Entendemos esa <colaboración viva> como la fuerza ilocucionaria contenida por la normatividad y la reproducción de la ideología dominante de la acción docente, pero que al redescubrirse y privilegiarla, permite potencialmente abrir nuevas rutas para la acción pedagógica relevante. El <sentido de una acción pedagógica relevante> se halla sin duda en una frecuencia sostenida con el peso de la tradición cultural sobre los procesos educativos, el mismo que se forja de acuerdo con los estilos de la idiosincrasia, las costumbres y los valores, conjugados con los ritmos, directrices y políticas escolares vigentes. Sin hacer a un lado el factor social donde se enclava la escuela, la gama de experiencias que se acumulan y despliegan en el espacio del aula y del núcleo escolar persistentemente. Así el <discurrir> en soledad o en pequeños grupos de profesores y especialistas escolares, necesita superarse con la posibilidad de construir nuevos espacios de interacción y compromiso sobre los problemas, reflexiones y propuestas pedagógicas para la escuela secundaria. Sin embargo al afirmar lo anterior pretendemos expresarlo con la cautela necesaria, pues las condiciones institucionales, las políticas y los escenarios representan factores complejos, que requeriríamos estudiar en consonancia por ejemplo con la siguiente afirmación, (...) "los rituales instruccionales procesados de manera patente, servían, en cierto sentido, como iconos del carácter [ideológico dominante] y cultural de la escuela". (P. McLaren, 1995: 223-227). Si para un número probablemente mayoritario de profesores, los ritos de formación en el aula se configuran allí fragmentariamente y no pueden alcanzar una cierta perspectiva, es una manera de reconocer la influencia central que representan las ideologías y las formas de dependencia institucionalizadas, ya que responden a parámetros sobre la lectura

burocrática del mundo o a una visión crítica del mismo, por lo general insistentemente avasallador para el núcleo escolar de los participantes como el de aquél subsistema. Visión avasalladora de los rituales de dominación y de fuerza, sin la opción de <brindar concesión alguna> al otro, asentada en consecuencia en la trayectoria alienada del trabajo escolar, perfilando ciertos estilos de instrumentalismo docente, lo que prefigura una situación crítica que es preciso reflexionar, pues se trata de modos de control y producción de la violencia simbólica instalada en ámbitos educativos concretos. Son por otra parte dichos modos los que generan orientaciones ideológicas que funcionan en promedio (Anthony Wilden) opuestas a las expectativas del alumno.

Así parece que se refuerza la jerarquía de un mundo escolar definido como un sistema de controles, organizado piramidalmente para una concepción alienadora consecuentemente. Es pues inusitado que el profesor o el alumno en este campo de la acción escolar, transgreda, irrumpa el status o desequilibre el orden establecido del plantel y del aula. Estas ideas con tendencias McLarenianas, nos apoyaron en la reflexión de un pensamiento-síntesis del mismo autor con relación a las reflexiones antes expuestas, en cuanto a que la escuela gradualmente permite (...) "el embrutecimiento de la invariación didáctica" y el impacto negativo (...) *de fomentar su naturaleza pedagógica* hacia la sumisión, el énfasis en el orden y en la homogeneización del alumno. ¿Cómo? A través de tipos prediseñados de comportamiento social, legitimados desde el más añejo rol y funcionamiento burocrático de la institución educativa. (...) "Los rituales instruccionales eran experimentados como parte de un orden natural de las cosas, como parte de un marco socialmente aceptable de lo escolar. Esto hacía difícil que los estudiantes percibieran la relatividad de los ritos y de los códigos simbólicos y epistémicos que normaban su naturaleza obligatoria y de sentido común", desde la lógica y la perspectiva institucional y cultural. (P. McLaren, "Resumen, recomendaciones y reflexiones", *ibídem*).

Finalmente es digna de problematizar la idea Baudrillardiana de brindar escenarios y una actitud realizativa pedagógica con mayor prospectiva sociocultural, distantes de (...) "la banalidad de los rituales y los simulacros profanos". (Baudrillard, 1983, apud P. McLaren, 1995, *ibídem*) [como presuntos factores culturales burocráticos enquistados en el devenir de la escuela]. Factores que al parecer, obstaculizan el giro hacia el significado que tiene para una práctica social en la perspectiva que venimos reflexionando, sobre la importancia de la cultura escolar problematizándosela y autoreflexionando su propia realidad sociocultural. Esta cultura escolar, la distinguimos como una parte neurálgica de las tareas aprehendidas, recreadas y multiplicadas por los actores, gracias al campo de resignificación de las cosas o los objetos culturales y a las situaciones estructurales y normativas que rebasan a los sujetos incluso. ¿En qué sentido? Orillándolos a declinar hacia algún tipo de comportamiento <contaminador> (M. Douglas, 1970) <terapéutico> <somnoliento> o <indiferente>, para disentir y para llamar la atención sobre lo absurdo e inverosímil de las <múltiples cosas> que suceden en el aula. A sabiendas de que en oposición a lo antes señalado, hay más de un rango cualitativo, para la transformación de las prácticas del estudio del lenguaje, poderosamente sustantivas para los intereses del mundo de la vida del alumno. ¿Por qué no se ejercitan, prevalecen y son enriquecidas éstas, en lugar de las fórmulas que venimos cuestionando en vinculación con el instrumentalismo de las acciones didácticas? Creemos que por una forma de mediatización en ascenso y por un fuerte deterioro de las condiciones profesionales del trabajo educativo, entre una multiplicidad de factores económicos y políticos de diverso orden y jerarquía.

En este capítulo abordamos con atención este cuestionamiento vinculado con los dos campos pedagógicos (a). y (b)., que nos permitió considerar analíticamente las trayectorias de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria. En este contexto político-cultural, los aspectos anteriores nos llevaron a valorar y orientar los procedimientos interpretativos básicos, para comprender los procesos didácticos y los campos de la actividad docente acerca de los usos de la lengua hablada.

Las ideas básicas que se desarrollaron en esta parte del capítulo [2], constituyeron un fuerte apoyo para centrar nuestra atención, en lo que Shulman denomina <la naturaleza de los ambientes de aprendizaje>. Es decir, intentamos comprender el desenvolvimiento real de las acciones lingüístico-comunicativas en el aula y el desarrollo de los diversos perfiles didácticos ensayados por las maestras de Alfa y Omega. Este soporte conceptual nos permitió realizar incursiones sobre los datos de la experiencia docente, examinados en las tres fases de la investigación participativa. (Cfr. los apartados F. y G. de este capítulo y el apartado A. del capítulo [3]).

La tarea de análisis de los datos de la experiencia de seis maestras, fue posible gracias a la orientación de los conceptos teórico-metodológicos, con los que iniciamos la problematización de las ideas básicas. Enunciadas -lo reiteramos- en los criterios de observación y asimismo en la identificación de nuevos puntos de reflexión, que incorporamos a la tarea de reconstrucción de las evidencias de las trayectorias docentes. En los apartados posteriores explicamos el papel relevante que constituyó el entramado conceptual metodológico seleccionado, en el análisis crítico de la enseñanza del lenguaje oral. A continuación definimos el curso analítico de las tres predecisiones metodológicas, que nos apoyaron en el estudio comprensivo de la actitud realizativa de las profesoras de Alfa y Omega. Observemos por lo tanto el itinerario con el que renovamos nuestra visión teórico-metodológica para atender la problemática de enseñanza sobre la lengua hablada.

I.2 Tres predecisiones teórico-metodológicas, para el análisis de las evidencias de la enseñanza del español.

La elección de las tres predecisiones teórico-metodológicas Schutzianas para el presente trabajo, hizo posible reflexionar sobre un recorte cualitativo para la investigación en el aula, con un enfoque congruente y específico arraigado en el análisis propuesto sobre la comprensión lingüística en los contextos de acción cotidiana de los salones de clases. Ello a partir de algunos elementos conceptuales de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. (cfr. **Teoría de la acción comunicativa**, 1989: 147-196, T. I., "La problemática de la <<comprensión>> en las Ciencias Sociales"). O bien como este autor lo cataloga -el estudio de la comprensión lingüística- refiriéndose a los trabajos de Schutz acerca de la (...) "discusión metodológica que viene acompañando a la Sociología comprensiva", como la realización de las (...) "implicaciones del acceso en términos de comprensión a la realidad simbólicamente preestructurada". (J. Habermas, 1989: 170 y pássim). Así, lo primero de nuestra perspectiva en el campo escolar, se refirió a la observación en el aula de la actitud realizativa docente de seis maestras de la asignatura de español,

es decir, la acción pedagógica cotidiana que se construyó en las aulas de aprendizaje de Alfa y Omega. Esta acción la vinculamos inicialmente con la primera predecisión metodológica Schutziiana: a). Reconocimiento de la acción en el aula, aludiendo a la idea de relatar las condiciones socio-didácticas como producto de la interacción ordinaria entre los participantes, puesto que surge de los esfuerzos de inteligibilidad y de propósitos de direccionalidad pedagógica, en los cuales se involucraron los participantes de múltiples formas. Este proceso se concibió desde una dimensión sociocultural de la acción mediada del trabajo docente con doce grupos escolares, por un lapso de un año de participación, diálogo y análisis de la actividad lingüístico-comunicativa, esto es, por el grado de entendimiento lingüístico-comunicativo (vid. en el capítulo [1] y la reflexión sobre este concepto) relacionado con las prácticas de aprendizaje del estudio de español.

La acción observacional en el aula acorde con el primer planteamiento o predecisión metodológica, la enlazamos con un segundo planteamiento metodológico, b). indagación de las realizaciones comunicativas, circunscritas al sentido que nos auxiliaron en la aprehensión de las formas similares y disímiles de la experiencia docente, del modo como lo llevaron a cabo ordinariamente los participantes. Ingresamos de este modo a sus contextos situacionales, que no sólo son escenarios de observación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino episodios de la vida de los actores, que intervinieron protagónicamente desde muy variadas expresividades, intercambios y tareas. Asignados estos comportamientos sociales, por una normatividad establecida y/o contruidos por su disposición y por su habilidad, y por la condición de orientarse en los múltiples fragmentos de actuación y de trabajo a que los remitió su interacción con las demandas escolares de enseñanza y aprendizaje, (...) "la acción comunicativa depende de contextos situacionales [programáticos y referidos al mundo de la vida predecesora, contemporánea y asociada], que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción". (Ibídem). Este mundo de la vida al compaginarlo como una idea mayor del concepto de acción comunicativa, [es el que] (...) "asegura la conexión de la teoría de la acción con los conceptos fundamentales de la teoría de la sociedad". (Ibídem, pp. 358-359, T. I.). Así la pretensión de este apartado, fue alcanzar la construcción de un puente entre la teoría de la acción comprensiva: el enfoque sociocultural de la fenomenología del mundo de la vida escolar y la lingüística pragmática del estudio de la actitud realizativa docente. Con este tenor abordamos la reflexión a que nos remitió la elección teórica para este trabajo sobre la acción comunicativa con los actos de habla, esto con el fin de que, mediante dichas líneas de pensamiento, pretendiéramos reconstruir el problema relativo a cómo se propuso la acción pedagógica -el valor de la actitud realizativa docente- y el entendimiento lingüístico de las tareas de aprendizaje del español -el gradiente de la acción mediada con la enseñanza del español- en el ámbito del estudio de la lengua hablada. ¿Cuál fue uno de los propósitos? Lograr con base en el análisis de lo antes expuesto, arribar a una noción cualitativa sobre el alcance que distinguimos del concepto de formación en el campo del lenguaje del alumno de ese nivel de escolaridad.

El avance de dicho marco metodológico -unión o ligazón de los dos planteamientos antes señalados- nos condujo a describir una interpretación de los <tipos ideales> o los estilos didácticos observados, con base en el descubrimiento de dos campos pedagógicos de enseñanza (a). y (b). Orientándonos necesariamente en el estudio y

contrastación de esas dimensiones del trabajo docente, como una estrategia de análisis riguroso para intentar la comprensión de los actos de habla, en que se funda la posibilidad de entendimiento del quehacer didáctico docente de dos maestras.

Con la siguiente dirección racional-comprensiva, se intentó visualizar las disposiciones que manifestaron las maestras, por su trayectoria didáctica en uno u otro campo pedagógico, pretendiendo reconocer cómo las siguientes tres vertientes de la capacidad de entendimiento de las enseñantes, nos auxiliaron a esclarecer un tipo de concepción formativa como las que ellas pretendieron desarrollar:

1. Por la determinación -consciente o inconsciente- de constituirse en influjo y sólo presencia inequívoca de autoridad y de control, del conjunto de las acciones del estudio de la lengua hablada con los alumnos.
2. Por la determinación de alcanzar consensos ante la perspectiva de acompañar a los alumnos en el recorrido de sus prácticas y en la alternativa de formación que ello implica, en la cotidianidad multi-modal de la interacción en el aula, aún en las condiciones inequitativas del trabajo escolar en el plantel secundario, así como en el espacio escolar más amplio. (contexto institucional y comunitario). Con estas vertientes nos referimos a las diversas influencias que recepciona el alumno entre su paso por la escuela, la familia y el contexto sociocultural que le rodea, así como en el que explícitamente se desenvuelve a través del salón de clases.
3. Por la determinación de las profesoras de afirmarse en la idea de que no fuese posible alcanzar algún nivel de entendimiento, en el campo de la reciprocidad de perspectivas entre los participantes. Este concepto -reciprocidad de perspectivas Schutziano- pretendimos hacerlo girar hacia el modo de aprehensión de cómo los participantes <alcanzaron> una cierta intercambiabilidad de sus preocupaciones e intereses, y un gradiente de congruencia de que lo antes dicho se instale y se construya en la realidad inminente de sus realizaciones en los contextos de acción en los que ellos participan. (A. Schutz, 1962). Lo arriba expuesto, acerca de las tres vertientes posibles de la capacidad de entendimiento en el salón de clases entre maestras y alumnos, significó distinguir algunos referentes implicativos al orientar de forma aislada o no el discurso pedagógico:

- 1.1. Una visión de poder que el maestro tiene en el grupo, no interesándole incursionar en procesos democráticos de participación e iniciativas conjuntas con el alumno. Acción proposicional con miras de control y jerarquía.
- 2.1. Una idea de consenso y de acompañamiento obtenida por el grado de colaboración y desempeño pedagógico para facilitar la construcción de experiencias de aprendizaje y de formación del escolar. Acción persistentemente ilocucionaria y colaborativa que no descarta influir y destacar una visión del mundo de la vida.
- 3.1. Una noción de escaso compromiso con el educando, por la reflexión de qué puede hacerse con un tipo determinado de alumno <difícil de educar>. Acción genérica o <inclinadamente> perlocucionaria que irrumpe en la visión y en la dependencia que se pretende en el otro.

En la práctica la heterogeneidad formativa del alumno, es decir los <niveles> del capital cultural que ha heredado y construido, así como las disposiciones de la tradición socio-histórica con que cuenta, las experiencias multifacéticas en el contexto donde participa

y las variadas influencias que recepciona, hacen pensar que dicha "orientación" referida como vertientes de entendimiento como en 1. o como en 3. seguirán representando obstáculos específicos para acceder a una alternativa como en 2.: desarrollar cualitativamente la idea de construir una formación cultural comunicativa con el alumno de la escuela secundaria del grado que se trate. H. Giroux afirma con base en la idea anterior, la necesidad de transformar un tipo de discurso "orientativo de la clase dominante", señalando que sólo en la lucha será posible reorientar un horizonte distinto de acción, donde la apreciación y valoración desde la propia práctica de aquella heterogeneidad formativa del alumno, fuera examinada como una constante del trabajo pedagógico en las escuelas secundarias diurnas. (...) "El capital cultural se refiere a esos sistemas de significados, competencias lingüísticas y sociales y elementos de estilo, modales, gusto y disposición que son permeados en toda la sociedad por la clase dominante por lo que son los más legitimados"; a la vez (...) las escuelas desempeñan un papel crucial en la reproducción de la distribución desigual del capital cultural. (...) En vez de ofrecer una educación compensatoria a los estudiantes con diferente capital cultural, la escuela aunque parece neutral, les demanda pensar y actuar en una forma que es un tanto ajena a sus propias experiencias". (H. Giroux, 1992: 238).

En este trabajo desarrollamos el análisis de las vertientes 1. y 3. antes referidas, como base para intentar una aproximación cualitativa en la esfera de sentido de la vertiente de entendimiento 2. ¿Con qué tipos de obstáculos nos encontramos? Si son de 1º. grado de escolaridad porque inician y <están inmaduros>; si son de 2º. grado porque son <rebeldes>, se hallan en alta ambientación con respecto de las reglas, estilos de enseñanza y formas de resistencias que nada garantiza un trabajo propositivo con ellos; y si son de 3º. grado porque <están por egresar> y porque poco o nada podrá hacerse ya por ellos y es mejor que se lleven -si pueden- <algo de todo> lo que debieron haber experimentado y haber hecho suyo desde su realidad formativa, durante su experiencia escolar y su repercusión comunitaria.

Lo descrito con antelación se relaciona centralmente con la 3º predecisión: c), Contrastación de la actitud realizativa docente en el proceso de aprendizaje de la lengua hablada, que implica una reducción concreta por lo que se refiere al trabajo de teorización de las evidencias recuperadas. Las consideraciones y conceptos que hemos podido recabar del trabajo persistente con dos maestras, fue inminente vincularlo a las ideas y a las concepciones pedagógicas de las seis profesoras que observamos.

La racionalidad hermenéutica que hemos acometido en este proceso teórico-metodológico, debió resolverse como una fuente de intercambios y de nuevas razones, que nos condujo a distinguir, que se ha construido una ruta crítica para arribar a un estadio interpretativo objetivado y comprensivo de la actitud realizativa docente. La racionalidad hermenéutica ha dirigido nuestro interés por los sucesos cotidianos del aula, sin soslayar la influencia de los ámbitos institucionales y socioculturales, a través de las relaciones intersubjetivas de los participantes. Al delimitar nuestra atención entre el conocimiento del estudio de la lengua hablada y la actitud realizativa docente, nos enfocamos a una forma de apreciar saberes, experiencias e intuiciones como un acto social concreto, (...) "con sus relaciones sociales subyacentes; [por estas razones] (...) la racionalidad hermenéutica ha desempeñado un papel importante ayudando (...) a investigar las dimensiones latentes y manifiestas del conocimiento y de las relaciones en el salón de clases". (Ibídem, p. 234).

Es menester hacer a un lado por consiguiente la actitud natural de los hechos -o sólo realizativa de los mismos- con la pretensión y el deseo de <ver más allá> -"rompiendo"- con aquélla actitud (J. Habermas), e instalando praxeológicamente una conducta observacional, participativa y científica, en el mundo de la vida en el que nos hemos inscrito en el nivel básico. El ánimo fue aprender a reflexionar sobre la dimensión educativa y acerca de las condiciones del trabajo pedagógico del estudio de español de la escuela secundaria.

Así las tres vertientes de la capacidad de entendimiento que potencial, humana y pedagógicamente pudieron acometer las maestras de Alfa y Omega, pretendimos analizarlas desde los perfiles didácticos que ellas desplegaron con sus prácticas de enseñanza. ¿El sentido? Girar hacia el conocimiento de cuál fue su concepción formativa en el estudio del lenguaje. J. Habermas lo expresa de la manera siguiente. (...) "Los conceptos teóricos con que el científico social forma sus hipótesis tienen que conectar en cierto modo con los conceptos preteóricos con que los miembros de un mundo social interpretan su situación en el contexto de acción en que intervienen". (Ibídem, pp. 171-172).

Los resultados cualitativos de las orientaciones didácticas que expresaron dos maestras representativas de dos campos contrastante de enseñanza, pueden examinarse en la segunda parte de este capítulo. Conviene recordar con A. Schutz el interés metodológico porque nos hayamos ceñido rigurosamente (P. Woods. 1990) a las relaciones significativas que han emergido de la actividad analítica del trabajo de campo y de la comprensión tipificada de categorías y modelos de coordinación de la acción en el aula. Reiterando que la fuente de reflexión ha sido observar, cómo las docentes impulsaron su acción mediada, cómo interactuaron en él y cómo <tomaron> el pulso a la realidad que las mediatizó pero que a la vez ellas influyeron en ésta. (...) "En un modelo científico de la acción humana todo concepto tiene que estar construido de modo que una acción ejecutada dentro de un mundo de la vida de un individuo, que concuerde con la construcción típica, sea inteligible tanto para el agente mismo como para sus prójimos, y ello en el marco del pensamiento cotidiano. El cumplimiento de este postulado garantiza la consistencia de las construcciones del científico social con las construcciones que se hacen de la realidad social en el pensamiento cotidiano". (A. Schutz, 1967: 44, apud J. Habermas, 1989: 171-172).

Con esta perspectiva hemos pretendido forjar una atención específica al trabajo escolar ordinario. Una característica que nos ha respaldado en esta labor de observación, de reflexión y de análisis, fue la persistencia de la actitud natural de las maestras, deseando convertirla en una actitud crítica y de ruptura con la cotidianidad del mundo de la vida docente. Si lo hemos logrado se entenderá que ha sido porque en el esfuerzo colectivo del trabajo de investigación con las maestras de Alfa y Omega, así como por la capacidad de problematización buscada y por el tipo de fuentes de teorización dirigidas a construir procesos interpretativos que acometimos gradualmente. La acción mediada como herramienta de enlace y reflexión, sin duda favoreció nuestro interés profesional por arribar a la caracterización global y particularizada de los perfiles didácticos de las seis profesoras.

J. Habermas distingue así lo antes dicho, (...) "No puede entrar nunca en una relación-nosotros con otros agentes del mundo social [los que investigan] sin abandonar, a lo menos transitoriamente, su actitud científica. El observador participante, por ejemplo el observador de campo, construye una relación con el grupo investigado como hombre entre hombre; sólo el sistema de relevancia que le sirve

como esquema de selección y de interpretación viene determinado por su actitud científica, no prestándosele más atención hasta nuevo aviso". (J. Habermas: 172).

Este nuevo aviso ha consistido en el presente apartado, en un análisis de los presupuestos teóricos, metodológicos y reflexivos de nuestra dimensión investigativa, a la <luz> o esclarecimiento de una proposición de trabajo sobre la formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. Proposición que aquí la hemos planteado como un referente significativo, para concretar el estudio analítico de la actitud realizativa docente en el campo de la enseñanza del español. En el apartado siguiente visualizamos la importancia de observar a las maestras de Alfa y Omega, desde un contexto global y un contexto particular de la acción en el aula, a través del estudio de tres factores de percepción, que nos ayudaron a observar con detenimiento el perfil didáctico de las docentes. Situación emergente concebida desde el plano teórico-metodológico que pretendimos no soslayar.

I.3 Tres factores de percepción analíticos vinculados al estudio del perfil didáctico docente.

Los tres factores de percepción propuestos por J. Bruner para una delimitación de la acción investigativa nos auxiliaron a obtener un encuadre específico acerca del perfil didáctico de las profesoras. Estos factores son el desempeño, la personalidad y el contexto situacional, que dimensionaron las maestras con su actuación y su propuesta de trabajo formativo en el aula.

El primer factor se relaciona con el gradiente de compromiso y de versatilidad de la enseñanza de las docentes del estudio de español con alumnos de los tres grados. Metodología, variantes didácticas, recursos de trabajo en el aula y las formas de concebir su práctica docente, nos auxiliaron a compartir y a interrogar sobre su perspectivas pedagógicas y acerca de las implicaciones que se pudieron recuperar, gracias a los espacios de observación y de intercambios que nos brindaron seis profesoras.

El segundo factor lo vinculamos con el nivel de reflexión que observamos con el intercambio de ideas, de interrogantes y de cursos de acción rescatados con las maestras; su temperamento, la orientación de sus intercambios con sus alumnos <más inclinados a su carácter o forma de ser> tuvo un valor sociocultural en el recorrido que compartimos con ellas, en un lapso de un año de trabajo de observación y de análisis parciales.

El tercer factor lo percibimos enlazado con la importancia de la explicación racional-comprensiva de la actitud realizativa, puesto que ha sido un referente para comprender el tipo de escenario, ámbito o espacio de trabajo, de lucha y de resistencias. Pero también de utopías y desesperanzas, aunque de persistencias en el caso de todas las maestras por alcanzar una lógica de realizaciones y formas orientativas de un tipo de conducción -subrayadamente individualizante- por el modo como observamos las prácticas de enseñanza. Estas realizaciones y formas orientativas nos parecen individualizantes, por la fragmentación pedagógica en que las mantiene la política

escolar interna y externa de la escuela secundaria, ya que impide visualizar una lógica distinta que colocara entre paréntesis el desempeño y las implicaciones de las prácticas de enseñanza en los planteles Alfa y Omega.

Así no fue nuestro cometido el análisis de las condiciones institucionales para el desempeño del trabajo docente en las escuelas referidas, sin embargo nuestro interés fue mostrar cómo ese referente de los directivos al no fomentar el trabajo colegiado, acentuó la prescriptividad a la cual se somete el profesor con la política institucional-educativa. Al desvanecerse la creatividad académica, se desliga al docente de sus preocupaciones de formación del escolar, ya que no podrá compartirlas o exponerlas con atingencia y auto-esclarecimiento, y ello lo hace desatender y desoír -afirmamos- problemas similares y cuestiones prioritarias de su quehacer profesional. ¿El resultado? Un profesor solitario, aislado, <circulando> sin propósitos ni metas en el plano institucional y mediando entre sus alumnos, los directivos, las instancias escolares y los grupos familiares con esta condición. De un modo como distanciados entre sí, o de una forma de escasa relación entre unos y otros; o de quien decide emprender sus propias estrategias de sobrevivencia y de <dotar> con su propio sentido el trayecto de sus realizaciones. Este es aún el sistema educativo instalado en el plantel secundario, sus efectos son de reproducción, control y estatismo. No hay forma de cristalizar iniciativas y abrir nuevas rutas de acción pedagógica. Las maestras de Alfa y Omega dependieron de la voluntad y disposición del directivo escolar, o del empuje llano del grupo de profesores que pretendiera cambiar las caducas estructuras de trabajo, de comunicación y de respaldo interdisciplinar verdadero. En este marco metodológico y como síntesis de lo arriba expuesto, la acción que reviste sentido para el proyecto “Acción Pedagógica y Entendimiento Lingüístico del Aprendizaje del Español de la Escuela Secundaria”, fue aquella presencia <exteriorizada en la cotidianidad del aula> de seis maestras de los planteles de Alfa y Omega, cuya conducta o comportamiento pedagógico, evidenció un tipo de actitud realizativa docente, vinculado con el proceso formativo y con las metas de estudio de la lengua materna con arreglo a determinados fines.

Una <esfera> de la acción en paralelo a lo planteado y acerca de la aprehensión de ésta -reflejada como <una presencia exteriorizada de la cotidianidad del aula>- fue la idea de integrar una base metodológica para el análisis categorial y la interpretación de las evidencias. Esto lo constituyó el curso de la actitud realizativa docente y el grado de afecto o de emotividad, que sus acciones mostraron con su actividad didáctica para el escenario que nos importó: los usos de la lengua hablada y el puente cultural que lograron propiciar, reiteradamente observando los modos de construcción de experiencias de aprendizaje por medio de la enseñanza de la oralidad, de la acción narrativa y con ello del estudio del español. Considerando con base en lo dicho en la idea de una formación cultural comunicativa, por el sentido que proviene de referencias directas o indirectas, pero correlativas no obstante con el proceso observacional, el trayecto cotidiano del diálogo y el de su nivel de participación. Y de un modo similar, a través de experiencias, intercambios y entrevistas, respaldándonos en la reconstrucción de los perfiles didácticos y en la acción racional de proyección de sus prácticas lingüístico-comunicativas. De ahí que por una <gama de sentidos> nos inclinamos a distinguir, en la acción racional de las prácticas docentes con arreglo a fines, la proyección de variantes que caracterizaron a seis profesoras de la asignatura de español.

A tal proyección de variantes M. Weber las visualizó como el alcance del tipo ideal y en consecuencia de lo irracional de un conjunto de acciones, con dirección o no en un marco con relación a fines, (...) "lo racional con relación a fines le sirve [a las referencias típicas provistas de sentido] como tipo ideal, precisamente para poder estimar el alcance de lo irracional con relación a fines...". (M. Weber, 1993: 178) (la acotación es nuestra). Lo subrayamos, con un tipo de <relación a fines> [que entendimos como una lógica cabalmente delimitada de la acción en el aula] sólo pretendimos observarlo -el tipo de relación a fines- desde el campo de las prácticas de la enseñanza de español, circunscritas a la subjetividad <externa> dotada de sentido y fundamentada por un tipo de actitud realizativa. Es decir, recuperando los referentes didácticos representativos, que tipificamos con respecto de la enseñanza de la lengua hablada, esto de frente a sus perfiles pedagógicos o estilos de docencia.

En este tenor la acción que teóricamente intentamos construir, la percibimos en conclusión, como una tarea de rescate en el lugar de donde surgieron esos perfiles. Sólo así cobró relevancia la comprensión de la actitud realizativa docente, como una fuente especial y cotidiana de conocimiento, por la que se impulsaron las variadas sucesiones típicas de comportamiento <externo> dotado de sentido de todos los participantes. Y con ello, el ánimo riguroso de tratar el carácter interpretativo de su actos, con la puesta en práctica de cómo desarrollaron las estructuras, modelos y funciones de la asignatura de español, reflexionando así sobre la disposición sociocultural de su labor y el tipo de recorrido lingüístico-comunicativo de sus actuaciones.

De un modo similar, nos colocamos a un lado de un aspecto clave para el entendimiento de los perfiles didácticos de dos maestras de Alfa y Omega. (...) "Los miembros que participan en el actuar en sociedad pueden perseguir fines enteramente distintos, contrapuestos y dirigidos en sentidos diferentes, lo cual ocurre muy a menudo. (...) Todo actuar en sociedad es naturalmente expresión de una constelación de intereses de los participantes, dirigida a la orientación del actuar, tanto del ajeno como del propio, según sus ordenamientos específicos y *ningún* otro, y por lo tanto configurada de muy diversas maneras. Su contenido admite ser caracterizado de manera enteramente general y formal, (...) en cuanto que los individuos creen tener un interés en poder contar con un actuar pactado a través de la asociación de parte del *otro* o de los *otros* y orientar de acuerdo con él su propio actuar." (Ibíd., p. 201).

Esta descriptiva sobre la idea de entendimiento, pretende sustentar una base teórica de nuestros intentos por expresar objetivamente el propósito de la presente investigación: encauzar la reconstrucción de las evidencias del perfil didáctico, al examen y alcance de las prácticas pedagógicas sobre la lengua hablada, así como las resultantes comprensibles de los modos de intercambio y de implicación de la acción comunicativa docente. Ello nos permitió orientarnos de acuerdo con una variedad de resultantes hacia fines particulares, después de dos ciclos de observación de un año de trabajo de campo, de diálogo y análisis presumiblemente (...) "distintos, contrapuestos y dirigidos en sentidos diferentes lo cual ocurre muy a menudo". (M. Weber). Originada esa variedad como parte de los compromisos docentes y como resultado de sus aspiraciones inscritas en el contexto histórico de su realidad eminente. Colocando entre paréntesis esos comportamientos con arreglo a fines, (...) "distintos, contrapuestos, [y/o] dirigidos en sentidos diferentes" (reiteramos), como producto de las jornadas intensas de trabajo y de esfuerzo didáctico para incitar al escolar al estudio del idioma español. Son esos tipos de comportamientos

los que pretendimos documentar, los referidos a un gradiente de contrastación vinculada con la idea de una formación cultural comunicativa.

Con lo expuesto con antelación, observamos un sustrato de proposiciones, contenidos y enfoques dignos de ser reconstruidos, puesto que se ejercieron esos comportamientos correlacionados con el ensayo disperso o cercano -creemos- de una formación cultural comunicativa, del modo como lo entendieron seis maestras como las de Alfa y Omega, por su dispersión o asertividad no sin reticencias, escepticismos y persistencias. En uno y otro caso quizás sin la objetividad relevada, de qué procesos y disposiciones son verdaderamente fundamentales para el estudio del lenguaje, cómo construirlos y cómo compartirlos de acuerdo con la idea de una formación que partiese de la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno de secundaria. En donde el proceso de oralidad, narración y memoria recuperada con su ejercitación comprensiva y dinámica entre los escolares, hizo surgir la expresión relatora y la acción mediada -colaborativa o- no de las enseñantes.

Los elementos anteriores constituyeron algunas líneas pedagógicas y didácticas hacia donde fuera posible que girara el profesor de la escuela secundaria: la transformación constructivista de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje de la lengua hablada. Con ello puede brindarse una respuesta práctica pero respaldada por una tradición socio-histórica crítica⁷, en donde el avance de la psicología contemporánea vuelve complejo el análisis a profundidad de la acción de los sujetos y el contexto situacional específico en que se desenvuelven los actores. Esto lo señalamos así por la visión universalista que se privilegia aún en las comunidades educativas, relativa a una formación trascendente de lo que significó para esta investigación, el análisis del (...) "carácter socioculturalmente situado" de las prácticas de enseñanza. (J. Wertsch). Refiriéndose este autor en este tono, a que las ideas de J. Piaget, no deberían obstaculizar la exploración sobre el desarrollo socioculturalmente situado, de tal suerte que (...) "más bien [esas ideas] han sentado las bases para la proyección de estudios centrados en la perspectiva sociocultural a la que venimos haciendo referencia". (J. Wertsch, 1993: 35-36), en fuerte contraste con otro tipo de estudios o investigaciones que en este trabajo pretendimos recuperar. Nuestra perspectiva de la investigación es sociocultural y comprensivamente cualitativa. Ello se orientó hacia un tipo de entendimiento de la actividad humana en toda su universalidad lingüística, cultural e institucional. (J. Wertsch, 1993: 35).

Procuramos de esta forma colocar entre paréntesis, cuál es la condición didáctico-formativa que actualmente estuvo aconteciendo en el trabajo en el aula; como no pretendimos que se inclinara esa condición pedagógica exclusivamente hacia un tipo de noción cognitiva, nos demandó revisar qué procesos lingüístico-comunicativos fueron imprescindibles considerar, en el transcurso observacional y participativo de la enseñanza del español. Cómo se construyeron y cómo se plantearon a los alumnos; qué fines se pretendieron y cuáles fueron las implicaciones de una dimensión pedagógica como la expresada por cada una de las dos maestras de Alfa y Omega, rescatando una histórica visión didáctica por el tipo de actitud realizativa docente de las maestras RC. y CS. ¿Qué percibimos? Visiones didácticas con desarrollos <distintos>, pero quizás no totalmente <contrapuestos> a mejoras que emprendieran las docentes por su experiencia y dedicación, y sí probablemente dirigidos hacia un <sentido diferente> orientándose en la

pretensión de alcanzar formas de enriquecer y perfeccionar la enseñanza de la lengua hablada en el plantel secundario.

Por esta razón se tornó evidente lograr el esclarecimiento de la importancia sociocultural de la idea de una formación cultural comunicativa y de los procesos y modelajes de construcción inteligente del aprendizaje que los caracteriza, del modo como lo descubrimos con base en el trabajo de dos maestras de los planteles Alfa y Omega: RC. y CS. -una por plantel en dicho orden- y de los aportes de cuatro maestras de esas instituciones: JC. y EC. del primer centro escolar mencionado, y CCH. y TM. del segundo centro escolar. (Se integra al presente trabajo de tesis denominado "Documento I. El mundo comunicativo de la vida en el salón de clases", un material al que denominamos "Documento II Anexo", cuyo contenido se refiere al examen y contrastación de la actitud realizativa docente de cuatro maestras, considerando por lo tanto desde la sociología comprensiva de la actividad docente, el conjunto de experiencias de seis profesoras, sus intuiciones y particulares saberes y, desde el enfoque sociocultural reconociendo la importancia de la teoría de los actos de habla, para examinar sus elementos pedagógicos y didácticos observados en las clases. ¿El objeto? Reflexionar y evaluar su perspectiva de formación en el aula, su orientación pedagógica y los cuestionamientos que surgieron a partir de su actitud realizativa docente de una forma prioritaria.

Como se aprecia, el sentido que hemos propuesto para dicho estudio está vinculado al pensamiento de M. Weber en la presente descripción de los tres factores de percepción integrados en el contexto del marco teórico que estamos estudiando. Así mismo, nuestro campo de observación del mundo de la vida de los participantes, nos hizo elegir los presupuestos fenomenológico-sociales Schutzianos, porque empleamos categorías relacionadas con una teoría de la acción. (cfr. capítulo [1] apartado E). Cuando esto sucede -explica J. Habermas en el análisis a los estudios de A. Schutz- acerca del empleo de categorías vinculadas con la acción, no pueden soslayarse al menos -dicen tres presupuestos metodológicos, a efecto de valorar el gradiente de comprensión que representó para los participantes, la constitución de una forma privilegiada de vivencias y de actitudes, relativas a su desenvolvimiento en el mundo de la vida cotidiana en el cual ellos se relacionaron. (J. Habermas, 1989: 171).

Sin duda no hicimos a un lado esa afirmación Habermasiana (cfr. apartado B. subparágrafo I.II.) la cual nos ofrece la oportunidad de mencionar que los tres presupuestos o predecisiones para incursionar en procesos de reconstrucción de la realidad, han sido el eje central del proceso teórico y de las etapas de incursión metodológicas, mediante las cuales accedimos a estadios de categorización de los datos de la experiencia docente, de estudio de las evidencias y de interpretación comprensiva de las concepciones pedagógicas de enseñanza.

Los factores de percepción a los que hemos aludido en líneas arriba, se fueron identificando en las transcripciones de la experiencia docente, a través de la orientación metodológica de los actos de habla, locucionaria, ilocucionaria y perlocucionaria, donde se definieron las categorías particulares sobre el desempeño pedagógico, la personalidad académica y el contexto situacional escolar proyectados por cada una de las seis maestras de la asignatura de español. Enseguida describimos el carácter metodológico de los actos de habla.

I. 4 Los componentes de los actos de habla.

Para J. Habermas la categoría acción debe ser estudiada desde (...) "las cuestiones fundamentales de una teoría sociológica de la acción". (J. Habermas, 1989: 352, *pássim*).² Partir - expresa- de la acción comunicativa, es decir de una teoría ubicada en un punto fundamental: **el interés por el entendimiento lingüístico como mecanismo coordinado de las acciones.** (p. 353). Así, la acción lingüístico-comunicativa para abarcar un espectro de ramificaciones sociales, intercambios y tareas, fue un referente sólido para comprender los actos de habla de seis profesoras de Alfa y Omega, por las cuales se tornaron viables un conjunto de disposiciones y quehaceres pretendidamente válidos en el marco de realizaciones didácticas del estudio del español. Explica dicho autor a la vez, que la filosofía analítica ofrece un horizonte esperanzador con una de sus ramas principales: la teoría del significado. Sólo mediante aquellos paradigmas analíticos del significado que emergen de la estructura de la comunicación -afirmar- resultarán esclarecedoras las interpretaciones cualitativas para una teoría de la acción. Así un problema central que pide el filósofo alemán no desatender es el referido a (...) "cómo por medio del mecanismo del entendimiento las acciones de los actores se coordinan entre sí", estableciendo una red amplia y diversa en el espacio social y en el tiempo histórico-social. (Ibídem). Karl Bühler investigador alemán, propuso la importancia de que la finalidad de entenderse con un oyente, constituye siempre un aspecto fundamental. Dicho planteamiento lo formuló a través de un modelo orgánico para el estudio del lenguaje, partiendo del paradigma semiótico del signo lingüístico empleado por un individuo. J. Habermas Consideró a K. Bühler como un representante extraordinario de este tipo de hechos reflexivos para la teoría del significado, al problematizar el lenguaje y al vincular esta herramienta en la perspectiva contemporánea y en los términos de una teoría de la comunicación. (Ibídem).

Según los estudios de J. Habermas, K. Bühler distingue tres funciones con el uso del signo -que dice- funciona respectivamente como símbolo, síntoma, señal. La primera condición se relaciona con a). la capacidad cognitiva o la exposición de un estado de cosas, la segunda condición se vincula con b). la capacidad expresiva o demostración de vivencias y la tercera condición se correlaciona con c). la capacidad apelativa o demandas orientadas exprofeso. Las funciones las interpretamos así en el marco del proceso de observación participativa en los salones de clases de Alfa y Omega del modo siguiente: a1). Entendimos como símbolo la función del lenguaje, por su vínculo con objetos y situaciones o estado de cosas. b1). Captamos por síntoma la intuición del hecho o de la circunstancia interfluyente, pero también a través de esta función del lenguaje, se orienta el actor por la necesidad de esclarecer lo que sucede o está por mostrarse, dada su dependencia con respecto del hablante cuya interioridad -sin embargo- no siempre muestra el actor, no obstante que esto sea parte de un determinado <indicium> acota J. Habermas. c 1). Por señal comprendemos la apelación al otro, que para K. Bühler es una manera aún más precisa de reconocer, cómo el comportamiento - interno y externo- dirige claves semióticas de esa índole, claves que son parte de las reglas, de las convenciones sociales y de la creatividad usadas profusa o reiteradamente.

² J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa I.* (1989).

Estas son entonces exigencias particularizadas o similares de lo que podría acontecer, cuando una persona tiene que decidir cómo actuar en un espacio de aglomeración o frente a un determinado grupo de aprendizaje por ejemplo. (Cfr. J. Habermas, pp. 354-355). En el análisis que J. Habermas desarrolla acerca de la semántica veritativa, concluye que para un examen -asertivo- de una estructura oracional referente de la función cognitiva (expositiva), el significado viene expuesto por su ámbito de verdad. Así -reafirma- queda indicada la relación interna o articulación entre el significado y validez de la elocución (oración o enunciado) (...) "en cuya formación esa expresión interviene". (J. Habermas: 356). Ahora el análisis ya no se restringe a la formación expositiva. Otros estudios <miran> hacia la diversidad de fuerzas ilocucionarias, (...) "la Teoría de los actos de habla significa el primer acercamiento en ruta a una pragmática formal, lo que implica también modos "no cognitivos de empleo de oraciones". (Ibídem). De esta forma, J. Habermas propone pasar de la validez veritativa de las estructuras lingüísticas, a reconocer condiciones de validez no sólo en el plano semántico oracional, sino de modo similar en el pragmático de las realizaciones comunicativas -emisiones o manifestaciones histórico-sociales-. En esta dirección intentamos buscar asimismo las pretensiones de validez y referencias al mundo sociocultural que esas otras realizaciones comunicativas implican. Es decir, de acuerdo con los dos campos pedagógicos identificados como (a). y (b). nos propusimos distinguir de entre los mundos objetivo, subjetivo y social,

- el mundo objetivo docente, como la serie de disposiciones para partir hacia el plano de las entidades perceptibles, pero indagando así mismo las relaciones que guarda con el mundo subjetivo, como referente de la interioridad de las profesoras que pudieron mostrar en el grupo -y con otros- en el mundo social en el que actuaron, como parte de un núcleo básico de un recorte de la totalidad de relaciones intersubjetivas, compromisos y retos que emprendieron las enseñantes.

Lo anterior significa para J. Habermas la no oposición del rol ilocucionario de manera irracional, con el componente proposicional que es un fundador de la validez por las pretensiones expresivas que demanda para la acción, concibiendo aquel papel ilocucionario como el componente (...) "que especifica qué pretensión de validez plantea el hablante con su oralidad, su rol ilocucionario cómo la plantea y en defensa de qué lo hace", apoyado ese papel por la textura expresiva y proposicional consecuente o relacional que se trate, (J. Habermas: 357), así como por el tipo de interpretación que hace de la lectura del mundo y de la palabra. (P. Freire).

En seguida consideramos una amplia cita de J. Habermas por la importancia que nos parece que adquirió en este trabajo para el desarrollo del análisis categorial, el estudio de los componentes de los actos de habla, en el contexto del concepto de <fuerza ilocucionaria> sociocultural y pedagógica, y sus nexos de entendimiento con el mundo objetivo y con los otros mundos

Con la fuerza ilocucionaria de una emisión puede una maestra motivar a un oyente-alumno, a aceptar la oferta que entraña su acto de habla y con ello contraer un vínculo racionalmente motivado. Este concepto presupone que los sujetos capaces de lenguaje y

de acción, pueden referirse a más de un mundo y que al entenderse entre sí sobre algo en uno de los mundos en que se concentran, basan su comunicación en un sistema compartido de ese ámbito u otros. En relación con esto -dice J. Habermas- (...) "he propuesto diferenciar el mundo externo en mundo objetivo y mundo social, e introducir el mundo interno o subjetivo como concepto complementario del de mundo externo". (J. Habermas: 358). El autor de igual modo procede a delinear elementos teóricos que sirvan para fundamentar las manifestaciones básicas del lenguaje, verdad, rectitud, veracidad y corrección, o funciones del lenguaje con los cuales se ponderarían los actos verbales y no verbales. Considera que la función apelativa de K. Bühler habría que percibirla en dos escenarios, como función regulativa y función imperativa. En la primera, los actores exponen pretensiones de validez normativa, ya que (...) "revisten modalidades diversas y se refieren a algo en el mundo social que todos comparten". Con el uso de la función imperativa, los participantes se inclinan por el mundo objetivo, planteándose formas de poder, a fin de arribar a propósitos que adquieren dimensión o impacto social, por el estado de cosas que guardase la concepción pedagógica de enseñanza, que de varios modos y estilos promovieron seis maestras de Alfa y Omega. En esta investigación logramos enmarcar el problema del uso del lenguaje por las docentes de la forma siguiente:

¿De qué forma los actos de habla, aunados a las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función de coordinar la acción -cuáles son los mecanismos de entendimiento para los fines que se plantearon? Una respuesta posible fue contribuir en la reestructuración de las interacciones y con ello en el proceso de relevamiento de las bases de comprensión de la fuerza ilocucionaria de los actos de la acción realizativa docente de Alfa y Omega. (J. Habermas: 358).

Para nuestro cometido una respuesta de lo antes señalado, fue mantener una cierta articulación exploratoria con la siguiente interrogación, ¿de qué modo los actos de habla traducidos como actitud realizativa -y los comportamientos no verbales que se corresponden con lo primero- hacen posible coordinar la actitud lingüístico-comunicativa entre los participantes? Una respuesta sostenida fue la observación atenta en los planteles de Alfa y Omega, por el sentido de la interacción didáctica docente, por las etapas de construcción del entendimiento y por la fuerza del alcance ilocucionario a efecto de reconstruir los modos de (...) "contraer vínculos racionalmente motivados...". Lo anterior nos permitió apreciar el uso de algunos conceptos teórico-metodológicos de la acción comunicativa Habermasiana, reconocidos esos constructos en los escenarios situacionales en donde se inscribieron -y recuperaron- las múltiples enunciaciones de los actos de habla. Estas enunciaciones fueron a la vez enmarcadas -en términos de A. Schutz- en esferas y regiones de los ámbitos finitos de sentido (o fragmentos del mundo de la vida, (J. Habermas) de las enseñantes. La identificación de los campos pedagógicos (a). y (b)., sólo fue posible a través del intercambio sociocultural del gradiente de actividad formativa de estudio de la lengua hablada, al diseñar, dialogar y realizar determinados recorridos didácticos como experiencias de aprendizaje. Hubo entonces la necesidad de observar el mundo de la vida como un concepto y aspecto fundamental -o realidad primaria para A. Schutz- ya que por medio del estudio de sus plexos y ramificaciones, se pudo apreciar un modo de saber particular sobre la actitud realizativa docente para la enseñanza de la lengua. La interiorización de dicho concepto en el campo directamente proposicional, ilocutivo y expresivo del salón de clases y las tramas de la acción lingüístico-comunicativa, nos orientó en el tipo de análisis

hermenéutico-analógico que necesitábamos desarrollar. Reafirmando la idea de emplear algunos principios y conceptos de la teoría de la acción comunicativa, con las ideas básicas de la comunicación de la acción social. (J. Habermas: 358-359). De este modo y con respecto a la acción comunicativa y a las raíces -o componentes- de los actos de habla, ¿cómo planteó J. Habermas el término entendimiento y cómo lo reformulamos en este trabajo? Parte de la idea de que necesitamos ser capaces de puntualizar, qué sentido tiene usar acciones con un propósito comunicativo. Ello conduce a una elección teórica relacionada con un tipo de análisis basado en la pragmática-formal de las propiedades de la experiencia docente, orientada de múltiples formas hacia y por el entendimiento. El modelo -dice- de tal acometida es el comportamiento [o la actitud realizativa] del hablante. (p. 369). En adelante, conceptualiza el acto comunicativo por medio del cual los actores <pueden llegar> a entenderse sobre algún estado de cosas, (...) "como un mecanismo de coordinación de la acción". Así, llega a dilucidar la relación de una acción comunicativa propuesta, en la idea de que los actos de entendimiento -señala- al vincularse con la acción por medio de los fines expresados por los sujetos, reúnen o conjuntan la actitud realizativa en un corpus interpersonal, las que no (...) "pueden ser reducidas a su vez a acción teleológica". (p. 369). Esto explicaría el valor sociocultural del concepto de entendimiento a partir de la teoría de la acción comunicativa, a saber: en el instante que dos individuos o más deciden coordinar sus planes de acción a través de finalidades particulares; la voluntad compartida deberá traducirse en armonizar sus expectativas y alcanzar quizás propósitos comunes. De ahí la afirmación Habermasiana de no retornar a actitudes reduccionistas, ya que intentarlo equivale a la obtención de resultados <o fines> individuales. Lo opuesto es por lo tanto, la posibilidad de un entendimiento socio-histórico real y auténtico. Con este marco de elección metodológica, es necesario hacer un recuento orientado a destacar cómo los conceptos antes descritos, contribuyeron en este trabajo al arribo pertinente del análisis categorial de los registros u <obras> de las acciones comunicativas de seis maestras.

Con dicho contexto miramos el análisis de las evidencias del trabajo docente, en el ámbito de una dimensión relacional (P. Bordieu) o como un modo representativo de observación de las acciones dotadas de sentido, gracias al empleo de nociones, relaciones, diferencias y contrastes, de la actividad práctica de enseñar la lengua hablada: 1). El entendimiento del lenguaje social lo consideramos como un núcleo y una parte inherente del mecanismo coordinado de la acción; es una esfera y herramienta sociocultural que reúne a los hablantes. Al estudiar dicho concepto, obtuvimos determinados aspectos de cómo interrelacionan los participantes por medio de la acción pedagógica, el tipo de entendimiento y las tareas didácticas potencialmente formativas de cada una de las seis profesoras de Alfa y Omega. Imbricadas como estuvieron, en un tiempo y en un espacio escolar específico, es decir, ubicadas en cada grupo y contexto de enseñanza reconstruido con laboriosidad y atingencia en este trabajo. 2). La teoría del significado mediante el enfoque conceptual de un análisis pragmático-semántico-formal, nos proporcionó una opción metodológica a fin de interpretar y explicar los significados que hallamos en las formas convencionales de comunicación de las profesoras en el aula. Ello lo pretendimos lograr por el empleo en paralelo del método hermenéutico-analógico para el estudio de los componentes de los actos de habla. 3). K. Bühler distinguió tres funciones del uso del lenguaje, a). cognitiva, b). expresiva, c). apelativa. Al respecto J. Habermas propuso tres componentes para analizar los actos de

habla, cuya referencialidad la explicitó de los trabajos científicos Bühlerianos, estos son los componentes: a). proposicionales, b). ilocutivos, c). expresivos. Dichos componentes o raíces de los actos de habla, los notamos adscritos a la vez a dos tipos de campos pedagógicos:

- En el primer campo una posición individualizada vertical e instrumentalista, y en el segundo campo, una tendencia a establecer con el grupo escolar un ambiente ilocucionario. Es decir, brindar un sentido de permanencia y sostenimiento a la fuerza del consenso proposicional y expresivo, que es un modo necesario para construir espacios diferentes de acción lingüístico-comunicativa. Capaz de revertirse dicha fuerza en irracional (M. Weber), en el supuesto de que prevalezca una tendencia comúnmente anclada en el ánimo de los participantes - los directivos y las familias- de que las cosas no van a cambiar.

Con dicha orientación la escuela secundaria tendría que girar e interrogar este campo problemático. ¿Qué percepción objetiva tiene el maestro de la acción lingüístico-comunicativa y del entendimiento desde la formación expresiva -oral y escrita- a través del aprendizaje de la lengua? Y esto, ¿qué relación guarda con los planes pedagógicos e institucionales, que es una manera de delimitar y enunciar el alcance de los fines de una labor didáctica y por lo tanto socio-histórica? Las posibles respuestas que construimos en torno al papel de la escuela y del enseñante, nos acercaron sin vacilaciones a una perspectiva de observación crítica sobre la complejidad del trabajo docente. Esto es, aunque ubicamos en general a las maestras de Alfa y Omega en un campo de proposiciones y reflexiones -no obstante nuestra proximidad en el campo de evidencias que estuvimos analizando- nos pareció que pueden transitar de un tipo de procesos cuantitativos, genéricos y carentes de atención profesional en la formación del alumno, a otro donde la praxis verdadera en el acompañamiento, la colaboración y el nivel de autoconciencia social con el educando -como factores de una dimensión pedagógica cualitativa- brindan la opción para construir experiencias con base en intercambios y modelos didácticos potencialmente necesarios y/o deseados, en el contexto de la actividad formativa del educando con la enseñanza de la lengua hablada.

¿Qué implicaciones tiene lo expuesto? Implicaría el estudio de las tareas pedagógicas y colegiadas, que coadyuven a transformar la visión de la enseñanza de la lengua hablada, durante los ciclos de planeación, organización y de estudio, en dirección probable con el concepto de una formación cultural comunicativa de la escuela secundaria. En este sentido las maestras pudieron inclinarse hacia cinco puntos o vertientes de entendimiento de su propia actitud realizativa docente: a). Entender que la acción controlada no <garantiza> la adquisición del conocimiento, esta fue una posibilidad. b). Entender que la acción predeterminada y supervisada por ellas, con base en los contenidos por desarrollar, produce un modo <ineludible> de aprendizaje. Lo anterior puede afirmarse como una posibilidad. c). Entender que la acción surgida del reconocimiento de los fines particulares y los que deban asumirse en común con todos los participantes, es a partir de escucharlos con atención, de observar sus prácticas

discursivas y de coordinar las variantes múltiples del conjunto de sus experiencias sobre el mundo de la vida escolar y social.

El propósito de estas formas de entendimiento fue el de apreciar cómo visualizaron su inserción y sus intereses en la práctica ordinaria y cómo elevaron la noción objetivada de una comprensión de las actividades de enseñanza y de aprendizaje dotadas de sentido. Lo expuesto parece constituir una alternativa con respecto de los puntos anteriores. Esta última posibilidad es necesaria, si no se continúa reduciendo o retornando <linealmente> al mundo de la vida <tradicionalmente escolar y escasamente formativo> que proponemos ver de otras maneras en sintonía teórico-metodológica con la perspectiva del investigador alemán J. Habermas. Pero no sólo como una diferenciación formal entre el mundo sociocultural externo e interno, sino entender que esta dualidad y el conjunto de sus coordenadas de articulación múltiple, se hacen patentes con el mundo social en el momento en que el enseñante decide ingresar en esos ámbitos de reflexión (o de autoconciencia histórico-social de sus contextos situacionales), así como de nuevos giros que resignificaran el trayecto de su labor pedagógica. En ello J. Habermas re-conoce, <su> concepto <complementario> en esos mundos culturales de formaciones diversas, denominándolo mundo subjetivo. Partiendo entonces del concepto de mundo externo y en posición de hallar relaciones y rutas de comunicación ordinarias e inéditas, plausibles para acceder a otros mundos como el social y el propiamente intersubjetivo de los participantes. Una apreciación distinta de los <mundos> propuestos -arriba indicados- hace posible volver a girar sobre la articulación de algunas estructuras generales de la vida cotidiana, en el sentido de percepción y correspondencia comunicativa. Con base así mismo en la reflexión de los tres componentes de los actos de habla Habermasianos -proposicionales, ilocutivos, expresivos- con el ámbito de entendimiento y con los planes de acción integrándose reflexivamente a los procesos y mecanismos de coordinación que los tornan viables. De este modo la correlación objetivada hacia la comprensión de la práctica de enseñanza, intentamos destacarla del modo siguiente, en el transcurso del análisis interpretativo de los perfiles didácticos de las maestras de Alfa y Omega: 1). actos proposicionales o cognitivos, mundo objetivo, 2). actos ilocutivos o apelativos, mundo social, 3). actos expresivos o mostración de ángulos o <polos> de la interioridad del actor, mundo subjetivo.

d). En este ámbito observacional de <posibilidades de entendimiento> las docentes pudieron corroborar o no la importancia de entender la coordinación de los actos realizativos como un factor primordial, ante las acciones docentes precariamente ligadas con el escolar. Puesto que al observarse articuladas únicamente a las normas internas y reglas de conducta en el aula, se extravían otros referentes de creatividad y de trabajo fecundo, obstruyendo quizás determinadas formas de <perder de vista>, específicas pretensiones de validez, con relación al tipo de enseñanza y de formación pretendida al que aspiraron las enseñantes.

La práctica del punto d). por las enseñantes produce retornos inevitables para un desempeño pedagógico instalado en el control y en la dependencia del grupo, puesto que los ajusta en promedio a los dictados de <corte> ocupacional para que <realicen algo> en la sesión o en la jornada respectiva de actividades escolares. Sin planeación reflexiva y sin contextualizar los saberes y experiencias de los miembros del grupo

escolar, el círculo de atención profesional se torna estrecho, restringido y falto de interés para brindar nuevas opciones al trabajo y para compartir propuestas reales de aprendizaje. Esto suscita que los actores se encuentren mermados para una ejercitación escasamente relevante en contenidos formativos del mundo de la vida en coordinación con las temáticas curriculares obligatorias. Lo mencionado al parecer desmoviliza la acción con sentido, la autoconciencia social y el interés de perfeccionar el desarrollo y un tipo diferente de formación comunicativa del escolar. J. Habermas opone a lo anterior la necesidad de observar -inicialmente, pero también durante y posteriormente- los significados de la interacción -expresa- entre participantes lingüística e interpersonalmente competentes. La idea es visualizar el horizonte en donde se sitúan los participantes y el gradiente de autoconciencia social que ellos decidan proyectar.

Una alternativa para distanciarse en consecuencia con un tipo de postura reduccionista como la que planteamos en el párrafo precedente, fue interrogarnos por el significado de cómo los actos de entendimiento mediaron significativamente entre los participantes. Y en este ámbito cuestionar, cómo se mantuvieron, <resquebrajaron> o reconstruyeron las coordinaciones para distintos tipos de acción, mediante la pretensión de fomentar la capacidad de asumir un tipo de autoconciencia social y de praxis vinculada con propuestas de estudio específicas. La expectativa de esperar que se conviertan autoconciencia y praxis en lenguaje social y en géneros discursivos con sentido, bien puede prevalecer acallada por el cúmulo de incidentes genéricos que no permiten que las propias enseñantes distingan las prioridades de su labor, con el significado de coordinar la acción relevante para los actores del proceso educativo. Quizás por esto sea difícil hacer patente la tolerancia con el otro en los actos de disentir, incluso frente a la ruptura y posibilidad de cancelación de entendimiento.

e). Finalmente las profesoras pudieron percatarse del alto valor pedagógico de entender, que es necesario una intermediación analítica y cualitativa del ejercicio o desarrollo de una pragmática-semántica del estudio de la lengua como una alternativa posible. Esto se pretendió desarrollar a partir de un proceso de análisis para acceder a otros planos del reconocimiento de las condiciones de validez lingüístico-comunicativas, superando un plano focalizado en el análisis -únicamente- de validez veritativa de las estructuras lingüístico-gramaticales. Lo expuesto puede constituir una herramienta de la praxis pedagógica renovada, como tendencia constructivista y reflexiva para girar hacia nuevas posibilidades de planeación y organización sobre las prácticas de enseñanza de la lengua hablada.

Los conceptos teórico-metodológicos aquí desarrollados tales como los criterios de observación, las tres predecisiones metodológicas, los tres factores de percepción y los actos de habla, constituyeron herramientas fundamentales para la comprensión cualitativa de los seis concepciones de la acción docente de enseñanza de la lengua. No obstante es preciso aunar a este engavillamiento conceptual, tres elementos representativos del modelo pragmático-semántico, para explorar con objetividad el análisis de la enseñanza del lenguaje hablado.

I.5 Elementos para construir un modelo pragmático semántico de los actos de habla.

La teoría comprensiva se halla vinculada al concepto de la sociología. Max Weber a quien se considera su fundador, ha definido a esta ciencia social como (...) "una ciencia que quiere comprender interpretativamente el obrar social, y así explicarlo causalmente en su ocurrir y en sus efectos". (Weber citado por Wolff: 572, Introd. "La fenomenología del mundo social" en, **El problema de la realidad social**. A. Schutz, 1962). Wolff enfatiza con respecto de dicha significación, que en ese campo teórico se pretende comprender para interpretar y de este modo poder explicar los sentidos de la compleja realidad cotidiana. Con esta idea, la teoría comprensiva sobre los actos de habla, identificados por medio de la actitud realizativa docente, conlleva una demanda básica: la exigencia de comprensión verdaderamente cercana a esos complejos mundos de las relaciones intersubjetivas, realizaciones y fines de comunicación entre los participantes.

M. Weber apuntó con relación a aquella exigencia parafraseada por Wolff (...) "la íntima conexión teórica entre la exigencia de comprensión -de la sociología Weberiana- y la exigencia de <volver a las cosas>" consiste en que esta última es la exigencia de comprensión según lo plantea el mismo Wolff de un modo similar (...) a partir de la fenomenología del mundo social". (Ibídem). Las corrientes de la sociología y la fenomenología se han influido vivamente, sin embargo existen diferencias anotadas por Wolff en su introducción a la obra de Schutz del modo que sigue: la segunda línea de pensamiento señalada con antelación, ha desdeñado la explicación causal, descuidando -expresa- la historia y el tiempo, en el sentido que ha sido descrita la segunda función de la sociología Weberiana, (...) "lo cual por el contrario, es una característica sensible de aquella disciplina -la sociológica- por el tipo de estudio de la sociedad", en la que por esta sistemacidad -prosigue-, (...) "las falencias de la concepción Weberiana de la comprensión han sido iluminadas y corregidas por las intelecciones de A. Schutz [y de J. Habermas, acotamos] inspiradas [respectivamente] en la fenomenología" y en la teoría de la acción comunicativa. (Ibídem, p. 513).

Con base en lo antes señalado fue posible girar o <volver a las cosas> a las que nos interesó esclarecer: la comprensión de la actitud realizativa docente, que se vislumbró con los usos y las reglas respectivamente de la acción de los actos de habla y la capacidad lingüístico-comunicativa de los participantes. ¿Cómo hemos iniciado? Por el cuestionamiento de los perfiles didácticos de las maestras dedicadas a específicos cursos de acción sobre la enseñanza del lenguaje, en donde destacamos la direccionalidad de sus prácticas y la autoconciencia requerida (J. Habermas) (vid. infra) en el mundo ordinario de su labor docente. Así mismo nos interesó lo antes afirmado, por la interrogación sobre el fenomenológico asunto de la autoconciencia social, no vista a la distancia ni de mayor jerarquía con lo tangible y/o material, sino imbricada en las circunstancias de la acción con sentido objetivo. (J. Habermas). Gracias al modo de exteriorizar este tipo de acción con sentido objetivo, pudimos apreciar el alcance de su asunción real -no idealizada- de comportar solidaridad y sensibilidad entre profesoras y de alumnos -con todas sus variantes y resistencias- frente a la decadencia y a los vicios que suscitan las prácticas discursivas -autoritarismo, prohibiciones- y formas de control del alumno. Lo que conduce a un conjunto de actitudes alienadas ordinarias, de toda la serie de tipificaciones -el cálculo de la dependencia, de la observancia del código escolar sin importar el sujeto-alumno y la actitud impositiva, como la serie de violencias- que permite y aplica el sistema escolar por conducto de directivos y

profesores encauzada hacia los escolares y sus <reincidencias> en el espacio institucional-educativo. Pero sin proponérselo quizás, otros intercambios más envuelven y determinan a los participantes, por el ámbito institucional y social en el que participan, aunque es ahí precisamente el lugar de posicionar un tipo de conducta, un tipo de intercambio y un tipo de acción determinada. Gracias a lo cual, si se lo plantean en serio, las profesoras de Alfa y Omega puedan readmirar sus actos de enseñanza y los de sus alumnos, a partir de la definición de ciertos propósitos de la actividad didáctica desarrollada y de las implicaciones que ellas mismos pretendieran reconocer.

En el caso de las seis docentes en el transcurso del trabajo investigativo, observamos cómo atenazan la idea de evitar distanciarse de los hechos que las influyen, pero muy posiblemente de basarse en éstos de forma similar -cuando existen las condiciones, el tiempo y la necesidad de compartirlas- para reflexionar y entender los modelos de interlocución didácticos -disímiles, contrastantes, esmerados- que en el análisis que efectuamos con su anuencia, ellas representaron mediante la trayectoria de su ejercicio pedagógico. Pero en este campo, ¿cómo se construyó la actitud realizativa docente de cada maestra?. ¿Dotada de qué sentido y perspectiva acerca de la idea de una formación cultural comunicativa? Estas interrogantes nos encauzaron al enlace o al vínculo entre lo sociocultural y lo fenomenológico de las experiencias de enseñanza. Enlazando lo expuesto con el planteamiento del enfoque Habermasiano de los actos de habla, que nos auxilió a reflexionar y a teorizar sobre los escenarios de acción y los perfiles didácticos de las profesoras y de sus prácticas -así como nuestra comprensión- sobre el estudio de la lengua hablada. Acorde a la vez con el proceso observacional recuperado sobre la actitud realizativa docente con los alumnos de los tres grados del plantel secundario de Alfa y Omega.

El enfoque sociocultural que nos interesó fue el planteado por los estudios de J. V. Wertsch, cuya tesis creemos que nos brindó la oportunidad de valorar, el gradiente del estudio del lenguaje, en un contexto siempre polémico y universal como es el de la escuela secundaria. Ello no hubiera sido factible cabalmente si hacemos a un lado el estudio del concepto de acción mediada -por medio de la actitud realizativa docente- definida por ese autor como la noción que, (...) "descansa en supuestos acerca de la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos, los procesos psicológicos individuales y la noción de voz". (J.V. Wertsch, 1993: 39 y pássim). Y lo anterior expresamente visualizado en un marco histórico-social e institucional, que brinda las condiciones para apreciar la evolución que ha seguido el desarrollo de la comunicación social y sus relaciones y disposiciones en el mercado lingüístico y en la producción del capital cultural⁸.

En dicha producción subyacen o están presentes otros capitales -económico, simbólico, social- que son los espacios de intersubjetividad de los participantes. Estos espacios de intersubjetividad son los que a la vez perfilan y permiten su identificación -la de los sujetos- por los <indicios> de la hechura social que manifiestan, así como por los <reflejos> de la acumulación de capitales que han adquirido y experimentado. (P. Bourdieu, 1985). En este punto P. Bourdieu ha elaborado una teoría para explicar cómo pueden ser vistas y cómo entender la actuación lingüística entre los individuos. El modo plausible es reconociendo sus prácticas como el resultado de la interrelación entre un <habitus> y un <campo> los cuales progresivamente van reconfigurándose como un proceso dialéctico de encuentros, de fines y de tradiciones que se confrontan permanentemente, (...) "los individuos están ya predispuestos para actuar de cierto modo, perseguir ciertas metas, admitir ciertos gustos etc. Puesto que los individuos son productos de historias particulares

las cuales se fundamentan en el habitus, sus acciones nunca pueden ser analizadas adecuadamente como el resultado del cálculo consciente. Más bien, las prácticas deberían ser vistas como el producto de un encuentro entre un habitus y un campo los cuales están variando gradualmente "compatibles" o "congruentes" uno con otro...". (Introd. a P. Bourdieu, 1985). En este sentido lo expuesto reclama un tipo de análisis articulado de varios modos con factores culturales, históricos o institucionales concretos. Donde el enfoque del contexto sociocultural de los salones de aprendizaje -que es nuestro caso- fue haber examinado con diligencia el carácter de la acción humana y los escenarios situacionales en los que reconocimos diversas orientaciones, a los cursos de la acción socio-elocucionaria de las profesoras.

Nos hemos percatado de la dimensión sociocultural, a partir tanto de la dimensión de la acción mediada, como de su vehiculización por medio del estudio de la actitud realizativa docente, que fue un concepto elegido para estudiar el problema del perfil didáctico de las seis maestras, y así mismo por la observación en detalle de su acción lingüístico-comunicativa, ahí en el espacio de la institución escolar en la cual toman <cuerpo y desarrollo> las disposiciones expresivas: el aula y las experiencias formales e informales de las manifestaciones de la cultura <entrelazadas> en todo proceso de aprendizaje.

Intentamos así no hacer a un lado las formas de construcción de los puentes culturales que distinguimos entre la ejercitación de la oralidad -con algunas cuestiones analizadas de la historicidad del concepto en paralelo- -cfr. capítulo [4]- y los marcos de acción sociocultural y lingüístico de la actitud realizativa docente de Alfa y Omega. Con ello pretendimos dirigir una explicación pertinente, relativa a cómo de la heterogeneidad de voces del perfil didáctico docente, derivaron las herramientas o los instrumentos mediadores de análisis a los que apelamos. ¿El objeto? Argumentar cómo fueron interpretados por ellas, cómo los reflexionamos conjuntamente a través del proceso de observación y más adelante, cómo los explicamos argumentativamente al finalizar el ciclo participativo en las escuelas mencionadas. De esta forma el modelo pragmático-semántico de los actos de habla, nos vinculó a un tipo de elección de análisis cualitativo, tanto de las evidencias recuperadas, como de los contextos <micro-cósmicos> socioculturales del aula, en que se recepcionó un modo de alienación y de <trabajo escolar> por una parte, pero de resistencia, iniciativa y de pretensiones de formación lingüístico-comunicativa por la otra. Esto probablemente fue el resultado de la fuerza proposicional y expresiva de la trayectoria pedagógica de dos maestras representativas de dos campos de enseñanza contrastantes.

Las herramientas a las que hacemos alusión, son las nociones relativas a la oralidad, al pensamiento narrativo, a la experimentación de la memoria histórica y la acción mediada como categorías imprescindibles de la acción docente. Ello con relación al examen comprensivo de dos herramientas mayores dentro del campo de la heterogeneidad de voces que se recuperaron de seis perfiles didácticos: los conceptos de lenguaje social y de géneros discursivos proyectados por las enseñantes desde el mundo de su realidad cotidiana. Testimonios sin duda de las variadas expresiones y contextos de la actividad realizativa, contruidos gracias a la tradición sociocultural, a sus disposiciones y compromisos para emprender determinados cursos de acción, a la influencia del ámbito socio-político del que las docentes forman parte y al empeño que proyectaron a través de sus prácticas⁹ pedagógicas.

Entendemos el concepto de lenguaje social como una forma particularizada indivisible del sujeto, en un ámbito específico comunitario, de modo que es así mismo parte de un

marco global de actos, valores y costumbres idiosincrásicos (D. Ausubel), los cuales lo vinculan a concretos niveles de actuación y circunstancias en los espacios en los que participa ordinariamente el sujeto. Bajtín vislumbra del modo siguiente el concepto anterior, es (...) "un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, la edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado". (Bajtín, apud J. Wertsch, 1993: 77). Un ejemplo de lenguaje social o <tipos sociales de habla> lo encontramos en los dialectos, en el comportamiento distintivo de un grupo, en los léxicos académicos, generacionales y de normatividad; lenguajes conocidos de círculos variados de la sociedad -sindicatos, agrupaciones, partidos-; lenguajes sobre la variedad laboral y socio-económica (...) "que sirven a propósitos sociopolíticos del momento". (Bajtín (1981: 262), ibídem). De este modo un tipo de lenguaje social como el relativo a un determinado grupo como el magisterial, vehiculiza o se orienta hacia lenguajes genéricos o géneros discursivos orales <exprofesos> o escritos. Entendemos el concepto de dicha vehiculización -antes mencionado- como una modalidad que adopta el lenguaje, integrando una manera típica de enunciación, concentrándose así en un campo delimitado, con una discursividad intrínseca, y guarda por tanto una relación necesaria con el lenguaje social que expresa. Un ejemplo del concepto géneros discursivos es el referido a órdenes, exhortos, cortesías, cumplidos, mandatos, formas expresivas coloquiales y relatos de la vida ordinaria. Bajtín afirma lo siguiente con relación al concepto indicado. (...) "Los géneros [discursivos] corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas". (Bajtín, (1986: 87) apud, ibídem, p. 80). Lenguaje social y géneros discursivos son en consecuencia instrumentos o herramientas imprescindibles de la realidad concreta de los sujetos y de sus actos realizativos, en los mundos subjetivo, social u objetivo en los que los participantes han decidido de un modo u otro interaccionar y persistir en ello.

En el presente trabajo de investigación nos fue particularmente útil observar la orientación de la actitud realizativa docente del trabajo didáctico de seis maestras, puesto que reconocimos una cuestión básica de la exploración cualitativa. ¿Quién habla? y, ¿quién dota de sentido su desempeño ligado con la realización de tareas de enseñanza y de aprendizaje? El concepto actitud realizativa fue entonces un referente socio-histórico que se vinculó como un puente y como un recurso vital de la actividad humana. ¿Cuál fue el propósito? Reconstruir distintos lenguajes y distintos géneros discursivos, los cuales nos ayudaron a entender la importancia de la relación dialógica y cultural de los actores entre sí con referencia a los procesos de adquisición y producción de saber.

En el presente trabajo el concepto actitud realizativa docente, nos auxilió a valorar el significado que las profesoras de los planteles de Alfa y Omega desplegaron como un factor relevante para la comprensión de sus prácticas y la implicación pedagógica de sus propuestas en el salón de clases. Más específicamente, aunado a lo antes expuesto nos interesó recuperar los conceptos lenguaje social y géneros discursivos, por su doble referencialidad a una de nuestras proposiciones de trabajo: la idea de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario en dos sentidos:

En primer lugar porque a través de los lenguajes sociales que se decidan los participantes a desarrollar, se abren posibilidades reales de invocar al estudiante a experimentar su oralidad y su capacidad de retención y actitud reflexiva -oral y escrita-

frente a las cosas que lo rodean, a través del apoyo de la acción mediada y de la ejercitación de la memoria histórica. En segundo lugar porque mediante los géneros discursivos se genera la posibilidad real de construcción de un pensamiento narrativo, creador y cuestionador de nuevos mundos y de los ya existentes, así como de ser proclive a mirarse en ellos de una forma sensible, explícita y multi-variante. Ello por la necesidad de girar hacia la adquisición y producción de aprendizajes, en un tipo de concierto cualitativamente progresivo con respecto de su capacidad de oralizar la lectura del mundo y de la palabra que siente y que vive. (P. Freire). Observemos la perspectiva de dichos conceptos, acorde con lo antes expresado. (...) "Hablamos sólo en géneros discursivos. (...) Nuestro repertorio de géneros discursivos orales (y escritos) es rico. Los usamos con confianza y habilidad *en la práctica*; [de este modo pensar en el valor sociocultural de un género discursivo, es pensar] (...) como un recurso para la ejecución, del que disponen los hablantes para la realización de fines sociales específicos, en una variedad de formas creativas, nuevas, e incluso únicas". (Richard Bauman et al. (1987: 5-6), *ibidem* p. 81). Aquí y allá -dentro y fuera del aula- los lenguajes sociales proyectan su vitalidad por la fuerza dialéctica que produce, de tal modo que esa fuerza cambiante y única puede generar un tipo de autoconciencia dinamizada (J. Habermas), por el grado de interacción que le imprimen los actores con sus relaciones intersubjetivas y con las modalidades que adoptan para acciones comunicativas particulares.

Con este marco lingüístico-comunicativo, diseñamos una perspectiva teórico-metodológica que gradualmente fuimos estructurando, siempre a partir de la realidad empírica de las prácticas de enseñanza, intentando visualizar las vertientes histórico-institucionales y las propiamente lingüísticas, que nos ofrecieron la oportunidad de establecer ideas y planteamientos correlativos con el gradiente racional y objetivo de la acción pedagógica¹⁰ de los planteles de Alfa y Omega. Y así mismo con la noción de autoconciencia dinamizada (J. Habermas), por la reflexión compartida con las profesoras sobre sus estructuras de entendimiento, acerca de su hacer y su saber didáctico-cultural sobre el lenguaje, es decir, sobre la construcción de experiencias potenciales de aprendizaje del idioma español que ellas coordinaron.

¿A qué nos referimos con el concepto de autoconciencia, con la idea de una orientación teórica sobre las estructuras de entendimiento en el campo de la praxis de la actividad docente?, y ¿con la categoría estructuras de entendimiento, desde el enfoque sociocultural de la actitud realizativa docente inherente con las prácticas de enseñanza de la lengua hablada?

A continuación nos proponemos brindar una respuesta crítica a dicha interrogante, relacionada con el problema de las trayectorias pedagógicas asumidas por las maestras de Alfa y Omega, con base en el concepto actitud realizativa docente por medio del cual identificamos perfiles didácticos particulares.

1.5.1 La posibilidad de los participantes de asumir un modelo de reflexión: la autoconciencia socialmente crítica.

En el momento en que el individuo al vincularse con sus objetos, con sus actos, relaciones y formas de producción, adquiere un tipo de conocimiento y ello lo conduce a preservar quizás inconscientemente una actitud determinada, probablemente modificable si luego o en paralelo, asume un modelo de reflexión de sus realizaciones

por su capacidad de tomar distancia y a la vez de pertinencia de <autoconservación>, sólo como antecedente de un proceso de mayor alcance, es decir, de la capacidad reflexiva del desempeño docente. Cuando sólo permanece en la <esfera> de <autoconservación> y no se encauza hacia la <autoconciencia> el sujeto -de acuerdo con D. Henrich, (1976) citado por J. Habermas- sólo pretende ver para sí mismo, para velar instrumentalmente que las cosas no cambien y se mantengan sujecionadas a él -o que no lo afecten y disminuyan- por aquella condición de escudar sus acciones sin abrirse a los otros. J. Habermas propone girar del modelo de filosofía de la conciencia desde el cual D. Henrich formula su crítica de <autoconciencia> ligándola en contra de Heidegger, Adorno y Horkheimer, porque -expresa- (...) "no conduce a una autointerpretación alternativa de la modernidad" [en que nos hemos instalado desequilibradamente de diversas formas] (J. Habermas, 1989: 501). (El subrayado es nuestro). Por lo tanto plantea girar hacia una teoría de la autoconciencia del sujeto que le sea inherente desde su epistemicidad, por la dimensión subjetiva que guarda él de sí y de las cosas que lo rodean. Una condición de saber que la autoconciencia le es inherente, es la relevancia de poder ser explicada por él, como parte del espectro sociocultural en que se halla inmerso en sus contextos de acción.¹¹ Pero singularmente por la actitud objetivante a objetos o estados de cosas, (...) "a la subjetividad de un sujeto que se refiere de esta forma a los objetos tiene que serle constitutiva la *autoconciencia* epistémica. Pues como sujeto se caracteriza esencialmente por poseer un saber no sólo de objetos, sino también, y con igual originariedad (sic) de sí mismo. Y este saber que el sujeto tiene de sí mismo, en que coinciden el saber y lo sabido, *tiene que ser pensado según el modelo del saber de objetos*. El saberse que es constitutivo de la autoconciencia tiene, en efecto, que ser explicado de modo que el sujeto se refiera a sí mismo como a cualquier otro objeto y pueda dar una descripción de sus vivencias como de cualesquiera otros estados de cosas, aunque con la certeza intuitivamente contundente de ser idéntico a ese objeto o a esos estados de cosas". (J. Habermas, 1989: 502).

Así, hemos requerido desarrollar procesos racionales -objetivantes- que nos aproximaron realmente a los objetos de la actitud realizativa docente de la enseñanza del idioma (usos del lenguaje, formas de intercambio, acción colaborativa; esclarecimiento de sus prácticas; gradiente de compromiso para el acompañamiento con el alumno...) y el estado o la forma en que persistieron esas manifestaciones y la orientación formativa que guardaron y que en torno a las maestras se visualizaron durante y después de la investigación en el aula sobre su actividad pedagógica. ¿Cómo recuperamos este concepto? A partir del momento de dialogar con ellas, por las variadas trayectorias que posiblemente resultaron de sus historias particulares, de las influencias del medio social y de las condicionantes de su actuación didáctica y profesional. Estas manifestaciones fueron expresamente, las que tuvieron un vínculo con la perspectiva sociocultural de formación que ellas asumieron, en términos de influencias, disposiciones y circunstancias. Manifestaciones vinculadas a la vez a su experiencia y a sus visiones pedagógicas, y así mismo a nuestra disposición de construir nuevas valoraciones sobre el papel docente en estrecho vínculo con su actividad didáctica.

En la segunda parte del capítulo [2], y del capítulo [3] se expone la evolución y el tratamiento cualitativo que pretendimos estructurar, para el desarrollo de las consideraciones anteriores sobre el desempeño profesional -disposiciones y formas interpretativas del trabajo didáctico en el aula- a partir de las relaciones intersubjetivas que emprendieron las maestras -cualidades y condicionantes- y la influencia de los

contextos situacionales, mediante los que se perfilaron las destrezas y expectativas pedagógicas de dos profesoras en concreto. Dichas tareas las observamos como cursos de acción y como factores de un tipo de ejercicio de formación y de orientación pedagógica en el mundo de la vida sociocultural del escolar.

Recordemos que se ha planteado una perspectiva metodológica de análisis en líneas arriba sobre la actitud realizativa docente en el campo de la enseñanza. Ello nos confirma el interés por ahondar en el tratamiento cualitativo al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior. Sin duda hemos pretendido indagar sobre las estructuras de entendimiento docente, que fundaron nuestras nociones de teorización en dos vertientes:

- Con base en el proceso observacional y reflexivo sobre la realidad empírica de los perfiles didácticos proyectados por dos maestras en alguno de los tres grados de escolaridad. (1° predecisión metodológica).
- Por la construcción progresiva de algunas categorías y modelos, que se fueron reconociendo con la graduabilidad dialógica, del análisis y de la puesta entre paréntesis acerca de su desempeño pedagógico. (2° predecisión metodológica). (...) "Para poder explicar la acción humana el científico tiene que preguntarse qué modelo cabe construir de un ser individual y qué contenidos típicos hay que atribuirle para que los hechos observados puedan explicarse como resultado de la actividad de tal individuo en un contexto comprensible". A efecto de que lo anterior haga plausible obtener con una resultante así, (...) "la posibilidad de derivar cualquier tipo de acción humana, o los resultados de ésta, del sentido subjetivo que esa acción o sus resultados tuvieron para el actor". (A. Schutz, 1967: 43, citado por J. Habermas, 1989: 171).
- A continuación planteamos la interpretativa que logramos construir del concepto estructuras de entendimiento, con base en la observación participante a la que concurrimos en los planteles secundarios Alfa y Omega. Lo expuesto se basó en la posibilidad de explicar comprensivamente la idea de la 3° predecisión metodológica de A. Schutz: la observación de las construcciones típicas que se han recuperado en el aula y su explicación racional teórica, apoyada por el grado de inteligibilidad de las prácticas pedagógicas de las enseñantes de aquellos ambientes escolares. Esta postura se ha orientado en primer término, desde un proceso de problematización necesario -que compartimos con las maestras- acorde con el enfoque de una línea de pensamiento teórico de la acción comunicativa -delimitada en el análisis de los actos de habla- y vinculado dicho enfoque, con un proceso de categorización y análisis de las evidencias de la actividad del aula. Esto es, el vínculo con las nociones preteóricas del escenario pedagógico de las docentes, con el ánimo de favorecer una perspectiva del valor sociocultural de los usos del lenguaje y específicamente de la enseñanza de la lengua hablada de la escuela secundaria. ¿Cómo? a través del examen sobre la oralidad en el aula, del relevamiento de un tipo de acción mediada y de su interrelación con el pensamiento narrativo y la ejercitación de la memoria histórica entre los participantes del plantel de educación básica. Lo anterior requerimos explorarlo con base en el planteamiento o en la idea que fuimos esclareciendo sobre la necesidad de construir una formación cultural comunicativa con y para el alumno de ese nivel educativo.

I. 5. 2 Una orientación teórica sobre las estructuras de entendimiento y su repercusión metodológica en el campo de la actividad docente.

En el proceso de investigación nos hemos interrogado acerca de cómo fue posible comprender las expresiones simbólicas que <han sido arropadas> por la vía de la actitud realizativa docente. Esto demandó nuestro ingreso en un ambiente paulatino y ascendente relativo a cuestionar las estructuras de entendimiento¹² (vid. infra, sus componentes) que tal parece soportan un tipo de conducta o desempeño, como el perfil didáctico de cada una de las seis maestras, si acordamos que la proyección de dichas estructuras <encarnan> los distintos significados que los actores muestran en su entorno, ya sea por sus acciones, por el contexto donde se ubican y por el testimonio de su labor y/o de colaboración entre los miembros de un grupo escolar.

Lo anterior sólo fue posible reconocerlo con una disposición racional y un sentimiento de que, aún cuando hay situaciones que no se revelan a la mirada del otro (s), la acción que responde a una concepción comprensiva de tales estructuras, fue mirar desde el <interior> de las relaciones intersubjetivas de los participantes dotadas de sentido. (Ibidem, p. 160). Este concepto <desde el interior>, ha sido el aula vista como un reflejo de la realidad simbólicamente preestructurada; representó un universo particular sobre los actos de habla que pretendimos comprender y compartir con las maestras desde el ámbito de nuestra observación participante. Esto implicó reconocer que, (...) "mientras no identifique[mos] y analice[mos] en profundidad ese saber preteórico no [podremos] controlar hasta qué punto y con qué consecuencias [lo] *modificamos*, al intervenir en él como participante [s], el proceso de comunicación en que *entremos* con la sola finalidad de entenderlo". (Ibidem).

De esta manera nos preguntamos ¿cómo lograr una mejor contrastación entre la actitud realizativa pedagógica de dos maestras de los planteles secundarios de Alfa y Omega, con la prosecución objetiva de nuestra comprensión de su actividad didáctica? Nuestro intento fue a partir de la decisión de haber participado en el desarrollo de un proceso de entendimiento, de los contextos de acción y del aprendizaje del estudio de español. En este tenor una respuesta que se percibió necesaria, con relación a vincular la 3º predecisión metodológica Schutziana con la interrogante anterior, fue haber intentado captar, en un proceso de interiorización colaborativo, (...) "las condiciones de objetividad de comprensión", (J. Habermas) y de éste modo volver a mirar cómo se desplegó el conocimiento de las mismas en el universo de la acción sobre el lenguaje. Con la intención de percatarnos a través del estudio reflexivo de las prácticas de enseñanza, de las repercusiones de sus tareas por una parte, así como de nuestra participación objetivante por la otra, con respecto de la pretensión más cercana de lo que sucedió en el aula, y no lo que hubiésemos deseado o reclamado <mirar> en ella.

Esas condiciones de objetividad de comprensión de la acción, las observamos relacionadas con el tipo de manifestaciones que se construyen en un espacio cultural determinado¹³. El significado de una acción no lo es por sí mismo, sino que acepta características de su perfil semántico, (...) "del contexto cuya comprensión el hablante supone en el oyente. También el intérprete tiene que penetrar en ese plexo de referencias como participante en la interacción. El momento exploratorio orientado al conocimiento, no puede separarse del momento creativo, constructivo, orientado hacia la producción de consenso. Pues el intérprete no puede hacerse

con la comprensión del contexto de la que depende la comprensión de una manifestación ubicada en él si no toma parte en el proceso de formación y reproducción de ese contexto". (Ibídem, pp. 175-176). Así pues las condiciones de objetividad de comprensión, pasan por una visión global y particularizada del contexto, del campo de referencias y de los ciclos exploratorios e interactivos de la acción, a los que se integran directa o indirectamente los actores sociales, maestras y alumnos.

Con esta perspectiva y por medio de los procedimientos interpretativos que fuimos rescatando de las prácticas realizativas de las maestras, nos preocupó interrogarnos si las estructuras de entendimiento que observábamos, nos hacía factible recuperar los rasgos cualitativos del quehacer pedagógico de la enseñanza del lenguaje del plantel secundario.

Una forma de teorizar que se fue consolidando con el análisis de las evidencias de los campos pedagógicos (a). y (b). fue que distinguimos en éstos, <tipos ideales de docentes>. Tipos ideales observados respectivamente a través de una lógica de la normación del trabajo didáctico de la enseñanza del lenguaje y de la persistencia por reconstruir los perfiles didácticos cercanos a la experimentación de la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno. Ello quisimos estudiarlo por medio de un conocimiento de mayor profundidad, sobre la necesidad de conocer la orientación teórica del concepto estructuras de entendimiento (J. Habermas) que nos auxiliara a indagar las diferencias relevantes del trabajo didáctico de la enseñanza del español.

I. 5. 3. Las estructuras generales de entendimiento.

De este modo cuatro factores de entendimiento de acuerdo con J. Habermas, nos dieron una idea objetiva de lo que significa comprender un proceso comunicativo, y de exigimos la demanda de <objetividad> que nos planteamos en el trayecto inicial, durante y posterior a las tareas de investigación:

1). Las relaciones de los participantes que interrelacionaron en el aula desde las nociones de los mundos objetivo, subjetivo y social vinculadas con el estudio del lenguaje. 2). Las posibilidades de apreciar la importancia de la <verdad proposicional, la rectitud normativa y la veracidad o autenticidad> [y la corrección metalingüística y cognitiva] de la construcción de experiencias potenciales de aprendizaje, surgidas expresamente de la enseñanza de la lengua hablada. 3). La idea de obtención de acuerdos como un arreglo <racionalmente> suscitado, con base en el alcance de intercambios entre los participantes, cuyo prerrequisito fue la capacidad de asentir sobre la relevancia de los actos de habla, considerados por lo tanto como elementos de estudio y de crítica. 4). Analizar el proceso de entendimiento surgido de los participantes, por la necesidad de acompañamiento y de colaboración así como vincular sus trayectorias recíprocas conectadas en analogía con la acción lingüístico-comunicativa docente. En donde la oralidad, la narración, la memoria histórica y la acción mediada, se fueron descubriendo -gradualmente- con el sentido de apreciar su

integración en un concepto pedagógico renovado, que visualizamos en el campo de los planteles Alfa y Omega, como un servicio educativo inteligente de la escuela secundaria: el que radica en un nuevo planteamiento acerca de la formación cultural comunicativa del escolar de educación básica, secundaria. Es conveniente aclarar que estos elementos en un escenario como el de la escuela secundaria, nos brindaron una determinada estructura argumentativa a la cuestión, de qué condiciones se requieren para entender algo, la que no se halla en un estado precisamente aislado, abstracto e incontaminado. Ni se encuentra como la resultante de un modelo paradigmático al cual sería importante no perder de vista. El trasfondo de nuestras acciones de investigación en el aula, se fue aclarando desde el significado de la racionalidad comunicativa, que proyectaron con su desempeño las maestras de la asignatura de español. Esto fue la importancia sociocultural de ponderar de manera reflexiva y analítica las estructuras de entendimiento y las relaciones más finas con las cuales las maestras orientaron su desempeño, explorando las posibilidades de cómo coordinaron la acción y el grado de compromiso para entablar acuerdos orientados a la formación del escolar. Giramos así necesariamente a un campo de interrogaciones hacia el proceso de entendimiento que surgió entre los escolares, así como de las condiciones para mantenerlo, para reintentar su construcción, o para soslayar las opciones de esta índole y que en este último caso, por la cotidianidad y la falta de autocrítica de lo que se emprende de ordinario, parecen obnubilar acciones alternativas para el mejoramiento de la enseñanza y estudio de la lengua hablada.

Una síntesis explicativa que pretendimos entender de los contextos de acción de las docentes, fue la implicación y el tono de sus particularidades, avistadas desde la multiplicidad de comportamientos en el marco de las acciones con arreglo a fines dotadas de sentido, esto es, reconociendo cada estilo de enseñanza y su impacto pedagógico mostrado por las profesoras con sus dinámicas, orientaciones y conceptos de formación. Esta idea de formación tiene que ver con un "sello pedagógico" multivariante acerca de la consecución de fines (...) "enteramente distintos, contrapuestos y dirigidos en sentidos diferentes" (M. Weber) de las proposiciones didácticas ordinarias de las seis maestras de Alfa y Omega. Si fuera necesario que objetivamente tuviesen que ser contrastadas con un <deber ser> o con una serie de normaciones con respecto del trabajo pedagógico de las enseñantes, lo anterior sería para un <observador> una razón unilateral y sesgada de que con probabilidad, observara y escuchara <algo común y reprobable>, a partir de aquella condición de enseñanza en lo tocante a las proposiciones docentes que muy poco se modifican y perfeccionan.

Lo que es claro es que dicho observador tendría que vivir y entender la lógica de ese ámbito educativo, esto es, su racionalidad comunicativa y la implicación que representa para los actores y sus intereses en los distintos niveles de comprensión integrados en el plexo de las relaciones intersubjetivas de los salones de clases. Y no <lo que este hipotético observador quisiera ver> en un contexto idealizado sobre una acción proposicionalmente cotidiana, vuelta en abstracto, generalizándola o < cubriéndola de artificios >. Insistamos en que aquella característica -las acciones con arreglo a fines- evidentemente nos orientó acerca de las singulares concepciones de las prácticas pedagógicas en Alfa y Omega. Reactualizándoselas sin embargo en la dinámica de los acontecimientos, pero influidas y repercutiendo en los mismos contextos situacionales, en donde se apreciaron los cursos de acción de dos profesoras impulsados con sus

realizaciones ordinarias. (...) "Todo actuar en sociedad es naturalmente expresión de una constelación de intereses de los participantes, dirigida a la orientación del actuar, tanto del ajeno como el propio, según sus ordenamientos específicos (...) y por lo tanto configurada de muy diversas maneras". (M. Weber, 1993: 200).

El siguiente paso fue atender un giro teórico y metodológico del ámbito cualitativo sobre la acción docente, abordando una ruta de examen de la lingüística pragmática: el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla, para recuperar el sentido de los usos del lenguaje pedagógico con la enseñanza de la lengua. Empleando para ello el método hermenéutico-analógico, que nos auxilió a profundizar en los procesos de categorización, contextualización y práctica comprensiva del universo de educativo.

Dicho método parte de una visión problematizadora para delimitar el abordaje del objeto de estudio, razón que nos interesó desarrollar con suficiencia y con rigor metodológico. (Visión que se desarrolla en el apartado siguiente). Esta fue una ruta elegida para desplegar un proceso de reconstrucción de las <intuiciones naturales> de las docentes. (...) "Pero las reconstrucciones hipotéticas sí que deberían poder ser contrastadas con intuiciones de hablantes, que cubran un espectro cultural lo más amplio posible. Ciertamente que la pretensión universitaria de la pragmática formal no puede fundamentarse de *forma concluyente* -en el sentido de la filosofía trascendental- por esta vía de una reconstrucción interna de intuiciones naturales, pero sí que se la puede hacer plausible" (M. Weber, 1993: 193). ¿Cuál es la pretensión de ésto? Sustentar la reflexión científica sobre el valor de la actitud realizativa docente en el campo de las prácticas de la lengua hablada, como un modo de apreciar su importancia el terreno de la formación cultural comunicativa del escolar.

C. La recuperación del lenguaje docente.

I. Problematización.

Describimos a continuación la forma como concretamos la tesis central de este trabajo, a través del enfoque teórico y metodológico que progresivamente fuimos reconociendo al colocar entre paréntesis el problema de la actitud realizativa docente. Esto lo efectuamos con relación al conocimiento y al uso del lenguaje formalizado de las prácticas enseñanza. Así la tesis sobre el lenguaje desde las situaciones realizativas de las experiencias pedagógicas del estudio del español, intentó observarse bajo una concepción constructivista, con base en el entendimiento de los procesos de aprendizaje, vistos, de acuerdo con algunos elementos y reflexiones de la teoría de la acción comunicativa. Esta forma de observación de las jornadas de enseñanza del español nos auxiliaron a identificar algunas orientaciones explícitas como:

a). La acción cultural narrativa surgida de una visión sociocultural, del ejercicio lingüístico-comunicativo sobre el carácter de la oralidad y sus nexos potencialmente formativos. b). La posibilidad de nuevos giros del enfoque de la acción mediada con los alumnos, en vínculo estrecho con la ejercitación de la memoria histórica entre los participantes, esto es, el ensayo de mundos culturales pasados y presentes en el

desarrollo de las propuestas de aprendizaje y, c). El replanteamiento de las relaciones intersubjetivas vueltas a mirar, desde el contexto de la acción lingüístico-comunicativa ordinaria de las clases de español.

Esto significó un intento de imprimir un determinado cauce, como resultado de la reflexión y del avance en el proceso investigativo efectuado, a través del intercambio pedagógico con dos maestras de dos planteles secundarios. Dicho con otras palabras, pretendimos reconocer las experiencias de aprendizaje ejercidas y proyectadas en dos campos de formación y de trabajo educativo sobre la lengua hablada: los campos pedagógicos (a). y (b).

Nos interesó de un modo concreto, observar cómo construyeron las condiciones mínimas o básicas para la puesta en marcha de las interacciones y de las variantes discursivas vinculadas con las experiencias de aprendizaje del español, con las expectativas del alumno y con los aspectos de los tres incisos arriba mencionados: la importancia de la acción cultural narrativa, la necesidad de girar hacia un campo cualitativo de la acción mediada y el replanteamiento de las relaciones intersubjetivas entre los participantes. Ello en dos planos situacionales relativos al ensayo de la expresividad oral y escrita ordinaria, que fue un modo de entender el curso de dos interpretaciones posibles de formación. Interpretaciones que buscamos articularlas con base en, a). El desempeño seguido por las maestras, b). Sus preferencias lingüístico-comunicativas, c). El desarrollo de los objetivos del programa y los respectivos tanteos orales y escritos dotados de sentido.

La observación atenta de dichos aspectos los vinculamos a partir de factores realizativos de convergencia, aislamiento y/o emergencia de contrastaciones por ejemplo de a). con b). o de a). con c).; de b). con a). o de b). con c)., donde el tipo de impulso de la acción lingüístico-comunicativa docente, implicó un conjunto de percepciones y trayectorias de formación, que ellas suscitaron con los alumnos en el momento de elegir la realización de tareas involucradas por medio de: -el conocimiento y habilidad comunicativa expresa y los recursos elegidos para cada tema, -la actitud del alumno en posición de interiorizar ideas para oralizarlas, comprender y resolver contenidos, -el análisis de estrategias didácticas que favorecieran lo dicho en los puntos anteriores, -el impacto del tratamiento de los temas en la formación del alumno, -la reflexión de las maestras acerca de su práctica ordinaria y la interpretación que tuvieron de sus grupos de aprendizaje.

En primer término este involucramiento se refirió a la acción docente en el aula, en el momento de observar dos tipos de escenarios para el aprendizaje de la lengua hablada. Un primer tipo con un cierto carácter de ambigüedad, superficialidad, monotonía, displicencia y/o complacencia; <aburrimiento> o <neutralidad> en el recorrido de las acciones, que transcurrieron sin que aparentemente <pasara algo relevante>. Este contexto de acción estuvo promovido por cuatro docentes a las que reconocimos en el multicitado campo pedagógico (a).: indicar al alumno qué hacer, orientarlo genéricamente, involucrarlo en el seguimiento de las instrucciones expresadas verbalmente o por escrito con el apoyo de materiales específicos y evaluar al azar los resultados del trabajo propuesto. (Recordamos que el análisis de las cuatro maestras en dos campos contrastantes de enseñanza -el (a).: JC., CCH. y TM. y el (b).: EC.- se haya en un material anexo al presente trabajo al que invitamos al lector (a) para su estudio).

Un segundo tipo lo apreciamos en el intento de suscitar la colaboración del conjunto de alumnos, con el propósito de participar y construir experiencias de aprendizaje, escuchándolos con animosidad e interés, en un plano dinámico, de acompañamiento y de esfuerzos de esclarecimiento de las acciones planteadas, el multicitado campo pedagógico (b). ¿Cuál fue el sentido de haber distinguido así dos escenarios o campos contrastantes de enseñanza? Reconocer las variantes relacionadas con la acción lingüístico-comunicativa de los escolares, a efecto de que hubiese la oportunidad de recuperar la actitud realizativa docente de cada campo pedagógico, reflexionando cómo se impulsaron los planteamientos pedagógicos de dos maestras de Alfa y Omega.

Hemos reiterado que el campo alternativo (b). lo consideramos provechoso y formativo, por las expectativas que EC. (Vid. Documento II. Anexo) y CS. pudieron crear en periodos o en frecuencias de trabajos sostenidos, o aún <en ciclos fragmentarios> por los ritmos y formas de celeridad en clase para <avanzar> y atender otras temáticas, distintas comisiones, o preferencias de interacción con determinados <núcleos> de escolares en los grupos de segundo y tercer grado de escolaridad. En resumen, el conjunto de aspectos interrelacionados entre los campos pedagógicos con relación al aprendizaje del alumno se distinguieron contrastantes uno del otro por las razones siguientes: Del campo pedagógico (a). por una escasa planeación del trabajo y en promedio, por una posición de verticalidad en la preparación y en las proposiciones de las tareas de estudio de la lengua. Del campo pedagógico (b). por atender el interés del alumno y por demandar de él una corresponsabilidad efectiva para el desarrollo de las acciones de estudio del lenguaje.

Lo señalado pretendimos valorarlo con referencia a los puentes culturales que las maestras llevaron a cabo, entre las experiencias de estudio del lenguaje del escolar y sus implicaciones socio-culturales en el contexto del aula. Sin embargo lo anterior no hubiese sido posible, si no hubiéramos reconocido un punto de partida teórico-metodológico como el de la investigación-acción y su campo de influencia socio-histórico, institucional y cultural. A través así mismo del modelo pragmático-semántico para el análisis de los actos de habla y el uso en paralelo del método hermenéutico-analógico, para sustentar la caracterización de la tesis que pretendimos ir esclareciendo. Un modo poderoso de considerar esta afirmación, fue proceder de una manera crítica por <volver a las cosas>, recuperando las situaciones lingüístico-comunicativas tal y como sucedieron. Así emprendimos el análisis categorial del modo como lo expondremos más adelante, aunque podemos señalar criterios representativos de esta acción metodológica: Por la vía de problematizar la actitud realizativa como una perspectiva metodológica y <vigilante>, resultado epistemológico de examinar cualitativamente las <obras> evidenciales del objeto de estudio. (...) "La problematización es más bien un proceso en el que concurren numerosas actividades, tareas, acciones e iniciativas concretas y sencillas, cuyo propósito es la formulación cada vez con mayor precisión y claridad del problema de la investigación". (Sánchez Puentes, 1995)³. En este tono afirma el autor, es (...) "asimismo, saber ver y leer la realidad de las <obras> más allá de lo que aparece a simple vista". (Ibídem).

³ R. Sánchez P. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas. México, UNAM-CESU-ANUIES, 1995, Col. Biblioteca de Educación Superior, 188 pp.

El propósito fue desarrollar una explicación seria y con el rigor del caso, que ameritó detallar particularmente las conceptualizaciones de las evidencias destacadas en cada grupo de registros de Alfa y Omega, hasta documentar el sentido de la acción, o la praxis y significación del quehacer de la enseñanza multimodal y multidimensional de RC. y CS. Esto es, reconocer el problema de estudio del lenguaje a partir del tipo de actitud realizativa de las enseñantes y su nexa con la práctica de la lengua hablada y sus variantes expresivas en promedio impulsadas en clase. Tales como la idea de consolidar un estilo <lingüístico> de voz, una típica serie de géneros discursivos y algunas formas privilegiadas de ventrilocución, como algunos tipos de pensamiento narrativo para comunicar su visión del mundo. Referentes todos ellos por medio de los cuales se pudieron denotar algunos elementos y rasgos lingüístico-comunicativos de la praxis y el sentido de la acción de su tarea pedagógica. ¿Qué hicimos por lo tanto? (vid. capítulo [3] para una respuesta a profundidad de esta formulación). Reconocimos en primer lugar la importancia del trabajo científico por abordar, demarcando cada una de las etapas de reflexión sobre la práctica de la enseñanza del lenguaje, a través de una forma racional y sistemática que nos correspondió reconstruir con atingencia, disciplina y laboriosidad: el análisis de las <obras> de los registros o los datos de la experiencia (J. Habermas) docente acerca de las actividades de enseñanza del español.

En segundo lugar -aunque fue una acción simultánea- requerimos distinguir cuáles fueron las tareas fundamentales de la acción teórico-metodológica (de acuerdo al planteamiento metodológico de P. Bordieu -a quien cita Sánchez P.)- con base en una línea de pensamiento -o de conocimiento si se prefiere- del enfoque conceptual explicativo elegido. Mediante el cual nos propusimos desarrollar los tres actos epistemológicos sobre el conocimiento de la enseñanza de la lengua hablada dotados de sentido Bourdieuniano, a). ruptura, b). construcción, c). probación. Actos epistemológicos para examinar y documentar las vertientes de problematización y dirección pedagógica del problema de estudio. Orientados a la vez de una forma similar, en la atención de tres acciones metodológicas: a). los objetivos de la investigación. b). las proposiciones de trabajo. c). los fundamentos y categorías sobre la teoría articulada, con el campo de reflexión de la actitud realizativa docente desde los cuales intentamos profundizar en el análisis de las evidencias y, d). la explicación objetiva del problema y las posibles recomendaciones, a que dieron lugar las tareas de reflexión y la puesta entre paréntesis del estudio de la actitud realizativa docente de la enseñanza de la lengua hablada.

Este inciso último estuvo orientado a un proceso argumentativo y clarificador de los aspectos representativos del problema, así como al examen del núcleo principal del objeto de estudio. Partimos de un amplio proceso de indagación, recopilación y determinación de las evidencias mostrativas. (R. Sánchez Puentes, p. 56). Esta proyección nos planteó un esquema como punto de partida para el análisis pertinente de las evidencias, entre una estructura organizativa pedagógica (principios de la práctica docente, funciones didácticas y propuestas metodológicas) y la actividad interpretativa y explicativa de aquellos sucesos del aula, vueltos a observar desde lo fenomenológico-pragmático y sus nexos con la construcción relacional del problema. Esta acción -el proceso de observar lo fenomenológico-pragmático del estudio de la actitud realizativa docente- intentamos vincularla, durante todo el desarrollo de análisis, apoyada por la reflexión del modelo pragmático-semántico de los actos de habla y del método hermenéutico-analógico a partir de: a). Las bases teóricas y metodológicas

seleccionadas, b). Los fines concretos del trabajo de investigación, c). Las estrategias necesarias para diseñar y elaborar los instrumentos de trabajo en cuanto a un tipo de estructura y articulación plausible con la filosofía teórica- metodológica del inciso a)., b) y d). persistiendo así mismo en un modo cualitativo para ahondar en el proceso de análisis que nos interesó examinar comprensivamente. e). Previendo en este contexto ajustes y/o cambios en los diseños y recursos de captación analítica y de apoyo al trabajo planeado, f). Así como plantear un sistema de redes conceptuales, vinculadas al estudio de los componentes de los actos de habla, que recuperasen en un todo coherente, las tareas parciales de actitudes e intercambios de las docentes, y otros elementos que se consideraran representativos para integrarlos en el desarrollo representativo del trabajo de tesis. g). Finalmente nuestra pretensión fue alcanzar la elección de un sistema práctico y explicativo para el análisis de la actitud realizativa, con base en el trabajo pedagógico de la acción en el aula y el contexto escolar, h). Construyendo así una propuesta concreta para el estudio de la actitud realizativa docente, y articulando todo lo anterior a los aspectos del método hermenéutico-analógico, con el que pretendimos comprender y explicar la orientación pedagógica de las experiencias de estudio de la lengua hablada. (R. Sánchez Puentes, *ibidem*).

La ruta investigativa a la que nos llevaron las ideas y los criterios arriba descritos, se correlacionaron con varios escenarios ascendentes para la argumentación científica de los actos de habla, que significó iniciar, desarrollar y concluir concatenadamente las distintas etapas de estudio del problema relativo al examen de las prácticas de enseñanza por medio del estudio de la actitud realizativa docente. Considerando así mismo en este marco los aspectos formulados en los incisos anteriores, puesto que dieron una determinada estructura al esquema metodológico aquí desarrollado, basándonos en las sugerencias de Sánchez P., aunque reinterpretado por nuestra parte de un modo singularmente particular.

La gestación en consecuencia del proceso de producción en las etapas y tareas respectivas de una actividad de estudio como la mencionada, debió vigilarse y volver a examinar la corroboración de sus alcances, según los propósitos definidos durante el trabajo de indagación y análisis de las evidencias. Tres criterios formulados por Sánchez P. nos auxiliaron a reconocer la importancia de la acción lingüístico-comunicativa de las maestras de Alfa y Omega: a). El carácter anticipatorio en eventos de interpretación de la actividad docente que elegimos. b). Instalarnos atingentemente en cada una de las tareas de la actividad en general y en particular, a efecto de conducir las con la pertinencia y la eficacia del caso. c). Elaborar planes de acción específicos -como fue necesario por cada plantel y cada maestra- a fin de llevar a la práctica una organización analítica de estudio a profundidad de sus trayectorias.

Esto se dio así por el ánimo de superar duplicidades, asignarnos tareas emergentes y prever un proceso de evaluación permanente y de autorregulación de los avances posibles. ¿El resultado? Pensamos que fue una actividad científica en perfeccionamiento. Puntualicemos sobre el inciso a). antes indicado anteriormente indicado. La anticipación significativa nos ocupó en la necesidad de resolver aspectos problemáticos de la actividad exploratoria durante el proceso observacional; a efecto de evitar rezagos y solucionar tareas planteadas, intentamos así cumplir a cabalidad con la planeación de las actividades por semana, así como recuperar la información diaria y ordenar las experiencias del trabajo en el intercambio con cada maestra.

La forma como visualizamos la determinación coherente y la convergencia de los criterios arriba mencionados, nos permitió considerar que estábamos en la ruta pertinente hacia el logro de los objetivos que nos propusimos alcanzar. De este modo nos interrogamos por la necesidad metodológica de lograr un proceso de análisis crítico y serio que en efecto nos auxiliara en el reconocimiento posible de la actitud realizativa docente. Para responder a dicho cuestionamiento estructuramos la orientación de este capítulo, analizando los aportes de Bajtín y K. Bühler en un primer momento, con referencia a los sistemas lingüísticos que plantearon y que forman un sustrato evaluativo del lenguaje que nos propusimos estudiar, esto para respaldar la fase analítica de categorización de las evidencias de la enseñanza del español. En un segundo momento analizamos e integramos a los aportes anteriores, algunos constructos y elementos procedimentales de la teoría de J. Habermas para indagar con asertividad el peso formativo y sociocultural de la orientación pedagógica de los actos de habla docentes.

II. Variantes de los lenguajes sociales y los géneros discursivos en el campo de la actitud realizativa docente.

La propuesta para efectuar un proceso de examen de la actitud realizativa docente a través de las tres fases de la investigación participativa, consecuente con el tipo de investigación plausiblemente cualitativa, partió de la puesta en marcha de la actitud metodológica de volver a mirar los criterios de observación generales del trabajo empírico, acerca de la actitud realizativa de las maestras de Alfa y Omega. Ello a la luz de los planteamientos que en dicho sentido han sido propuestos por J. Wertsch, basados en los escritos de Bajtín sobre la primacía de la semántica social, en los contextos actuales de la acción lingüístico-comunicativa del plantel secundario. En especial distinguir al enunciado como unidad real de comunicación, sin el cual habría obstáculos para referir cómo un sujeto desarrolla un determinado tipo de habla, la cual puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales o sujetos de habla (Bajtín, citado por J. Wertsch. *Voces de la mente*. Cap. 3. p. 69).⁴

En adelante se confirman los rasgos básicos de la propuesta metodológica que elegimos, y con la que se apoyó el desarrollo del análisis de las experiencias de las docentes. La cual se pudo iniciar a partir de la caracterización de la actividad lingüístico-comunicativa de seis maestras de las escuelas secundarias de Alfa y Omega, mostrándonos los estilos y los aspectos representativos de sus prácticas de enseñanza, por medio de algunas estrategias centrales de la observación participativa en el aula: a). Por la forma de observar la importancia de la oralidad por medio de la actitud realizativa docente, en cuyo basamento del mundo cultural más amplio, destacan herramientas conceptuales idóneas para determinadas tareas y eventos sociales del individuo reconocidas como el lenguaje, los sistemas de cálculo, los instrumentos mnemotécnicos, los sistemas matemáticos, la escritura, los esquemas, los dibujos, los

⁴ Wertsch, J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Aprendizaje Visor, Trad. Adriana Silvestri, Rev. Téc. J. D. Ramírez, 1993. Vol. XCII, Col. Aprendizaje. 185 pp.

diagramas y los signos convencionales. (L. Vigotsky, citado por J. Wertsch. Cap. 5. p. 115). b). Por el modo de apreciar la heterogeneidad y las analogías relacionadas tanto con los niveles de pensamiento, como las formas de adquisición y desarrollo del <juego de herramientas> Aquí el objetivo fue apreciar las diferentes modalidades del pensamiento docente, vinculadas a las esferas de la actividad humana, recuperando una de esas esferas en este trabajo por medio del trabajo pedagógico de las enseñantes y las circunstancias institucionales y didácticas en que se ejercieron. ¿El objeto? Percibir cómo se caracterizó la oralidad, la acción narrativa y el uso de la memoria histórica, por intermediación de la actitud realizativa de la enseñanza del lenguaje hablado. c). Por el sentido de corroborar a partir de lo observado en los incisos anteriores a). y b). las funciones de habla. Es decir, la dirección lingüístico-comunicativa por la que optaron las maestras en sus acciones realizativas-promedio, tales como: c1). impulsar una función señalizadora vs. función significativa, c2). desplegar una función social vs. función individual, c3). proyectar una función comunicativa vs. función intelectual, c4). refrendar una función indicativa vs. función simbólica. Según J. Wertsch, las tres primeras direcciones pretendieron mostrar la relación entre el funcionamiento mental y social del individuo (c1, c2, c3). Con respecto de la última dirección (c4) aclara que es (...) "una versión de la división básica que percibió -el ilustre investigador ruso- (se refiere a Vigotsky) entre los potenciales semióticos que conducen a la emergencia del lenguaje interior y los que conducen al desarrollo de los conceptos". (Vigotsky, citado por J. Wertsch. cap. 5. pp. 126-127). Esta última dirección -la función (c4)- nos demandó rescatar el uso de instrumentos mediadores o herramientas conceptuales (cfr. los incisos antes indicados) en el contexto del lenguaje en la acción ordinaria. Por estas razones, una herramienta extraordinaria pudo ser la recuperación del sentido de la oralidad y del pensamiento narrativo, así como la práctica de la memoria histórica como instrumentos mediadores, puentes o enlaces entre las perspectivas del sujeto docente, las del educando y la realidad socio-histórica que ellos pueden alcanzar a distinguir y recrear.

Si aunamos a ello el uso de otras funciones como los tipos de interacción, las formas de coordinar la acción sobre temas específicos y hasta la propia corporeidad y desplazamientos docentes, se notará la complejidad ascendente que significó atender la correlación de las formulaciones de los incisos a). b). y c). antes descritas, tanto de manera articulada y específica, como diferenciadas y contrastantes por las formas de acción pedagógica de cada una de las seis maestras y sus grupos escolares. El caso fue desde este marco institucional y pedagógico que es el salón de clases, recuperar las particularidades, las analogías y las distinciones de la actitud realizativa global y detallada impresa en sus tareas y en aras de estudiar el conjunto integral de las disposiciones y didácticas a efecto de preguntarnos con mayor aproximación metodológica por el tipo ideal de formación sobre la lengua que se difunde en la escuela secundaria.

Ello nos condujo a cuestionar si fuimos capaces de readmirar en aquél contexto institucional-pedagógico, la influencia del ambiente, la relación entre los participantes y las particularidades de los rumbos pedagógicos. Lo anterior por medio del trato y la dirección didáctica impresa a las prácticas con el alumnado, que en definitiva fue lo que nos interesó destacar, promoviendo estrategias o giros hacia nuevas vías de acción pedagógica y entendimiento lingüístico del estudio del español. d). Frente a las estrategias anteriormente formuladas, pretendimos reconocer analíticamente el empleo

del lenguaje social y de los géneros discursivos. Nuestra perspectiva fue distinguir algunas clases de géneros discursivos, en el trayecto de la acción lingüístico-comunicativa, que significó la construcción de un tipo de oralizar el mundo y de aprehenderlo por medio de actitudes narrativas y eventos de intercambio y producción de tareas, convocando a la experimentación de la memoria histórica para examinar su presencia en los actos realizativos de las enseñantes.

Entendemos que un género discursivo es una forma típica de expresión que les es inherente a un tipo de lenguaje social, así mismo dicho concepto se vincula con las acciones particulares, (...) "entre el significado de las palabras y la realidad concreta bajo determinadas circunstancias típicas...". (Bajtín, citado por J. Wertsch. Cap. 3. p. 80). Bajtín, señala al respecto de la noción género discursivo, (...) "la producción de todo enunciado implica la invocación de un género discursivo; (...) todos nuestros enunciados tienen formas de construcción globales típicas, definidas y relativamente estables. Nuestro repertorio de géneros discursivos orales y [escritos] es rico. Los usamos con confianza y habilidad en la práctica y es bastante posible que no sospechemos siquiera su existencia en la teoría". (Bajtín, apud J. Wertsch. p. 81).

A fin de poder distinguir lo mencionado en el inciso d). fue conveniente haber observado algunos criterios indicados por Bajtín, en el momento en que se expresaron los enunciados como unidades reales de comunicación y en nuestro caso, por el proceso analítico del estudio categorial de la actitud realizativa docente. Los géneros discursivos se contemplaron en cuanto al valor sociocultural, de cómo hacer frente a la actitud realizativa de seis maestras distinguiendo:

1. Sus límites o su campo de especificidad,
2. El contenido semántico <exprofeso>
3. El aspecto proposicional, ilocutivo y expresivo que proyectaron,
4. La interrealización con otro (s) género (s) discursivo (s),
5. El contexto de acción comunicativa privilegiado,
6. La circunstancia o situación a la que aludió o aludiera la profesora en turno en su marco pedagógico de trabajo y,
7. Las determinaciones intra-áulicas que generaron decisiones y ejemplaridades para un alumno y/o un grupo escolar. Por ejemplo, castigar o premiar; mandar o plegar al adolescente o a todo un grupo escolar, a los cambios en los controles y en las disposiciones sobre el trabajo ordenado por cada enseñante, o por la acción directiva del plantel, la supervisión escolar o la difusión mandatada de programas específicos de la SEP para las escuelas secundarias. (Realizaciones de obras de teatro, de concursos, de eventos socioculturales como los de composiciones históricas a los símbolos nacionales), todo ello con escasa posibilidad de réplica por parte de los alumnos y de los profesores inclusive.

Con esta base metodológica pretendimos valorar y distinguir las variantes o los tipos de lenguajes sociales de las docentes. ¿El objeto? Interpretar los mundos posibles -un recorte de ellos- a efecto de alcanzar una comprensión inherente del valor de los usos de la lengua en su multidimensionalidad cultural. (Las variantes o los tipos de lenguajes sociales, privilegiados por las maestras, se visualizaron en el perfilamiento pedagógico desarrollado en el capítulo [3]). Dicha acción la pudimos desarrollar a partir de la categorización y a través de los ejes de análisis (Cfr. apartado G. de este capítulo y apartado A. del capítulo [3]) -potencialmente asertivos- de los actos de habla, registrados en las evidencias o datos de la experiencia de las profesoras, con quienes se trabajó por un espacio de doce meses con una actitud de reflexión e intercambio

pedagógico. En síntesis, el trabajo relacionado con el desarrollo del proceso de análisis categorial de las <obras> de las maestras, pudimos examinarlos con la observación de dos unidades o constructos inmersos en el plano de los contextos situacionales de la acción lingüístico-comunicativa convertidas como: 1). El estudio de la actitud realizativa docente de intercambio, relación y de producción reflexiva, en determinados niveles del trabajo pedagógico de la enseñanza del español y, 2). Su vínculo con una determinada dimensión sociocultural en paralelo al interés formativo del alumno sobre la lengua. Las dos unidades mencionadas como ejes para el análisis de la acción lingüístico-comunicativa nos llevó a observar, a partir del reconocimiento del plano pedagógico de la acción de enseñanza de las maestras en cuanto a su prácticas: a). El valor de los géneros discursivos o las variantes expresivas concretas. Éstos constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la acción humana, como un modo (...) "esencial para comprender cómo la racionalidad ha llegado a desempeñar un papel tan importante en la conciencia moderna, y a aceptarse como reflejo de un orden natural". (J. Wertsch, 1993: 168-169). Este autor llama la atención sobre los descubrimientos de P. Bordieu en su análisis de la sociedad, con base en dos conceptos básicos como el capital cultural y el de reproducción cultural -entre otros- que considera importantes para el estudio de los géneros discursivos y sus modelos de privilegiación, (...) "sugiere que la producción y reproducción del capital cultural puede cumplir una función principal en la conformación de la existencia de la privilegiación y de sus modelos". (J. Wertsch: 168). Es decir, podemos distinguir una gama particularizada de perfiles o tipos de acción didácticos, en los cuales se subrayan determinadas visiones del mundo sociocultural. b). Patrones o modelos de privilegiación inscritos en los escenarios socioculturales y en los procesos cognoscitivos relacionados con lo señalado en el inciso a)., en donde el acceso a la percepción de lo dicho en a). fue la oralidad que trasciende a los individuos pues al apoyarse en la ventrilocución o diversidad de voces que <toma en préstamo> una maestra para intentar ordenar, exhortar, pedir y/o entenderse acerca de algo sobre su mundo social, (J. Habermas), lo faculta para apoyar su visión de la realidad eminente. Ello se inscribe a la vez en lo que se presupone en el inciso a)., fomentando la práctica y caracterización del contexto sociocultural que se trate o en el que se <instalen> los sujetos en promedio (J. Wertsch: 167) regularmente haciendo alusión al mundo de la vida cotidiana.

Pero cómo parafrasea J. Wertsch el concepto Bajtiniano de ventrilocución, como un (...) "proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social". (J. Wertsch: 78). Los modos de la orientación realizativa pueden mantenerse en un cierto patrón o modelo de privilegiación. Aún cuando no sea una norma, las enseñantes cambian o modifican ese patrón o modelo lingüístico-comunicativo. Las situaciones emergentes, el tipo de contenido de aprendizaje, o las condiciones en el aula por la disposición previa, durante o posterior al proceso formativo, hacen girar las miradas docentes sobre sus estilos de trabajo. Sin embargo es posible que retornen a la <media> de su actuación con el grupo, una vez atendidas las variaciones a que dan lugar los acontecimientos <imprevistos> o necesarios instruccionalmente, según los miren las profesoras desde su experiencia, personalidad y la circunstancia que se trate, así como por las condiciones situacionales en que se hubieran desenvuelto.

De este modo las variantes expresivas se identificaron por una posición lingüístico-comunicativa como las presupuestas en los campos contrastantes de enseñanza (a). y (b). con las cuales las enseñantes alcanzaron una importante función mediadora. (J. Habermas, 1990: 90 y pássim). Pero dicha función estuvo impregnada de un

determinado <consenso> normativo, que demandó reflexionar la situación, en vínculo con el perfil de las mediadoras, la autoconciencia social y los propios intereses de los miembros de un grupo escolar. En coordinación así mismo con una mediación institucional, laboral y un tipo de perfil docente como el de los planteles Alfa y Omega. Y en consecuencia, con un ambiente sociocultural exprofeso de actos y disposiciones de formación, de preferencias y de compromisos. Esta forma de actuación interpretativa de las exigencias del trabajo y de una serie de normas y de órdenes por cumplir, pudo ser observada y atribuible indirectamente a las profesoras -en un marco de aproximaciones sucesivas de análisis de su labor- una vez que intentamos comprender la dimensión sociocultural y pedagógica de sus actos públicos. Siempre y cuando <esclareciéramos las estructuras generales del entendimiento lingüístico-comunicativo docente> en un marco de acción como es el salón de clases. Es necesario por lo tanto mirar hacia un tipo de proyección de las variantes de la orientación realizativa, inscrito en planos que trasciendan el aula, como fue la acción comunicativa de cooperación e interpretación de las enseñantes y su relación con algo predeterminado/construido -con múltiples matices- en el mundo objetivo, social y subjetivo del trabajo docente. El énfasis, en un mundo u otro (s) -en una perspectiva de interrelación- resultó del interés docente y de las manifestaciones realizativas puestas en juego. Contando con la posibilidad de que su validez quedara en posición de colocarlas entre paréntesis y con ello el proceso de entendimiento a que dio lugar desde varias posiciones ideológicas, educativas y culturales. De ahí que un modo de esclarecer las estructuras generales del entendimiento lingüístico-comunicativo, significó la obtención de acuerdos iniciales de acción, para la observación participativa con las seis maestras en el marco del presente trabajo de investigación, planteándoles la reflexión sobre su acción lingüístico-comunicativa y la validez de sus manifestaciones realizativas docentes.

Este <acuerdo> expresó un testimonio intersubjetivo pretendidamente válido, por la fuerza y el empeño que las enseñantes enlazaron al mismo. La orientación que se asumió de lo antes afirmado, tuvo que ver con nuevas reflexiones sobre la presencia del poder y la jerarquía del sistema educativo. ¿En qué espacios? Tanto en el campo de las prácticas concretas de las docentes y de los intereses y legitimaciones entre los participantes, como desde el contexto sociocultural de los planteles y aulas de Alfa y Omega, los específicos del gabinete del investigador así como el de otros foros académicos.

Con este apartado concluimos la interpretación del marco teórico-metodológico al que hemos recurrido, para desarrollar la comprensión crítica del trabajo pedagógico sobre la enseñanza de la lengua. A continuación, en la segunda parte del capítulo [2], señalamos las experiencias, las acciones colaborativas y el grado de intercambio pedagógico que compartimos con las maestras de Alfa y Omega durante las dos etapas de trabajo en que se construyó la investigación participativa a través de un estudio de caso. El mismo que se refirió al examen de la actitud realizativa docente y su perspectiva pedagógica y formativa, recuperados a través de un proceso atento de observación y análisis de las pretensiones didácticas de seis maestras de la asignatura de español.

(Segunda Parte)

La puesta en práctica del planteamiento metodológico elegido, para el análisis de la actitud realizativa docente.

D. El marco de la acción pedagógica.

I. El contexto de la escuela secundaria.

Es necesario que informemos cómo empezó nuestra colaboración en los planteles que hemos denominado Alfa y Omega. El periodo de observación participativa en cada escuela fue de doce meses simultáneamente, de acercamiento y de aprendizaje a los contextos de acción de los salones de clases, de intercambios y de experimentación lingüísticas. La forma de interacción con las profesoras se efectuó de la siguiente forma: asistimos a los planteles Alfa y Omega con la aceptación de tres docentes por cada escuela de la materia indicada: JC., RC. y EC. (secundaria Alfa) y CCH., TM. y CS. (secundaria Omega), las cuales tuvieron a su cargo el grado escolar como se mencionará a continuación y en el orden en que fueron enunciados los planteles. De este modo procedimos a distinguir a las maestras de Alfa y Omega con iniciales del nombre y de su primer apellido hipotéticos, quienes aceptaron contribuir en la realización del proceso investigativo y de las cuales damos a conocer el marco situacional en el que se llevó a cabo la actividad de campo y nuestra compenetración colaborativa.

En el apartado Anexos -al final del capítulo [2]- se puede observar el cuadro 1, denominado "Perfil general de las maestras participantes en el proyecto", donde además de referir las iniciales de las maestras, se indica el campo docente en el que se desarrollan, su edad, los años de experiencia en la enseñanza, su formación profesional, la auto-imagen de su quehacer escolar, sus expectativas para enriquecer su labor docente, así como los motivos y el interés por los que decidieron colaborar en el trabajo de investigación. También se muestran los datos de dos docentes <colaboradoras externas> del área de biología y orientación educativa, con quienes intercambiamos cuestiones relativas al estudio de la oralidad y al contexto socio-escolar en el que se inserta la formación de los adolescentes. (Vid. Anexo: cuadro 1).

Estos datos que las docentes nos proporcionaron sobre su perfil profesional y sus expectativas de avanzar en el perfeccionamiento de su acción docente, nos sirvieron de apoyo en el proceso comprensivo de su actitud realizativa privilegiada. Por ejemplo, en el diseño y la orientación de las experiencias de aprendizaje, los tiempos y espacios otorgados para la realización de las mismas, al examinar con ellas los sistemas de comunicación planteados a los alumnos respecto del entendimiento de los contenidos o de los temas de estudio. Acciones que como se verá en el transcurso del capítulo [3], nos permiten hacer la reconstrucción analítica de la actitud realizativa docente de la materia de español, especialmente en el apartado C. denominado "Problemas en torno al examen de la actitud realizativa docente para la enseñanza del lenguaje", relativo a la contrastación de la actitud realizativa sobre la enseñanza de la lengua hablada, influyendo en el modo como cada docente <determinó>, de acuerdo a su experiencia y formación profesional, el estilo didáctico en que fueron conducidas las clases de español. Es pertinente comentar que el lapso observacional del campo de estudio, constó de dos fases o etapas de trabajo de campo y participación en dos planteles

secundarios: del mes de febrero al mes de julio de 1996 (1º. fase) y del mes de agosto de 1996 al mes de febrero de 1997 (2º. fase).

◆ Escuela secundaria Alfa

Para el primer plantel enunciado y en la primera fase de observación, la atención a cada grado escolar fue definido en su momento así: la profesora JC. atendió el primer grado (gpo. 112), la profesora RC. un segundo grado (gpo. 121) y la profesora EC. el tercer grado (gpo. 131). En la segunda fase las mismas profesoras tuvieron a su cargo los grupos que se enuncian: JC. 2º (gpo. 125), RC. 1º (gpo. 112) y EC. 3º (gpo. 135). Como se observa, las tres profesoras tuvieron a su cargo el mismo grado en las dos fases de campo, situación que nos permitiría adelantar algunas relaciones de análisis y de contrastación entre -por ejemplo- su desempeño pedagógico de la primera fase con respecto de la segunda fase, situación que nos fue animando por el curso que imprimieron al manejo de contenidos de la asignatura de español.

En el cuadro 2 del apartado Anexos de este capítulo, denominado "cuadro de concentración de inicio y término de las acciones globales de trabajo y participación con seis maestras de la asignatura de español", observamos el número de maestras por cada plantel, y los respectivos grupos que atendieron en la primera y segunda fase de investigación participativa. Así mismo se precisa el total de clases de español que registramos y grabamos, los cuestionarios y las entrevistas realizadas a las maestras y a los directivos de Alfa y Omega. Tareas que nos ayudaron a involucrarnos en el reconocimiento de la orientación otorgada al trabajo pedagógico acerca de la enseñanza del lenguaje hablado en el contexto de la escuela secundaria. (Vid. Anexo: cuadro 2). En la observación de las clases atendimos la relevancia de la acción comunicativa por la orientación de los actos de habla coordinados por las maestras en la trama cotidiana del empleo del lenguaje, mediante la interacción con los alumnos en su producción oral y escrita. Dicho con otras palabras, el desempeño de las profesoras de la escuela Alfa lo fuimos progresivamente destacando por lo que emprendieron los participantes -maestras y alumnos de la materia de español- gracias al reconocimiento de cómo plantearon en los contextos de acción sus realizaciones comunicativas. Es decir, los intercambios y tareas polisémicas que pretendimos documentar por la vía de su acción lingüístico-comunicativa. (Este concepto ha sido mencionado en el apartado E. del capítulo [1] y corresponde a una de las nociones centrales de este proyecto de investigación).

M. Halliday socio-lingüista norteamericano, del que hemos recuperado el concepto actitud realizativa para interiorizar el modo como los sujetos intentan y logran alcanzar un objetivo, señaló la importancia de los intercambios en todo espacio social, (...) "el intercambio de significados es un proceso continuo e implícito en toda interacción humana". (1986: 179). En síntesis, el marco de entendimiento acerca de la exploración sobre el lenguaje en las clases de español, nos llevó a considerar la actitud realizativa de cada docente -y con ello las formas de intercambio- desde el alcance del estudio del lenguaje, que a partir de nuestra interpretación, las profesoras del plantel Alfa lograron imprimir en sus grupos escolares y básicamente de acuerdo con lo anterior, vinculamos esta acción con el desarrollo progresivo de experiencias potencialmente formativas del aprendizaje del idioma materno en su variante comunicativa oral.

La programación didáctica que hemos comentado en líneas anteriores de las profesoras del plantel Alfa, se obtuvo de acuerdo a las posibilidades de horario y/o de elección que nos concedieron las maestras de las escuelas referidas. A efecto de que observáramos sus estilos de enseñanza orientando esta posición, con base en la problematización inicial de cómo plantearon las experiencias formativas de aprendizaje del idioma materno. Esta posibilidad la recuperamos así mismo de acuerdo con una acción pedagógica determinada por ellas, a través de la cual pretendieron el desarrollo del entendimiento en el alumnado de los planteles mencionados, como un factor de relieve vinculado a la comprensión del idioma y al de su aprendizaje. Vehiculado buena parte de ello por el sostenimiento del intercambio de los significados y colaboraciones entre los participantes, bajo las condiciones situacionales y pedagógicas de su actitud realizativa ordinaria.

◆ Escuela secundaria Omega

Para el plantel Omega y en cuanto a la primera fase, la dirección pedagógica en cada grado escolar fue determinada así: la profesora CCH. coordinó un primer grado (gpo. 1°B), TM. otro primer grado (gpo. 1°C) y CS. un segundo grado (2°D). Para la segunda fase las mismas profesoras condujeron el grado escolar que se refiere en seguida: CCH. 1° (gpo. 1°B), TM. 2° (gpo. 2°B) y CS. 3° (gpo. 3°A). También en este caso accedimos a observar al grupo que cada maestra decidió que podríamos presenciar, ya fuese por el conocimiento que de aquellos tenían, o por una sugerencia nuestra de presenciar su trabajo con grupos reconocidos por los directivos del plantel por su difícil conducción. Sin embargo en la mayoría de los casos, prevaleció el interés de cada maestra porque observáramos sus realizaciones comunicativas con los grupos por ellas seleccionados.

Al igual que en el caso de Alfa, remitimos al lector al cuadro 2 del apartado Anexos, donde se muestran los grados escolares atendidos por las tres docentes y para observar el número de clases registradas, los cuestionarios y entrevistas elaboradas en las dos fases de observación participante. (Vid Anexo: cuadro 2). Sólo TM. del plantel Omega, fue la profesora que explícitamente nos pidió acompañarla con un grupo escolar <con el que no podía> -nos expresó- no obstante que a ella le habían asignado la función de asesora del grupo al que nos invitaba observar. Tener el nombramiento de asesor (a) en la escuela secundaria, significa coordinar la serie de actividades de un grupo escolar específico. Por ejemplo, la conducta individual y grupal, la asistencia; la organización de quehaceres cívico-culturales; el trato con los padres de familia para informar de los avances del grupo y del alumno en particular; comunicar disposiciones oficiales, determinar con el grupo tareas concretas de estudio y de conducta, de participaciones y de trabajo socio-cultural por emprender. Requerir de esta forma un mejor apoyo de la familia, también es parte de lo que el asesor (a) lleva a cabo periódicamente. En conclusión, analizar en reuniones específicas el papel del asesor y del alumnado con otros miembros de la directiva escolar y del cuerpo colegiado, es una cuestión representativa de las metas de un plantel, para el aprovechamiento y la orientación eficaz de las tareas y funciones del profesorado con los grupos escolares respectivos.

Pero regresando a la descripción de los pasos iniciales que desarrollamos en el plantel Omega, el punto en que se nos hizo caso también por la mayoría de las profesoras -excepto por CS.- fue el de que esperábamos observar grupos de diferente grado, con el objeto de contrastar modelos pedagógicos de enseñanza y de acciones realizativas de aprendizaje de la lengua. Ello desde una primer vertiente de cómo emplearon las

docentes su potencial oral, en el desarrollo de las experiencias relacionadas con los contenidos de enseñanza y con las formas de intercambio didácticas.

Lo anterior tiene una interpretación delimitada en esta investigación, en el sentido de cómo las maestras subrayaron -con los variados matices que paulatinamente distinguimos en cada una de ellas- los modos de construir acciones formativas hacia el desarrollo lingüístico-comunicativo del alumno, que fue por nuestra parte una manera de reconocer el valor de una idea emergente: la formación cultural comunicativa del adolescente como sujeto social, en el contexto ordinario pedagógico de su integración en las tareas de estudio de la lengua y a partir de los intercambios lingüísticos, o a partir de la variante expresiva oral y escrita estudiada en clase.

Interpretamos el concepto de formación cultural comunicativa como un proceso de construcciones lingüísticas, vinculadas a las manifestaciones expresivas del individuo, así como a sus actos no verbales, desde una perspectiva socio-histórica. En cuyo sustrato la recuperación de la oralidad como uno de los núcleos básicos de la interrelación de las prácticas comunitarias, aunado a una arquitectónica de un pensamiento narrativo y al rescate de la memoria con el escolar, pueden fecundar en una acción pedagógica y en un entendimiento lingüístico diferente. ¿Por qué? Porque demandan la creación de experiencias acordes con los procesos de intersubjetividad y de atención de las funciones superiores del lenguaje y de la acción del individuo. Aquí el individuo es el adolescente visto como sujeto social en formación, el que a través del intercambio de significados y de experimentación lingüística en socialización, gradualmente asume un papel como hablante y productor de su realidad primaria, la misma que a la vez lo condiciona y le puede hacer viable interpretar de un modo determinado el mundo ordinario en el que se desenvuelve. De esta manera intentamos observar la actuación de las maestras del plantel Omega, con los mismos grados en una fase como en otra. En ésta, fueron las profesoras quienes determinaron a qué grupos podríamos asistir con la frecuencia propuesta de tres días continuos a la semana en cada grupo de trabajo. Sólo CCH. fue vuelta a programar para atender un primer grado; a TM. y CS. Se les reasignó a un segundo y a un tercer grado respectivamente. Ello por la reprogramación que también se efectuó en el primer mes de actividades, como nos sucedió para la segunda fase de campo en los dos planteles secundarios de Alfa y Omega. (agosto 1996-febrero 1997). Con una planeación así, nos preparamos para iniciar un proceso observacional en la segunda fase, un tanto distinto del que habíamos visto y recuperado a través de registros del investigador y grabaciones en la primera fase. Sin embargo y a pesar de los cambios propuestos por las maestras del plantel Omega y/o por las autoridades del plantel, el marco para una problematización mejor delimitada creemos que no varió en un grado importante, por el modo de suscitar la acción lingüístico-comunicativa con sus alumnos. ¿En qué sentido? En que nuestra posición indagativa siguió enmarcada en el ámbito de la actitud realizativa o la de su acción lingüístico-comunicativa, la que al parecer -y siguiendo a M. Halliday- perfila lo que el individuo puede hacer a través de su expresividad y de su acción corporal, basado a la vez en un proyecto preconcebido y luego resuelto en actos que hubiesen surgido de ese proceso de realizaciones en curso. Según dicho investigador es en las realizaciones de los sujetos como se reconoce el lenguaje en su codificación múltiple; (...) "en la realización de algo más que es lo que el hablante puede hacer lo he llamado potencial de comportamiento". (1986: 181). Para nuestro propósito de observación en el campo de los planteles Alfa y Omega, el concepto <potencial de comportamiento> lo fuimos intentando articular a la primera y segunda nociones relativas a la acción pedagógica y al entendimiento lingüístico del español. La primera noción es apreciada como una disposición inteligente por cuyas ágiles tareas las profesoras hicieron posible mediar,

Cuenta con un área administrativa, un edificio escolar, baños, conserjería, prefectura, áreas deportivas, auditorio, biblioteca, laboratorios y talleres, así como una videoteca y/o sala de usos múltiples, para reuniones con padres de familia, con profesores del plantel, para eventos y pláticas y para montajes y exhibiciones relativas a la evolución de las actividades tallerísticas.

El área de la Dirección Escolar ofrece el servicio de fotocopiado y en ese espacio existe el servicio telefónico para el alumnado. Inicialmente (febrero de 1996) era gratuito, para fines del mes de febrero (1997) el alumno (a) que deseara comunicarse al exterior lo podría llevar a cabo por medio de una tarjeta de lectura electrónica.

El gimnasio y la zona de estacionamiento para el profesorado y visitantes, nos permitieron reconocer un plantel moderno, edificado sobre roca volcánica, lo que le da una estética urbanística contemporánea, pero a la vez, con un sesgo distintivo del modelo general de las escuelas secundarias diurnas. En el entorno del que forma parte la institución Alfa, se localiza un conjunto arquitectónico destinado al servicio educativo: una escuela primaria pública y un centro de atención especial a niños con problemas de aprendizaje. Para finalizar, el plantel Alfa se halla localizado en el sureste del Distrito Federal, en un lugar accesible por el tipo de arterias viales rápidas y de tránsito continuo, lo cual favorece la llegada y la salida expedita de la comunidad que vive en los alrededores a dicha institución. En Alfa conocimos a tres maestras dedicadas y comprometidas con su labor profesional. Con ellas recuperamos la perspectiva de documentar el valor social del trabajo pedagógico y una idea que a nuestro juicio necesita tomar sentido por la fuerza sociocultural que le puede imprimir el profesor de la escuela secundaria, esto es, a la acción lingüístico-comunicativa como un proceso de mayor atención y despliegue desde la propia acción expresiva del alumno: El concepto de una formación cultural comunicativa que intentamos reconstruir de acuerdo con las observaciones didácticas de las maestras, es decir, a partir de su desempeño y del sentido que aportaron al desarrollo de un pensamiento conceptual en el alumno del plantel secundario. Enlazando esta afirmación con la idea de brindar viabilidad a la creciente madurez expresiva del escolar y/o al enriquecimiento de su formación lingüística, que desde diferentes visiones pedagógicas las maestras JC., RC. y EC. emprendieron con los adolescentes. Esta idea la percibimos como el significado hermenéutico de un tipo de ejercicio comunicativo de comprensión y de relieve cultural, por el modo de examinar e interiorizar un campo específico de giros idiomáticos docentes, que es el que permite distinguir un tipo de formación con un perfil pedagógico acorde con esta dimensión social. Y así mismo receptionamos dicha idea, por las implicaciones educativas para la construcción de un aprendizaje auténtico del español, en donde el centro de interés fuese el adolescente y su desarrollo expresivo oral y escrito. El entendimiento que ello representa, así como las motivaciones del alumno y su experiencia cotidiana, son las señales de un cambio posible en el contexto de la acción pedagógica del estudio del lenguaje.

El plantel Omega pertenece a una demarcación política del sur de la ciudad. Es de un tono arquitectónico similar al del plantel Alfa, pues está construido sobre un terreno volcánico, al que además le fueron respetados los accidentes de esa naturaleza en el que se enclava la escuela de referencia. Así, cuenta con oficinas administrativas, el área de la Dirección y Subdirección Escolar; cubículos reducidos para los órganos de trabajo social, orientación educativa, servicio médico y servicio de fotocopiado para los alumnos y profesores. En los cinco conjuntos de edificios escolares se atiende una población escolar cercana a los 2,500 alumnos en los dos turnos matutino y vespertino. Existe para el servicio de los alumnos y profesores, una biblioteca, un salón de

coordinar y plantear modelos didácticos, sobre la base de proveer las estrategias para construir experiencias de aprendizaje de la lengua. Ello permite interiorizar cuestionamientos del tipo de cómo se manifiesta en el plano discursivo, el sentido de la acción lingüístico-comunicativa, si acordamos a partir de la conceptualización de J. Habermas (1992), que la acción [lingüístico] comunicativa es el lenguaje y sus realizaciones verbales y no verbales observadas como medio contenido y mensaje. La segunda noción -entendimiento- a la que nos estamos refiriendo, ha sido definida por el mismo autor como la capacidad de obtención de acuerdos, por medio de los cuales profesores y alumnos deciden identificarse desde ciertos intereses y manifestaciones explícitas o en descubrimiento, proyectando con sus vínculos educativo-culturales, las pretensiones de validez -verdad, eficacia, veracidad o rectitud y criterios de corrección- (de su lectura del mundo y de la palabra) acerca de las percepciones y modos de compartir sus mundos, objetivo, social y subjetivo, por medio de cualesquier acción lingüística o conjunto de variantes discursivas que estuviesen desarrollándose en el plano de las realizaciones comunicativas. (J. Habermas: 1992).

Por nuestra parte fueron considerados y aceptados por las profesoras los tiempos de trabajos concretos para la primera y segunda fase como ya se mencionó: a partir de tres días consecutivos de observación, registros y grabaciones. Y en la segunda etapa, recurrimos al desarrollo de procesos de filmación de la actividad didáctica de las maestras de las dos instituciones escolares. Esto con algunas variaciones en los tiempos acordados para la captación de las relaciones de trabajo didáctico en cada grupo. De este modo se dedicaron 18 horas semanales por cada plantel, para atender determinadas proposiciones de trabajo con las que iniciábamos nuestra interiorización en las aulas de aprendizaje. Tales proposiciones se refirieron tanto a los tipos de concepción de la enseñanza que las maestras reconocieron por medio de su práctica, como a la determinación de las experiencias potencialmente formativas de aprendizaje del español. Estos aspectos los delimitamos como parte del problema objeto de estudio, acerca de la actitud realizativa puesta en práctica por las docentes, ya que nos permitieron visualizar una vía singularísima de intercambio, realización y perspectiva sobre su experimentación lingüística, a través de la cual apreciamos la orientación brindada a su acción expresiva y a la influencia comunicativa con el adolescente.

II. Localización geográfica y rasgos generales de los planteles Alfa y Omega.

Los planteles Alfa y Omega se ubican en las Delegaciones Políticas del sur de la ciudad. Las dos escuelas están clasificadas como secundarias diurnas con una denominación y un número de identificación oficial, que omitimos para reservarnos la identidad de las profesoras y de cada plantel, sustituyendo la denominación oficial de sus nombres por los términos Alfa y Omega:

◆ Escuela secundaria Alfa

En este sentido el plantel Alfa se localiza al sur de la ciudad de México. Tiene una población escolar de aproximadamente 2,000 alumnos entre los dos turnos de atención.

proyecciones y un salón de usos múltiples; talleres y laboratorios, así como la cooperativa escolar y un salón para las clases de educación artística. Entre los edificios escolares hay espacios adecuados para transitar por los mismos; cuenta con pocas áreas verdes dada la situación del terreno y hacia la zona de talleres, existe un amplio terreno aún no dispuesto para el servicio de la comunidad escolar.

◆ **Escuela secundaria Omega**

El plantel Omega se localiza también al sureste de la ciudad de México. A través de más de 15 años de existencia, la institución ha mantenido un claro prestigio en la comunidad de la que es parte por lo que corresponde al turno matutino. Un modo de apreciar lo anterior es por medio de las visitas que exalumnos hacen al plantel Omega, en busca de las maestras (os) que han contribuido a formar a sujetos interesados como sus familias, por conseguir el acceso a nuevas y ascendentes oportunidades de estudio y de trabajo. Otro modo de distinguir la importancia del plantel Omega, es la participación de alumnos en concursos locales, por zonas escolares y distritales, donde han sobresalido varios de ellos. Este plantel no cuenta con un gimnasio como el de la escuela Alfa, sin embargo el antiguo estacionamiento fue acondicionado para las actividades recreativas de los alumnos, reconstruyendo el mismo a un costado del edificio asignado para la Dirección Escolar y las oficinas administrativas. Recientemente dichos planteles han sido dotados de videos y televisiones -un juego por escuela- de 1 ó 2 computadoras para las secretarías y de máquinas electrónicas de recepción y envío de faxes para los directivos de las dos instituciones. Una característica notable del plantel Omega es que en el descanso o refrigerio, la Dirección Escolar acordó permitir a los alumnos escuchar su música favorita, ello lo apreciamos en las dos fases de observación en la que participamos. Realmente nos pareció de una apertura extraordinaria, aunque poco a poco entendimos la complejidad que puede ser optar por las actitudes de éste signo, con una normatividad y reglamentación contradictoria a la que deben sujetarse todos sus miembros y en especial los escolares. Esto lo apreciamos como el reflejo de la dinámica de contraposiciones existentes en una escuela secundaria diurna, en la que debería perfeccionarse el espacio central que en el discurso institucional se dice que ocupa el alumno de estos planteles. También dicha institución ofrecía el servicio gratuito telefónico, posteriormente sólo sería factible acceder a él a través de tarjetas de lectura electrónica. Las maestras que conocimos son profesionales que preparan cambios en la formación de los adolescentes. A ellas les corresponde una delicada, noble y difícil responsabilidad. Pese a una fragmentaria dimensión de las metas educativas, influidas probablemente por el conjunto de experiencias de carácter inmediatista, en la interpretación de las políticas escolares y en el desarrollo inteligente de la acción pedagógica de los enseñantes de las escuelas secundarias a las que nos adscribimos. Apreciando tendencias educativas estatistas, un tipo de perfil del directivo y del maestro multimodal; condiciones de trabajo poco idóneas y cargas conferidas en detrimento de la atención al alumno, nos hizo reconocer no obstante a tres profesoras con un compromiso indubitable con sus grupos escolares, en cuanto al desempeño de las tareas educativas asumidas por ellas.

III. Las condiciones materiales de los planteles Alfa y Omega, por lo que corresponde a los salones dedicados a la actividad formativa.

En general en los planteles Alfa y Omega, las sillas, los pizarrones y las estructuras de las aulas para la experimentación de aprendizajes se hayan deteriorados, inservibles y escasamente funcionales y de respaldo a una acción formativa auténtica. El sonido del uso del micrófono y los ruidos y voces del exterior irrumpen con fuerza en unos salones mínimamente aseados. No hay privacidad en el interior de los mismos, y en el entorno concreto de los salones, existe un <convencimiento> de que las cosas están así. Si se prepara un bailable, una tabla gimnástica o una serie de <números> para un festival o un evento ex profeso -por ejemplo la celebración del Día de la Madre- el grupo de profesores sabe que no hay posibilidad de cambiar la determinación de algo que ya hubiese sido acordado por la maestra y/o el equipo comisionado para tal efecto con la Dirección escolar. Esta acción por ejemplo sólo se efectuó en el plantel Omega; en el plantel Alfa no se realizó por cuestiones organizativas y de motivación de directivos y de la planta docente. Así, aunado a inconveniencias del uso de los implementos básicos para la realización de las actividades -pizarrón y sillas, gises y equipo para proyectar por medios audiovisuales propuestas didácticas; empleo del rotafolio u otros recursos- hay que agregar interferencias exteriores y las propias a las que hace frente el profesor en su cotidianidad. Por ejemplo, permitir la salida de alumnos para asistir al servicio médico, al espacio de Orientación, al sanitario o en efecto, y con cierta regularidad, enviar a uno o a varios alumnos al área de Orientación, área o lugar de las sanciones y correctivos. Autorizar así mismo la salida de alumnos seleccionados para un evento cercano; permitir que prefectura transmita determinada información; recibir la visita de algún familiar; tranquilizar a los elementos del grupo que busquen la ocasión para congraciarse con sus compañeros de clase, en el momento en que el profesor resuelve una petición del director o del subdirector. Soportar o <desoir> la música a tono con el próximo suceso cívico-cultural; contener al grupo por sus protestas por el frío o el calor que haga en ese instante, o porque no resistan ni ellos ni el profesor el humor humano en el ambiente de un grupo escolar con una saturación tal, a la que no haya respuestas para dotar de más sillas, de hacer uso de un ventilador y de reprogramar el registro de alumnos a un grupo. Corroboramos así con estos indicadores, por qué un ángulo irregular y negativamente acumulativo de cuestiones básicas e importantes para la dedicación profesional y cualitativa de la enseñanza, está en contra de un trabajo progresista, en la medida que no cuenta con las características mínimas de atención y de trato adecuado con relación al alumno y al docente. En este marco la organización escolar se va orientando a resolver lo inmediato, a que se atiendan los conflictos en el momento en que surgen, debilitándose la organización al interior del aula. ¿En qué se sustenta la afirmación anterior? En las determinaciones que van más allá de la posición de los participantes, al concentrar su atención y su espacio de trabajo no en actividades o en tareas sencillas y cotidianas. Sino en acciones que con toda la presuposición de relevancia con que se les mire -y dado que participan y colaboran sujetos inteligentes capaces de transformar en progresiva comunión, las estructuras de pensamiento y la capacidad de ensayo y producción para la resolución de problemas de aprendizaje- representan un obstáculo real e ineludible, para el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, lúdicas y sociales del educando. Estas aseveraciones tienen sentido si es visto el alumno del plantel secundario por el Estado, por el gobierno y por las políticas educativas del plantel que se trate, dotado para el desarrollo de una formación en serio. Formación que se plantea en el discurso oficial de dicho nivel educativo, porque se haga todo el esfuerzo profesional para que el educando desarrolle una mentalidad reflexiva,

con un nivel de cultura general y una progresiva discursividad en ascenso, a partir del fomento de las destrezas básicas de adquisición y de recreación del conocimiento y de la opción pedagógica cualitativa para elevar su potencial intelectual, afectivo y humanista.

Imaginemos un plantel opuesto a la descripción mencionada con antelación, en donde la prioridad es la formación del alumno en todos sus términos: humanística, científica, histórica, ecológica y deportiva, reflejo de la percepción del sujeto que demanda la sociedad de fin de siglo. Sin embargo la realidad es otra, y aunque persiste y haya esfuerzos por modificar los múltiples rezagos existentes en la escuela secundaria diurna, aún así desde aquéllos contextos se intenta la construcción de espacios dignos y posibles, en donde se readmiren en éstos y con el escolar, las transformaciones fundamentales del mundo de la vida, puesto que corresponde al papel de la escuela infundir, valorar y redimensionar socioculturalmente el interés y el compromiso indeclinable por llevar a cabo la construcción de un lenguaje de la posibilidad y la esperanza.

Aún así, pese a las graves contradicciones que a diario coexisten en el salón de clases, fuimos admiradores del empeño y el compromiso de seis maestras -y de otras (os)- que viven y hacen frente a la realidad social de la escuela pública: el deterioro de la misma nos parece directamente proporcional, a la toma de decisiones políticas de marginalidad o de mínima atención para este subsistema en todos sus rubros y necesidades pues impacta la atención cualitativa del adolescente en la denominada escuela oficial. ¿Por qué Porque todo parece indicar que la educación de este nivel educativo no es una prioridad, no obstante los discursos, investigaciones y afanes de buena raíz e investidura cultural, los mismos que muy poco han hecho en la práctica para elevar el papel de la escuela secundaria. Cómo cambiar una visión del contexto educacional como la indicada, cuando las condiciones materiales -por ejemplo- siguen tal cual las conocimos como alumnos, o profesores y ahora corresponsables en un proyecto de investigación.

Observemos: en un año de trabajo y participación, sólo en el plantel Alfa fueron adquiridas varias unidades de sillas tipo universitario, para atender la demanda de ese mobiliario en los diferentes grupos de la escuela específicamente de los terceros años. Hubo sesiones que nos mantuvimos en pie por no tener en el salón una silla para alguien más, o bien, algún alumno o a petición de la maestra, nos permitía su silla con el trastorno que ello ocasionaba. Las condiciones materiales de los planteles como su organización escolar son fundamentales para el desarrollo eficaz de la vida académica de profesores y de alumnos. Nos parece que es necesario un nuevo planteamiento del papel que corresponde a la estructura arquitectónica, al equipamiento efectivo y a las tareas de planeación y organización educativa. ¿Con qué interés? Con un interés ciudadano y críticamente social de emprender el cuestionamiento vigoroso y prospectivo de los sistemas, políticas, financiamientos y espacios que se han ideado pedagógicamente para la escuela secundaria hace más de medio siglo, con el objeto de entender y perfeccionar el valor sociocultural del trabajo didáctico con los adolescentes. Lo antes señalado es hoy una condición imprescindible en este tiempo finisecular, si se plantea por las distintas instancias oficiales y académicas, pasar del discurso a la práctica para mejorar el papel de la escuela secundaria. Orientada como pretenderíamos reconocerla, por la construcción cualitativa de un desarrollo creciente en el plano científico, cultural y pedagógico, realizada por sus propios agentes y respaldada por una comunidad atenta a su evolución social. Esta aseveración la efectuamos de acuerdo con el contexto general que hemos presentado de los planteles Alfa y Omega, así como por las condiciones particulares de infraestructura, acondicionamiento y perspectiva

pedagógica para atender al alumno de esa institución pública. Por esta razón describimos en adelante los aspectos particulares que nos hicieron relevar la importancia de la actitud realizativa de las profesoras, a través de la reconstrucción de la acción lingüístico-comunicativa docente, relacionada con la arquitectónica de las experiencias formativas del aprendizaje del español, a partir de la variante de la expresión oral o del estudio de la lengua hablada.

IV. Las condiciones de trabajo en los planteles Alfa y Omega.

◆ Escuela secundaria Alfa

La invariable presencia como observadores a las sesiones de trabajo de las maestras de los planteles de Alfa y Omega fue logrando abrir con ellas espacios de comunicación. ¿En qué sentido? Acerca de sus expectativas y preocupaciones diarias, sin faltar alguna invitación para colaborar con un grupo; dialogar con algunos alumnos; sugerirles material didáctico a las profesoras, o material de consulta sobre algún tema y lo más importante: ser partícipes en la cotidianidad de sus esfuerzos y reflexiones aún con las prisas que caracterizaron las tareas de seis docentes.

Sólo en los descansos o al final de la jornada era posible platicar con alguna de ellas; en general de las seis maestras con las cuales pudimos hablar con mayor atención y trato, fueron dos o tres, quienes nos permitieron interrogarlas sobre determinados aspectos de su comportamiento docente con algún alumno en especial, o con el grupo de trabajo asignado a ellas. El diálogo con las profesoras que nos aceptaron, no rebasaba los nueve o doce minutos; sus cargas inmediatas o su pronta despedida, obstaculizaba concentrarnos en ciertos aspectos de su actividad realizativa, los que no llegábamos a reflexionar con dirección al origen de sus causas, como lo hubiésemos deseado para esos y posteriores momentos. Esto nos dejó un aprendizaje: esperar el momento oportuno y/o solicitar con antelación una cita de trabajo, que luego no era concedida o bien se postergaba por otros asuntos que debían atender. Necesitábamos persistir si queríamos recuperar elementos significativos de su desempeño, del cual ininterrumpidamente fuimos registrando, grabando y más adelante filmando sus desempeños. Observemos estas consideraciones. Por ejemplo en la secundaria Alfa, de las profesoras JC., RC. y EC., sólo con la tercera podíamos conversar en los descansos; ella nos brindaba la oportunidad y aunque pensábamos que no debíamos exceder la opción que generosamente nos brindaba, periódicamente accedíamos a buscar un espacio para dialogar y comentar los sucesos de su actividad en el aula. Con ella logramos proponer estrategias de trabajo con sus grupos escolares de 3° grado, intervenir en los mismos para compartir reflexiones y experiencias que desearan consultarnos; abrir espacios para que se ampliara la discusión sobre temas de interés para los alumnos y dar cauce por ejemplo, al análisis de la problemática de ingreso a la educación media superior, así como compartir materiales y notas con EC. y con RC.

La maestra EC. es profesora en el mismo plantel en el turno vespertino. Ello le permite no presionarse en su tiempo laboral de la jornada matutina; nos parece que tiene por esta razón una baja celeridad, compromiso renovado y la opción evidente para mostrar su interés por su práctica pedagógica. En las dos fases de observación, siempre tuvimos las consideraciones y el trato cordial de una profesional sin demérito de sus compañeras de trabajo. Más adelante -a mediados de la primera fase (marzo-julio, 1996) (mes de mayo), ya platicábamos con otra profesora con mayor continuidad, era con RC.; en esa

época fungía como la jefa local de la academia de español. Designación que no llega a tener una repercusión decidida entre los miembros de la misma, como no fuese la voluntad y el entusiasmo de poder coordinar actividades y de compartir estrategias de trabajo. Salvo ese rasgo posible de compartir y coordinar tareas, relativa influencia representaba su cargo oficial en la determinación de los planes de estudios, los ajustes a los mismos y otros aspectos didácticos o metodológicos en los que es preferible -al parecer- no intervenir, puesto que paradójicamente no es una coordinación ni un cargo pedagógico de importancia en la escuela. Y más, ni los directivos escolares ni los profesores le otorgan la importancia que necesitaría tener en el ámbito escolar del plantel, probablemente con una estructura más flexible, idónea y/o acorde a dinamizar la atención a los problemas y/o para construir alternativas. Por ello no existieron condiciones para desarrollar esa vertiente potencial del trabajo compartido, que una función como la descrita -u otras- tuviera para el enriquecimiento de la vida colegiada en la escuela secundaria. Por lo regular, con RC. fuimos abriendo un espacio importante de comunicación en algunos tiempos del transcurrir de sus clases, en las cuales hubiese indicado una actividad colectiva por equipos, o una tarea de lectura y resolución individual y luego comentada con el grupo. También -y aunque ello fue menor en tiempo con respecto de EC.- entre la salida y la entrada a un grupo, nos acompañábamos para conversar si nos veríamos al día siguiente, o si había alguna cuestión que le impidiese asistir a los grupos de observación bajo su responsabilidad. La maestra RC. trabajaba en otro centro educativo del nivel medio superior, perteneciente a una institución superior pública de amplio prestigio, por lo que explicaba en parte la celeridad de nuestra conversación y sus prontas despedidas para trasladarse a otra escuela. Así fue el trato en las dos fases de observación con los dos grupos escolares bajo su dirección pedagógica. A pesar de compartir problemas de aprendizaje de los alumnos a su cargo y de intercambiar materiales que nos fuesen útiles -porque desarrollábamos tareas de investigación similares- no llegamos a una mejor compenetración del modo como lo hicimos con EC. Quizás al final de la segunda fase del proceso observacional, conocimos a RC. como una maestra dispuesta a emprender mejores esfuerzos de interrelación y de trabajo didáctico. En general con las tres maestras y en particular con RC. y con JC., sistemáticamente buscamos en las dos fases del trabajo, el intento de comunicación y comprensión de sus realizaciones comunicativas. Con JC. siempre fue difícil dialogar. Parecía rehuirnos y no sabíamos -evidentemente- por qué razón. ¿Nos apreciaría sin experiencia necesaria para una actividad de interlocución con ella? En algún momento de las pláticas posteriores que nos fue concediendo -a fuerza de persistir- conocimos que era porque ella no tenía una formación normalista, sino egresada de la licenciatura de Filosofía de una institución pública de reconocimiento social. Argumento que la hacía apartarse de la posibilidad de comunicar sus intereses y expectativas, relacionados con el campo pedagógico y didáctico de lo acontecido en sus clases y de lo que regularmente emprendió en los dos grupos bajo su coordinación. Deseamos involucrarnos dialógicamente con ella, para encontrar algunas respuestas en el momento en que escuchamos lo anterior. Por ejemplo a una pregunta directa de por qué parecía que cortésmente evitaba conversar y compartir reflexiones mutuas nos contestaba: "no contar con tiempo", -debía acudir a la Dirección", "debía apresurarse para llegar al siguiente grupo; "quizás otro día"; "aún no tenía respuestas para los registros de clases que le habíamos entregado"; "veía difícil entrevistarnos alguna tarde...". El resultado con este penúltimo punto, fue una actitud más elusiva a la comunicación. Sin embargo al término de la 2º fase (septiembre, 1996-febrero, 1997), al entrevistarla nos hizo patente sus inquietudes y su estado de ánimo. Creemos que este cambio fue por la persistencia y por el respeto hacia su trabajo; aún

así en las dos ocasiones en que platicamos con ella con mayor espacio de tiempo y oportunidad de diálogo, fue breve y prefirió no ampliar ideas y reflexiones que le propusimos compartir. ¿En qué sentido? Con referencia a su actividad didáctica con sus grupos de primer año, con las condiciones de su trabajo pedagógico y con el contexto de la organización interna, en vinculación con un quehacer educativo no cabalmente apreciado y reconocido dentro y fuera del plantel. La maestra JC. trabajaba en otro lugar, o prestaba algún tipo de servicio desde su hogar. Ello lo inferimos sólo parcialmente por ciertos detalles que ella nos dejaba reconocer. Sin embargo no deseó enterarnos ni de nuestra parte insistir, pues aunque le solicitábamos por dicha razón un espacio vespertino que no interfiriese con su desempeño en la doble jornada, fue notorio que no hubo disposición, o cuando se perfiló esa oportunidad, JC. enfermó y más adelante volvería a su postura de alargar un posible encuentro. Este aspecto para poder dialogar con la maestra JC. fue similar con EC. y con RC., ya que no pudimos lograr por ejemplo, un espacio de convergencia con las tres maestras del plantel Alfa. Sólo las maestras EC. y JC. nos concedieron dicha posibilidad en un tiempo breve. De esta forma tampoco pudimos compartir aficiones o problemas comunes entre compañeros, que en distintas situaciones regularmente se intentan expresar.

En el contexto del plantel- Alfa y del marco pedagógico de la acción supeditada al control y a la normación -recordemos que este campo lo identificamos como campo pedagógico (a). tradicional y funcionalista- explicamos en detalle el tipo de interlocución con JC. y EC. -a ella la identificamos en un campo alternativo de enseñanza-. En resumen, a la maestra RC. la elegimos como representativa de un campo de enseñanza alienado e instrumental, ubicándola en la argumentación del presente trabajo al que hemos denominado Documento I. A las demás enseñantes del plantel mencionado -JC. y EC.- describimos su desempeño comprendido en el Documento II. Anexo, al que remitimos al lector (a) para su examen y valoración. Ello a partir de las implicaciones de ubicarlas ahí, una vez apreciada la relevancia que hicimos de su actitud realizativa docente. ¿En qué nos basamos? En el análisis de la matriz didáctica del salón de clases y de nuestras ideas en torno a los ejes fundamentales de estudio de la actitud realizativa docente: la acción pedagógica y el entendimiento sobre el estudio del lenguaje de la escuela secundaria.

En el entorno del mismo plantel y de un marco pedagógico alternativo acerca del estudio de la lengua hablada -recordemos que se trata del campo pedagógico (b).- describimos el papel didáctico de EC. y la posición que compartimos con ella, en relación con su quehacer docente en materia de enseñanza del español. (La trayectoria de su desempeño puede leerse en el Documento II. Anexo). ¿En qué nos basamos para arribar a esta determinación de cómo se identificaron las maestras de Alfa en uno y en otro campo pedagógico? Nuestro criterio fue a partir de observar el esfuerzo de formación que intentaron transmitir al alumno y de acuerdo con una idea persistente que observamos en el aula: la de apreciar cómo orientaban su capacidad docente, para construir la práctica oral, el pensamiento narrativo y una forma de readmirar la importancia de la memoria en el contexto socio-histórico del aprendizaje del español. ¿En qué consistió esta forma de rescatar la memoria del alumno en las tareas de aprendizaje? En incitarlos a girar hacia las cosas del mundo de la vida y hacia el sentido que guardan y que en apariencia se distinguen alejadas de su núcleo de intereses. No es así. La memoria a la que llamamos histórica, forma parte de los ámbitos finitos de sentido que le dan esclarecido testimonio al mundo de la vida en el que nos desenvolvemos. Cuando nos interrogamos quiénes somos y hacia cuáles rutas nos embarcamos individual y colectivamente, estamos sin duda ejercitando nuestra

memoria y con esta función cognitiva y sociocultural, cuestionamos las concepciones de la realidad eminente por la que desplegamos un tipo de fuerza y de energía. La memoria histórica es un bastión de la actividad didáctica que no es vista en la escuela como la herramienta fundamental para readmirar los mundos posibles. Sin ella, con su inacción, se trastoca la posibilidad de oralizar el mundo, de narrarlo y de intentar comprenderlo. En el caso de la maestra EC. ella demandaba recuperarla por medio de la lectura, por medio del acopio de datos y de su proyección en clase. Quizás faltó la experimentación más temprana y primera que tenemos como sujetos sociales: afirmar nuestra condición por el modo como hemos aprendido a reconocernos y por la forma como entendemos nuestra acción en el mundo social y objetivo. Quizás faltó aplicar mayor capacidad para renovar con el alumno, la cauda de expectativas y de creaciones que todos llevamos en nuestro interior como aprendices y enseñantes. Esta es una percepción que tenemos sobre la dimensión de la memoria histórica y su influencia sociocultural en la formación del alumno de la escuela secundaria.

Pero regresemos a nuestra interacción con las maestras del plantel Alfa. No obstante las dos posiciones pedagógicas señaladas, mediante las cuales identificamos la acción lingüístico-comunicativa de las maestras de la asignatura de español, experimentamos un acercamiento real, en ocasiones con recelo y escepticismo pero solidario y pertinente, por las acciones en que pudimos participar con cada una de ellas en los grupos bajo su responsabilidad. Fue una constante labor de recopilación de datos y de vincularnos con el mundo cotidiano de las profesoras. En este sentido nos dimos a la tarea de registrar y grabar las sesiones de trabajo en el aula, que las maestras de Alfa nos permitieron observar durante las dos fases de investigación. En el "cuadro de concentración del acopio de datos sobre el aprendizaje del español en los planteles de educación media básica", están organizados por fechas el total de las clases de español y las temáticas correspondientes al grado escolar coordinado por cada una de las tres docentes. Así mismo se advierten los recursos de investigación utilizados y las observaciones correspondientes. (Vid Anexo: cuadros 4, 5 y 6).

Lo anterior se realizó a efecto de comprender el significado que ellas imprimieron a su tarea sociocultural. Con la mirada atenta en el reconocimiento de cómo se hallaron sus posibilidades de innovación en el espacio escolar, para la construcción de un concepto ligado a un planteamiento pedagógico: la formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. Frente a dicho concepto prevalece sin embargo la noción de competencia¹⁵ comunicativa, la cual nos puede remitir a un contexto idealizado y <optimista> pedagógicamente expresado, por el tipo de realizaciones que se demandan en el plano del discurso instruccional, pero que en la práctica sólo se traduce en beneficio para una minoría; es el permanente privilegio de un reducido grupo de individuos, capaces de acceder a un campo de dominio y de oportunidades. Entre tanto la mayoría -más tarde o más temprano- tendrá que reconocer cuál es su lugar en el plexo de su propio status social: desventajas con respecto a sus necesidades culturales; menores opciones de concursar en otros niveles o de verlos catalogados como ineficientes para futuras condiciones de estudio y de trabajo.

En oposición al concepto anterior, el concepto de formación cultural comunicativa mira al sujeto en su acción cognoscitiva y social como el actor que construye procesos de adquisición de saber y culturales. No pretende propulsar al adolescente por encima de su par; no busca el relegamiento del otro para apuntalar el desempeño del que sí se encuentra habilitado. Intenta en todo caso respetar el ritmo de las diferencias individuales y la proposición formativa de compartir con un grupo escolar concreto, las oportunidades posibles de **creación** cultural y colectiva con la propia dinámica de su

práctica social. En donde la exigencia de compenetrarse gradualmente de procesos reflexivos, les demande hacer frente a problemas de aprendizaje y a encontrar con su interrelación, el ingenio, la búsqueda y lo fértil y generoso que puede ser el ámbito sociocultural en la vida de un conjunto de alumnos decididos al cambio y la habilitación de sus desempeños. Dicha situación no puede observarse mágica ni romántica desde el mismo discurso, requiere todo un proceso de transformación de estructuras, políticas y funciones tanto de la escuela secundaria, como del perfil y profesionalización del docente, del trabajo colegiado como de los nexos con institutos y universidades para modificar en serio las condiciones de trabajo y desarrollo de la educación secundaria. Es probable que en este contexto, el desnivel del capital cultural de grandes sectores de adolescentes en escolaridad, esté medrando su desarrollo cognitivo y su nivel socio-económico se hallen interfiriéndose dialécticamente como una condición del lugar, del ambiente y de la baja incentivación que las políticas sociales y las propias condiciones de vida tienden a prevalecer entre los miembros de múltiples familias. Y esto lo decimos con respecto de otras familias con estructuras y condiciones distintas y con mejores posiciones socioeconómicas y de capital cultural, que no permiten una comparación de ningún tipo con respecto de las primeras. Hay un trasfondo socio-histórico y económico que permea y reduce los intercambios, las relaciones, y las opciones de enriquecer el capital cultural en el tipo de las primeras familias. No obstante este fardo pensamos que es factible hallar alternativas y formas de superar perspectivas socio-económicas y culturales por el esfuerzo y el dinamismo colectivo de ellas, de las instituciones educativas y de otros grupos e instancias interesados en transformar las condiciones de **desequilibrio social** en que se encuentra la mayoría de ese tipo de familias.

En la actualidad es mayor el reto para este primer tipo de familias, conocida la pulverización de la endeble clase a la que pertenecen, ya que necesitarían de nuevas políticas de atención social y de redistribución del ingreso, así como responder favorablemente a sus demandas en los distintos espacios institucionales y civiles por los que transitan. Pues la presión colectiva que proverbialmente ejercen, permiten relanzar nuevas dinámicas y estrategias de lucha y resistencia, en el marco de los programas sociales del país. Hoy la globalización económica y la pérdida creciente de conquistas laborales, ha apretado las válvulas a esa clase, percibiéndose debilitada y más propensa a una recaída definitiva de su rango social, económico y cultural.

Así, la pretensión del concepto formación cultural comunicativa tiene una limitada pero a la vez potencial zona de influencia en los rangos antes señalados para el primer tipo de familias. Ya que en primera instancia no pretende convocarlos a una serie de *logros* acerca de habilidades y destrezas aisladas y selectivas, equivalentes al concepto chomskyano de alcanzar competencia lingüística. Sí persigue en contraparte por mediación de una vigorosa praxis, que cada sujeto construya su desarrollo lingüístico-comunicativo en socialización y en contrastación experiencial cualitativa con los miembros de su entorno comunitario. ¿No es así como resulta necesario mirar el sentido de problematizar el concepto de formación? Reconociendo por ejemplo la importancia sociocultural de la evolución psicogenética infantil y de la adolescencia sobre sus diferencias individuales entre sujetos de un mismo o diferente estrato sociocultural, aunque en una variedad de casos de uno y otro lado, sin ejercitar quizás a cabalidad la orientación vigorosa de lo que entendemos por praxis. Entendemos dicho concepto como una actividad creadora humana, sustentada en sus propias condiciones socio-económicas y culturales pero a la vez, persistiendo en construir desde las mismas, procesos cualitativos de interrelación, de esfuerzo y de disciplina para la producción manifiesta de sus perspectivas de crecimiento.

Atendemos críticamente en el capítulo [4] en el apartado Conclusiones el concepto de formación cultural comunicativa. Sin embargo previamente hemos reflexionado esta idea en el capítulo [2] y en las líneas anteriores del presente subpárrafo. Esto ha sido mediante un tono reflexivo con respecto a determinados elementos básicos que se necesitarían diseñar, para pensar en una arquitectónica de la enseñanza, surgida desde la propia acción pedagógica de la escuela secundaria. Pretendimos con lo antes dicho, apuntar el valor pedagógico de la concepción que tenemos del concepto formación cultural comunicativa más allá del aula y del contexto socio-escolar. Nuestra perspectiva no es otorgar prioridad a las herramientas o a las propiedades de los sujetos por sí, sino a la actividad sociocultural, a sus procesos y sus herramientas fundamentales de mediación con las situaciones y las cosas de su práctica social. Lo antes señalado implica la experimentación potenciadora de las personas del primer tipo de familias, en el marco de sus costumbres, valores y creaciones históricamente sembrados en la matriz comunitaria, tradicional y cultural de los actos de la realidad social predecesora y contemporánea y asociada de los miembros de una comunidad.

◆ Escuela secundaria Omega

En la secundaria Omega y aproximadamente al final de la 1° fase (junio-julio, 1996) de las profesoras de dicho plantel, CCH., TM. y CS., sería con la tercera con la que pensamos que hallaríamos más obstáculos de diálogo. Con ella destacamos una actividad creadora, genuina en el trato y gratificante, tanto por su capacidad pedagógica, como por la apreciación que observamos de su desempeño comprometido, firme y dedicado.

Inicialmente era ella la que dudaba que algo bueno -decía- pudiera aprender por su experiencia de más de treinta años de servicio, en el momento en que le solicitamos su aceptación para observar su actitud realizativa docente con sus grupos escolares.

Con CCH. y TM. no fue del todo factible dialogar en toda la 1° fase, aunque al final de la 2° fase de observación y de intercambio con las profesoras, obtuvimos un avance significativo acerca de sus expectativas, pensamientos y reflexiones sobre su práctica. Al igual que a las demás docentes del plantel Alfa, a ellas les entregábamos los registros sobre sus realizaciones comunicativas, a las que de forma organizada regularmente intentamos poner entre paréntesis. ¿En qué sentido? A través de observar los modos de comportamientos con los alumnos, la orientación y proposición de su actividad pedagógica, e interrogando sobre las condiciones de trabajo institucional y académico, como una constante para reflexionar de acuerdo con los aspectos de su labor profesional.

Ello en conexión con las opciones de construcción de experiencias formativas de aprendizaje del español, en sus variante expresiva de oralidad, de un pensamiento narrativo y de una recuperación de la memoria, como elementos de una acción pedagógica diferente y cualitativa, por lo que creemos que puede representar para la formación del adolescente en el campo del lenguaje.

Un punto básico lo constituyó la dimensión sociocultural de la actitud realizativa docente de cada maestra, en el proceso de enseñanza y en el relevamiento que brindaron a las experiencias de formación, bajo la proposición de una acción pedagógica que iba siendo reflexionada con el transcurso de las sesiones del trabajo didáctico. ¿Cómo se apreció el nivel de entendimiento de la acción pedagógica en el momento de plantear un contenido de aprendizaje? Como una posibilidad *aceptada* por las en la mayoría de los casos, pero a la vez, como una *forma* para no analizar con ellas por la importancia de lo

que distinguíamos en el aula, acerca de las ideas y características de la actividad pedagógica que tuvimos oportunidad de observar. Notábamos dicha posibilidad cuando se nos permitía reflexionar con las maestras, de acuerdo con una lógica lineal y seccionada, pues no teníamos el tiempo necesario para adentrarnos en el sustrato de la actitud realizativa docente. La respuesta a la interrogante de este párrafo la consideramos a profundidad en el capítulo [4], por el interés de plantear en el marco de una acción pedagógica, el valor sociocultural por construir el concepto de una formación cultural comunicativa del alumno de la escuela secundaria.

Es importante aclarar que era evidente la comunicación diaria, pero fue problemático conseguir un diálogo sostenido con ellas. Por ejemplo, la forma de conseguirlo era yendo de un salón a otro; o de un salón hasta el arribo de la sala de profesores; de la <hora de servicio> a la asignación de algún grupo para determinada profesora, con motivo de la ausencia del profesor en turno, o por una actividad encomendada por la Dirección Escolar para alguna maestra. De un modo similar al plantel Alfa, respetamos el lapso breve de descanso entre las clases; esto además así nos lo hacían sentir, por lo cual aprovechábamos esos momentos para revisar nuestros registros, grabaciones o platicar con determinados alumnos. También al finalizar la jornada, nos quedábamos un tiempo adicional para recuperar información relacionada con el proyecto, por medio de la elaboración de fichas de trabajo y de esquemas o cuadros sinópticos de lo que habíamos observado y leído.

En otras ocasiones esperábamos el momento de la clase, puesto que de acuerdo con la programación que fuimos ajustando a partir de la elección de los grupos por cada maestra, en alguno de los tres días teníamos una o dos horas <ahorcadas> para observar a determinada maestra. Es decir, debíamos esperar el horario respectivo, porque no siempre pudimos hacerlo coincidir equilibradamente con las tres maestras del plantel Omega.

En el plantel Alfa tuvimos ese problema de horarios u horas <ahorcadas> en la segunda fase del proceso de observación e intercambio directo con cada profesora. Lo anterior también se manifestó de un modo similar en el plantel Omega. La respuesta a ello fue que la SEP generó reajustes de planes y de avances programáticos, en un contexto de planeación, gestión escolar y normas de apoyo a la simplificación del trabajo docente. Y como un intento más de su política, permitía reuniones de **dos días** previos al inicio de clases entre directivos y profesores, para tratar directrices y aspectos nuevos de la política educativa para el subsistema de educación secundaria.

Lo anterior al parecer no tuvo en los hechos alguna relación o impacto con la condición normal de enseñanza, dicho con otras palabras no se apreció cambio sustantivo alguno. Con respecto a los horarios, estos se modificaron por disposición de las autoridades del nivel central, con el objeto de que permitiese -entre otros factores de corte técnico-educativo- coadyuvar a una atención más explícita a los alumnos. Con ello se ponía en marcha el proceso de implantación de reformas a la escuela secundaria, asignando más horas de trabajo a las asignaturas de español y matemáticas.

Nos propusimos consecuentemente no interferir en los espacios de intercambio de las maestras con sus alumnos, salvo a partir de la petición de que nos incorporásemos a tareas concretas en sus grupos y reservándonos por otra parte el intento de dialogar con ellas cuando estuviesen en pláticas con sus alumnos, o por alguna comisión designada a una o a varias profesoras.

De este modo sólo cuando se notara la factibilidad de un intercambio dentro y fuera del aula sí intervenimos con alguna de ellas. Gradualmente tratamos de sugerir la reflexión sobre aspectos relacionados con la observación de las particularidades de su enseñanza, de cierta actividad asignada, o de asuntos relativos con problemas de aprendizaje. El

aspecto <común> de la actividad de las docentes eran las comisiones, las prácticas de teatro escolar y los concursos de fomento al desarrollo lingüístico del alumno. La organización del periódico escolar no podía faltar en el conjunto de las tareas designadas a ellas. Esta tarea se planeaba de acuerdo con una programación a la cual se ajustaban las maestras por fechas y turnos con la colaboración de las distintas asignaturas. No pocas veces sentimos <perder el tiempo> al dirigimos a los salones de trabajo didáctico de las profesoras. No obstante nos fuimos percatando que al parecer, estábamos construyendo el espacio pertinente para ingresar a sus contextos particulares de acción pedagógica.

¿De qué modo? Al fortalecer -a pesar de los lapsos reducidos de comunicación con ellas- un espacio de interacción y de reciprocidad a partir de sus planteamientos y de sus acciones de las jornadas de trabajo.

Al igual que en el plantel Alfa, el total de las clases de español que nos permitieron compartir las tres docentes y sus grados escolares, en las dos fases de investigación participativa, las registramos en "el cuadro de concentración de acopio de datos..". (Vid Anexo: cuadros 7 y 8).

Los casos de EC. en el plantel Alfa y de CS. en el plantel Omega, son representativos de las reflexiones en torno al papel social del lenguaje y de la formación lingüístico-comunicativa que pretendimos aclarar en variadas conversaciones que tuvimos con las maestras. ¿En qué nos basamos para señalar lo expuesto? En el interés auténtico por el alumno, con sus formas de motivación, arengas o <llamadas> al trabajo mejor organizado y en el compromiso de colaborar con el adolescente. EC. y CS. reflejaron el valor sociocultural puesto en práctica de la acción reflexiva más allá del discurso, como resultado del ejercicio consecuente de atender a sus grupos escolares y por la importancia más explícita concedida a las diferencias individuales de sus elementos.

Con esta perspectiva corroboramos la relevancia sociocultural que asumieron con su actitud realizativa docente en la organización profesional de su trabajo pedagógico. De acuerdo así mismo con el desarrollo de sus tareas lingüísticas y formativas, basadas en el reconocimiento que recuperamos de su quehacer docente.

Es importante mencionar que las cuatro profesoras -dos enseñantes por plantel- con respecto de las dos maestras antes mencionadas, nos permitieron una interlocución más distanciada y a decir con objetividad, frecuentemente intentamos la búsqueda de caminos alternativos para dialogar y reflexionar con ellas. Situación que luego no era aceptada por sus cargas de trabajo; o por un horario que les demandaba atender otros asuntos escolares, familiares y/u otras tareas comprometidas. Lo cual impedía concentrarnos en temáticas específicas y conducimos hacia el espacio de reflexión sobre sus prácticas que pretendimos impulsar con ellas y ello como parte de los primeros análisis efectuados de la fase inicial de su actividad pedagógica, los mismos que ya habíamos reportado a cada una de las maestras. ¿Qué pasó? Dejamos pendiente compartir con ellas los registros pormenorizados que también ya empezábamos a transcribir durante dicha fase, con el objetivo de proceder a su análisis comprensivo y categorial. Esto pudo suceder más adelante, concluida una serie significativa de observaciones y relacionadas con el término de la primera fase de participación con las maestras de los planteles Alfa y Omega.

El período de doce meses de interrelaciones con las seis maestras, con seis grupos por cada una de las dos fases del trabajo de campo, hizo posible una apertura o un modo de reconstrucción de la acción lingüístico-comunicativa docente tal como la hemos expuesto. Presuponemos en consecuencia que se logró un objetivo básico del estudio empírico en cada plantel y en la reconstrucción de dos tareas para un análisis posterior: El reconocimiento de la acción pedagógica de las seis maestras observadas: ¿Cómo?

Por medio de la proyección didáctica de su trabajo didáctico tal y como la receptionamos, inseparable de los procesos de entendimiento planteados a los alumnos, sobre la base de experiencias potencialmente formativas del aprendizaje del español desde su variante oral. Lo que implicó un tipo de interpretación comprensiva inicial de los actos de habla, que se perfilaron a través de su actitud realizativa docente y que generaron dos variantes problemáticas:

- reconocer la dimensión sociocultural de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria.
- reflexionar acerca de una alternativa como la de una formación cultural comunicativa del adolescente, resultado de su acción lingüístico-comunicativa mediada por el tipo de colaboración docente.

Nótese la correlación pedagógica entre los puntos anteriores, en donde el comienzo partió de un referente de observación e interpretación que se desprendió de las prácticas de enseñanza. De modo similar, desarrollamos un puente metodológico por medio del referente observacional, que nos auxilió a explicar por qué es significativo refrendar el estudio de la actitud realizativa docente y su vínculo con la idea de una nueva formación cultural comunicativa.

En las líneas siguientes describimos la forma de captación del primer punto arriba señalado para los planteles Alfa y Omega. Así mismo intentamos articular este cometido con las tareas referidas a un tipo de problematización como los modos de coordinar la acción y el horizonte formativo que ello constituye. Aspectos con los que pretendimos volver a mirar en la escuela secundaria, la idea en serio de un aprendizaje significativo del español.

Por ello en adelante observamos la estructura de base del diseño metodológico del proyecto de tesis, "Acción Pedagógica..." (R. Rodríguez C., 1995) organizada en tres etapas, de cómo se planteó la observación participante en las dos escuelas secundarias:

a). El reconocimiento de la acción pedagógica en el aula. b). La indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su efecto en el aprendizaje de la lengua oral. c). La contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua hablada. (Cfr. capítulo [3]).

Es importante aclarar que en este capítulo [2] sólo se desarrolló el planteamiento señalado en los incisos a). y b). El inciso c). -desde luego a partir del contenido a que remite el inciso a). y b).- se estructuró como la parte sustantiva del capítulo [3] y [4]. ¿En qué sentido? Una vez que concluimos el examen cualitativo del trabajo docente, así como la orientación pedagógica particular, que resultó del análisis de la actitud realizativa docente de las maestras de la asignatura de español.

E. Tres fases del proceso de investigación participativa: introducción

I. El carácter pedagógico de la investigación-acción en el salón de clases.

Observamos en este capítulo la base de nuestra perspectiva metodológica: el enfoque de la investigación-acción el cual recorre toda la estructura de este capítulo, como una forma de sustentación estratégica del análisis sobre la acción lingüístico-comunicativa de las profesoras de Alfa y Omega. Recordemos a la vez que en el marco teórico de este trabajo, se argumentó la importancia de emplear un modelo pragmático-semántico de los actos de habla. La forma de vehiculizar esta opción epistemológica fue habernos

interrogado acerca del valor sociocultural de la investigación-acción mediante una perspectiva de estudio de caso, acorde con una estrategia operativa y reflexiva: el método hermenéutico-analógico, a partir del cual nos introducimos en los contextos pedagógicos de los planteles secundarios antes mencionados.

Los aspectos representativos de la investigación-acción están visualizados en este apartado con una perspectiva sociocultural, que nos comprometió a mantener un estado de alerta sobre las determinaciones culturales y normativas, en los contextos de ejercitación de la enseñanza dotados de sentido. ¿En qué nos basamos para articular el análisis de la actitud realizativa docente vinculada con la enseñanza del español de la escuela secundaria y con la teorización de los principios y criterios de la investigación-acción? En dos conceptos representativos que relevaron dos percepciones pedagógicas observadas en los salones de Alfa y Omega: la creatividad didáctica y el tipo de acción mediada en las construcciones de experiencias de aprendizaje del español. Estos conceptos se articularon a 1. un estilo cognitivo de enseñanza y a un 2. tipo de experiencia docente que parte de predicar algo. En este trabajo: la proyección didáctica de las tareas de enseñanza de la lengua hablada.

En el primer caso de percepción -el estilo cognitivo de enseñanza- nos orientó hacia el tipo de socialidad y de espontaneidad sobre las prácticas lingüístico-comunicativas. En el segundo caso -el tipo de experiencias predicables- se tornan tal cual, ya que brindan una visión del mundo o en una forma de predicar lo que perciben de él. Para constituirse como experiencias predicables -según el planteamiento de A. Schutz con el que estamos de acuerdo- al sujeto se le demanda o se le requiere desarrollar formas determinadas de interpretación reflexiva. Sólo de este modo fue posible alcanzar una manera de observar las trayectorias creativas, el grado de acción mediada y el impacto sociocultural para el campo lingüístico de una formación cultural comunicativa del alumno: interpretar la acción docente y compartir dicha visión con las maestras de Alfa y Omega en una primera fase. En la segunda fase nos correspondió retornar sobre las evidencias, con el propósito de profundizar en el estudio de la concepción de sus prácticas pedagógicas. De esta forma, el objetivo que nos planteamos fue sustentar la importancia de los principios de la investigación-acción en el contexto global de la metodología pragmático-semántica de los actos de habla, la que elegimos estratégicamente para el estudio reflexivo acerca de las evidencias de las prácticas de enseñanza. Por esta razón entendimos que la investigación-acción desde la vertiente de estudio de caso, fue un eje central para explicar la forma de abordaje del estudio sobre las actitud realizativa docente, vinculadas con la formación lingüístico-comunicativa del alumno.

La cristalización de esta alternativa metodológica la hallamos en la operatividad del método hermenéutico-analógico, como una rama epistemológica para el develamiento de algunos saberes prácticos construidos en el salón de clases. Específicamente, el aprendizaje de la lengua hablada o de la oralidad y sus nexos con otros ejes del estudio del español. El punto de partida para el desarrollo de dicho método, fue haber pretendido interpretar la acción desde las propias experiencias pedagógicas de enseñanza del idioma materno, empleando para ello el uso de conceptos como el de lenguajes sociales y géneros discursivos, variantes de cada uno de los seis perfiles didácticos docentes. (Cfr. en este capítulo, el apartado C. subparágrafo II) ¹⁶.

La convergencia entre algunos aspectos representativos del discurso pedagógico, la reconocimos gradualmente a través de los componentes de los actos de habla proposicionales, ilocutivos, expresivos. Las variantes expresivas empleadas por las maestras, se refirieron a los propios estilos didácticos de enseñanza, es decir a los lenguajes sociales experimentados ordinariamente por las educadoras de Alfa y Omega. Los géneros discursivos se ligaron con las formas de estructuración de las hablas o los

rasgos más específicos de la emisión de enunciaciones. Este concepto nos parece relacionado con los modos lingüístico-comunicativos, que <redondearon> la caracterización expresiva oral -es decir la variante expresiva- de cada una de las maestras de los planteles mencionados. Como se aprecia, nos ha guiado un pensamiento hermenéutico acerca de las trayectorias didácticas de las maestras de Alfa y Omega. Necesitábamos así mismo alcanzar un escenario racional de entendimiento de sus prácticas. Una estrategia poderosa la fuimos concibiendo gracias al estudio de investigación reflexiva, al que nos inclinamos en este trabajo y con el cual pretendimos hacer un uso crítico del método hermenéutico-analógico. Método a través del cual pretendimos abrir cauces de estudio acerca de los usos lingüístico-comunicativos, empleados por las maestras en el trayecto de su enseñanza.

De este modo la concepción teórico-metodológica que se perfiló en esta sección, se encuentra sólidamente arraigada en la perspectiva de la ciencia social crítica, ya que nos permitió interrogar cuestiones básicas sobre el problema de la enseñanza de la lengua hablada. Y ello desde el momento en que este problema fue colocado entre paréntesis: Por ejemplo, cuál fue la dirección pedagógica de la actitud realizativa docente ligada a la enseñanza de la lengua hablada; cómo se reflejaron en el plano de la formación escolar, las estructuras de entendimiento; y a partir de las experiencias de aprendizaje propuestas al educando, cuál fue la recepción docente acerca de la idea de una formación cultural comunicativa, con el desarrollo de actividades lingüístico-literarias y sociales.

Las respuestas posibles a dichas interrogantes pasaron por ser inteligibles para esta investigación, sólo después de una serie de ciclos de observación, de diálogo y de valoración intersubjetiva con las seis maestras de Alfa y Omega. Esas formas de recuperación de sus prácticas -y de reflexión- como ya se dijo, se visualizaron a partir de las experiencias de enseñanzas concretas, priorizando nuestra atención en la acción mediada docente, como parte consubstancial de la proyección de sus perfiles didácticos. Nuestra incursión la hicimos patente desde el marco de las propias realizaciones ordinarias, en los propósitos de las mismas y en el grado de autoconciencia social de su labor práctica y profesional. Así, se abrió el proceso de investigación a nuevas posibilidades reflexivas, sobre las contradicciones docentes entre el discurso y la praxis de la enseñanza, como resultado de las disposiciones y de las prácticas emanadas de los contextos de acción de los grupos de aprendizaje. (B. Fay. *Social Theory and Political Practice*. George Allen and Unwin, Londres, 1977, p. 109, apud Carr y Kemmis, 1988 en "Teoría crítica de la enseñanza", 167-189 pp. y pássim).

Subyace en la revelación anterior, algunos objetivos básicos, tales como la orientación hacia una mejor conocimiento de quiénes fueron las enseñantes, el posible entendimiento por nuestra parte de sus concepciones pedagógicas y las implicaciones que guardaron esa posiciones objetivamente con el planteamiento de una formación cultural comunicativa. En este punto reiteramos que no hicimos a un lado el análisis de la influencia de las estructuras institucionales y las normaciones existentes para el plantel secundario, puesto que éstas regulan y posibilitan en un gradiente no del todo reconocible, un sinnúmero de acciones desde sus marcos regulativos para la acción. Esos factores, como referentes obligados del análisis de las evidencias de la enseñanza del español -estructuras, sistemas y normas- prefiguraron escenarios y creaciones de muy distinto nivel, como los límites y contrastes para la acción de los participantes en ése núcleo de trabajo formativo. (Carr y Kemmis, 1988, op. cit.).

¿Cuál fue la pretensión de orientarnos de este modo en todo el trayecto del proceso de análisis al que hemos hecho referencia? Indagar acerca de las situaciones contradictorias y contrastantes sobre los ejercicios de formación de la lengua hablada.

Es decir, cómo se produjeron las situaciones concretas de las prácticas lingüístico-comunicativas del estudio del español, así como las implicaciones que tales trayectorias determinaron para nuestro interés, en el campo de la acción mediada en los salones de clases. En este contexto nuestra acción analítica fue un intento serio y riguroso por instalarnos en el campo pedagógico interpretativo de los perfiles didácticos de las enseñantes. Lo que significó estudiar la propuesta del método hermenéutico-analógico (J. Habermas y P. Bourdieu) de acuerdo con el examen de las variantes de los lenguajes sociales y los géneros discursivos (J. Wertsch) que las maestras emplearon en sus grupos.

Estamos hablando de la orientación que mantuvimos en los doce grupos escolares, a partir de los discursos prácticos docentes sin prejuzgar a priori, aunque sí preparando las condiciones hermenéutico-analógicas -interpretativas- vinculadas con las expresiones lingüístico-comunicativas de la acción pedagógica y su prospectiva sociocultural. (J. Habermas, 1992, **Conocimiento e interés**, Trad. J. J. Shapiro, Heinemann, en Carr y Kemmis, *ibidem*).

En este apartado pretendimos guiarnos para el análisis de las evidencias o de los datos de las experiencias didácticas de las profesoras, con base en (...) "los entendimientos intersubjetivos de los participantes" (J. Habermas), en particular de las docentes y de un grupo de sesenta y seis alumnos de los doce grupos observados. (Cfr. el apartado Conclusiones y el anexo del capítulo [4], con relación a un cuestionario sobre la clase de español aplicado a 66 alumnos de los planteles de Alfa y Omega). Nuestra disposición partió así de integrarnos a un trabajo de colaboraciones y de compromisos, con la interpretación racional comprensiva de las experiencias de enseñanza de la lengua hablada de los multicitados planteles secundarios.

En resumen, se apreciará en los siguientes apartados el valor sociocultural que le imprimimos al estudio de la investigación-acción, a partir del análisis de las tres predecisiones metodológicas de A. Schutz -a). Reconocimiento de la acción lingüístico-comunicativa, b). Indagación de las experiencias didácticas y c). Contrastación de la actitud realizativa de la enseñanza del español- a efecto de examinar los aspectos representativos de la actitud realizativa docente. Incursionando a la vez en la formulación de categorías empíricas, que en el transcurso del proceso de investigación intentamos confirmar, con el auxilio de algunos elementos teóricos de la acción comunicativa Habermasiana.

El enfoque de la investigación-acción nos demandó la apropiación de dos objetivos centrales de esta tendencia para una investigación social crítica, a partir de la siguiente proposición teórico-metodológica:

1. Entender e interesarnos acerca de los problemas concretos -en nuestro caso- del análisis de la enseñanza y,
2. De las propuestas de formación a partir de la enseñanza de la lengua hablada. ¿El propósito? Alcanzar a reconocer problemas básicos y formas alternativas sobre el perfeccionamiento de la acción lingüístico-comunicativa docente.

La primera proposición nos correlacionó con la necesidad de investigar las estructuras generales de entendimiento de las profesoras, sus condiciones institucionales y su perfil pedagógico para girar hacia la idea de una formación del lenguaje diferente. (Vid. en este capítulo en el apartado F, el subparágrafo III.). Este considerando nos aproximó en la pretensión de comprender las experiencias de enseñanza, llamando la atención sobre el gradiente del nivel de diálogo generado y la integración de los contextos de trabajo,

en conexión con las situaciones institucionales de escolaridad, donde reconocimos ese tipo de prácticas, así como la dirección impresa por las docentes a su labor didáctica. La segunda proposición nos apremió en la idea de fortalecer nuestras colaboraciones con las docentes, en distintos espacios de participación y reflexión de su trabajo pedagógico. Con dichos objetivos pretendimos reconocer su propia interpretación bajo una persistente actividad de acercamiento cualitativo de su acción en el aula. Finalmente la investigación-acción nos demandó el desarrollo crítico de la investigación que ahora presentamos. Con esta perspectiva observamos tres criterios básicos, de todo el proceso de construcción del trabajo de tesis para la revisión autocrítica de nuestra labor:

1°. Si nos interrogamos por la necesidad de entendimiento de cómo y para qué coordinaron la acción las enseñantes, fue necesario profundizar acerca 2°. de qué entendimiento tuvimos del perfil didáctico docente, esto es de la acción mediada, en el momento de plantear las experiencias de aprendizaje del español, 3° así como de la implicación sociocultural que nos brindó la percepción del trabajo pedagógico, a partir de la interpretación de los significados difundidos acerca del aprendizaje de la lengua hablada.

Con esta base epistemológica de la investigación social crítica, abordamos con creciente interés, el proceso metodológico acerca de los aspectos representativos del análisis de la actitud realizativa docente de las maestras de los planteles secundarios de Alfa y Omega.

II. La actitud realizativa docente desde la perspectiva de la investigación-acción.

La modalidad de investigación que asumimos se halla en línea directa con la perspectiva de la teoría social crítica, la cual nos permitió aproximarnos a los procesos de comprensión sobre la diversidad de significados y acciones, que las maestras de español imprimieron a su actitud realizativa docente. De dicha corriente de estudio de los fenómenos sociales, nos vinculamos a un enfoque metodológico concerniente con la investigación participativa de la que derivamos a su vez un tipo particular de investigación: la investigación-acción. ¿Cuál fue el propósito? Acoplar críticamente conceptos teóricos y empíricos, a los contextos de la realidad de los planteles secundarios de Alfa y Omega, en los que se observaron las concepciones pedagógicas de la enseñanza de la lengua¹⁷ en su vertiente oral, con base en las experiencias de seis docentes que laboran en los centros escolares mencionados.

Cabe señalar que la investigación-acción parte de una doble visión dialéctica de la realidad, entre el pensamiento y la acción del individuo y entre éste y la sociedad. Dualidad de análisis que orientó nuestra participación con las docentes, así como del examen reflexivo de sus prácticas pedagógicas. Una cuestión básica fue interrogar cómo se planteó a los alumnos de los tres grados de escolaridad en la clase de la asignatura de español, la noción de una formación cultural comunicativa inmersa, <latente> o explícita en el marco de los planes y programas de aprendizaje interpretados por las maestras de Alfa y Omega.

En primer lugar la idea Marxiana sobre la doble visión dialéctica, señala que el pensamiento y la acción de los sujetos, adquieren sentido y significación por la influencia de las condiciones socio-históricas -en nuestro caso- escolares, culturales e institucionales. De tal forma que estas se empiezan a reconocer -o traslucir- mediante la

disposición de su actitud realizativa docente, bajo la que se forman y difunden determinados tipos o modelos de acción lingüístico-comunicativa. Ello lo hemos podido constatar con el reconocimiento de dos campos contrastantes de enseñanza, a los que identificamos como campo pedagógico (a). de prescriptividad de la enseñanza, orden rutinario y control normativo de la actividad del alumno y, campo pedagógico (b). de sostenimiento de la oralidad y de su proyección narrativa en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje del escolar relativas al estudio de la lengua hablada.

En el campo pedagógico (a). observamos a cuatro maestras a partir del análisis de sus prácticas lingüístico-comunicativas. En el campo pedagógico (b). distinguimos a dos maestras con base en la reflexión de sus ejercicios pedagógicos vinculados con el estudio del lenguaje.

En segundo lugar desde la noción individuo-sociedad, el razonamiento con las seis docentes de los planteles Alfa y Omega, se planteó en función de cómo desplegaron su labor pedagógica, para encaminarse hacia una construcción formativa y cultural del aprendizaje del lenguaje hablado, basada en los contenidos programáticos y en la experimentación de distintos contextos históricos, culturales y literarios. Esto sin duda a partir del reconocimiento de las circunstancias materiales (objetivas) e ideológicas (subjetivas) que el mismo contexto provee; el que pensamos que es posible hacer girar propositivamente, para acceder al cambio y a la transformación de las acciones didácticas acerca del estudio de la oralidad. ¿Cómo? A través de un intercambio de colaboración autorreflexivo, inclinado a procesos de elucidación y entendimiento del mundo. Opuesto a la situación de aprendizaje genérico en la que se desenvuelven en promedio los alumnos, quienes tienen que <adecuarse> no sólo a los requerimientos, los tiempos y espacios elegidos por las maestras y las reglas escolares producto de la historia social educativa, sino también al estilo y al tipo de coordinación de la acción docente.

¿Y la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno? ¿En dónde <encajan> las preocupaciones e intereses de él en ése marco institucional de enseñanza? Para responder a estas cuestiones nos adentramos en la interpretación de la teoría social crítica desde el estudio de los actos de habla de la teoría comunicativa, para intentar la comprensión de las prácticas escolares sobre el lenguaje. De este modo decidimos ahondar en el desempeño de las maestras de Alfa y Omega, de acuerdo con una construcción paulatina y conjunta de lo que significa una conciencia centrada en el razonamiento comprensivo de sus prácticas sobre la lengua hablada. Esto nos condujo a estudiar cómo la educación es más que un producto de lo socio-histórico, si las enseñantes y los alumnos pueden observarse y constituirse en productores de ésta. Situación dialéctica que le da un nuevo giro a la enseñanza del lenguaje hablado. Puesto que la formación de los adolescentes podría verse -y es así en la tradición sociocultural- como un factor de una historia renovada y así mismo volverse a observar como transformadora de su contexto educativo, posibilidad y/o complejidad que en este trabajo intentamos examinar con detenimiento. Por otra parte, el examen de la actitud realizativa docente de las maestras de español que se analizaron desde la perspectiva de la investigación-acción, se sustentó con base en el análisis metodológico de los actos de habla y por lo tanto en una delimitación de la teoría de la acción comunicativa formulada por J. Habermas.

Dicho autor planteó que las expresiones lingüísticas de los participantes -maestras y alumnos- podrían ser comprendidas desde la red de significados que otorgan a sus acciones y que emergen de las estructuras lingüístico-comunicativas manifestadas en un núcleo social determinado. Este núcleo fue el salón de clases, punto de reencuentros, acciones y formas de producción educativa. También señaló que es necesario conocer

cuáles son las condiciones socioculturales que influyen en las significaciones y en este sentido, lograr establecer rutas de entendimiento en colaboración con y entre los sujetos.

En nuestro caso de investigación, dicha actitud colaborativa la iniciamos a partir del reconocimiento de la trayectoria que imprimieron las docentes con su actitud realizativa, y en consecuencia, a mirar desde otra posición reflexiva los posibles giros de la acción pedagógica, la enseñanza del idioma y la perspectiva que abandera y sustenta el valor sociocultural de la oralidad escolar.¹⁸

Hoy esta variante -la oralidad y el pensamiento narrativo- la miramos sujeta a prescripciones y dependencias normativas. Éstas <logran> supeditar la dinámica expresiva del alumno al utilitarismo-promedio de los contenidos de aprendizaje de español: leer, resolver cuestiones y evaluar el desarrollo de temas propuestos.

Por otro lado, la fragmentación temática que se enseña desde la proyección del campo pedagógico (a). observada en esta investigación, reafirma una importancia menor otorgada al desarrollo de la oralidad, la memoria y la narración del mundo de la vida. La oralidad al no ser apreciada como instrumento de la visión histórica del individuo y al no observarla en interrelación cualitativa con otras variantes lingüísticas y extralingüísticas, que le dan la unidad que tiene en el ámbito de la realidad social toda, desvanece la posibilidad de sus nexos y su potencialidad en el contexto de las prácticas de formación en el lenguaje y por medio del lenguaje.

Tal posibilidad la ubicamos en el campo de la reinventiva de la acción y del pensamiento narrativo, de la ejercitación reflexiva de la memoria desde lo sociocultural y desde las afirmaciones y reencauzamientos de los proyectos de intercambio escolar de los participantes. Sin embargo desde el campo pedagógico (b). sí notamos algunas diferencias y alternativas convergiendo en el plano de los ensayos lingüístico-comunicativos, en donde la oralidad se mantiene por su fuerza ilocutiva y por el grado de importancia de las tareas en que se colocaron los participantes.

Por las consideraciones teórico-conceptuales antes descritas y a efecto de acceder al conocimiento de la actitud realizativa de las maestras, nos centramos en este capítulo en la dirección de tres predecisiones metodológicas (A. Schutz). Predecisiones a las que ya hemos hecho referencia en los primeros apartados de este capítulo, (cfr. Primera Parte, apartado B. subparágrafo I.2) las que nos auxiliaron a sustentar en tres etapas de investigación, el valor procedimental en el que se basó la comprensión hermenéutica-analógica sobre el estudio de la actitud realizativa:

a). Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula: relativa a la predecisión de describir la realidad escolar, de modo que la entendiéramos como una construcción del mundo de la vida cotidiana, a través de las educadoras y alumnos que la viven, piensan y actúan en ella. (A. Schutz, citado por Habermas en **Teoría de la acción comunicativa** 1: 1989).

b). Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su efecto en el aprendizaje de la lengua oral, referida a la comprensión de la acción humana; con esta idea fue preciso hacer una lectura de la mente en acción de las enseñantes, es decir, de los hechos observados de los que puedan interpretarse significados y orientaciones discursivas, a través del sentido intersubjetivo que tuvo para las maestras la coordinación de la acción y la orientación de sus prácticas.

c). Contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua hablada; en este sentido las construcciones metodológicas que ayudan a explicar la actitud realizativa docente, se necesitan ajustar a los conceptos con

los que las mismas profesoras interpretaron sus perfiles de enseñanza, desde cada uno de los contextos áulicos en los cuales intervinieron de continuo.

En el apartado Anexos, en el cuadro 3 presentamos un esquema sobre las acciones realizadas en la fase a). En la segunda fase b) esquematizamos el engavillamiento conceptual teórico-metodológico, que nos guió en el proceso de la definición comprensiva de las categorías proyectadas en la actitud realizativa de las docentes, contenidas en las transcripciones de los registros. En c) el objetivo fue reconocer, con base en el conjunto categorial obtenido en la fase anterior, los ejes de análisis que nos darían la pauta para comprender el tipo de acción mediada y el tipo de inclinación al ejercicio narrativo, así como al uso de la memoria histórica desarrollado por cada maestra en sus grupos escolares. Ello con la pretensión de alcanzar una explicación coherente y comprensiva de la diversidad de concepciones pedagógicas sobre la formación comunicativa del alumno de secundaria. (Vid Anexo: cuadro 3).

Cabe señalar que en los apartados F. y G. de este capítulo y en el apartado A. del capítulo [3] explicamos con detalle cómo se fueron construyendo las tres fases de investigación participativa, para el examen comprensivo de la actitud realizativa docente sobre la enseñanza del español de las docentes de Alfa y Omega.

La compenetración que alcanzamos para abordar el estudio comprensivo¹⁹ de la actitud realizativa de las maestras, concerniente con los usos de la oralidad en educación media básica, se llevó a cabo como ya lo señalamos, a partir de la argumentación de los tres tipos principales de observación participativa. En otras palabras, siguiendo con el paradigma de la comprensión cotidiana de los actos de habla, las explicaciones que ofrecieron mecanismos de entendimiento sobre la actitud realizativa de las enseñantes, fue menester construirlas desde las categorías discursivas usadas por ellas, en el marco de sus realizaciones y concepciones de enseñanza.

Las predecisiones metodológicas antes descritas, estuvieron imbricadas con el proceso interpretativo racional de los tres tipos principales de observación del interaccionismo simbólico,²⁰ lo que respondió a nuestra necesidad de explicar la evolución de la enseñanza de la lengua, como una construcción coherente de los actos de habla estrechamente vinculada con el método hermenéutico-analógico, lo que nos ayudó al conocimiento de las categorías empleadas por ellas. Esto lo asociamos con las significaciones desarrolladas en las diversas situaciones presentadas en el salón de clases, desde el modo de razonar, de orientar sus prácticas cotidianas y de recuperar el gradiente formativo de su quehacer profesional. En esta línea, los significados surgieron del intercambio pedagógico y didáctico, y tuvieron que ver con la forma en que las maestras expusieron determinadas acciones, y cómo en síntesis se observó el <sustrato> de un determinado tipo de actitud realizativa docente. Interpretado este tipo de actitud realizativa de cada maestra, como las experiencias visibles e intersubjetivas que fue precisamente la ocasión para iniciar el estudio de las relaciones y contrastes de la actividad de entendimiento. Todo ello a partir de la actitud realizativa de la enseñanza del español, en conexión así mismo con un proceso de interacción, un tratamiento circunstanciado de los temas y una acción práctica en la que convergieron dos modelos de docencias a los que ya hemos hecho referencia.

En este contexto metodológico, a partir de la interrelación del método hermenéutico-analógico y del interaccionismo simbólico, recurrimos a tres tipos principales de observación reconocidos en ese eje de pensamiento cualitativo -el interaccionismo- para la observación metodológica²¹ de los actos de habla, a efecto de incursionar racionalmente en el examen de la actitud realizativa docente, acorde con la enseñanza

de los usos de la lengua oral: los procesos de exploración, inspección y valoración de las interacciones y su horizonte con arreglo a determinados fines.

Los tipos principales de observación de la enseñanza del español, identificados a través de la actitud realizativa docente del campo pedagógico (a) y del campo pedagógico (b), los desarrollamos a profundidad en la segunda parte de éste capítulo. Así damos respuesta a los dos tipos ideales reconocidos como, **a) Reconocimiento de la acción pedagógica** y, **b) Indagación de las realizaciones comunicativas**. Al tercer tipo ideal referido como **c) Contrastación del estudio de la actitud realizativa docente** lo explicamos con detalle en el capítulo [3]. (Cfr. Nota 21 de este trabajo).

A continuación presentamos sin embargo una idea particular sobre los mismos y su acoplamiento gradual en el proceso investigativo, con el propósito de que apreciemos con la estructuración del presente apartado -"la construcción cualitativa de los datos de la experiencia docente"- el entendimiento posible relacionado con el examen de la actitud realizativa docente.

La orientación de las temáticas contenidas en los incisos **a)**, **b)** y **c)** representaron así para esta investigación cada uno de los tres períodos de análisis y explicación del objeto de estudio. Con base en los cuales organizamos la indagación de la actitud realizativa de la enseñanza del español. En el siguiente apartado argumentamos sobre la primera fase de investigación: **a) Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula de los planteles Alfa y Omega**.

F. Primera fase: a) Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula

I. El reconocimiento de las prácticas docentes

La primera etapa de trabajo de esta investigación, identificada por el tipo principal de observación: **a)** Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula, se llevó a cabo durante la observación y registro de las clases de español, donde gradualmente fuimos interactuando con las docentes y los alumnos para establecer espacios de razonamiento, de acción y de reflexiones respecto de su actividad pedagógica con el estudio de la lengua. En paralelo, la comprensión hermenéutica a la que alude críticamente el análisis metodológico de las predecisiones fenomenológicas, unida así mismo al enfoque dialéctico de la investigación-acción, constituyó un fuerte soporte para desarrollar los siguientes momentos de participación con las maestras:

a. Documentar reflexivamente las evidencias de la actitud realizativa docente: En este marco de acción cabe señalar que el proceso de análisis autorreflexivo²² con las docentes, lo iniciamos con la relación de significados y acciones característicos de la actitud realizativa mostradas por ellas, producto de las dos períodos de observación de sus prácticas. (febrero-julio 1996, agosto 1996-febrero 1997). En este sentido cada una de las maestras de Alfa y Omega se les entregó un documento con la caracterización de la orientación pedagógica de su actitud realizativa docente. Lo que constituyó el primer punto de intercambio reflexivo sobre su trabajo escolar, ya que al hacer la lectura correspondiente, buscaban la forma de analizar con el investigador, algunos cuestionamientos y observaciones sobre sus acciones, que de acuerdo a sus mismas consideraciones, no se habían percatado de la proyección y el significado de su trabajo escolar respecto de la enseñanza del español. O en otro caso, sólo una maestra del plantel Alfa, consideró que se trataron de observaciones superficiales puesto que sólo se le había observado dos o tres veces por semana. Solicitamos las precisiones a los datos

que le habíamos entregado previamente, negándose a ello al aducir poco tiempo para analizar las reflexiones que en varios documentos o registros le señalamos.

De la lectura comprensiva sobre las actividades lingüístico-comunicativas que advertimos en el aula, surgió la definición de dos campos de acción pedagógicos, que nos apoyaron en la comprensión de los modelos de enseñanza con sus valores y sus variantes discursivas privilegiadas por ellas. La descripción de los campos de acción pedagógicos (a). y (b). nos llevó a establecer con las docentes puntos de análisis y de reconocimiento crítico sobre el rumbo educativo que fueron desarrollando y reorientando quizás, al leer sus registros y al visualizar sus actividades didácticas y su participación en los grupos.

El objetivo fue clarificar²³ y compartir con ellas su perspectiva sobre un tipo de conocimiento lingüístico-comunicativo y literario, disipar dudas y/o inquietudes por los modos de convocar a sus alumnos a incorporarse a las tareas propuestas y dialogar sobre las preferencias que marcan las formas de intervención con el alumno en los procesos específicos de formación. Clarificación que conduce a procesos emergentes de transformación de la realidad, (...) "contribuyendo al desarrollo de la conciencia de la realidad". (P. Freire, 1974: 47).

De manera similar, este proceso nos llevó a reconocer cómo se proyectó el tipo de discurso, la fuerza expresiva y sus variantes por los cursos de acción impulsados, así como los planes e implicaciones para el aprendizaje del alumno con todas sus derivaciones. ¿Una de ellas? Atender los modos de elaboración de experiencias sobre la concepción formativa del lenguaje por medio de la enseñanza del español. Ello nos orientó hacia:

b. participar en un proceso de colaboración y reflexión sobre el curso otorgado por las maestras a su actitud realizativa: En este sentido logramos compartir con las docentes la dimensión que orientó sus realizaciones, cualidades, relaciones y discontinuidades de enseñanza en clase, lo que distinguimos a través de sus actos de coordinación y desempeño, documentando dichos actos inicialmente como fueron surgiendo; después identificando una posible interpretación inicial con base en los dos campos de acción pedagógicos, y en un tercer momento, a través de los instrumentos de observación como entrevistas, diario de campo, videos y el examen comprensivo de los registros.

Lo antes mencionado ha sido parte integral del proceso de observación, de la transcripción de las grabaciones y del proceso categorial al que nos aplicamos organizadamente a lo largo del período de un año de la investigación participativa. En esta lógica interactuamos con las maestras en varios espacios convergentes de reflexión:

b.I en las entrevistas donde se recuperaron a partir de la identificación de la propia actuación de las profesoras, los aspectos que limitaron o repercutieron en su desempeño lingüístico-comunicativo; en la vertiente de la narrativa oral impulsada o no con el grupo, y con algunos elementos referidos a condiciones de apertura y colaboración con los alumnos. Y en este tenor, reconociendo algunos problemas relacionados con las condiciones materiales e institucionales, a las que se tuvieron que ajustar por el tiempo laboral y la ideología de la política escolar, que influyó con un <peso> determinado en la dirección de su enseñanza, inclinando la balanza hacia un estado quietista y regulador para el <desarrollo de las tareas cotidianas>.

b.I.1 una segunda estrategia que creímos conveniente adoptar, se refirió a nuestra colaboración en el análisis de los conocimientos vistos en el salón de clases, ya sea por invitación de las maestras o por nuestra iniciativa, con el fin de reflexionar en ese espacio con ellas y con los alumnos sobre el desarrollo de la producción

escolar. (Esto lo desarrollamos particularmente en los tres grados y en algunos grupos de los planteles Alfa y Omega).

Esta producción escolar fue comúnmente evaluada con base en el seguimiento de conocimientos preestablecidos, en definiciones propuestas por las profesoras, o en características, objetivos y pasos de acción requeridos en el libro de texto y por el tiempo <aproximado> para cada una de las unidades de los programas de estudios. Bajo dicho contexto, en una ocasión intentamos rescatar algunos elementos significativos que pudieron ser ensayados y experimentados, tanto por la conducción comprensiva y profesional de EC. como docente del plantel Alfa, como por CS. del plantel Omega. Nos referimos al ensayo del teatro escolar. El ensayo por este medio es de un importante valor sociocultural y formativo, ya que representa para los alumnos una manifestación básica para el estudio de la lengua. (ejercitando la composición, el ensayo de poesía coral vinculada al teatro en atril, o el canto, la exposición narrativa de sucesos reales o utópicos...tanto como dramatizaciones y lecturas comentadas como otras variantes del teatro escolar). Y ello sin necesidad de comparar a estudiantes avezados o no en el manejo de tramas discursivas orales o escritas. Pero además, resignificando su presencia inteligente como escenificadores ingeniosos de parlamentos y mundos posibles, que reclaman el desarrollo de una memoria activa y creadora. Es decir, atención, ejercitación y el tiempo y espacio necesario, que la escuela por razones del tiempo laboral y por el tipo de programación de los horarios de clase no ofrece a los escolares, ellos por lo tanto tienen un acceso restringido a esas posibilidades auténticas de acción creadora. Lo que indica que la escuela necesita construir para todos los escolares, espacios y posibilidades dentro o fuera del plantel. Puesto que los alumnos ensayaron en donde pudieron, por la premura de atender el planteamiento que una profesora identificada en el campo pedagógico (a). formuló a su grupo. Por ejemplo, comunicándole el significado de teatro escolar les dijo: "-es una actividad -la memorización y presentación de obras teatrales escolares- que será evaluada y calificada en clase"- . Pero sin el entrenamiento ni la explicación del significado de una actividad como la indicada. ¿Qué valor sociocultural podrán reconocer los alumnos de cualquier grado y grupo, para el desarrollo y el análisis del lenguaje de la obra en particular, de su contexto y de su repercusión presente y futura?

Otro tipo de participación en donde logramos concretar con las maestras, puntos de reflexión sobre la mediación ilocucionaria y la coordinación de su quehacer pedagógico, estuvo referida a la estructuración de experiencias de aprendizaje, como la de organizar un debate con alumnos de tercer año, sobre el problema del examen único de ingreso a la educación media superior en los dos planteles secundarios referidos. ¿Cómo se efectuó? A partir de las inquietudes de los alumnos hábilmente recuperadas por las profesoras EC. y CS. quienes organizaron generosamente la realización de este trabajo.²⁴

Las estrategias de acción antes enunciadas, nos permitieron el conocimiento y la comprensión sobre el curso que tomó la actitud realizativa docente de EC. y de CS., vislumbrando así la concreción de una tercera fase relacionada con:

c. La reconstrucción dialéctica sobre los significados atribuidos a la trayectoria de la actitud realizativa de enseñanza. Esto lo pudimos observar cuestionando los procesos de colaboración a los cuales nos inclinamos con ellas:

- c.I.1 Cómo asumieron desde la observación de su actitud realizativa docente, las tareas de la enseñanza acerca del lenguaje oral-narrativo, y de las experiencias de aprendizaje empleadas para potenciar el conocimiento sobre la lengua.
- c.I.2 Cuáles fueron los rasgos característicos de su actitud realizativa docente que limitaron o cancelaron nuevas posibilidades de incursionar en otras temáticas y en el concepto sobre formación lingüística el aula.
- c.I.3 Cómo proyectaron las maestras sus concepciones pedagógicas de la enseñanza del español.

Los cuestionamientos anteriores los pretendimos resolver en tres fases de indagación y análisis sobre la actitud realizativa docente. La primera fase consistió en describir el contexto y la dimensión global de los modelos de enseñanza de la lengua experimentados por las seis profesoras de Alfa y Omega. La segunda fase explicita las dimensiones particulares del quehacer pedagógico de las maestras de dichos planteles, y la tercera fase presenta un conjunto de pruebas con la intención de explorar alternativas posibles con base en la proposición central de este trabajo: plantear la posibilidad de construir un concepto nuevo relacionado con la idea de una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario. (vid. capítulo [3] y [4]).

Señalamos lo anterior por la relevancia de los discursos ilocucionarios distintos a limitar o cancelar, planteados por EC. y por CS. La acción ilocucionaria convoca a los alumnos a la participación, a la organización de tareas compartidas y al desarrollo de aprendizajes ensayados en un ambiente sin premuras -no logrado en la mayoría de los grupos observados- ni mucho menos esperar que todos los miembros del grupo se expresaran y construyeran sus experiencias sin castigos o exhibiciones innecesarias que vulneran la dignidad del educando-educador.

d. Y finalmente, cómo visualizaron una perspectiva diferente de acción pedagógica, sino es de acuerdo a una visión renovada de la praxis desmitificadora de un tipo de conciencia social alienada, quietista y adormecida. Orientando procesos de clarificación (P. Freire) y desarrollo de una conciencia de la realidad formativa, que representa un plano cultural y comunicativo que puede construir un docente con el alumno²⁵del plantel secundario: la idea de una nueva formación cultural comunicativa. (Cfr. Nota 23 del presente trabajo).

Es decir, de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje y reflexión, los alumnos intentarían con nuevos elementos a su alcance, transformar aquellas enseñanzas ya no centradas de manera privilegiada en la información del texto, sino en su propia acción lingüístico-comunicativa, que es así cuando se le visualiza -a dicha acción-pedagógicamente desde el ámbito de la lectura del mundo sociocultural, ya que otorga sentido al contexto cotidiano que antes se hubiera construido sin perspectiva ni cambio. Esta visión alternativa la sustentó el hallazgo del campo pedagógico (b).

Pretendimos alcanzar el entendimiento que las maestras desarrollaron con respecto de la concepción de su enseñanza, a partir de la autocrítica realizada por ellas mismas, como una característica básica que une a la investigación participativa con la investigación-acción. Asumimos lo antes expuesto como una forma de indagación autorreflexiva que media en este trabajo, lo cual nos acercó al desempeño de seis profesoras con una actitud de colaboración. Y también con una actitud de trabajo persistente, para recuperar con atingencia las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que ellas se desenvolvieron. ¿Con qué propósito? Con el sentido de contribuir al esclarecimiento de la racionalidad de sus propias prácticas, que distinguimos con su acción pedagógica y

entendimiento²⁶ lingüístico del aprendizaje del español. O por la comprensión de su actitud realizativa docente ordinaria, así como por las implicaciones institucionales que tienen un rango de presencia sensible en el marco de su formación lingüística. Todo esto se orientó hacia una potencial garantía: la necesidad pedagógica de plantear un tipo de formación cultural comunicativa dirigida al escolar del plantel secundario.

De este modo, los aspectos de la realidad no sólo intentamos explicarlos desde el avance de lo escolar simplemente, sino también en la identificación de las fuerzas político-sociales e históricas, que influyen en las determinaciones que están <de atrás o a un lado> de la experiencia humana. (J. Habermas). Y que son plausiblemente reconocibles a través de las emisiones del discurso y de la acción objetiva. ¿Qué líneas de acción reconocimos como elementos objetivos del papel docente? Las repercusiones intersubjetivas que los participantes pueden descubrir y modificar, la dirección pedagógica de su actitud realizativa y el campo de significación de sus prácticas por los cursos de acción emprendidos. Todo lo dicho a partir del tipo de análisis de la coordinación del estudio de la lengua hablada fundamentalmente.

Por lo que respecta a las manifestaciones sociales de las educadoras, fue preciso señalar que las advertimos en un proceso dialéctico entre el pensamiento y la acción pedagógica, con referencia a su posición ante el fenómeno escolar del lenguaje hablado. Actos que propiciaron el examen en este trabajo de dicho factor, vinculado a las relaciones intersubjetivas de sus prácticas. Las que al parecer contribuyeron al <descubrimiento> de algunos rasgos del comportamiento coordinador, los que sin duda pueden incitar al perfeccionamiento de la acción en el aula. No obstante lo dicho, las reglas institucionales parecen impedir el análisis constructivo para el desarrollo de saberes, al adaptarse per se a la cuestión normativa y con ello incumplir la pretensión de alcanzar cualitativamente los objetivos programáticos. ¿En qué sentido? al imprimir celeridad, funcionalismo e inmediatez al estudio de la lengua hablada. Agréguese a este tipo de limitaciones la pretensión de las docentes por no abordar todos los posibles nexos con otros puntos de referencia sobre el conocimiento social, o dar constantemente respuestas a interrogantes e inquietudes que no son formuladas desde la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno. Una alternativa a este quehacer didáctico, pretendería incentivar la colaboración seria de las profesoras en el aprendizaje de los adolescentes, con el objeto de que despejaran todo tipo de dudas y comprendieran la visión global y específica de las temáticas potenciales de formación.

Aquí pensamos que la cuestión intersubjetiva -parcial o unilateral- radica en que las profesoras, llegan al salón de clases con la intención de contestar y cubrir las necesidades de aprendizaje de los adolescentes que ellas consideraron pertinentes, y no las que pudieron surgir por parte de los escolares en el momento en que se analizaban los contenidos de trabajo. En suma, el entendimiento autorreflexivo que pretendimos recuperar de la acción pedagógica de las profesoras, fue surgiendo de la observación de las categorías que ellas mismas nos auxiliaron a construir, para una indagación propositiva de los datos de la experiencia docente acerca de la enseñanza de la lengua hablada.

Lo anterior correspondió al segundo tipo de observación participativa, encaminado a identificar el tipo de actitud realizativa docente que ciñeron o alejaron a las profesoras de las relaciones dominantes más frecuentes, sobre tipos de presuposición de lo que significa la práctica de la enseñanza, la que limita o convoca a una participación entusiasta y creativa con el alumno. Esta participación la apreciamos decisiva para girar al escenario de cómo coordinaron la acción con significado, con el propósito de poder redimensionar la praxis pedagógica desde la que sea posible superar o en su caso perfeccionar, el valor de la actitud realizativa con respecto del aprendizaje.

La perspectiva dialéctica de la investigación-acción vinculada a las transformaciones sociales que se presuponen bajo el marco de la investigación participativa, admite que los cambios no se consiguen si no interesan e impactan al paradigma del entendimiento. En nuestro caso las docentes en correspondencia con la observación de sus prácticas -comprendidas como construcciones sociales enmarcadas en un contexto histórico-determinaron en varios grados, las condiciones en que se basaron para el desarrollo de sus acciones y su potencial colaborativo - inhábil, incongruente, autoritario -campo pedagógico (a).- o sensible, crítico, comprensivo -campo pedagógico (b).- por la función pedagógica y social que representa su trabajo para el escolar. Es decir para integrar al alumno a nuevos procesos de participación plena, ya que los participantes pueden conseguir la orientación de caminos cualitativamente distintos, si se deciden a readmirar las herramientas socioculturales vinculadas con la idea de una formación cultural comunicativa. Herramientas como el lenguaje, la acción mediada, las tareas de conjuntar experiencias y la necesidad de indagar con otros recursos las prácticas cualitativas del conocimiento social, demandan la creación de nuevos escenarios y mundos para la acción formativa. Los mismos que han surgido y evolucionado de las culturas comunitarias predecesoras y contemporáneas relacionadas con la ciencia, el arte y la cuestión vital de retornar a una concepción emergente de la ecología de la mente, de la acción en el medio y de la visión crítica de la sociedad en su conjunto.

II. El proceso de observación de las prácticas pedagógicas de dos maestras de la asignatura del español.

II.1 Dos campos de significación contrastantes de la enseñanza de la lengua hablada.

En el apartado **D.** de este capítulo describimos el contexto situacional de los planteles Alfa y Omega, así como la organización de los grupos y grados atendidos por los dos tríos de maestras de cada escuela. Ahora mostramos las expectativas e interrogantes de cómo incursionamos -resistencias y aceptación- en los grupos escolares de dos de seis trabajadoras de la educación secundaria diurna. El recorrido que nos tocó experimentar al momento de obtener la autorización de la Dirección Técnica de Secundarias Diurnas, fue comunicarnos con los directores de los planteles Alfa y Omega y presentarles el proyecto de investigación "Acción Pedagógica..."

En paralelo, gracias a la relación de una compañera de trabajo con los profesores de la secundaria Omega y una de nuestra parte en la secundaria Alfa, coadyuvó a tender un camino menos azaroso para favorecer las primeras pláticas con los docentes de la asignatura de español, con el ánimo de intentar convencerlos acerca de la importancia que reviste un proceso de exploración y análisis como el de la enseñanza del idioma. No obstante la anuencia de maestras y directivos de Alfa y Omega, logramos percibir algunas reticencias y posturas de que el proyecto que presentamos no tendría ningún sentido. Nuestra primera sorpresa fue hallar a tres maestras por cada plantel dispuestas a colaborar en el proyecto de investigación. Pensamos que habría quizás algún tipo de combinación entre profesoras y profesores. No fue el caso. Ello lo evaluamos como positivo dado que a nuestro parecer, no se nos complica dialogar y acoplarnos casi enseguida con personas del sexo opuesto. Esto sin menospreciar la opción de que hubiese habido interés de uno o varios profesores de la asignatura por los planteamientos que efectuamos en los planteles enunciados.

No obstante esta convicción indicada en el momento de la presentación a las maestras de los objetivos del trabajo de campo, hubo escepticismo ante la solicitud de observar tres días a la semana en cada grupo, registrar y grabar periódicamente las directrices de la acción pedagógica de cada profesora y de mantenernos en las aulas por un tiempo prolongado. Sin embargo y pese a lo dicho, esto mismo hizo posible modificar en ellas el sentido de recepción de nuestros propósitos, a un primer rechazo atento de para qué observar las sesiones de trabajo. Por esta razón insistimos y en una segunda y tercera plática en las que pudimos reunir a las profesoras interesadas -o bien si no realmente interesadas al menos para conocer el desenlace de los primeros encuentros- volvimos a presentar los aspectos centrales del proyecto. El tono de sus cuestionamientos estuvo dirigido a señalar lo siguiente:

- -"por qué desea observar nuestras clases", -"qué sentido tiene que ocupáramos tanto tiempo" -se planteó un año de observación en el aula-; "para qué quiere observarnos"; "qué pretenden hacer con el material que se recopile"; "no le parece que ya es mucho con grabar para luego filmar las sesiones"; "por qué están interesado en nuestras escuelas"; "los directivos tienen algo que ver en su proyecto"; "hay alguna relación de su parte con la Dirección de Secundarias..."
- Apreciamos desconfianza en las docentes pero así mismo inquietud a ser supervisadas y una posibilidad real de ser cuestionadas acerca de sus prácticas pedagógicas. Esto constituía para ellas un referente de crítica y de riesgo para su estabilidad laboral, por las ideas que les transmitimos sobre la observación de las clases y su proyección para el campo formativo del escolar.

Otros cuestionamientos fueron de este estilo:

- -"por qué nos basábamos en teorías extranjeras; -"quién era J. Habermas y los otros autores que habíamos citado", y "qué relación tenían con la enseñanza del español"; "por qué no se rescataban las experiencias de maestros mexicanos en el tipo de trabajo que les estábamos presentando..."

Tratamos de comunicarles la importancia académica que habíamos identificado en autores fundamentales para el objeto de estudio vinculado a la actitud realizativa docente. Les hablamos así del valor de sus investigaciones y de su alcance universal para comprender ángulos problemáticos de la realidad social, con referencia al estudio del lenguaje de la escuela secundaria. En síntesis, expresamos una reflexión sobre la necesidad de recuperar sus experiencias, como un medio potencial para abrir nuevos cauces y sentidos, a añejos problemas educativos desde nuestra realidad escolar urbana y contemporánea. Aprovechamos este momento para informarles de una experiencia reciente de investigación (1994) con maestras de dos escuelas primarias públicas "A" y "B", con quienes logramos iniciar un proceso de reflexión de sus prácticas de enseñanza del español, con dos profesoras de 3º grado de la escuela "A" y de 4º grado de la escuela "B".

La primera por factores de trabajo no alcanzó a preparar por escrito, las nuevas preocupaciones e intereses, que ya se iban reconociendo en el lapso de observación y de diálogo con ella. Lo que en el caso de la escuela "B", con una maestra de 4º año si se logró arribar a la concreción de una propuesta pedagógica. La misma que en el año de 1997 fue publicada -junto a otras propuestas de las asignaturas de historia y de matemáticas- por la Universidad Pedagógica Nacional, con una circulación reducida a un centenar de escuelas primarias, de acuerdo con los magros presupuestos que les

asignan a las instituciones públicas de educación superior. Esta maestra obtuvo un reconocimiento por su trabajo en una reunión especial celebrada ese mismo año en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Las escuelas "A" y "B" forman parte de la zona geográfica en la que se localizan también los planteles Alfa y Omega. Lo anterior pudo ser valorado por las maestras como un aspecto que se inclinó a nuestro favor a efecto de obtener su aceptación. Por esto asentimos con las profesoras acerca de brindar importancia y atención a las experiencias mexicanas y/o de nuestra región, ya que deben difundirse y ser consideradas en la toma de decisiones sobre el rumbo educativo de la escuela secundaria, con políticas educativas acordes con una visión formativa, resultado de la práctica cotidiana docente, identificadas con la puesta entre paréntesis de serias preocupaciones pedagógicas y necesarias -y propositivas- estrategias de aprendizaje, así como búsqueda e indagación de nuevas aportaciones, que incidieran en los contextos educativos del nivel de educación básica -preescolar, primaria o secundaria-.

Lo anterior nos ofreció la oportunidad de subrayar justamente por qué estábamos interesados en participar de las dinámicas realizativas que ellas conducían con trayectorias particulares, hacia la conformación de experiencias potencialmente formativas del aprendizaje del español, y de nuevas perspectivas del servicio educativo que sería necesario construir para ese tipo de subsistemas escolares. Tales como una acción colegiada fortalecida en todos los órdenes, enriquecer el perfil docente y su actualización y profundizar en el estudio del alumno de la escuela secundaria.

Esto nos parece necesario para entender las prioridades docentes, a las que se les necesita dotar de un lugar sustantivo, dentro de las tareas pedagógicas de la educación básica. Por esto deseábamos recuperar con ellas las experiencias formativas del estudio del idioma y compartir los hallazgos de las maestras, que por su inmersión en lo cotidiano no consideran relevantes. ¿Por qué? Porque no se interrogan acerca de los problemas ordinarios y porque no examinan otras formas de tratamiento educativo. Únicamente en contadas ocasiones comparten experiencias representativas de una acción didáctica alternativa, o cuestionan preocupaciones tangibles sobre la conducción del trabajo pedagógico, ya sea desde la acción particular, en la vertiente colegiada, o en una lejana dimensión interdisciplinaria, en la que convergieran docentes y directivos, alumnos y padres de familia. Son así algunas razones que no les permiten exponer, analizar y distinguir orientaciones viables al conjunto de inquietudes e intereses del aprendizaje en el aula y sobre la formación escolar en un diálogo más amplio con los grupos colegiados del plantel.

Ello se refiere a una gama de actitudes, problemas, condiciones, estrategias y recursos, que suscitan o bloquean -con los múltiples matices que hay en estas tendencias- aprendizajes y posiciones constructivistas para un tipo de formación y práctica social de adquisición de conocimientos. El Estado ante la exigencia laboral de un tipo de servicio educativo que los profesores deben efectuar y para lo que han sido o serán contratados, al acoplarlos a un sistema escolar cada vez de mayor atención, por lo que representa el nivel educativo de la escuela secundaria, resuelve con dicha disposición en parte el problema de empleo. En este sentido pensamos que la escuela secundaria es un eje de transición para incursionar en el subsistema de educación media superior, por medio del cual se intenta la práctica y el desarrollo, de procesos graduales de maduración de las capacidades y desarrollos científicos y culturales del sujeto. Sin embargo se abren no obstante otros problemas por el perfil y las características pedagógicas que se requieren para dicho nivel educativo, y para integrar a este tipo de profesionales a un campo sensible como es la formación del adolescente. ¿Por qué

razón? Por lo que entraña el alcance de una formación congruente con el ambiente sociocultural que históricamente ha venido construyendo la sociedad y la familia.

En resumen, analizamos que lo anterior ha sido una manera bastante heterodoxa de dar una respuesta profesional y poco satisfactoria a una demanda creciente de atención profesionalizada para el nivel de educación secundaria. Afirmación que se corresponde con una realidad elemental en paralelo: la carencia de profesionales de la educación y la consiguiente improvisación que <ejercen> en calidad de docentes. Originarios como son de otras escuelas y otras ramas de desarrollo profesional, con su contratación en el subsistema de educación básica. No atenderemos este problema del perfil del maestro en la secundaria diurna, aunque estuvo presente como una preocupación central, en el desarrollo del trabajo de investigación en su conjunto y en particular, en el análisis de las evidencias organizadas del capítulo [3], por los cursos de acción y por las implicaciones pedagógicas que se manifestaron a partir de la práctica docente de seis maestras con distintos perfiles precisamente de formación académica y laboral. Así mismo apuntamos en la segunda parte de este capítulo -vid. apartado H.- el alcance que apreciamos de los factores internos y externos al plantel escolar, en vínculo estrecho con la puesta en práctica de la actitud realizativa docente.

Cuando el Estado logra acometer una serie de exigencias para el nivel de educación básica, secundaria -lo viene llevando a cabo recientemente, la reforma de 1992-93 es un ejemplo- no queda testimonio de su iniciativa y de su alcance, para evaluar los cursos de acción que seguirían las prácticas pedagógicas con una perspectiva innovadora. O bien esas acciones no son una constante en el tiempo ya que al presentarse desarticuladas o por <amplios periodos de tiempo entre sí>, van diluyéndose en una condición que nos parece está perdiendo la escuela secundaria y el profesor en general:

- La capacidad de reflexionar críticamente con referencia a sus propias prácticas pedagógicas, que son las que se relacionan con exponer, analizar, observar orientaciones imprescindibles y cursos de acción diferentes a partir de la realidad educativa y situacional, en la que se desenvuelven los escolares del nivel de educación básica y los planteles secundarios en su conjunto.

Y aún más, por lo inmediato de las respuestas que desarrolla el docente y por el *apilamiento* de variadas comisiones institucionales en las que deba colaborar por partida doble el maestro en turno con sus grupos y tareas incrementadas sensiblemente en situaciones de doble jornada; el seguimiento de las peticiones inherentes de sus alumnos, familiares y colegas, hace prever por qué al maestro se le torna difícil instalarse en un plano de análisis y valoración de su quehacer profesional. Por estas razones pensamos que una reforma educativa necesita contemplar la dimensión integral de cambios en la política educativa, en la cuestión laboral y académica de los cuadros de profesores de la escuela secundaria, sin pausas ni prisas ni periodos de tiempo desarticulados entre sí. Por ejemplo, sin el derecho a superarse institucionalmente, se le confina al profesor a perfeccionar *el círculo didáctico* y de atención a grupos, sin mirar otro horizonte que no sea el de sobrevivir a las políticas internas y a sobrellevar probablemente su trabajo cotidiano a partir de sus relaciones y experiencias. Esto como lo observamos en los planteles Alfa y Omega, va modificando, ajustando o manteniendo determinados tipos de actitud realizativa docente, los mismos que pueden o no configurar elementos de cambio. Pero de un modo contradictorio al aplicar las autoridades la normatividad escolar, los maestros no pueden dejar los grupos para reuniones periódicas efectivas en espacios institucionales, ni tiempos ni recursos para la discusión. Tampoco por la importancia de incidir en el logro de intercambios y de

propuestas de trabajo, otorgándosele prioridad a una férrea disposición de no discutir ni demandar tiempos de labor fuera de las aulas. Esto impacta la actividad colegiada y cancela dicha tarea fundamental de análisis y definición de tareas, con respecto de las prácticas pedagógicas de mejoras en la enseñanza y de mejoras en la condición académica de quien las coordina. Brindando así poco espacio y tiempo -en el campo de la enseñanza y del aprendizaje- al significado sociocultural del crecimiento educativo que aún sustenta la escuela secundaria cada vez sin mejores bases creemos. Esto lo señalamos así por la falta de concordancia con el contexto situacional en el que se desempeña el profesor, más cercano por lo tanto al comentario y a las presuposiciones que entre ellos realizan de forma aislada, sin repercusión alguna desafortunadamente. Pero si lo anterior indicara que aún así es <lo mejor> que pueden asumir los profesores por las limitaciones de una estructura, de un sistema organizativo y de una serie de condiciones poco adecuadas para intercambiar experiencias, paradójicamente se convierten esas formas de tratar los problemas del aula, en el tipo de discurso del *maestro experimentado*. Esto es, reconocer de una forma simple y genérica, la situación de los problemas de aprendizaje de la clase y los que se relacionan con el plano académico-laboral, por lo que llegan a concebir que ese tipo de intervenciones es el único recurso con el que pueden contar.

Por lo tanto se dejan de percibir otras rutas pedagógicas de acercamiento a la problemática ordinaria del aprendizaje, a la conducta organizativa global y particular y a las implicaciones de la acción intersubjetiva maestros-alumnos-directivos y miembros de la comunidad actuante y dinámica como la de los planteles Alfa y Omega.

Con este marco de reflexiones, al volver a pensar en los primeros intercambios con las maestras de Alfa y Omega, reivindicamos con ellas en su momento el interés de la teoría social, como un fenómeno universal de apropiación de la cultura y lo señalamos como un elemento representativo de adquisición de nuestra realidad cultural y científica. Siempre con la posibilidad de analizar las ideas sobre la teoría educativa de los autores que les mencionamos, así como con la determinación en paralelo, para compartir experiencias afines que resultaran del análisis de nuestro contexto escolar secundario.

Para concluir esta parte de nuestra incursión en Alfa y Omega, el punto que permitió su aceptación para observar las sesiones de su trabajo pedagógico, fue comunicarles nuestro interés sobre la comprensión de su práctica docente, con el propósito de recuperarla y de valorar la perspectiva pedagógica de su enseñanza de acuerdo con el estudio de la lengua hablada. En este marco ubicamos cuál fue nuestro papel en los salones de aprendizaje: observadores académicos y participantes reflexivos para volver a mirar los modos de construcción por el que existen las cosas (M. Foucault). Así mismo nos interesamos en la idea de apreciar la direccionalidad que proyectan las experiencias formativas del aprendizaje del idioma, por el alcance sociocultural que reviste su trayectoria y por la reflexión que origina como fenómeno sorprendente y cotidiano con el uso del lenguaje en la acción. Las preguntas siguientes fueron la apertura para iniciar el proceso de observación en los planteles Alfa y Omega:

-Cómo se perfiló en el campo de la práctica pedagógica ordinaria la actitud realizativa de las maestras, qué realizaciones comunicativas a partir de los actos de habla hicieron posible la construcción del aprendizaje del español en su vertiente oral; cómo impactó la acción comunicativa el plano sociocultural del alumno, visto como el desarrollo de un pensamiento narrativo y lector -o escritor desde el mundo de la vida o de la realidad eminente- y cómo se concretaron en el aula los modelos o concepciones de enseñanza, ligados a una dirección formativa sobre el estudio de la lengua hablada.

Las posibles respuestas que empezábamos a obtener, se relacionaban con la pretensión de reconocer cómo se incorporaba el adolescente en el marco de las relaciones intersubjetivas del salón de clases, para construir sus propios procesos de acción lingüístico-comunicativa reconocidos o no por las maestras de la escuela secundaria. En paralelo a este enfoque constructivista, estuvimos interesados en observar cómo era interpretado por las maestras el nuevo plan y los programas de estudios; qué dimensión pedagógica le otorgaron y qué observaciones tuvieron con su práctica. Recordemos que el gobierno federal planteó en los años de 1992, 1993 y 1998, nuevas políticas educativas para el subsistema de educación básica. Por lo tanto difundió para ese nivel y específicamente dirigido a los profesores y administradores de escuelas secundarias de todas las asignaturas, llevar a cabo la aplicación de las reformas a la enseñanza, frente a un esquema educativo que ya no correspondía -afirmaba- con las demandas de una sociedad cambiante. El uso ininterrumpido de un viejo plan de estudios para ese subsistema educativo, con una antigüedad de más de veinte años, había llegado a concluir. ¿Realmente lo fue?, ¿hubo aceptación del nuevo modelo educativo entre el magisterio? ¿Se superaría el carácter enciclopedista para establecer prioridades básicas de formación, sin descuidar la herencia cultural e histórica y la correlación con los aportes de la ciencia, el arte y las nuevas tecnologías? Y en síntesis, ¿por qué se manifestó nuestro interés por los cuestionamientos antes señalados? Porque con el antiguo o el nuevo plan y programas, apreciaríamos la visión pedagógica, las diferencias metodológicas y el manejo de un enfoque nuevo que suponía la actualización del docente. De forma simultánea se pretendió otorgar una nueva dimensión didáctica -dejando intocadas las estructuras, los sistemas y las condiciones de un trabajo alienado y sometido a múltiples presiones políticas!- pero que los profesores de la academia necesitarían desarrollar. Ello con base en una necesaria y explícita planeación institucional y colegiada, como un gran reto profesional por medio del cual nos percataríamos, cómo se gestaría en la práctica dicha concepción pedagógica.

Un punto concluyente que nos planteamos fue preparar una valoración de la perspectiva de la enseñanza promovida por el gobierno, a partir de algunos resultados de su ejecución en el corto y en el mediano plazo, por nuestra estancia participativa en los planteles Alfa y Omega. De este modo y sobre el proceso de observación al que nos abocamos, se perfilaban a nuestro parecer tres asuntos problemáticos, desde dos enfoques pedagógicos, uno tradicionalista y otro con una tendencia educativa renovada: 1). Qué tipo de actitud realizativa docente logró producir la cercanía que amerita el acompañamiento pedagógico con el adolescente. 2). Cómo se construyeron las estrategias didácticas practicadas en el desenvolvimiento y construcción de la acción lingüístico-comunicativa y, 3). Cuál fue el propósito pedagógico y de formación, de poner en marcha la definición de experiencias relacionadas con el aprendizaje del idioma. En síntesis, cómo alcanzaron seis docentes a explicar el modo en que es posible abrirse a una perspectiva sociocultural. Perspectiva sociocultural, sobre la idea de una formación cultural comunicativa como la que ya estábamos reconociendo desde el contexto de estudio de la oralidad. Por supuesto, identificamos a dos maestras en un campo pedagógico alternativo denominado campo pedagógico (b). Así que en el transcurso de las dos fases de observación, fue imprescindible para esta investigación observar y compartir con ellas, las múltiples variaciones que harían factible o necesario reflexionar acerca de sus concepciones pedagógicas, ya que necesariamente nuestro interés se basaba en aprehender y reflexionar acerca de sus estilos didácticos, en los grupos y en los grados de los planteles multicitados. Así mismo dialogamos con las

cuatro maestras identificadas en el campo pedagógico (a). acerca de nuestra apreciación de sus modelos o estilos de enseñanza, para compartir con ellas las reflexiones que nos surgieron con respecto de su actitud realizativa docente, y sobre el sentido de una formación cultural comunicativa del alumno de la escuela secundaria.

Con base en las razones expuestas, convencimos a las maestras de la asignatura de español de los planteles indicados, que nuestra actitud sería de participación y de apoyo, distante de cualesquier forma de supervisión o evaluación interna o externa de sus actividades en los grupos de aprendizaje. Una estrategia metodológica de apoyo directo a lo dicho en líneas anteriores, fue compartir con ellas las caracterizaciones sobre su perfil didáctico, observadas en las dos fases del trabajo de campo ya mencionadas. Ello les permitió mirar desde la perspectiva de esta investigación, el curso de su actitud realizativa docente, lo que nos llevó a compartir con las enseñantes nuevas visiones acerca de la planeación, desarrollo y organización metodológica del trabajo pedagógico, resultado de entender y revalorar el estudio de la lengua hablada en la escuela secundaria.

Es necesario recordar que en el siguiente apartado y en el desarrollo del perfilamiento del capítulo [3], analizamos solamente el trabajo pedagógico de dos maestras representativas de cada uno de los campos pedagógicos. El análisis y comprensión de la actitud realizativa docente de las otras cuatro maestras se encuentra descrita en el Documento II. Anexo. Introduzcámonos de esta manera en el tratamiento inicial del desempeño docente de la maestra RC. identificada en el campo pedagógico (a).

III. La acción lingüístico-comunicativa en los salones de aprendizaje: la actitud realizativa docente.

III.1 Campo pedagógico (a).

III.1.1 Plantel Alfa.

III.1.1.1 Maestra: RC.

Nuestra identificación con RC. fue plausible pues es profesora universitaria, sin embargo su acción pedagógica se basaba en asumirse como docente que orienta y guía a sus alumnos, con una actitud -creemos- inclinadamente maternal. Los alumnos se apoyaron en esto y avanzaban sólo de tanto en tanto, si se daba dicha condición: una dirección en el sentido de acentuar por parte de RC. cómo no debe actuar un adolescente; emplear el lenguaje del grupo para mostrar una conducta que no tendría que ser repetida; y en una clásica postura hacerles notar quién jugaba con quién, y quién tomaba las decisiones cuando los hechos desbordaban la disciplina en el salón de clases. Lo anterior parecía cancelar otras estrategias por una acción recurrentemente laxa en el aula, dado que los alumnos de RC. no apreciaban el propósito de que se sintieran partícipes de las tareas, ni distinguida su articulación con su acción lingüístico-comunicativa por el modo de analizar las experiencias de aprendizaje. La posición de altibajos de la profesora en cuanto a la forma de tratar a los alumnos y la desatención notoria del grupo, señalaba un tipo de orientación del grupo: el relacionado con supeditar a éste a las secuencias de un programa y un libro de texto: -qué vimos ayer, - qué vamos a realizar hoy; -"en qué nos quedamos"; -"qué contenido resolverán..." ¿Qué importancia sociocultural tuvo el desarrollo de experiencias de aprendizaje, que eran observadas por ellos como genéricas y de escasa reflexión? La animosidad de RC. en el trato que brindó a sus dos grupos, se colocaba delante de una acción pedagógica para la enseñanza del lenguaje, con un sentido más cercano a un tipo de acción inmediateísta.

Aún así, ella alcanzó a desarrollar estrategias de participación colectiva, que permitieron elaborar por ejemplo, un cuaderno de poemas, como una actividad periódica entretendida con otros temas programáticos. Por otra parte la intención de un trato jovial maestro-alumno fue, es y será un punto significativo, pero cuando se le ubica en el <borde> de las tareas -fragmentarias o no- del estudio del español, nos parece que pierden su sentido y alcance. Pues ni los alumnos ni la profesora lo toman como un punto de partida serio, cuando les correspondiera analizar y recrear el conocimiento sobre la lengua hablada.

Difícil labor de conciliar un espacio de intercambios, realizaciones y de equilibrio entre las actitudes y las experiencias formativas de aprendizaje, si no se ha proyectado un ambiente de construcción holístico, entusiasta y representativo de las preocupaciones del adolescente y de su formación.

Reflexionemos: si RC. intervino y alcanzó una meta con un grupo al diseñar, reunir, elaborar y hacer posible que los miembros del grupo participaran en una acción de aprendizaje colectivo, ¿por qué no pensar en una serie de experiencias de formación, reunidas, discutidas, diseñadas y vistas en su conjunto por lo que representan para el proceso de aprendizaje de la lengua del adolescente? Creemos que se satisfaría una singular interpretación sociocultural: elevar la memoria histórica del alumno al mundo sociocultural en el cual fuese él un artífice de su conocimiento, con el desarrollo de su iniciativa y habilitación ascendente. Ello puede ser confirmado a través de la comprensión del campo de la oralidad, del entendimiento de las acciones de trabajo y de las relaciones intersubjetivas de trabajo escolar. ¿Qué planteamos? Proceder desde los propios usos del lenguaje del educando en serio (M. Foucault), en donde la actitud realizativa docente constituye un papel básico en la coordinación de las experiencias de trabajo formativo.

El reconocimiento de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico en el plantel Alfa, nos muestra la complejidad de los desempeños docentes, los mismos que surgen y se desarrollan de una concepción pedagógica singular, única y persistente...pero en aislamiento real. En tal situación apreciamos las prácticas docentes fragmentadas y auto-excluyentes entre sí, pues a las enseñantes se les designa un ritmo de trabajo y un tipo de carga, que hace inviable concluir sus jornadas para reflexionar sobre su desempeño, relegando lo emergente que significaría convencerse del valor de sus prácticas y de la importancia por perfeccionarlas.

Retomaremos a este punto en el capítulo [3], por lo que respecta a las especificidades y a los hallazgos sobre la trayectoria comunicativa de RC., resultado de la proyección de su actitud realizativa docente sobre la enseñanza de la lengua hablada. Nuestra pretensión fue la de articularnos a la concepción pedagógica de la maestra, apropiándonos de herramientas conceptuales y metodológicas, a través del vínculo teoría -práctica y sociocultural acerca del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español.

III.2 Campo pedagógico (b).

III.2.1 Plantel Omega.

III.2.1.1 Maestra: CS.

CS. fue la maestra de mayor renuencia a que aceptara nuestro planteamiento de exploración y de análisis relacionado con la forma de interrogar, cómo un maestro se desempeña con sus alumnos, qué estrategias didácticas emplea y cuál es la implicación

de su estilo de enseñanza. Con el tiempo, ella fue la docente de mayor cercanía con las reflexiones que impulsamos en el plantel Omega.

Lo anterior deseábamos compartirlo con CS. a partir de la importancia sociocultural que ella visualizaba de su práctica, a efecto de que se percatara de sus propias realizaciones comunicativas y de su influencia en los alumnos. El objeto era que apreciara nuestro interés de reflexionar sobre su orientación pedagógica y entendimiento lingüístico por medio de las experiencias de aprendizaje. En un ciclo realmente breve -un año de observación participativa- percibimos nuestra solidaridad con su práctica y la empatía creciente por su labor en dos grupos de 2º. y 3º. grados. Esto favoreció una relación de enlace y de diálogo como lo hubiésemos esperado en el inicio de la primera fase. CS. sostuvo firmemente una posición de independencia y de autonomía con referencia a nuestra actividad en el aula y aún frente a la recopilación de los datos de su experiencia docente. Sólo hasta la parte final de la 1º. fase e intermedia de la segunda, la maestra nos compartió las colaboraciones de su trabajo didáctico: integrarnos a sus equipos de aprendizaje, para el análisis de la ortografía con juegos y <rompecabezas>; intervenir en el dictado de palabras no usuales y de empleo común, mediante el juego clásico de mujeres compitiendo con hombres; opinar sobre aspectos relativos a un personaje de la literatura o respecto de alguna obra narrativa; coordinar el seguimiento de una actividad pedagógica que la profesora CS. había iniciado el día anterior y que por una comisión extra-escolar le impedía asistir al día siguiente para continuarla... En resumen, distinguimos una progresiva relación comunicativa en el aula y de expectación auténtica -en nuestro caso- por lo que planteaba y requería de sus alumnos. De un modo similar también colaboramos con ella en algún tema y le sugeríamos material o le entregábamos copias de otros temas dedicados al estudio del lenguaje, intercambiando simultáneamente experiencias que podrían ser de utilidad para sus clases. Esto sin olvidar las muestras intensivas de trabajo, como la ocasión en la que fuimos invitados para presenciar una obra de teatro ambientada en el siglo XVI... en el aula, con la utilería casera, pero sobre todo, con la inventiva extraordinaria de aquellos adolescentes de 2º. grado. En paralelo a tareas como la referida, le correspondía coordinar los ensayos con el grupo representativo del plantel Omega, para concursar con una obra de teatro escolar y asistir con las maestras de la academia -TM. y CCH.- a compartir la experiencia de observar las eliminatorias con otros grupos y planteles, pero con la energía y solidaridad de sus compañeros y padres de familia. Gradualmente así fuimos compenetrándonos de su empeño, disciplina, organización y entrega académica, así como la de sus alumnos. CS. se brindaba al grupo en turno, expresaba sin cortapisas sus argumentos y ejercía una influencia decisiva en el grupo de aprendizaje y de formación, en cuanto a incorporar a todos sus miembros en tareas de reflexión y "autonomía" dirigida. Exigía intencionadamente una actitud de trabajo, disposición real y esfuerzo indeclinable, para lograr el entendimiento del contenido didáctico, como no lo alcanzamos a percibir en otros grupos y maestras del plantel Omega.

Ciertamente dicho esfuerzo indeclinable de entendimiento se contradecía en los hechos con el tipo de actitud realizativa de CS. por la fuerte presencia de su carácter en el grupo, por la conducción unilateral de principio a fin en cada jornada, y por una misión de rendimiento que demandaba del grupo sin desmayar. Todo apuntaba a que se revertiría la energía pedagógica de CS. por la presión a que sometía a sus grupos de trabajo, en la frecuencia por desarrollar con ellos una vocación de aprendices y de exploradores de su propio desenvolvimiento en el campo formativo. CS. fue convenciéndose en este marco de observación y de sus realizaciones lingüístico-comunicativas, del valor sociocultural de que alguien reflexionara con ella sobre su actitud realizativa docente y de sus nexos con el modelo pedagógico de enseñanza que

difundía. En el instante en que le presentamos la descripción y las reflexiones de su comportamiento lingüístico y de su entrega, la sensibilidad de la maestra CS., su compromiso con la actividad docente y el alto nivel de estima que le confería a su labor pedagógica, confirmó el valor que descubrimos acerca de su quehacer profesional. Nos encontramos así con una maestra experimentada y dispuesta a practicar con el ejemplo, produciendo en ella la necesidad de reflexionar sobre su papel en los salones escolares bajo su responsabilidad.

Esta fue uno de los propósitos de observar su práctica: solicitar un alto en la marcha de las tareas de cada maestra y desarrollar un planteamiento relativo a auto-percibirse en las relaciones e impacto de su enseñanza. Y de interrogar en este marco, el modo de interacción de la actividad didáctica, por el grado de conexión entre el discurso y las realizaciones comunicativas. El objeto fue girar hacia el aprendizaje del idioma y sus nexos con su dimensión sociocultural a través de las acciones educativas de formación de la escuela secundaria. De acuerdo con el nivel de identificación de CS. con el campo alternativo (b), esta posibilidad fue distanciándose concretamente en los casos de TM. y CCH., en la 2º. fase intermedia del proceso de observación. No obstante con ellas accedimos a un ambiente de análisis de su actitud realizativa docente de la enseñanza del español, del modo como hemos descrito las orientaciones de sus prácticas pedagógicas.

Recapitulemos. Con el objeto de concluir esta primera parte de contextualización de los planteles secundarios Alfa y Omega, de acercamiento a las condiciones de trabajo en el aula de dos maestras de la asignatura de español y de visualizar desde una perspectiva de conjunto la actitud realizativa docente de RC. (plantel Alfa) y de CS. (plantel Omega), fue necesario argumentar en torno a dos campos de enseñanza contrastantes, que hemos distinguido de los análisis parciales y globales de la acción lingüístico-comunicativa de las profesoras mencionadas. ¿Cuál fue el propósito? Reconstruir el papel de la actitud realizativa docente, a partir del campo en que las identificamos, o al que se aproximaron por la dimensión pedagógica de sus estilos de enseñanza.

El problema que planteamos por lo tanto, fue cuestionar la perspectiva de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria, con base en dos campos de enseñanza contrastantes a los que hemos denominado: (a). Un campo de acción didáctico ceñido a regulaciones y a una perspectiva de [dictar la clase] y de otorgar prioridad a la interpretación de reglas (normación y control) haciendo depender la iniciativa del alumno en consecuencia, a las determinaciones tradicionalistas del poder del profesor en el aula, del contenido programático y de la evaluación genérica del grupo escolar.

(b). Un campo de fomento de la acción comunicativa en la variante de oralidad y del pensamiento creativo, ya sea por la vía de la narración y/o por la importancia sociocultural de construcción de experiencias formativas del aprendizaje del español, ligadas a la memoria histórica de los actos de habla de maestras y alumnos. ¿Con qué referentes de análisis de las evidencias? Por medio de la forma de coordinar la acción en el aula propositiva o innovadora, para la clarificación (P, Freire), el desarrollo plausible (J. Habermas) y/o para la habilitación del educando (P. McLaren) en el plexo o ramificación de los ejes de estudio de la lengua oral y escrita.

Hemos descrito las realizaciones-promedio y el comportamiento didáctico de las profesoras de los planteles Alfa y Omega: RC. y CS. respectivamente. Como podemos afirmar, nos basamos en la reflexión del apartado D. "El marco de la acción pedagógica", que corresponde al estudio de la primera fase de la estructura argumentativa adoptada para este capítulo: a). El reconocimiento de la acción

pedagógica en el aula. Esto ha sido la base para que exploremos la posibilidad de acercarnos a las prácticas de enseñanza de las maestras indicadas. El propósito ha sido encauzar nuestras reflexiones hacia una categoría central de esta investigación: el planteamiento de una arquitectónica de la enseñanza renovada, que permita la construcción de una nueva formación cultural comunicativa, orientada a procesos de habilitación del educando en la trayectoria de su acción lingüístico-comunicativa. (A esta acción nos ocupamos en el capítulo [3]).

G. Segunda fase: b). Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su impacto en el aprendizaje de la lengua oral.

I. El proceso de análisis categorial de los datos de la experiencia docente.

En la segunda fase correspondiente al tipo de observación identificado con el inciso b)., decidimos tomar distancia del contexto del aula para realizar el análisis categorial correspondiente con la actitud realizativa docente proyectada por las maestras y contenida en las evidencias registradas en la primera etapa de observación a). Reconocimiento de la acción..." Esto con el fin de realizar una observación de mayor rigor de la actitud realizativa docente recogida de los propios apuntes, grabaciones, videos y notas del investigador, conectadas así mismo con las reflexiones que se fueron recabando en las periódicas incursiones de la acción lingüístico-comunicativa del salón de clases secundario.

Lo antes mencionado fue una prueba hermenéutica, para avanzar en el análisis de la comprensión lógica de la acción lingüístico-comunicativa, en un plano concreto de reconocimiento de modelos y herramientas didácticas empleadas en la enseñanza. Prueba hermenéutica con la que nos apoyamos para la definición de categorías reales que privilegiaron las docentes de Alfa y Omega y que intentamos problematizar con base en la trayectoria de su acción lingüístico-comunicativa. Sin hacer a un lado cómo en el proceso de intercambio de experiencias que observamos de sus prácticas, se fue perfilando una perspectiva pedagógica recolectada de su labor cotidiana.

La forma como arribamos a esta etapa fue logrando reunir a través de los instrumentos de observación y de registro, las grabaciones de la serie de clases de español de cada una de las seis maestras. Integrando las entrevistas, las notas del diario de campo, el uso del video y la elaboración de cuestionarios dirigidos a profesoras y escolares. Dichos instrumentos de análisis nos permitieron de acuerdo a nuestra comprensión hermenéutica, poner entre paréntesis el curso de la acción lingüístico-comunicativa ensayadas por las docentes. Es decir, volvimos a mirar las acciones efectuadas por la ruta del análisis categorial, cuyo objeto fue dilucidar el curso real de las estrategias proyectadas por ellas. En este sentido fue plausible mirar nuevamente la actitud realizativa docente desde una postura comprensiva y crítica, para construir posibles respuestas de por qué las cosas están como las observamos. Destacando cuáles fueron los significados que las profesoras atribuyeron a sus actos, en términos de la correspondencia objetiva-subjetiva de la proyección de los actos de habla, bajo la influencia de las condiciones normativas del contexto escolar.

En esta etapa de construcción de categorías nos apoyamos en el análisis hermenéutico-analógico, del estudio de los componentes de los actos de habla proposicionales, ilocutivos y expresivos de la teoría habermasiana. Dicho método²⁷ plantea el seguimiento interpretativo de la acción lingüístico-comunicativa -(...)"volviendo a mirar con detenimiento el curso de las prácticas de enseñanza"- (perspectiva Schutziana) y del

entendimiento docente del aprendizaje de la lengua -(...)"asumiendo en dicho ámbito cualitativo, una postura científica y comprensiva, que dé cuenta de la lógica y de las relaciones que se manifestaron en el aula" (perspectiva Bordieuniana) a través de la coordinación de las profesoras con sus propuestas de trabajo, en la primera y la segunda etapa de investigación en los planteles Alfa y Omega.

En primer término el papel del método hermenéutico-analógico cobró sentido, porque pudimos volver a mirar la actitud realizativa docente de las profesoras e identificar el sistema de relaciones que constituyeron la lógica de los procesos lingüístico-comunicativos del aula. Esto fue posible sólo a través de una visión intersubjetiva, que implicó una recepción crítica de las relaciones entre los participantes, cuya analogía nos remitió al conocimiento de las múltiples esferas o regiones finitas de sentido²⁸ del potencial de formación en el campo del lenguaje. Así, pudimos construir la trama de significados que toman parte de las estructuras de acción docente, no obstante la variedad de géneros discursivos²⁹, que privilegia cada maestra para respaldar la enseñanza del idioma. Fue entonces viable acceder a un nivel de análisis microsocia, al que corresponde una explicación centrada en la orientación de las relaciones intersubjetivas, sobre cómo interaccionaron los participantes y cuál fue el sentido impreso a sus tareas cotidianas. Proceso de interacción que no lo apreciamos como una suma de partes, ni como una explicación de la síntesis de lo observado en clase, sino del sustrato de las acciones concretas, extraídas de las múltiples determinaciones y situaciones de entendimiento, que afloraron a través del estudio de la actitud realizativa docente.

En cuanto a la comprensión y explicación coherente y eficazmente argumentativa del proceso categorial sobre la acción lingüístico-comunicativa, fue necesario respaldar el análisis con la orientación de los tres componentes de los actos de habla de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. A continuación haremos una síntesis sobre el trabajo artesanal acerca del estudio reflexivo que desarrollamos en el examen categorial sobre las acciones escolares de seis maestras, a partir de la lectura atenta que efectuamos de los registros. La explicación respectiva de dicha tarea se encuentra en el apartado Anexos de este capítulo. Donde se puede hacer una lectura del conjunto de cuadros analíticos que diseñamos, como apoyo para el examen cualitativo de la actitud realizativa docente de las profesoras de Alfa y Omega. (Vid Anexos: cuadros 9, 10, 11 y 12).

Pero vayamos por partes. En el cuadro 9 se indica el modo en que definimos las siguientes actividades:

- La clasificación de los registros correspondientes a las clases de español que observamos en Alfa y Omega. Esta se realizó con base en el nombre de la escuela, la designación hipotética de cada una de las docentes y el número correspondiente de cada registro.
- En la lectura de cada registro subrayamos el conjunto de actitudes realizativas principales, las cuales fueron marcadas con un símbolo en función de las literales del alfabeto y de una numeración progresiva; ambos señalamientos se hicieron en orden ascendente.
- Las ideas principales se anotaron en una columna específica del cuadro correspondiente denominado "caracterización", cuyo contenido era reconstruido en un segundo apartado designado como "interpretación". Ello de acuerdo a la trayectoria marcada en el documento de registros de cada maestra y con base en las observaciones posteriores que se elaboraron en paralelo al desarrollo de la primera y

la segunda fase del trabajo de investigación en el aula. Sin olvidar el respaldo que constituyeron las notas del diario de campo del investigador.

En el cuadro número 10, se examinó comprensivamente la actitud realizativa docente de la siguiente manera:

- Aquí nos dimos a la tarea de hacer un primer acercamiento categorial, apoyándonos en la "caracterización", elaborada en el cuadro 9, la cual se examinó de acuerdo a los tres componentes de los actos de habla, denominado "componentes de la orientación realizativa de los actos de habla", donde se fue perfilando la dirección pedagógica proposicional, ilocucionaria y expresiva privilegiada por las enseñantes.
- Aunado al punto anterior, realizamos una categorización final, donde intentamos captar en un enunciado más general, la categoría representativa de las caracterizaciones enumeradas en cada registro. Si hacemos un recuento-promedio de las categorías identificadas en cada sesión de trabajo, encontramos un total de entre diez a quince elementos que posteriormente nos auxiliaron a elaborar los siete ejes de análisis, con los que desarrollamos un examen a profundidad del desempeño de la maestra del plantel Alfa, RC. y del plantel Omega CS. Pero también desarrollamos un examen laborioso y analítico, de las maestras JC. y EC. (plantel Alfa) y de las maestras TM. y CCH. (plantel Omega. (Cfr. Documento II. Anexo).
- Del grupo de categorías obtuvimos una nueva interpretación de los datos de la experiencia docente, esto lo vinculamos al marco contextual en el que se desarrolló institucionalmente cada profesora. El cual se pudo distinguir a través del curso de acción, que las profesoras imprimieron al proceso de ejecución y ensayo de tareas y trabajos escolares.

En el cuadro número 11, desarrollamos las siguientes tareas de análisis comprensivo de la acción docente:

- Una vez que volvimos a mirar con detenimiento el quehacer pedagógico de seis docentes, fue preciso <abrir> y conectar un rubro denominado "análisis argumentativo", en donde elaboramos el <engavillamiento> de las categorías principales, que nos brindaron una visión particular de los acontecimientos lingüístico-comunicativos puestos en práctica en las jornadas de enseñanza. Actos que respaldamos mediante la puntualización de comentarios y/o anotaciones característicos y/o relevantes de las sesiones de trabajo escolar a las que asistimos con regularidad.

En el cuadro número 12, realizamos las tareas de reflexión siguientes:

- Finalmente el proceso de categorización realizado, nos llevó hacia la organización de un apartado denominado "tipificación temática", donde analizamos la actitud realizativa docente que daba cuenta de cómo eran conducidas las clases, cómo se gestaba el inicio del trabajo, qué tipo de acciones didácticas se demandaban, qué influencia tuvo el tiempo en el desarrollo de las tareas, cómo fue la participación lingüístico-comunicativa de las maestras y de los alumnos y qué tipo de herramientas didácticas y experiencias de aprendizaje se privilegiaron; de qué manera se expresó el acompañamiento pedagógico de las docentes hacia el logro del entendimiento de las tareas; a qué tipo de discursos y tonos de voz recurrieron las enseñantes para trabajar los contenidos de aprendizaje. En suma, en la tipificación

temática nos fue posible distinguir el tipo de actitud realizativa a la que recurrieron las maestras con mayor frecuencia en sus actividades escolares. Ello con el ánimo de concretar el análisis comparativo entre las tipificaciones surgidas de la recepción del trabajo docente y la construcción de categorías que identificamos en los registros de cada una de las profesoras de Alfa y Omega. ¿Cuál fue nuestro objetivo?

- a) Distinguir la visión pedagógica expresada por ellas. b) Desarrollar un proceso relacional y comprensivo de las similitudes, diferencias y contrastaciones acerca de cómo coordinar entender la acción, en cuanto al impulso de estos dos referentes ejercitados mediante su actitud realizativa docente, como reflejo de la acción lingüístico-comunicativa del trabajo del aula. c) En un tercer momento, agrupamos las tipificaciones temáticas de acuerdo a la definición de posibles ejes de análisis, contruidos con las categorías centrales de la investigación: Entendimiento lingüístico-comunicativo, acompañamiento y mediación pedagógica, oralidad, pensamiento narrativo, memoria histórica, así como otras categorías que al identificarlas desde el corpus de los datos de la experiencia, nos pareció que respaldaban la idea de cómo distinguíamos el desarrollo de la actitud realizativa docente: nos referimos a la influencia de la normatividad institucional en el que se inserta el trabajo pedagógico. Esta categoría a su vez nos llevó a centrar nuestra atención en categorías como el tiempo de trabajo otorgado a cada tema de estudio, el tipo de evaluación de las experiencias de aprendizaje, la exigencia de supervisión y avance programático..., reflexiones que nos auxiliaron en la pretensión de investigar, la orientación que cada enseñante divulgó con su estilo didáctico de enseñanza. Así, para la estructuración de los ejes de análisis nos dimos a la tarea de documentar la organización de esas y otras tipificaciones, actividad que se desarrolló en la tercera fase correspondiente a la contrastación de dos campos de enseñanza a partir del estudio de la actitud realizativa docente.

En síntesis, identificamos tres momentos de un trabajo metodológico, sistemático y reflexivo, que nos permitió distinguir la acción lingüístico-comunicativa docente, su disposición en el marco de las particularidades situacionales, así como el sentido comunicativo que las maestras le concedieron a su labor con grupos de aprendizaje. Los componentes proposicionales, ilocutivos y expresivos, se fueron <amalgamando> así en la tramas discursiva de las prácticas de enseñanza de la lengua:

- Un primer momento fue vincular la captación de las expresiones que emitieron las maestras, con referentes y significados admitidos sobre su práctica. Un segundo momento -simultáneo- se definió por el gradiente de acción mediada que las profesoras privilegiaron con sus alumnos, en el escenario ideal de buscar opciones de transformación de las prácticas pedagógicas, al convocar a los alumnos a integrarse en procesos de participación, ensayo y construcción de saberes. Una perspectiva como la señalada reclama nuevos razonamientos críticos, que potencialmente pueden facilitar la comprensión del estudio de la lengua, cuando se correlacionan de un modo prioritario, los acontecimientos del mundo cultural, las inquietudes de la vida cotidiana del escolar y las metas y exigencias de los contenidos de estudio. Un tercer momento se asoció con el resultado de las implicaciones discursivas que provocaron en la recepción del alumnado: ¿pasividad, desinterés, inacción y vaguedad en las tareas de aprendizaje?; o con sus variados matices, ¿desarrollo de iniciativas, de esfuerzo de entendimiento por la vía del

diálogo, del consenso y la construcción de una práctica social relevante? Elementos que nos orientan hacia estadios de mando, exhibición, control y dependencia, o de convocatoria y de motivación en serio respectivamente, compartiendo la responsabilidad docente por clarificar y habilitar al educando en su recepción de la lectura del mundo sociocultural, con argumentos que surgen de un proceso colaborativo inteligente y humanista para potenciar un tipo de formación lingüístico-comunicativa con él.

- Bajo este marco, agregamos un elemento más, el referido al estudio contextual sobre los factores socioculturales que pudieron identificarse en las acciones didácticas bajo la presión de lo institucional escolar: el tipo de conocimientos que debe ser transmitido en un tiempo definido, sin importar si se establecen uniones de entendimiento entre un tema y otro. Acción reguladora y mediatizante, a la cual se adhirieron con frecuencia las docentes del campo pedagógico (a). y del campo pedagógico (b). ¿Por qué razón? Porque se apreció la influencia de la normatividad institucional para "cumplir con lo establecido en el programa de estudios", no importando cómo ni para qué, reflejándose en esto en un tipo de racionalidad, (complejo de racionalidad comunicativa los llama J. Habermas), que se concentra o se inclina en el primer campo mencionado, con supremacía en la vertiente de un tipo de escuela tradicional, la que constituye una forma invariante de la ideología educativa reproduccionista y alienada.

Lo anterior nos facilitó una interpretación más precisa del conjunto de analogías y contrastes sobre la actitud realizativa docente, porque no pretendimos quedarnos en un escenario de explicación abstracto-conceptual de la actividad docente, sino confrontar la relación de este marco de teorización, con lo concreto-empírico que funda la validez de la acción reflexiva y teórica. Esto es, colocar entre paréntesis los cuestionamientos a los tipos de prácticas de los campos (a). y (b). desarrollando nuevas reflexiones que nos permitieron reconocer una visión del horizonte pedagógico de la escuela secundaria. En este punto observamos que hubo dos profesoras EC. y CS. (planteles Alfa y Omega respectivamente), que aún bajo las limitaciones de la política escolar, desarrollaron con una fuerza ilocucionaria-promedio y como <a contracorriente>, una pedagogía del mundo cultural impulsada por la praxis de la acción colaborativa. Ubicada tal pedagogía en un escenario de alternativas para crear espacios de formación, por medio de una oralidad sostenida, un pensamiento narrativo y el esfuerzo profesional por incitar a la participación y al desarrollo del entendimiento sobre la lengua con los escolares. Por esta razón en el ámbito contextual de los usos de la lengua -o del empleo de los actos de habla- pretendimos organizar una argumentación sólida de la actitud realizativa docente, lejos de las adjetivaciones y señalamientos ontológicos, para intentar un acotamiento objetivo del desempeño de las maestras de Alfa y Omega. Acotamiento que basó su recepción, desde el marco de sus interacciones, de su conciencia social y sus razonamientos pedagógicos, bajo los que miramos las formas de cómo coordinaron la acción sobre la lengua, sus prácticas³⁰ y perspectivas.

Es evidente que a partir de la investigación-acción por la que transitamos, nuestra acción no sólo consistió en captar las categorías que despejaron un recorte de la actitud realizativa docente, sino que fue posible explorar cómo esas categorías se relacionaron con la práctica y con el desarrollo del entendimiento sobre la lengua. Acción que nos llevó en la búsqueda de una alternativa pedagógica regularmente en correlación con la idea de una formación cultural comunicativa. Esta línea de acción nos condujo a volver a mirar las prácticas de cada una de las profesoras con base en los entendimientos y las situaciones escolares, que conjuntamente identificamos a partir de la incursión en las

aulas y en el proceso de reflexión que les planteamos. Procesos por medio de los cuales fue posible analizar con detenimiento, el desarrollo de su actividad pedagógica en contrastación con otras situaciones y experiencias de la vida del trabajo en el salón de clases. Pero, ¿en qué tipo de escenario nos interesó ubicarnos? En un escenario de resignificación del entendimiento lingüístico en serio y de la acción pedagógica que las maestras -creemos- observaban suplementariamente, no obstante la necesidad de atender la concordancia entre dichas líneas de resignificación -entendimiento y acción pedagógica- con las tareas y los propósitos dirigidos a mejorar los procesos formativos del escolar.

¿Qué destacamos del aserto anterior? La necesidad de construir mediante una arquitectónica de la enseñanza renovada, nuevas direcciones de mediación cualitativa, lo que demanda readmirar desde la autocrítica de las acciones y de los compromisos académicos, la importancia por colaborar en el aprendizaje del alumno. ¿Cómo? Si es que se pretende la búsqueda de actos sostenidos de habilitación, al clarificar la relevancia de contenidos y tareas y al desarrollar una perspectiva crítica de los mismos, interviniendo con el escolar en el mundo social que le rodea y en consecuencia, examinar a partir del estudio de la lengua y del pensamiento narrativo, los vínculos que él necesita construir y repensar cada vez con mayor asertividad y autonomía. Esto con base en los problemas escolares, sociales y culturales que parten de sus experiencias compartidas con otros miembros del grupo. Pero también en medio de un ambiente escolar de comunicación, libre de preocupaciones y temores por ser exhibidos, o sin esperar sanción alguna por no memorizar conceptos, o por no hacer los trabajos de acuerdo a la indicaciones <precisas> del profesor en turno. O también por no comprender en un "tiempo límite", los conocimientos prediseñados en el libro o en otros materiales de estudios. Y finalmente, por no construir **con él**, procesos alternativos para desarrollar habilidades necesarias relacionadas con la adquisición de saber, en donde la disciplina y el esfuerzo de entendimiento en la acción práctica, se eleven como elementos referenciales básicos para una acción inteligente y solidaria con el educado.

¿Cómo mejorar por esta vía la participación de los escolares, sin el apoyo e intervención cualitativa del profesor?, Si puede exigir dominio y cumplimiento de los materiales de estudio, también puede atender los problemas que los estudiantes tienen en el momento -durante y después- para resolver las iniciativas de trabajo. En este sentido poco o nada tendría que hacer un docente como en el primer caso, en un espacio como el aula en donde no valorara su interacción con el educando. Esto aún es más notorio si le propone relaciones de autonomía y de autodidactismo, sin avanzar con él en el conjunto de las distintas caracterizaciones y prácticas a que remiten dichas categorías. Puesto que presuponen actos previos de interiorización de las temáticas a efecto de dar solución a problemas concretos de estudio de la lengua. Ello implica en la acción, un papel protagonista para los actores en el desarrollo de contenidos y tareas sobre el idioma. Así dentro del reconocimiento de los fenómenos sociales que las docentes promovieron para que fuesen atendidos a través de la práctica, nos fue necesario comprenderlas desde el sentido y/o significación que cada maestra le atribuyó a éstas. ¿El objeto? Identificar la relaciones que se manifestaron en el plano objetivo-subjetivo de la actividad productiva. Y ello como una forma de entender las implicaciones que tienen sus actitudes y las formas en que se podrían reconstruir, si los participantes se orientan a la búsqueda de alternativas, o al desarrollo de una nueva praxis de adquisición y producción del conocimiento social, con un sentido renovado para la transformación posible de una enseñanza tradicional sobre el estudio de la lengua.

Al respecto la investigación-acción admite que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones particulares y de las situaciones mismas que

pueden ser transformadas, por lo tanto, mediante cambios emergentes de las acciones que las constituyen, nuevos giros de entendimiento pueden coadyuvar al perfeccionamiento de la actitud realizativa docente. En suma, la perspectiva metodológica de la investigación-acción vista desde la construcción dialéctica de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega, nos permitió documentar hermenéuticamente el proceso de la acción lingüístico-comunicativa, desde la puesta entre paréntesis de los actos de habla entre los participantes, en el momento en que se llevaron a cabo las diversas interacciones comunicativas sobre la enseñanza del español en el aula. El siguiente proceso fue asumir una postura científica que diera cuenta de la lógica y de las relaciones que se dinamizaron en el aula frecuentemente, lo cual determinó en un cierto modo, la trayectoria de las prácticas lingüísticas y la orientación de los significados para el examen de un planteamiento sobre la formación comunicativa del escolar.

De este modo concluimos la argumentación de la segunda parte del capítulo [2], señalando que el problema relativo a cuestionar las perspectivas de enseñanza y el tratamiento pedagógico que expusimos, fue una manera explícita de señalar que hemos pretendido dar respuesta a los dos primeros de tres tipos principales o componentes de la estructura de dicho capítulo, a saber: a). Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula, y b). Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su impacto pedagógico en el aprendizaje de la lengua oral, que se acompaña con una recapitulación final para concluir esta sección. Para concluir debemos recordar que el último de los tipos principales de la estructura inicial del capítulo [3], -c). Contrastación de la actitud realizativa docente en el proceso del aprendizaje del español- lo articulamos de un modo reflexivo y crítico a los dos campos de enseñanza que hemos reconstruido, mediante el proceso observacional y colaborativo en los planteles Alfa y Omega. Es en dicho capítulo en donde apuntamos a una explicación de mayor alcance, respecto de las contradicciones, búsquedas de alternativas, sobre la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. El epílogo de dicha explicación se concreta en el apartado "Conclusiones" del capítulo [4].

Así un primer punto para el desarrollo del capítulo [3], iniciará con un marco o contextualización situacional, rescatando la visión global del perfilamiento de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega, y la importancia de profundizar en el planteamiento alternativo de las prácticas de enseñanza del español. Planteamiento que puede surgir de una arquitectónica de la enseñanza renovada por sus propios grupos colegiados y por la necesidad de compenetrarse de otras vertientes constructivistas de la acción pedagógica de la escuela secundaria.

El siguiente paso en este trabajo, será el análisis interpretativo a profundidad de las evidencias de dos maestras representativas de dos campos de enseñanza contrastantes: RC. y CS. Nuestra atención fue descubrir hallazgos y significados que las maestras imprimieron con sus prácticas, a una correspondencia consciente o no con la idea de una nueva formación cultural comunicativa. Categoría que hemos pretendido reflexionar en el transcurso de los distintos capítulos del trabajo de tesis, recomendando su planteamiento conclusivo en el capítulo [4] y en otro espacio de exploración sobre la lengua que sólo se enuncia en este trabajo de tesis. ¿De qué modo? No al menos como una propuesta metodológica o como modelo alternativo para la escuela secundaria. En todo caso, creemos que están planteadas las bases para desarrollar una definición consistente de la noción formación cultural comunicativa y de su fundamentación orientada a construir con ésta, una especie de modelos múltiples con vertientes manifiestas de incompletud. Vertientes de incompletud a las que sea posible dar respuesta, en el momento en que se integran las aportaciones pedagógicas del

maestro de la asignatura de español, que son indubitablemente las que se requieren impulsar y priorizar en el trabajo formativo cultural y comunicativo con el adolescente de la escuela secundaria.

H. Recapitulación.

En el presente capítulo nos ha interesado documentar nuestro interés profesional e inclinación pedagógica, tanto por el problema de la actitud realizativa docente y su orientación en el aula, como por la idea de construir una formación cultural comunicativa a partir de dos aspectos estudiados por A. Schutz vinculados en nuestro caso a la actitud realizativa de la enseñanza, referente central para el análisis de los datos de la experiencia docente.

El primer aspecto, el estilo cognoscitivo de enseñanza nos articula con la percepción y el curso didáctico que un maestro imprime a su ejercicio pedagógico. El segundo aspecto es un puente cultural con el primero, puesto que se trata de reconocer quién es la persona, cuál es el tipo de experiencia con el que predica algo y cómo la perfila en la concepción formativa que sustenta, estos aspectos hemos intentado coordinarlos con base en tres elementos, que apoyaron nuestro propósito de investigación cualitativa sobre el aprendizaje de la lengua hablada:

1°. Analizamos la consistencia lógica de las acciones lingüístico-comunicativas, con el objetivo de reconstruir la trayectoria que orientó el interés académico de las maestras de Alfa y Omega. 2°. Indagamos metodológicamente el conjunto de interpretaciones que versan sobre la actitud realizativa docente vinculada a la enseñanza de la lengua hablada. 3°. Desarrollamos adecuaciones explicativas, plausibles y objetivadas por nuestra parte, de cómo distinguimos la dirección pedagógica que las profesoras desarrollaron con sus grupos de aprendizaje.

Los tres puntos mencionados los visualizamos de acuerdo con el contexto de las funciones de habla planteadas por Bajtín y por Bühler; al final encauzamos esta recapitulación con base en la orientación de los componentes de los actos de habla formulados por J. Habermas.

De acuerdo con el planteamiento de Bajtín sobre las funciones de habla que desarrolla un sujeto en distintos escenarios de acción, propuso tres funciones que muestran la relación semiótica -o los sistemas de información- entre la función mental y social del individuo. Estas funciones se engavillan en el decurso de las acciones del sujeto tales como, 1. la función señalizadora-significativa, 2. la función social-individual, 3. la función comunicativa-intelectual y existe una cuarta función, la cual -explica J. Werstch- conduce a la emergencia del lenguaje interior y ascendentemente al desarrollo de conceptos: 4. la función indicativa-simbólica. ¿Qué relación guardan estas funciones con la consistencia lógica de la actitud realizativa docente, la indagación de sus interpretaciones y las adecuaciones explicativas que deban originarse, cuando parten de un proceso de observación e intercambio como el que desarrollamos con seis maestras? Una relación compleja sin duda, pero al fin y al cabo una relación cualitativa que permite distinguir, los usos del lenguaje en el momento en que son empleados con ciertos fines y pretensiones de validez. Por ejemplo pensamos que las maestras identificadas en el campo pedagógico (a). en un promedio de realizaciones, las ubicamos en el marco de las funciones 1. y 2. ¿Por qué? Porque su desempeño estuvo en función de un tipo de lenguaje de control. Es decir, de señalización y significación sistemática: (1a.) para mantener la directriz del grupo, así como el principio de

autoridad: (2b.) para producir en el grupo el testimonio de quién está frente del mismo. Esta práctica la observamos como una clara función social-individual, que no trasciende hacia otros escenarios de mayor democracia en la comunicación, y no permite un giro hacia la horizontalidad de las relaciones intersubjetivas. En contraposición, las maestras identificadas en el campo pedagógico (b). en un promedio de efectuaciones, parecieron instalarse en el marco de las funciones 3. y 4. ¿A qué se debe? A que intentaron desplegar una función básica de la docencia, la acción comunicativa-intelectual: (3c.). Una característica básica de esta acción anterior, es la de convocar al diálogo y a la reflexión de los sucesos de la realidad sociocultural, efectuando en la praxis, aquello que se pregona mediante el discurso y la dirección que se desea imprimir al acto. Así mismo las maestras EC. y CS. -del campo alternativo (b).- enfilaron su acción lingüístico-comunicativa, hacia otra función central, la acción indicativa-simbólica: (4d.). Esta acción remite por ejemplo, a la experimentación de las relaciones intersubjetivas. Es decir a un conjunto de acciones que demandan correspondencia y acuerdos posibles, como parte del impacto que reviste el marco de las experiencias de aprendizaje de la lengua hablada.

Lo antes señalado nos permitió observar la trayectoria dialógica de EC. y CS. para suscitar la oralidad sostenida, la narración de eventos y la realización de tareas vinculadas con la propuesta de construir nuevos conceptos orales y escritos. ¿De qué manera? A partir de la coordinación de la acción cualitativa sobre las tareas de aprendizaje. Para esta investigación, ese tipo de coordinación enmarcado en el campo alternativo (b). representó las orientaciones inteligibles o clarificadoras de su trabajo didáctico. Las mismas que estuvieron inclinadas -consciente o inconscientemente- hacia el desarrollo de procesos formativos, ligadas al crecimiento comunicativo del alumno de la escuela secundaria. O dicho de una forma sintética al ensayo en serio de un hallazgo que identificamos con su desempeño: la idea de construir una formación cultural comunicativa para el alumno del plantel secundario.

Subrayamos que no obstante distinguir a las maestras a partir de las funciones centrales de expresión Bajtinianas en un ámbito sociocultural como el de los planteles Alfa y Omega, dichas funciones se entretajan y priorizan dinámicamente por parte de los actores de variadas formas y contrastes. Esto es, los participantes las modifican, las hacen girar o persistir en una determinada serie de eventos y tareas. Así tales funciones se perciben intrínsecamente vinculadas entre sí, a través de sus nexos con un determinado estilo de interacción, con el papel que efectúan de continuo en clase, con el marco institucional que les asigna un determinado rol docente y con su propio desenvolvimiento.

Por lo que respecta a las funciones de K. Bühler, existe una correlación semiótica y pragmática que deseamos exponer de acuerdo con el planteamiento de las funciones Bajtinianas. La relación entre el funcionamiento mental y social del individuo, la conducción emergente hacia un lenguaje interior, así como al desarrollo de conceptos -cfr. las cuatro funciones descritas (vid. supra)- es posible explicarla gracias a la praxis que despliega el sujeto social en los distintos espacios de acción y de trabajo. La fuerza argumentativa de las funciones del habla Bühlerianas contribuyen a explicitar el alcance de la afirmación anterior. Con el uso del signo el individuo desarrolla un tipo de lenguaje verbal y no verbal, el mismo que funciona como símbolo, síntoma y señal. La primera función remite a la capacidad cognitiva del sujeto a las formas múltiples de explicación del estado de las cosas. La segunda función señala la capacidad expresiva de la persona y la posibilidad de mostración de las vivencias que resulta de su interrelación y de su marco de entendimiento del mundo de la vida. La tercera función indica la capacidad apelativa de actor, así como el modo potencial para exponer

demandas e iniciativas. Aunado a lo expuesto mencionemos que el agente es acción y es movimiento, es gestualidad y es optimizador de recursos propios de su corporeidad y de su entorno para manifestarse y para enfrentar retos y/o desenvolverse en determinados círculos comunitarios, a partir de su acción lingüístico-comunicativa y no verbal. Como puede apreciarse, los distintos aspectos de la semiótica social que hemos planteado en líneas anteriores, convergen en este trabajo en el punto central de la elección de un modelo teórico-metodológico como el que desarrollamos aquí, para el estudio de los componentes de los actos de habla Habermasianos.

Con la evolución socio-histórica y cognoscitiva de la relación del funcionamiento mental y social del individuo, la emergencia de ejercitar el lenguaje interior -reflexión y autoconciencia- en sus variadas manifestaciones, así como la construcción de los mecanismos y los pasos lingüísticos que conducen al desarrollo de conceptos y estos necesiten ser apreciados como parte de las distintas capacidades, con las que un sujeto se desenvuelve en los escenarios de acción del mundo de la vida. Lo que representa un factor sociocultural que hemos intentado examinar en este trabajo, con base en el estudio del concepto actitud realizativa docente. Dicho concepto proveyó a esta investigación de una caracterización básica [lo que puede decir una persona se entiende como la expresión de una actitud realizada en efecto]. Este contenido lo creemos en conexión-promedio con los componentes de los actos de habla, locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. En principio indiquemos que nos interesó el examen de los actos ilocucionarios, pues son los actos que persiguen el consenso, la horizontalidad dialógica y las expectativas de mayor racionalidad de los complejos comunicativos para arribar al entendimiento y al acuerdo. Es claro que este componente ilocucionario se halla interdependiente con los otros componentes. Así el acto locucionario, como descripción de una emisión con significado y referente, y el acto perlocucionario asociado con el efecto que desea producir en el otro, visualizando el grado de influencia o de repercusión que obtendrá, se enlazan dialécticamente al propio acto ilocucionario, por la producción enunciativa, vinculada a distintas manifestaciones que demandan una disposición diferente del perceptor. Esto nos llevó a cuestionar, ¿cómo se distingue tal condición lingüística de conexión entre el concepto actitud realizativa con los elementos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios de los actos de habla? Una respuesta posible es la de que por medio de la percepción crítica de los distintos usos del lenguaje, se vislumbró la particularidad expresiva de recepción de la realidad que mediatiza y potencia la acción docente. Con este sentido la indagación multimodal de sus raíces y giros y la importancia sociocultural de elevar la coordinación de su acción en distintos planos, brinda un testimonio del dinamismo y vigencia por las relaciones intersubjetivas impregnadas de habla y recorridos pragmático-situacionales orales y escritos.

Este trabajo persiguió <escudriñar> la direccionalidad que asumieron seis maestras de Alfa y Omega en los contextos de acción, por medio de los actos de habla vistos como lo que son: el trayecto único de la actitud realizativa docente articulada a la orientación de los procesos de enseñanza de la lengua. Existen otros vínculos que no pretendimos analizar, como la conexión de la actitud realizativa docente con la capacidad de producción escrita que pueden desarrollar los participantes por ejemplo. De esta manera y delimitando nuestro campo de acción, nos adscribimos al planteamiento Habermasiano que presupone el estudio racional y objetivo de los actos de habla. Este autor señaló que el problema de las emisiones lingüísticas explorado por J. Austin, estriba en resaltar el papel realizativo de las mismas, apoyándose para esto en el análisis de la dimensión institucional en la cual se difunden los actos de habla. Dimensión institucional donde la resultante de la acción, procede invariablemente de las

regulaciones y de la normatividad que impregna la ejecución de lo hablado. (J. Habermas. *Ibídem*, p. 377). Con esta pretensión, la elección metodológica que en este capítulo propusimos desarrollar, intentó mostrar una estrategia sólida, para acceder con mejores herramientas conceptuales, al conjunto de prácticas lingüístico-comunicativas vinculadas con las experiencias de aprendizaje del estudio de español. Así en la parte final de la segunda parte de este capítulo, abordamos con todas sus consecuencias pragmático-culturales el aserto antes mencionado. Nuestra disposición se orientó así a uno de los propósitos centrales de nuestra investigación: mostrar por medio de una clara visión metodológica, la importancia que reviste el papel sociocultural del estudio de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria. ¿Con qué objeto? Con el objeto de reflexionar acerca de las posibilidades didácticas para la construcción del aprendizaje basada en un concepto renovado de formación: construir experiencias culturalmente comunicativas, a partir de la propia acción lingüística del alumno del plantel secundario. Acción lingüística donde la oralidad, el pensamiento narrativo, el redimensionamiento de la memoria histórica de los participantes y de la acción mediada inteligente del profesor, se ejercitan *con* el alumno. ¿Con qué fin? Particularmente para readmirar mundos posibles, a través del fenómeno cultural predecesor, contemporáneo y asociado del mundo de la vida y singularmente, para enriquecer las múltiples realizaciones educativas a las que él está expuesto. Pretendiendo que el adolescente **coordine su propia acción**, como una meta de todo docente, no sólo para clarificar la visión de estudio, sino para impulsar los procesos decisivos que generen la autonomía necesaria en el proceso de aprendizaje del educando. El vínculo del escolar con el fenómeno lingüístico-comunicativo al que puede brindar inteligibilidad, se le ofrece ordinariamente y lo confronta, pero también a través del mismo, él imprime sentido a su acción cognitivo-instrumental, práctico-moral y expresiva-estética. Acciones respectivamente que resultan de tres tipos de actitud: objetivante, de conformidad con las normas o de crítica y la adecuadamente expresiva. Con esta actitud el individuo puede difundir en el momento en que lo resuelve, la serie de experiencias que inciden en ese campo actitudinal. Estas actitudes fueron posibles distinguirlas desde el campo de la oralidad sostenida de los participantes, la experimentación narrativa de ellos y su acoplamiento genérico o crítico -con todos sus matices para el campo pedagógico (a). o para el campo pedagógico (b). respectivamente- si pudo mediar en ello nuevas formas de recepcionar lo cultural-comunicativo. Esta distinción la establecimos por medio de los tres factores de percepción Brunerianos: La personalidad o el estilo de ser, el papel pedagógico y el contexto situacional han sido ejes necesarios hacia el entendimiento de la actitud realizativa docente. Se hallan inscritos tales factores en la detección de los ejes de análisis para el estudio de la acción en el aula. Dichos factores son también de forma similar y así los apreciamos en el presente texto, un gradiente del sentido de identidad sociocultural y de la condición didáctica que puede caracterizar a un profesor (a). Pero en nuestro caso ¿cómo asumieron las profesoras la dirección que otorgaron a las temáticas de enseñanza y al puente cultural de comprensión, para favorecer la interiorización y práctica del sujeto en las <líneas> de conocimiento? Creemos que la asumieron a través de la propia identificación con el marco pedagógico y un determinado rol institucional. O con la asunción de un papel alternativo, suscitable una y otra posibilidad en la escuela pública de manera incesante, si se acuerda el valor dialéctico de la plataforma histórica y cultural de la evolución de la escuela, en donde tienen su lugar -entre otros espacios- los posicionamientos del actor social. El rol institucional nos remite al campo pedagógico (a). de control, instrumentalidad y fragmentación de las prácticas de estudio de la lengua. El segundo rol concerniente al

campo alternativo (b). de experimentación de una oralidad que convoca al escolar a emplear su propia acción expresiva, nos lleva a la última reflexión de este apartado. No fueron únicamente los factores de percepción quienes nos auxiliaron a develar el carácter de la actitud realizativa docente. Fue así mismo el concepto de indagación narrativa formulado por Conell y Clandinin, mediante el cual plantearon que la educación es construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. Convierte a los participantes en personajes de sus propias historias y de los relatos de y con los otros. El estudio de los ejes de análisis que concretamos, fue por el tipo de recorrido por los datos de la experiencia docente en varias fases de interpretación. Todo con el intento de apreciar el gradiente de indagación narrativa, ya que como se aprecia, constituyó una de las líneas centrales de esta investigación, identificando esta línea con la construcción y el desarrollo de un pensamiento narrativo en el enseñante.

La maestra CS. del campo pedagógico (b). -plantel Omega- fue la enseñante con una trayectoria como la formulada por Connell y Clandinin: indagadora narrativa, relatora de las cosas del mundo cultural y literario, <cronista> de los sucesos predecesores y contemporáneos de la lengua y la gramática, o de la visión normativa del lenguaje; de los usos y aplicaciones, o de las posibilidades de inventiva y recreación, a que puede incitar la apropiación narrativa de la lengua en una dirección exploradora sin límites ni obstáculos para reducirla.

Para terminar señalamos el aporte de Shulman (1986) acerca de un estudio denominado la Ecología de la clase, en la que propuso comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la descripción de lo que ocurre en el aula, interpretando cómo se expresa la naturaleza: 1. De la clase, 2. De la enseñanza 3. y Del tipo de contenidos curriculares. (El subrayado es nuestro). En el primer caso interroga cómo a partir de un ambiente diseñado para el aprendizaje, se reafirma la idea de una dinámica organizativa y relacional indispensable para el desarrollo de la clase. En el segundo caso cuestiona cómo **uno de los aspectos del ambiente de reflexión sobre el aprendizaje**, alcanza un determinado énfasis propositivo para la ejecución de tareas. Los cuales median entre la conducta y el requerimiento del profesor, para el desarrollo de experiencias de estudio y producción del alumnado. En el tercer caso pregunta cómo es posible elevar el componente intrínseco del proceso educativo, es decir el sentido de formación en el instante en que se emprenden los procesos cognitivos y socio-históricos de los alumnos. Ello conduce -señala- a identificar algunos perfiles de conducta presupuestas y otras que se van descubriendo subrayadas de algún modo por las prácticas cotidianas de enseñanza. En este contexto notamos la importancia de lo dicho con antelación. Los estudios anteriores a los que hemos hecho referencia, sobresalen por una parte por entender el significado y el gradiente de identidad pedagógica, a partir de una dimensión global de las prácticas de enseñanza. Por el otro aunque en correspondencia con lo antes mencionado, pretendimos entender la condición didáctica de las maestras, de acuerdo con la dimensión singular de relevar el tipo de contexto, el rol pedagógico y el desempeño que ellas perfilaron.

En el presente trabajo intentamos desarrollar articuladamente estas ideas en el conjunto de siete ejes de análisis, que no es reiterativo señalar, son la resultante de la observación, el diálogo y la reflexión conjunta con las maestras de Alfa y Omega. Así nos interesó arribar a la estructuración y al desarrollo de la segunda parte del capítulo, relativa a la puesta en práctica de la metodología construida. ¿Cuál fue el propósito? El propósito fue emplear mejores instrumentos de indagación y de estudio, para volver a mirar con detenimiento y comprender las concepciones de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico de las maestras de la clase de español. ¿Cómo visualizamos en el conjunto de las tareas docentes, la articulación de los intereses del alumno con el

plano sociocultural en el que éste se desenvuelve? Compleja cuestión si no media un proceso de reflexión que permita el reconocimiento de las tareas centrales de las prácticas de enseñanza de la lengua hablada y escrita. Conviene así mismo señalar por qué interrogamos de este modo la forma que adopta la tarea docente, en estrecha relación tanto con las expectativas del alumno, como con el desarrollo de contenidos y con una determinada perspectiva de formación. Interrogamos de este modo la práctica de la enseñanza, porque nuestro propósito fue subrayar la orientación que percibimos de aquel conjunto de tareas, en las que interviene de un modo decisivo el desempeño pedagógico y/o la actitud realizativa docente de las profesoras de la asignatura de español.

Lo hacemos de esta forma puesto que preguntamos por el significado que ellas interpretan y vuelven a reinterpretar, en la persistente acción mediada y colaborativa que le demanda su profesión. Con esta manera de atención, se edifica un determinado concepto de enseñanza, por el cual situamos entre paréntesis los modos de resolución del trabajo en el aula. Pero una respuesta cercana a la interrogante antes formulada, puede responderse mencionando la necesidad de identificar de las tareas pedagógicas, aquella serie de acciones que pueden estar interfiriendo en la práctica esencial -no esencialista ni fundamentalista- de la enseñanza: compartir con inteligencia y con un propósito explícito de ejercitación el sentido de formar a un individuo en edad escolar. ¿Para qué identificar las cosas que pudieron estar lesionando el trabajo cotidiano con el alumno? Para volver a mirar qué emprendieron seis profesoras, a partir del momento histórico de oralizar el mundo de la vida con los miembros de un grupo de aprendizaje del plantel secundario. En tal sentido, este volver a observar la trayectoria de la actitud realizativa de las maestras, se respaldó con la orientación de la metodología de análisis de corte cualitativo, erigido sobre el paradigma de la comprensión. La investigación participativa a la que aludimos, se dividió en tres fases o periodos en los que examinamos nuevamente, a la luz de los registros de la experiencia docente, las estrategias de acción pedagógica privilegiadas por las maestras. De este modo la primera fase a) Reconocimiento de la acción en el aula, y segunda fase, b) Indagación de las realizaciones comunicativas, nos condujeron a efectuar en primer término, una reflexión crítica de las experiencias docentes observadas en los salones de clases. Ello aunado a las condiciones institucionales y materiales bajo las que se ejerció la actividad pedagógica en las escuelas secundarias de Alfa y Omega.

En segundo término, dichas fases nos llevaron a realizar el desarrollo de un proceso de análisis categorial y representativo de cada enfoque de acción docente. Ambas etapas de trabajo se constituyeron en el soporte de la definición de los ejes de análisis, los mismos que nos ayudaron a profundizar en la comprensión de la actitud realizativa docente que estructuramos en la parte central del capítulo [3].

Bajo el marco reflexivo de las dos fases de los incisos mencionados de la investigación participativa a) y b), construimos las siguientes consideraciones respecto de la perspectiva de enseñanza de la lengua hablada llevada a cabo por las profesoras de Alfa y Omega:

- En la 1º incursión con la que ingresamos al salón de clases, identificamos dos campos de enseñanza: el campo pedagógico (a). denominado de normación excesiva practicada por cuatro maestras y de sujeción del alumno al control y a la regulación de sus actos de habla, y el campo pedagógico (b). recepcionado en este trabajo, por una acción mediada distinta de dos profesoras para oralizar su relación con los alumnos y por lo tanto para ofrecerles otras condiciones de intercambio, autonomía y de realización didáctica y formativa.

- Notamos en el primer campo, una reiterada disposición a subrayar la condición de poder social en el aula: quién es el docente, quién es el alumno, como si fuera esta la condición la necesaria, o la <llave> que abriese las posibilidades de ejecución de las experiencias de aprendizaje. En el momento en que se erigen las posiciones mediante el uso de poder y de sumisión o de acallada expresión de que las cosas <son así>, en este instante se marcan las actitudes de jerarquía, que en muy poco contribuyen al desarrollo de un trabajo diferente entre personas con experiencia, con saberes e intuiciones. Esta divergencia que cada vez se mira más arcaica, denigra y desalienta una labor pedagógica como la que necesitaría renovar, en sintonía con la evolución crítica del pensamiento social más avanzado.

El grupo escolar es una manifestación de una estructura sistémica, que no se le ubica como un sector prioritario para una atención cualitativa y solidaria atendiendo sus intereses y expectativas. ¿Por qué señalamos lo anterior con respecto del grupo escolar del plantel secundario? Porque es visto como el receptáculo de todas las formas inimaginables de conducir unilateralmente el desarrollo del trabajo en el salón de clases. Esto es lo que trunca cualesquier posibilidad de entender la importancia del grupo escolar, de los miembros que lo integran y de las preocupaciones que sustentan, pero que callan cuando llega el profesor en turno. Tal es la fuerza de sujeción docente con su sola presencia y/o con la de su voz. Lo expuesto es aún lo más alienante del campo pedagógico (a). cuando <deben integrarse> en equipos y/o individualmente a las reglas internas para iniciar la tarea ordinaria. Cuando la voz y el eco de la voz docente, es sólo lo único que reverbera en el contexto de las actividades tradicionalistas y superficiales de compartir los actos de habla y de hacer algo con éstos, se difumina la posibilidad de oralizar convergentemente el mundo de la realidad social más próxima o mediata, siempre que se interactúa cada vez en él.

En esta textura del campo pedagógico (a). intentamos reflexionar por qué la orientación de la actitud realizativa docente de cuatro profesoras, estuvo revestida sólo de normaciones o de formas múltiples de sujeción del alumno a las reglas internas y a la producción basada en el propio criterio didáctico del profesor en clase. Así las maestras evitaron precisamente ir en sentido opuesto a un trabajo reivindicativo del plano sociocultural y pedagógico de innovación de la práctica en el aula. El docente y su actitud realizativa requiere girar sobre su eje de actuación para volver a destacar qué hacer y para qué, a efecto de distanciarse de su práctica y de colocarla entre paréntesis, para observar qué realización y para qué hicieron o dejaron latente lo que les correspondió desarrollar, profesional y curricularmente en sus grupos escolares.

En nuestro caso, las tareas que observamos con cuatro enseñantes de Alfa y Omega -dos por plantel- nos correspondió examinarlas con relación a cómo brindaron al escolar la atención pedagógica y la dedicación cercana y propositiva, al dominio de las necesidades psicogenéticas del sujeto y de su cultura³¹. Necesidades traducidas como estudiar inteligentemente la capacidad expresiva, el desarrollo progresivo del equilibrio y de la madurez dialógica y el fomento de la socialidad por una parte, así como el aprecio por la idiosincracia, por los valores y las tradiciones, que dan fundamento con otros factores socio-políticos, a las relaciones intersubjetivas de los miembros de una comunidad. Delicadas tareas que podrían resignificarse desde la propia arquitectónica de la enseñanza de Alfa y Omega, por el ámbito de realidad que involucra a los actores, así como por las acciones presupuestas de un trabajo pedagógico serio, profundamente dinámico y lúdico. En esto la intervención del escolar y con él es básica, pues todo el proceso de elaboraciones o de experiencias³² de aprendizaje que lo excluya de un modo u otro, provoca reacciones de ausencia, resistencia y soledad, que un maestro necesita

ser capaz de transformar en actos de clarificación, de entrega y de compromiso profesional con el educando.

En el campo pedagógico (a). hemos recepcionado la acción lingüístico-comunicativa de cuatro maestras, sin la posibilidad de transformar su posición jerárquica, para colocarse en el nivel profesional de apertura con los métodos activos y de trato solidario y colaborativo con el escolar. Para concluir, mencionemos en síntesis tres rasgos de la actitud realizativa del trabajo docente, los mismos que han sido documentados en esta investigación, tanto con el descubrimiento del campo pedagógico (a). como el del campo pedagógico (b).:

- El carácter sancionador, el carácter jerárquico y la actitud de solicitar al escolar sujetarse al estilo particular o a la inclinación de *su* práctica pedagógica puesta en acción es inadmisibles en cualquier subsistema educativo.

En otras palabras y por lo que corresponde al último rasgo enunciado, el que parece tener un peso decisivo en el marco de las relaciones maestro-alumno, ellas resaltaron con cada grupo escolar el núcleo de preferencias, por medio de las cuales se orientó la conducción de la materia de español. Es decir se pudo apreciar con un mayor esclarecimiento, el perfil de inclinaciones básicas sobre el que giró el concepto de formación de las maestras de Alfa y Omega. Dicho perfil constituyó un sendero particularmente unilateral desarrollado por las maestras, por medio de las variantes culturales y comunicativas puestas en acción. De esta forma podemos sustentar que entre tanto se mantengan y refuercen estos rasgos de la actitud realizativa docente, sin intentar superar sus efectos perniciosos en la vida del escolar, dichos componentes de las actitudes de enseñanza, representan serios obstáculos para entender la importancia de construir una arquitectónica de la enseñanza de la lengua hablada, para un campo pedagógico como el de (a). con relación al desempeño didáctico de cuatro maestras identificadas en éste.

Por lo expuesto, esta acción negativa, reclama una acción emergente: potenciar escenarios dignos para el escolar y para el logro cualitativo de los esfuerzos que realizan. Ello nos ha demandado examinar críticamente, las modalidades de trabajo y las formas de poder que subsisten en los dos campos de enseñanza con una y otra concepción formativa. ¿Hay otras opciones pedagógicas? Dicha interrogante nos abre la ruta para visualizar de manera sintética el segundo campo denominado (b). Campo pedagógico en el cual hemos identificado el trabajo didáctico de dos maestras de los planteles Alfa y Omega: EC. y CS. respectivamente. En las dos maestras prevalecieron los tres rasgos anteriores vinculados a su actitud realizativa docente. Sin embargo en ellas fue posible analizar algunas modificaciones a su práctica, que resultaron un punto diferenciador con respecto de las prácticas del campo pedagógico (a). ¿Qué hicieron distintas a las docentes del campo pedagógico (b). con las del primer campo? Ellas pretendieron colaborar con sus grupos, participando así de la aventura de acompañarlos en los no pocas veces ríspidos contenidos de la lengua y de la literatura. Ríspidos en cuanto a que, en menores ocasiones didácticas, la transferencia de las acciones pasadas y los acontecimientos histórico-culturales, ofrecían bajos referentes de interés y de iniciativa para entender por parte del alumno -y hasta de las profesoras- su relevancia como temas básicos de aprendizaje del español.

Un punto diferenciador con respecto del campo pedagógico (a). fue que dichas formas ríspidas sí eran modificadas por la experiencia y por el ingenio de las docentes. ¿De qué modo? Por medio de una actitud realizativa corresponsable, con brindar fuentes de información, con desarrollarlas en el grupo y con disponerse a recorrer con ellos, los

trayectos singulares de las temáticas de estudio de la lengua. Otro punto diferenciador fue oralizar con sostenimiento los problemas actuales que afectaban a los alumnos, las expectativas que guardaban con respecto de temas tabúes como el surgimiento de sectas, de la política nacional y su influencia en la vida de los sujetos y las formas de incursionar en los mismos, a veces haciéndolos coordinar con los contenidos programáticos.

Lo que importa de estos puntos diferenciadores ha sido la actitud comprometida de las dos maestras por avanzar con sus grupos en la idea de formación. Ya sea con lecturas, con exposiciones, con temas de discusión y debate; con la exploración de nuevos temas y transmisión de videos y datos sobre los contenidos de estudio. Todo ello para incitar al escolar a descubrirse y a producir sus propios caminos de aprendizaje. Esas variantes fueron construidas por la acción lingüístico-comunicativa docente de EC. y de CS., al empeñarse en volver a mirar su colaboración con sus alumnos. A prestar con ellos la atención a problemas de interés y a garantizar con ellos, el desarrollo de aspectos parciales y hasta fragmentarios, pero rescatando la magia de su corresponsabilidad con el grupo acerca de las temáticas de la asignatura, las que necesariamente buscaron vincular con otros elementos del mundo de la vida cotidiana y literaria.

Si es posible señalar cómo a pesar de los rasgos de sancionar, ejercer la jerarquía del docente y manifestarse por las propias inclinaciones transmitidas a sus alumnos, mencionaríamos que el trabajo didáctico de EC. y CS. creímos entenderlo por un tipo de perspectiva de formación que ellas inculcaron en sus grupos. Lo expondríamos también por la determinación de sus actos y por el esfuerzo de compartir con los escolares un pensamiento de búsqueda y de compromiso con el trabajo de aprehender y habilitarse en temas específicos de estudio. Pensamiento con el que intentamos comprender el propio espacio de los alumnos, aunque con la limitante de sólo haber observado el recorrido pedagógico de seis maestras, a partir de dos caminos: un camino, el institucional de los procesos de enseñanza formalmente explicitados en planes y programas. El otro, un camino basado en el gradiente de la interacción con seis maestras, a partir de procesos de diálogo, de recuperación de los datos de la experiencia y de teorización de los aspectos problemáticos relacionados con el lenguaje, los que tuvimos que contrastar con referencia al estudio de la actitud realizativa docente y al sentido de formación del alumno del plantel secundario.

El trabajo pedagógico de EC. y CS. son un referente de la persistencia de dos profesionales de la educación. Sin demérito de las cuatro maestras del campo pedagógico (a). ellas indagaron y consiguieron construir un espacio didáctico persistente, de acuerdo con su visión de lo que significa enseñar y aprender con esta mentalidad y visión pedagógica. Los obstáculos sobre su práctica son el mantenimiento de los rasgos señalados en el campo pedagógico (a)., los mismos que no se diferencian sencillamente por identificar a dos maestras en un campo potencialmente alternativo como el campo pedagógico (b). Sin embargo ha sido una venturosa dedicación por nuestra parte, haber rescatado la concepción de los dos campos para la reflexión comprensiva de nuevas creaciones sobre el trabajo formativo. Que permita el estudio y la convergencia del mundo empírico, con las corrientes más avanzadas acerca del papel relevante en materia educativa que aún proyecta la escuela secundaria. Práctica y teoría reinventadas sin duda en esta institución, aunque mantenidas en una estructura totalmente anquilosada. No obstante, esto es lo que le da significado sociocultural a la acción lingüístico-comunicativa del docente y del alumno, pues todo acto en pro de beneficiar la acción comunicativa requiere superar esta condición pragmático-moral:

- Girar críticamente de la penosa agonía que sufre la escuela finisecular, hacia una desestructuración posible que es la de dotarla de estructuras democráticas, de funciones de apertura en todos los niveles de organización del trabajo formativo, y de tareas identificadas con el humanismo, la cultura y la ciencia, mediante las cuales es necesario atreverse a dignificar el trabajo de formación con el alumno.

Es decir, el trabajo de formación del alumno como sujeto central aunque se aprecie complementario para la escuela en varios sentidos en la actualidad. ¿Por qué? Por el menosprecio de las normas y las reglas de la política educativa, que no favorecen cambios auténticos en la mentalidad y en la acción del profesorado. Por las condiciones de jerarquía y de sanción instalados en los centros escolares y por lo más condenable y persistente de la actitud realizativa docente -sin generalizar- acerca de la forma denigrante de comportamiento de los propios docentes hacia él. No pluralizamos, pero la dignificación del trabajo docente si ha de construirse, creemos que necesita pasar por la dignificación de la inteligencia del alumno, por el relevamiento de su compañía respetuosa y digna, y por la colaboración afortunada del docente con el escolar, en todos sus recorridos y senderos de reivindicación, de frente a la arquitectónica de sus encuentros cotidianos. Dicha colaboración afortunada la entendemos como la capacidad de la escuela para saber dirigir sus principales retos, hacia el desarrollo de un campo de perfeccionamiento, por lo que significa orientar el carácter y las habilidades del sujeto en formación. ¿Por qué considerar esta posibilidad? Porque la escuela necesita nuevos horizontes y nuevas pretensiones para brindarse a plenitud con el sujeto escolar, a efecto de que él se incorpore con mejores herramientas cognitivas, sociales y científicas a los retos del segundo milenio, con la tendencia humanista de brindar también un trato cualitativo a su coterráneo educando - educador. (...) "la escuela no desaparecerá en el nuevo milenio porque es determinante para formar a los niños, [a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos] en "valores, afectos y conductas". (Luis Hernández, primer secretario de la Embajada de Cuba en México. **La Jornada**, "Sociedad y Justicia" en, "Agenda" 1° columna: "1° Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación: La formación del niño y el adolescente a las puertas del tercer milenio, fase México", p. 44, octubre 4, 1999).

Valores, afectos y conductas es indudable que los maestros los producen en los distintos subsistemas educativos como profesionales. Ellos, al compartir pedagógicamente con el escolar una acción mediada potente a través de la capacidad de oralizar el mundo, vuelven a explorar las raíces que les dan identidad cultural, por medio de la proximidad con los usos de la tecnología y mediante los novísimos usos comunicacionales de fin de siglo. Pero sin duda, es el pensamiento narrativo, es el ensayo de la memoria de los actores maestros-alumnos, <indagando> en la historia y en los acontecimientos del mundo de la vida ordinaria, en donde las relaciones intersubjetivas en las que se inscribe el lenguaje y las prácticas sociales, resultan poderosamente vitales para el desarrollo de toda comunidad educativa. No es el único espacio, pero sí el espacio público y comunitario que ha creado la sociedad y el que necesita o puede ser perfeccionado. Aunando a esta idea de perfeccionamiento, la posición de exigir a los profesores una visión analítica y contundentemente propositiva de la propia acción pedagógica y de sus metas educativas. Lo que equivale al desarrollo de una constante autocrítica y una permanente capacidad de formación colegiada y profesional. (...) "La escuela debe cambiar su concepción y planes de estudio para formar hombres que transformen su realidad con los conocimientos (...) que adquieren en las aulas". (Luis Hernández, *ibidem*).

La trayectoria de la actitud realizativa docente no puede <escabullirse> en la mascarada de una pretendida discursividad vacía hasta de retórica. Esto es, los maestros hablan

para controlar y para sancionar, para dirigir el curso de atención de *contenidos* y para evaluar las respuestas formuladas sin reinventar y sin crear, sólo reproducir y callar.

El papel de la escuela se halla en la búsqueda de una construcción pedagógica de acuerdo con el concepto de reciprocidad de perspectivas entre los actores -concepto al que ya nos referimos en capítulos precedentes- por el cual se torna posible creer en el fuerte enraizamiento de la mentalidad del sentido común vuelto pernicioso. Se pretendería el efecto racional de superar una condición material así, por el desarrollo de la intercambiabilidad de experiencias, como la congruencia que se empeña más que en recalcar las diferencias de status y de jerarquía, en decidirse a reconocer que las expectativas, los propósitos y las tareas comunes y distintas, se hallan en una distancia plausible y aprehensible para ser miradas y atendidas por la acción convergente de los participantes. Nivel de congruencia distinto al sentido común de buena fe y consentimiento sin medida. Lo opuesto a lo dicho requiere partir del sistema de significados que los participantes construyen de variados modos, colocados a la vez en una obstaculizante dialogicidad y resistencia comunicativa. Por ello, una opción posible en el campo de las aspiraciones pedagógicas de la escuela, es el equilibrio didáctico profesional y colegiado, que se geste entre la coordinación de la acción, los procesos de intercambiabilidad de experiencias entre los participantes y las formas de guardar activamente congruencia con la planificación, el desarrollo y el seguimiento autocrítico de las prácticas de la enseñanza.

Lo afirmado otea un tipo de pensamiento acerca de la reflexividad sobre los fines prácticos pero durables de la formación del escolar. Empezando por convertir desde los modos tradicionalistas de coordinación de la acción docente, procesos de intercambio auténticos entre maestros-alumnos desde la idea de estar <mirando en la acción>. Esto es, mirando de frente y actuando reflexivamente en consecuencia, a partir de las complejas limitaciones que inundan las expectativas e intereses del alumno y del docente, del plantel secundario y de su entorno sociocultural.

En el presente capítulo [2] nos propusimos observar dinámicamente a seis maestras, con las que intentamos caracterizar la importancia de la reflexión y de la autocrítica del trabajo en el aula. Con dicha afirmación nos correspondió profundizar cómo se reconstruyó el escenario didáctico, precisamente <mirando en la acción> de la enseñanza de la lengua hablada. Esta categoría puede constituirse en una herramienta teórico-metodológica, si los grupos colegiados aprecian en ella una dimensión sociocultural y pedagógica para girar hacia la lectura del mundo y de la palabra convertida significativamente en acción.

1 Esta frase, <seis contextos de acción> se refiere a que desarrollamos un proceso observacional de investigación en el año de 1996 con seis maestras de la asignatura de español -tres por cada plantel- en doce salones de clases de dos escuelas secundarias diurnas denominadas para esta investigación Alfa y Omega. Con base en el desarrollo de la investigación-acción, un estudio de caso, elegimos a dos maestras representativas de dos tendencias pedagógicas de enseñanza de la lengua. El que se basa en la presentación de dos modelos representativos de la perspectiva actual de la práctica de enseñanza en la escuela secundaria: por una parte se halla el caso de la maestra RC. a quien identificamos en un campo de enseñanza tradicionalista del lenguaje. A dicho campo lo tipificamos como campo pedagógico (a). <campo pedagógico (a)> Por el otro, se encuentra el caso de la maestra CS., a quien ubicamos en un campo de enseñanza alternativo o emergente para el estudio del lenguaje. A este campo lo tipificamos como campo pedagógico (b). <campo pedagógico (b)>. Con estos dos referentes construimos un análisis serio y a profundidad de la orientación formativa que se propuso con el desarrollo de un plan y programa de estudios como el de la materia de español. El trabajo de la tesis se intitula, "Acción Pedagógica y Entendimiento Lingüístico del Aprendizaje del Español de la Escuela Secundaria", subtítulo, "El mundo de la acción comunicativa en el aula I." Los cuatro casos restantes que también los agrupamos en las dos tipificaciones antes mencionadas -tres del campo pedagógico (a) y una del campo pedagógico (b)- se consideró pertinente estructurarlos en un documento anexo a la de la tesis, denominado con el mismo subtítulo del primero, "El mundo cotidiano de la acción comunicativa en el aula II.". En resumen, hemos desarrollado el estudio de seis casos sobre la acción docente en la enseñanza de la lengua hablada, aunque sólo se presenta en el Documento I. de la presente tesis, el caso de dos maestras de aquéllos campos pedagógicos de enseñanza. Hecha esta aclaración y no obstante el recorte efectuado al trabajo de tesis en su conjunto, en los cuatro capítulos del Documento I. hablamos de las seis maestras cuando así lo consideramos necesario. Remitimos al lector (a) a la lectura del Documento II. Anexo.

2 ¿La primacía de la voz para qué? Para que aprenda a escucharse, para que participe de la narración del mundo, de la lectura de éste y de la palabra del modo como lo plantea P. Freire. Para habilitar las capacidades, colocarlas a prueba y perfeccionarlas y para socializar -por ejemplo- sus propias construcciones cognitivas. Promoviendo desde sus visiones cotidianas y desde su aprendizaje, la creación de nuevas representaciones críticas del mundo social en el que se halla incorporado.

3 Hemos recuperado del planteamiento Habermasiano acerca del entendimiento de la acción vinculado a la adquisición de saber, el desarrollo de un tipo de pragmática formal que se dirige a estudiar los actos de habla y con éstos, las orientaciones que sobre las actitudes básicas puede difundir un sujeto social. ¿En qué circunstancias? En un tiempo y en un espacio en que él se decide a mostrar los complejos de racionalidad comunicativa que ha aprendido a articular e interpretar. La noción de <complejos de racionalidad...> lo entendemos como el reflejo de sus actos o realizaciones, los que tienen su raíz o su origen en el plexo social del mundo de la vida de los individuos. El esquema II plasma la dirección posible que a través de los ejes de análisis, pretendimos encontrar en el proceso de interpretación de los distintos tipos de actitud objetivante, actitud de conformidad con las normas o de crítica y actitud expresiva que un sujeto con capacidad de comunicar puede ejercer recurrentemente.

4 "La necesidad de acción coordinada genera en la sociedad una determinada necesidad de comunicación, que es menester cubrir para que sea posible una efectiva coordinación de las acciones, imprescindible [por otra parte] para la satisfacción de las necesidades". S. Kanngiesser (1976) apud J. Habermas, p. 352. (De la nota 3 sobre este punto). Este trabajo pretendió desarrollar formas argumentativas de la importancia de coordinar la acción en el aula: analizando una perspectiva tradicionalista de la enseñanza -campo pedagógico (a)- y examinando una perspectiva emergente de la formación en el estudio de la lengua hablada -campo pedagógico (b)-.

5 Recordemos que en el presente trabajo sólo se argumentan dos casos representativos de los campos de enseñanza (a) y (b): los desempeños pedagógicos de RC. y CS. En el Documento II. Anexo, puede el lector (a) apreciar la reconstrucción del análisis de la actitud realizativa docente de las cuatro maestras restantes. (cfr. nota. 1 de este apartado).

6 Recordemos que los usos del signo [sintáctico-semántico-pragmático] de la acción humana son tres: el empleo cognitivo, expresivo y apelativo. La función de éstos es su referencialidad respectivamente como símbolo -en correspondencia con los objetos- como síntoma -en virtud de su dependencia del locutor cuya interioridad puede expresar- y como señal -en virtud de su apelación al perceptor cuyo comportamiento interno-externo gobierna-. En el primer caso su empleo remite a la experiencia del estado de cosas, el segundo a la mostración de vivencias y el tercero a las exigencias para el destinatario (s). (...) contribuyendo así a la estructuración [de relaciones de poder de índole múltiple] en el proceso

de las interacciones". (K. Bühler, apud J. Habermas, Teoría de la Acción Comunicativa. T. I. 1992: 354). (El subrayado es nuestro)

7 Esa <respuesta práctica> implica pensar en factores relativos a la cultura, a la historia y a lo institucional, inserta en la concepción de la praxis de los sujetos, esto es, inscrita en la concepción de la acción mediada acción mediada que ellos desarrollan a través de sus encuentros e intercambios, (...) "pero una aproximación sociocultural a la acción mediada no necesita incluir una comparación explícita: el criterio principal es que el análisis se encuentre ligado de alguna manera con factores culturales, históricos o institucionales específicos. Y aun en el caso de los estudios socioculturales que no incluyen una comparación explícita, el método comparativo acecha apenas bajo la superficie, ya que la noción de *carácter situado* implica un contraste con otras posibilidades. Para J. Wertsch, los estudios con un carácter situado han descendido en el marco preferencial de las investigaciones "de los procesos universales subyacentes" (como los Piagetianos), planteando la necesidad de que alcancen el status que por ejemplo -expresa- se le ha concedido a los trabajos de J. Bruner o de J. Piaget. Observemos, (...) "los enfoque universalistas no excluyen abiertamente el análisis del carácter socioculturalmente situado, pero tienden a formularlo de un modo que hace que tal carácter situado parezca trivial." Las ideas de Piaget (...) "no impiden a los investigadores la indagación del desarrollo socioculturalmente situado..." "Más bien han sentado las bases para la proyección de estudios centrados en la perspectiva sociocultural a la que venimos haciendo referencia. (J. Wertsch, 1993: 35-36).

8 P. Bourdieu ha explicado el valor de las disposiciones de los sujetos en contextos sociales que no implican únicamente dominar una lengua. Esto nos permite reflexionar más allá de una idea de competencia homogeneizada del sujeto, para acceder a un espacio en donde las relaciones de poder, el ocultamiento de intereses propios de un grupo y/o de una cierta clase social, así como su trayectoria política, pasa por el análisis de las relaciones y condiciones ideológicas, económicas y estéticas en las que se desenvuelven. Por lo tanto el lenguaje es sólo una herramienta más, pero poderosa por su capacidad de otorgar direccionalidad a la actuación socio-histórica y política de los individuos. Veamos, "En el desarrollo de su aproximación al lenguaje y al cambio lingüístico, Bourdieu aplica y elabora las ideas que compensan la teoría de la práctica. Las declaraciones o expresiones lingüísticas son formas de práctica y, como tales pueden ser entendidas como el producto de la relación entre un habitus lingüístico y un mercado lingüístico. El habitus lingüístico es un subconjunto de las disposiciones que comprende el habitus: esto es (...) el subconjunto de disposiciones adquiridas en el transcurso del aprendizaje del habla en contextos particulares; (...) Estas disposiciones gobiernan tanto las prácticas lingüísticas subsecuentes como la anticipación del valor que los productos lingüísticos recibirán en otros campos o mercados...". Por lo que respecta al concepto de mercado lingüístico, Bourdieu nos aproxima a la intensidad de los intercambios y las valoraciones que reciben los productos que se crean o construyen en él, con su resultante de ganancia y de interés para asumir posiciones y enlaces estratégicos para sus planes posteriores. No obstante es conveniente asimilar que en tal mercado hay una multiplicidad de variantes o como las denomina él, la dinámica de las prácticas de los sujetos no se hallan <uniformemente distribuidas>, esto es, ellos tienen diferentes adquisiciones acumuladas de determinados capitales, o bien, la habilidad para producir estructuras en un mercado exprofeso (la familia, la escuela, la religión, la caracterización de un campo laboral "formal e informal"): "En un mercado lingüístico dado, algunos productos son valorados más altamente que otros; y parte de la competitividad práctica de los parlantes es saber como, y ser capaces de producir expresiones las cuales son altamente valoradas en los mercados concernientes." (P. Bourdieu, 1985).

9 (...) "la *comprensión* de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de *entendimiento*. Los significados, ya sea que encarnen en acciones, en instituciones, en productos de trabajo, en contextos de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados *desde adentro*." (J. Habermas, 1989:159-160). Esto es precisamente lo que nos interesó del trabajo de las maestras: examinar y tomar parte colaborativamente de las tareas interpretativas de la actividad en el aula, que permiten la comprensión de un ángulo de la realidad educativa de la enseñanza del español de la escuela secundaria y con ello de una dimensión pedagógica acerca del entendimiento que brindan a sus quehaceres de formación. Por esto requerimos entender la comprensión del sentido de dicha dimensión [entender] (...) "como un modo de experiencia, y si la experiencia comunicativa sólo es posible en la actitud realizativa -planeada por la acción del sujeto mediante su actividad, entonces nuestra participación debió instalarse o estar <concentrada> como hablante y oyente, exclusivamente en el proceso de entendimiento." (Ibíd, p. 161,162).

10 Reafirmamos nuestro interés con esta idea en las consideraciones específicas de la racionalidad del conocimiento de la actitud realizativa de la enseñanza del lenguaje, <del entendimiento lingüístico y de la acción> que se sucedieron con las prácticas lingüístico-comunicativas de las docentes y sus implicaciones para la actividad formativa del alumno del plantel secundario. Ello a partir de los contextos situacionales de

su intervención didáctica, que es el campo de las experiencias construidas organizadamente con un objetivo, (...) "la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional...". En este tenor pretendemos la comprensión de las perfiles y direcciones racionales de las prácticas de enseñanza de seis profesoras, con el objeto de que se constituyan en una base indicativa para el entendimiento de un cierto conjunto de las orientaciones de los actos de habla que ellas han desarrollado en los planteles Alfa y Omega. (Cfr. J. Habermas, 1989: 16-22, T. I.).

11 Devereux considera que la cultura de un pueblo es (...) "una estructura, un sistema de valores, una concepción del tiempo y del espacio, una concepción de sí y de las relaciones interpersonales, de las relaciones de poder, de las normas que rigen la vida cotidiana y de sus prácticas, un modo particular de estructurar las representaciones y los símbolos que ese grupo humano usa en la organización de la vida social. En síntesis, dice Devereux, "la cultura modela al individuo entero y, por eso, modela también sus sistemas de defensas y su inconsciente. Este proceso hace que las personas sólo puedan captar ciertos enfoques e interpretaciones de su propia cultura, ya que ciertos bloqueos inconscientes les impiden transgredir ciertas normas. Él destaca que (...) "la cultura es una abstracción que sólo se puede captar cuando se materializa en la práctica de los individuos y de los grupos, porque hay una diferencia entre la <<vivencia>> individual y de los grupos y el conjunto <<rectificado>> que un grupo humano designa como su cultura". De esta manera, "hay que distinguir una práctica social (culturalmente determinada) de los mitos, normas y representaciones ideales que cada grupo mantiene sobre sí. Esto permite entender que las personas y los grupos se refieren a su cultura y a <<la cultura>> en general cuando aluden a determinados valores y prácticas a los que atribuyen cierta coherencia y solidez". Pero por otra parte la cultura es un conjunto móvil, incoherente, incitable, abierto, en vías de transformación constante y por lo tanto con fronteras inciertas, lo que hace que resulte imposible captar una cultura en su totalidad. Esto es así porque la cultura no puede ser una entidad estable ya que está contenida en las prácticas de las personas y ellas, al mismo tiempo que han sido formadas en esa cultura, la modifican al <<actuarla>>". (Roheim (1967); Devereux (1979). (Vázquez Bronfman e I. Martínez. **La sociología en la escuela. Una perspectiva etnográfica.** Madrid, Papeles de Pedagogía, Paidós, 1996:39-40). Esta amplia cita nos invita a la reflexión de la inserción de los sujetos en el mundo de la vida sociocultural que no pueden soslayar, sino del que forman parte de variadas maneras o disposiciones por sus historias particulares de crecimiento y de maduración socio-histórica en su devenir como familia, grupo, sujeto y adherente a otros ámbitos institucionales, que le marcan comportamientos y modos de acción regulados, a los cuales tentativa o presumiblemente, deberá ofrecer una postura y una orientación posible. Pero ¿qué es lo que dota de sentido a los contextos de acción? Para Spindler es la práctica que posibilita reconocer la cultura de un grupo y la forma como ella se descubre en el rol de los intercambios sociales en los cuales tiene ése una inclusión privilegiada. Con base en esta idea, (...) "se enfoca la institución escolar específica a la que se accede a través del conocimiento directo y en <<situación>> de los comportamientos de sus actores sociales, así como a través de los significados sociales que ellos elaboran sobre sus prácticas". (Spindler citado por Bronfman e I. Martínez, *ibídem*, p. 44). De acuerdo con lo anterior hemos pretendido orientar nuestra participación, la cual puede reconocerse en la perspectiva teórica, metodológica y analítica cualitativa que elegimos, para adentrarnos a los ambientes dotados de sentido que desplegaron las seis maestras de las escuelas de Alfa y Omega, esto es, las prácticas posibilitadoras de la redimensión de la cultura.

12 El análisis de las estructuras generales de entendimiento de la práctica docente del estudio del lenguaje, abre la posibilidad de comprensión acerca del significado sociocultural y pedagógico, para desarrollar un modo de inteligibilidad acerca de la idea de una formación comunicativa del alumno de la escuela secundaria. Esta es una de nuestras hipótesis de trabajo. Por esta razón creemos necesario reflexionar acerca de cómo la acción orientada al entendimiento, se percibe en el mundo de la vida a partir de las manifestaciones inscritas, en tres distintas relaciones que un sujeto efectúa en aquél, como las relaciones pragmático-formales vinculadas con un estado de cosas: de algo que guarda referencia o puede ser producible en el mundo objetivo; de algo reconocido como debido en un mundo social, o compartido por los miembros de un colectivo, y de algo atribuido por un actor al mundo subjetivo del enunciante al cual tiene entrada selectiva. De esta forma, los actos de habla, los realiza el sujeto como un estado de cosas de algo objetivo, social o subjetivo, donde sus producciones versan con referencia a la situación, sobre uno de esos mundos o componentes de ésta, vinculada a las expectativas y a las circunstancias de la acción. O bien, discursiva y praxeológicamente los refiere o recupera en las tramas comunicativas de enlace o de engavillamiento. Esto es un fundante de cómo "la acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en el que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo". Con la plausibilidad de que sus valoraciones puedan ser puestas entre paréntesis por los mismos locutores, requiriéndose con ello una

interpretativa que acceda a plantear un consenso asentido por los actores para su realidad eminente. Para alcanzar este propósito se necesita que ellos, al dirigirse a un estadio de entendimiento, hagan suyo inicialmente una caracterización común que haga factible involucrarse en la obtención de un acuerdo.

13 El comentario crítico de M. Tournier, acerca de algunas ideas basadas en una entrevista que le concedió el galardonado novelista francés -premio Gouncourt (1972)- a Jacquemine Guilloux en el año de 1995, sobre algunos conceptos como el de la importancia de la cultura y las constantes <querellas> históricas que le ha <inflingido la civilización>... la cultura se sobrepone -afirma- a la civilización como algo libremente escogido. "Es científica, política o filosófica, según sus opciones". Y la primera lección de la cultura es que -expresa el narrador francés- "el mundo es ancho y que miles de millones de hombres piensan y han pensado en modo diferente del que pensamos nosotros y nuestros vecinos próximos y nuestros conciudadanos. Así la cultura desemboca en lo universal y engendra el escepticismo. Al esforzarse por extender sus ideas hasta la dimensión universal, el hombre cultivado acaba pensando que no existe la civilización y, fuera de ella, la barbarie o el salvajismo, sino una multitud de civilizaciones que tienen todas derecho a ser respetadas". (Castillo Peraza. Articulista de la Revista **Proceso** 1152: 42, nov. 29. 1998).

14 Entender el concepto de competencia comunicativa es aproximarnos al sentido reciente que se le imprime en numerosos estudios y propuestas, revalorada la dimensión sociocultural en la que es vista dicha noción. Si partimos de forma similar como distintos investigadores lo han hecho asentiremos como ellos lo siguiente: quienes han pretendido plantear un tipo de ideal lingüístico en las comunidades de habla señalan que es aquello que puede reconocerse a partir del uso expresivo ordinario de los diversos grupos en sociedad. Si se da por plausible esta afirmación, corresponde saber qué se entiende por competencia comunicativa. Apoyándonos en el trabajo de Lomas, Osoro y Tusón, nos adentramos en la recepción que han desarrollado del concepto antes indicado: (Vid, **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**, España, Paidós, Papeles de Pedagogía Núm. 13, 1993, p.59 y pássim).

Los (...) "fines -tanto de las políticas del gobierno en materia educativa para el subsistema de educación básica, como de especialistas en temas de la lengua y de la generalidad de personas en cuanto al papel que debiese empeñarse en cumplir la escuela- no son otros que los referidos al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Entendido como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos". (Lomas et.al., 1993: 59-60).

La etnografía como disciplina antropológica que derivó en una sorprendente herramienta conceptual y metodológica para el campo de la sociología, ha atendido por medio de sus representantes el concepto de competencia, considerada como "un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto está socioculturalmente condicionada". (Ibíd, pp.38-39).

Uno de los primeros etnógrafos, J. Gumperz, perfiló del modo siguiente la concepción de dicho concepto, "es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. [De ahí que] mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades". (J. Gumperz, citado por Lomas et.al., en el texto ya mencionado, p.38)

Para Lomas et.al., analizaron el concepto de competencia comunicativa acorde con la idea de Cots et.al. -al cual citan en su libro- en términos de que esa noción está más allá de una opinión común y generalizada, en el sentido que sólo toma en cuenta el aprendizaje del código lingüístico, por una afirmación de base sociocultural en la que ese concepto tendría que comprenderse y por lo tanto redimensionarse por las variedades de su praxis:

como el comportamiento en asertividad creciente en el mundo de la vida del individuo, quien es capaz de saber y de ejercitar (...) "qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar". (Cots et.al. apud Lomas, et. al., p.39).

Con esta orientación sociológica acerca del concepto competencia comunicativa, Lomas et.al. confirmaron que el aprender a expresarse y el desarrollo consiguiente del lenguaje del sujeto, no es sólo una función morfosintáctica y léxica de la capacidad lingüística, es el manejo de las múltiples variaciones de la lengua -registros- y la forma pertinente y oportuna de combinarlos -los usos del lenguaje- en los decisivos ámbitos de los contextos comunicativos.

El concepto de N. Chomsky tiene en lo anterior una influencia determinante en la primera declaración del párrafo arriba citado. J. Gumperz expresa de él. Éste autor al definir competencia comunicativa, ha referido que ha podido modelar dicho concepto, a partir de la tesis central del investigador estadounidense.

Sin embargo, declara una diferencia notable con respecto de la difundida por aquél y cuya significación corresponde a la parte complementaria de lo afirmado en el párrafo anterior. Que es la de haber hecho un esfuerzo -dice- (...) "para distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares" -el nivel pragmático de sus actos-. (J. Gumperz, *ibidem*, p. 38). Por ello, Lomas et.al. declaran que el concepto de competencia comunicativa se vincula tanto a la competencia lingüística planteada por N. Chomsky como a la competencia comunicativa pragmática que integra tres componentes situacionales del contexto sociocultural, a) socio-lingüístico, b). discursivo, c). estratégico.

El primero refiere el alcance de la elección de normas, del tipo de comportamiento deseable por el interés explícito o implícito del actor y por las variedades de la lengua más inclinadas a los hechos del contexto situacional en el cual participe un sujeto.

El segundo componente destaca la construcción, coherencia y cooperación del individuo con su interlocutor, acorde con el escenario y las circunstancias en los que cobran sentido las enunciaciones de uno y otro lingüista. (en la idea de personas que dominan su lengua).

El tercero apunta a modificar y ensayar nuevas enunciaciones con base en las perspectivas del marco de acción en el que un sujeto esté involucrado. Conflictividad, reparaciones intersubjetivas, mal entendimiento y transformación del nivel de la relación colaborativa por ejemplo, son algunos rasgos socio-lingüísticos en los que puede verse introducida la persona por lo que sabe, por el modo de su comportamiento puesto en interactividad, como por sus expectativas anunciadas o latentes.

Entendemos en conclusión con la presente nota que el concepto de competencia comunicativa, su efectuada concreta y multimodal, está congruentemente instalada en la policromía sociocultural de las realizaciones discursivas de los sujetos en todo el entramado del espacio humano convertido en acción y en arte expresivo siempre en recorridos innovadores, azarosos y hasta incomprensibles.

Nos explicamos, el hablar o la oralidad de la persona se halla enriquecida por su formación, hábitos y ambiente generoso de práctica y difusión de su cultura; de sus saberes y de las proyecciones histórico-sociales, políticas e ideológicas en menor o mayor medida con el mundo social en el que actúa; asimismo aquella lengua, aquel arte se difumina, surgen nuevos giros, nuevas maneras de expresión abruptas o inteligentes, en decaimiento o en variaciones sutiles; poderosas imágenes y metáforas que trastocan las <nociones tradicionales> y las vuelcan en la multidimensionalidad del momento de la vida que toca vivir. Queda así la sensación de elevar con el hablar o mediante la oralidad del individuo, el plano de comunicación y de los múltiples <ámbitos de la vida> en el que se inserta él, influido por diversos factores para inscribirse en éstos con posturas no siempre similares unas de las otras.

También queda la sensación de que en éstos ámbitos se dé la fragmentación, el resquebrajamiento, pero de este modo, la posibilidad de potenciar el lenguaje del sujeto social. E. Coseriu lo expresa así, (...) "el hablar -prescindiendo también de su determinación extralingüística y psicofísica, es mucho más que la simple realización de una lengua particular.

Si no se entiende esta afirmación, no se entiende ni la lengua particular en su pureza ni el hablar (con todas las manifestaciones que la influyen, ajustan y reciclan) por ejemplo, a través de neologismos de moda, por la publicidad de un producto por diferentes medios de <penetración> social y por las variantes en las que dinamizan las economías de un mal llamado mercado libre, cuya repercusión en la lengua y en las formas de proyección comunitaria, transgreden, violentan y <ofrecen> cierto caos, al plano del hablar o de la oralidad.

Finalmente es la comunidad de habla, la comunidad oral, la que determina con el nivel social de su potencial interlocución y práctica de su mundo compartido, qué modalidades y variantes recogerá en las imbricaciones socioculturales a las cuales tiene acceso y voz. (E. Coseriu. **Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar.** España, Gredos. Trad. Eco Meno Blanco, 1992, Estudios y Ensayos No. 377, p.75).

El autor citado al referirnos más adelante lo que antes hemos intentado argumentar (esto es, el valor social del lenguaje por sus usos y sentidos, o en la acción que expresa la connotación de estar más allá socialmente de la noción de competencia), visualiza un sentido de práctica lingüística, que es la de alentar la necesidad de volver la mirada sobre cómo se habla en la trascendencia sociocultural de los mundos posibles.

En donde a partir de la diversidad de voces (J. Wertsch) se torna <la realidad> a la que hay que observar y acerca de la cual habrá que discernir, si existe el ánimo de entender el capital lingüístico y humano (P. Bordieu) en su extensión plena. O mejor dicho, en una aproximación plena de su presencia cultural basta y

asimétrica. Ahora hay el interés de presentar una crítica de Brigitte Schlieben de este concepto de asimetría y su relación con el concepto de competencia comunicativa.

Brigitte Schlieben-Lange formula una crítica a la noción de competencia comunicativa Habermasiana porque afirma (...) "me sobrecarga con premisas científicas -competencia como abstracción idealizante en Chomsky, competencia comunicativa como condición universal de comunicación en Habermas- y en la medida en que no aparece apropiada como denominación de un objeto didáctico, no puede <aprenderse> ni una construcción teórica ni una condición trascendental de comunicación". (*Pragmática Lingüística*. España, Gredos, Manuales Núm. 66, Trad. Elena Bombin, Biblioteca Románica Hispánica, nota núm. (2) del apartado IV: "La comunicación, objetivo didáctico", p.161).

De modo similar en el subparágrafo núm. 4 "Principios filosóficos trascendentales y dialécticos" de su libro, en el apartado que le dedica a J. Habermas (pp.56.65), se refiere a las críticas a su concepción sobre una teoría de la competencia comunicativa, en cuanto a que parece dejar a un lado:

- a. el señalamiento de que no hay una distribución simétrica de los actos de habla porque se opone a ambientes de habla idealizados una realidad social contrastante.
- b. por esta razón es imposible una distribución simétrica de los actos de habla -por el momento- dadas las condiciones sociales y ni tampoco pensarlos como utopía (ni posible, ni deseable, según B. Schlieben-Lange).
- c. soslaya por lo tanto la reiteración idealizada de un sujeto social de continuo, consciente de su realidad y de su entorno; concepción que a decir de B. Schlieben-Lange (...) "surge de una ideología unida históricamente, la del ciudadano totalmente responsable". (Ibid, pp.64-65).

En síntesis, la autora mencionada concluye la crítica a J. Habermas en donde engloba los tres aspectos enunciados con antelación en los incisos descritos, con una cita a Wunderlich (1970) en la que presenta dos objeciones al esbozo de la concepción Habermaniana del individuo por su acción comunicativa:

(...)1. La simetría completa no puede alcanzarse en todos los procesos de comunicación, por ejemplo, no en el proceso educativo (...), ni en las formas de la división social del trabajo"

(...) 2. "J. Habermas dibuja un mundo del individuo hablante que en cierto modo ha de entenderse como extrapolación del mundo del individuo burgués". (Ibid, cita No. 56 del apartado dedicado a J. Habermas, p.64).

Con los anteriores argumentos se intentó descubrir una parte mínima de la polémica en torno del concepto competencia comunicativa.

Daremos por terminada la presente nota, con las aseveraciones de E. Coseriu que se venían postergando, en razón de la crítica a la concepción de J. Habermas sobre la teoría de la competencia comunicativa. ¿En qué sentido? En el sentido de su asimetría cultural, o por la alusión a un tipo de sujeto del estrato burgués que es un modo de visualizar un tipo de tendencia trascendentalista de su idea sobre la corriente de la pragmática universal.

(...) "Competencia y actuación -o realización de ese saber lingüístico- no es simplemente una relación entre saber y aplicación mecánica de un saber", sino que los actores son innovadores en su expresión y que esto se distingue más allá de la noción de practicar una lengua. Se crean así las condiciones para generar nuevas posibilidades expresivas, como resultado de la ejercitación reflexiva y de la concepción de esta herramienta humana, cultural y dialéctica.

En este sentido hay que ver la competencia (...) "no sólo como saber, sino también (como) la actividad del hablar (...) y de cómo se habla".

(...) "Además competencia es algo mejor que tan sólo la lengua en particular, corresponde, antes bien, al concepto colectivo de lenguaje, es decir a todas las formas de competencia, de las que la lengua no es más que una, si bien muy importante" (E. Coseriu, *Competencia Lingüística* op. cit. pp,78-81).

Hablaremos del concepto competencia comunicativa en la parte argumentativa del trabajo de fundamentación teórica y metodológica. Aquí tratamos de brindar un panorama crítico y comprensivo con relación al concepto ya enunciado.

15 En el capítulo [3] se puede apreciar el alcance de este señalamiento metodológico. La reconstrucción de cada uno de los perfiles didácticos docentes de Alfa y Omega, fue posible por la delimitación que efectuamos de los mismos como resultado del uso que hicimos de los conceptos <variantes de los lenguajes sociales> y <géneros discursivos>.

En el primer caso recuperamos cada uno de los perfiles o estilos de trabajo pedagógico por la perspectiva que señala J. Wertsch a la cual nos adscribimos, las variantes de los lenguajes sociales son las particulares visiones del mundo de la vida que brindan identidad a la actuación de un sujeto social; es un modo de reconocer el desempeño de una persona en la que se desenvuelve su conducta humana.

Así las variantes de los lenguajes sociales, son las interpretaciones singulares que despliegue un individuo en la búsqueda de hacer inteligible la realidad que lo circunda.

En el segundo caso rescatamos cada uno de los estilos de trabajo pedagógico, ya que un género discursivo delinea una serie de eventos sociales y culturales a los cuales se pretende asimilar y comprender. Un género discursivo es en un promedio de asuntos la tendencia o la <regularidad> de problemas y aspectos que comportan el recorte de una realidad determinada.

<Variantes y géneros discursivos> son entonces, dos conceptos intrínsecamente enlazados a la acción lingüístico-comunicativa del docente, en el momento mismo en el que desempeña su compromiso en el aula; si una variante es una particular visión del mundo, un género discursivo es el estándar de esa condición sustentado por las inclinaciones ideológicas y políticas que dan cuenta de un determinado sujeto en condiciones y circunstancias particulares únicas.

Finalmente variantes y géneros discursivos son conceptos que han podido proyectarse por el uso de los actos de habla.

16 Al igual que las otras variables o modalidades de investigación englobadas dentro del concepto de la IP, la IA busca la explicación de los procesos sociales a partir de la realidad concreta y del sentido común de los que mejor la conocen, o sea los que la están viviendo. Picón, Cesar, et. al. Investigación participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos. Michoacán, México. CREFAL. 1991. Col. cuadernos del CREFAL # 18. p. 55.

17 En este sentido el carácter social de la IP., dentro de la investigación educativa que elegimos, responde a la necesidad de comprender el contexto de la escuela secundaria con respecto a los procesos de acción pedagógica que se desarrollan para el estudio de la lengua, como una forma de buscar alternativas para el cambio y en consecuencia colaborar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del español.

Esta propuesta metodológica, que es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción, pone énfasis especial en la involucración de los integrantes del fenómeno escolar en la producción de conocimientos, puesto que es fundamental promover la participación, el diálogo y la contribución al desarrollo de su potencial expresivo, a partir del reconocimiento de problemas y su resolución con el estudio y praxis del conocimiento lingüístico.

18 El paradigma comprensivo sobre el que descansa el enfoque de la teoría social crítica, es el que dirige nuestra pretensión de entender cómo se promueve la enseñanza del español en la escuela secundaria, con respecto de las prácticas comunicativas orales, con el fin de conocer el modo de razonamiento pedagógico que asumen las seis maestras, con quienes trabajamos frente a la realidad escolar que desarrollan en los salones de clases. Así el paradigma comprensivo pretende la superación del dato, o del resultado; intenta aprehender los procesos de intersubjetividad implícitos en la actitud realizativa, en los diálogos que se gestan en el aula, puesto que moldean las acciones comunicativas privilegiadas por docentes y alumnos con el objetivo de considerarlas de acuerdo a una premisa Foucaultiana: de qué modo existen; por qué son esas acciones y no otras las que se mantienen en el plano de la estructura de la relación dialógica entre los participantes].

19 H. Blumer (1969), afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas:

a) Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas, de tal modo que es el significado lo que prescribe la acción.

b) Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "el significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto de ella en lo que concierne a la cosa de que se trata." Taylor y Bogdan. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona. Paidós. 1987. p.24.

c) Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y así mismos a través de un proceso de interpretación. En este sentido de acuerdo con la construcción hermenéutico analógica es factible desarrollarla -según Taylor y Bogdan- con base en la perspectiva interaccionista simbólica, puesto que atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea: Aunque estas pueden actuar dentro de los lineamientos de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no sólo las normas, los valores, o los roles o metas. *Ibíd.* p.25.

20 Blumer considera dos tipos principales de observación participante a) exploración; b) inspección. En la lógica de nuestra experiencia con las maestras de Alfa y Omega, consideramos un tipo principal más que

integrar a los anteriores. De tal forma nos apropiamos de los tipos principales así: a). Reconocimiento de la acción pedagógica en el aula. b). Indagación de las realizaciones comunicativas y c). Contrastación de la actitud realizativa docente en el proceso de aprendizaje. Blumer, Herbert. Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Cfr. Schuartz y Jacobs, Sociología Cualitativa. "La Sociología del <<interior>>. 1984, p.47-48.

21 En cuanto al entendimiento del sentido de la actitud realizativa de las seis maestras, es conveniente señalar que se necesitan incluir en un proceso -denominado por K. Lewin- espiral autorreflexivo, donde colaboran los participantes de acuerdo al curso que han presentado sus prácticas pedagógicas, las cuales atraviesan por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión ulterior. Ello a partir de un análisis retrospectivo de la actitud realizativa docente y una acción prospectiva, lo que implica una secuencia de juicios y acciones prácticos, con el objetivo de mejorar las actividades pedagógicas una vez que los sujetos deciden incursionar en procesos de entendimiento de las situaciones en que fueron éstas desarrolladas. *Ibíd.* p.138-141.

22 Para P. Freire la educación tiene un cometido central: la constancia de clarificación de las cosas del mundo de la vida, en donde educandos y educadores busquen en serio no sólo corresponsabilizarse de sus encuentros, sino superar sus propios límites, por la vía de una mentalidad dialécticamente "actuante". Con esta tendencia -expresa- ellos contribuyen auténticamente "al desarrollo de la conciencia de la realidad": (...) "no importa cuál sea el campo específico en que se imparta la educación, ella es siempre un esfuerzo de clarificación de lo concreto. (...) Es siempre praxis desmitificadora [puesto que auxilia] a desenmascarar la realidad de la conciencia" [alienada, quietista, adormecida]. (P. Freire. Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia". Buenos Aires, LA AURORA, 1974, 47 pp.).

23 Es preciso mencionar que el grado de participación de cada una de las maestras fue distinto, ya que por ejemplo, CS. no quiso comprometerse en un proceso más amplio de reflexión colaborativa del modo como sí lo efectuó EC. Esto lo exploramos y desarrollamos ampliamente en la primera parte del tercer capítulo, relativo no sólo al contexto situacional de las escuelas secundarias diurnas, sino al perfilamiento de la concepción de enseñanza de la lengua.

De esta forma, los modelos de enseñanza o experiencias pedagógicas de las acciones realizadas con cada una de las maestras, se distinguieron en la primera parte de capítulo mencionado y así mismo en el capítulo [3] en donde se reconstruyeron los perfiles didácticos específicos, sobre la forma en que ellas orientaron el proceso de aprendizaje del español.

24 El acompañamiento con el alumno dentro del campo de la investigación-acción se refiere a la acción conjunta y compartida de los participantes, quienes tratan de entender su propia situación educativa a partir de un proceso de autorreflexión sobre el recorrido histórico, social y cultural de sus prácticas pedagógicas. Ello con el fin de orientar sus acciones hacia la adopción de una praxis que transforma gradualmente el proceso de reivindicación de las actitud realizativa docente y escolares (de maestros y de alumnos) las cuales determinan con las variantes de cada caso, el curso y el gradiente cualitativo acerca del aprendizaje del español.

En este marco la investigación participativa no busca producir descripciones sobre la marginalidad, la dependencia y las características de los sujetos del fenómeno escolar, sino conjuntamente con ellos, maestras y alumnos, generar los conocimientos necesarios para identificar las acciones pertinentes que estén en la línea de las transformaciones, hacia el logro de una dimensión no idealizada sino comprometida acerca de mejores desarrollos educativos integrados. (Anton De Schutter. **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos**. 4ª.ed. Michoacán, México. CREFAL. 1986. p. 172).

25 Uno de los objetivos principales de la investigación participativa y de la investigación-acción aunado al paradigma comprensivo, fue buscar la explicación de los procesos sociales bajo los que crece el fenómeno educativo relativo al estudio y ensayo de los usos la lengua. Lo anterior en función de la realidad concreta a la que se adhieren de múltiples formas las actitud realizativa docente, los significados consiguientes y el sentido común de quienes mejor lo conocen: las maestras y los alumnos que lo están viviendo.

26 El Método hermenéutico-analógico, constituyó un fuerte apoyo para el análisis de la actitud realizativa docente, desarrollado en esta segunda etapa de la investigación. Plantea dos pasos importantes de observación metodológicos: en primer lugar rescata la noción Schutziana de "volver a mirar" con detenimiento el curso de las prácticas pedagógicas de la enseñanza lingüística, a la luz de una posición hermenéutica traductiva e inteligente desde la situación original en que ocurren las acciones. En segundo lugar se intenta asumir una postura científica que dé cuenta de la lógica -de acuerdo con P. Bordieu- y de las relaciones que se manifiestan en el aula, ya que dichos pasos y su inserción en los variados contextos, determinan y resignifican la condición de la actitud realizativa docente en el ámbito de una realidad concreta.

27 De acuerdo a A. Schutz, las esferas finitas de sentido simbolizan y representan los recortes y niveles de construcción del mundo social en que actúan y se desenvuelven los sujetos. Es decir, en la vida cotidiana se

puede encontrar la diversidad de determinaciones que surgen del intercambio comunicativo. Lo expuesto puede coadyuvar al acceso comprensivo de las actitudes, incertidumbres y preferencias expresadas por los individuos de distintas formas con respecto a sus diferentes ámbitos de acción.

28 Los géneros discursivos -parafraseando a Bajtín- constituyen la forma típica de las expresiones inherentes a la acción lingüístico-comunicativa que las maestras de los planteles Alfa y Omega ejercieron durante la enseñanza del español en el aula. En este sentido las formas que adquirieron las construcciones de sus enunciados, respondieron a un tipo particular de género discursivo característico del contexto de la escuela secundaria, donde a su vez se experimentaron situaciones, temas y contactos peculiares entre los significados y las palabras típicamente definidas y relativamente estables en el medio escolar. Wertsch, J. **Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. España. Visor. 1991. p.80-81.

29 Esta perspectiva cognitiva y cultural de la práctica o actuación del enseñante como sujeto social, está basada en la concepción teórica del hombre que es a la vez producto y productor de la realidad social. La interpretación desde el sentido de las actuaciones, es el resultado de la interacción que tiene por lo tanto una intencionalidad y un objeto. Este sentido es objetivo en la medida en que la interpretación es intersubjetiva. (Anton De Schutter. **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos**. 4ª. ed. Michoacán, México, CREFAL, 1986. p.125.

30 De acuerdo con J. Piaget el futuro de la enseñanza no puede sino consistir en (...) "hablar al niño, [al adolescentes] con su propio lenguaje, antes de imponerle otro ya acabado y demasiado abstracto, y por impulsarle a inventar de nuevo, cosa de la que es capaz, en lugar de condenarle a escuchar y repetir." El lenguaje y el potencial sociocultural que se destaca en esta afirmación Piagetiana, representan factores esenciales de lo que necesita la escuela construir y esmerarse en perfeccionar. ¿De qué forma? Por medio de una enseñanza renovada por su papel innovador, de acuerdo con la perspectiva antes mencionada frente a la caduca instrucción educativa tradicional.

31 J. Piaget al reflexionar sobre los métodos del futuro menciona aspectos básicos que en este trabajo insistimos en recuperar de la acción lingüístico-comunicativa docente, brindar un lugar cada vez mejor y "mayor a la actividad y a los tanteos del alumno", a la curiosidad e incursión en escenarios reales y recreados por él, para confirmar y ampliar su horizonte de acción expresiva -oral y escrita- siempre con la idea de que explique y comparta otras interpretaciones del mundo de la vida y de uno u otro fenómeno social que le haya interesado estudiar.

En síntesis, este autor aboga por un tipo de métodos en donde se releve efectivamente la propia acción lingüístico-comunicativa o la experiencia social del sujeto con (...) "la adquisición de los procedimientos de experimentación", que verdaderamente protagoniza el educando. Esto es, sólo cuando el individuo ejercita sus experiencias con auténtica libertad de acción e iniciativa, la posibilidad de impulsar un modo de adquisición de experiencias de aprendizaje fragua una mentalidad propositiva y dinámica, ya que en el caso opuesto ésta se trastoca en (...) "simple ejercicio sin valor formativo al no haber una comprensión suficiente del detalle de las fases sucesivas". La anterior certeza Piagetiana guarda sin duda una relación estrecha con esta investigación, puesto que se orienta a un punto central, al concepto de entendimiento de los actos de habla y sus múltiples realizaciones. J. Piaget lo expresa así (...) "entender es inventar o reconstruir por reinvención, y no habrá más remedio que doblegarse a este tipo de necesidades si se pretende de cara al futuro [que predecesora y contemporáneamente las sociedades han edificado] modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir". (J. Piaget. **A dónde va la educación**. Trad. P. Vilanova. Barcelona, Teide, 1972. Col. "Hay que saber". (Ed. mexicana, 1983) pp. 97 y 98).

J. Anexos
CUADRO 1

PERFIL GENERAL DE MAESTRAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

SECUNDARIA ALFA

| MAESTRAS | CAMPO | EDAD | AÑOS EXP. DOC. | FORMACIÓN | AUTOIMAGEN | EXPECT. PROCESOS ACT. | MOTIVO INC. PROYECTO | EXPECT. INICIALES |
|----------|---------|------|----------------|-----------------------------------|--|---|---|---|
| J. C. | ESPAÑOL | -- | 25 | LIC. EN FILOSOFIA | <ul style="list-style-type: none"> • Paciente • Dedicada | Interés en proseguir acciones de superación profesional. | 100% y apoyo al investigador. | Escepticismo de alcanzar mejores alternativas. |
| R. C. | ESPAÑOL | 48 | 29 | LIC. EN LETRAS ESPAÑOLAS | <ul style="list-style-type: none"> • Responsable • Comprensiva • Justa • Simpática | Buscar el sentido clásico para tratar de hacer didácticas las clases y acercarlos a su centro de interés, como el aprendizaje forma parte de su vida cotidiana y necesario para su vida futura. | Se ha llegado a una reflexión y apoyo: considerar qué es bueno para ser mejor, como una persona que observa puede auxiliar al profesor. | Seguir ampliando sus conocimientos de la especialidad y al mismo tiempo buscar alternativas para cubrir con mejor empeño lo que va a necesitar para sus prácticas. Le gustaría buscar métodos que la auxiliaran a desenvolverse con sus alumnos de una manera fortalecida. |
| E. C. | ESPAÑOL | -- | -- | ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO | <ul style="list-style-type: none"> • Responsable | Mejorar su desempeño. | Compartir experiencias. | Hallar nuevas acciones didácticas. |

SECUNDARIA OMEGA

| MAESTRAS | CAMPO | EDAD | AÑOS EXP. DOC. | FORMACIÓN | AUTOIMAGEN | EXPECT. PROCESOS ACT. | MOTIVO INC. PROYECTO | EXPECT. INICIALES |
|----------|---------|------|----------------|-----------------------------------|--|--|---------------------------------------|---|
| T. M. | ESPAÑOL | 26 | 3 | LIC. EN COMUNICACIÓN, UNAM | <ul style="list-style-type: none"> • Amistosa • Trabajadora | Cursa la especialidad en español en la Normal Superior de México. | Interés y búsqueda de apoyos. | La falta de elementos pedagógicos le causan molestar. |
| C. CH. | ESPAÑOL | 46 | 18 | LIC. EN LETRAS POR LA U.A.G. | <ul style="list-style-type: none"> • Respetuosa • Organizada | Participa en curso que promociona la UNAM. | Posibilidad de mejorar la enseñanza. | Desea conocer otras alternativas de su actividad en el grupo. |
| C. S. | ESPAÑOL | 48 | 29.5 | ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Trabajadora • Comprometida | Desea integrarse en cursos, pero el tiempo es reducido ya que trabaja doble jornada. | Búsqueda para guiar mejor el trabajo. | Se ha sentido cierta del trabajo que desarrolla. |

<< DOCENTES COLABORADORAS >>

SECUNDARIA OMEGA

| MAESTRAS | CAMPO | EDAD | AÑOS EXP. DOC. | FORMACIÓN | AUTOIMAGEN | EXPECT. PROCESOS ACT. | MOTIVO INC. PROYECTO | EXPECT. INICIALES |
|----------|-----------------------|------|----------------|---|--|---|---|---|
| S. | BIOLOGIA | 55 | 21 | LIC. EN MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA | <ul style="list-style-type: none"> • Positiva • Tenaz • Sensible • Comprensiva | Siente que está en el proceso por el cual recientemente se interesó en un curso de arte y literatura. | Interés por auxiliar al investigador y por participar con su experiencia docente. | Considera necesario generar cambios reales en la colaboración con el alumno y con procesos auténticos de formación. |
| P. | ORIENTACIÓN EDUCATIVA | 44 | 10 | LIC. EN PSICOLOGÍA, ESPECIALIDAD EN ORIENTACIÓN FORMATIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometida • Interés por el alumno | Es necesario integrarse a nuevas formas del cambio social, y adquirir las mejores herramientas pedagógicas. | Apoyo para reorientar algunas actitudes del profesorado con los alumnos. | Es fundamental la actualización del personal docente, ya que es un factor que puede transformar las prácticas de enseñanza rígidas. |

CUADRO 2
 << CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE INICIO Y TÉRMINO DE LAS ACCIONES GLOBALES DE TRABAJO Y PARTICIPACIÓN CON SEIS MAESTRAS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL * >>

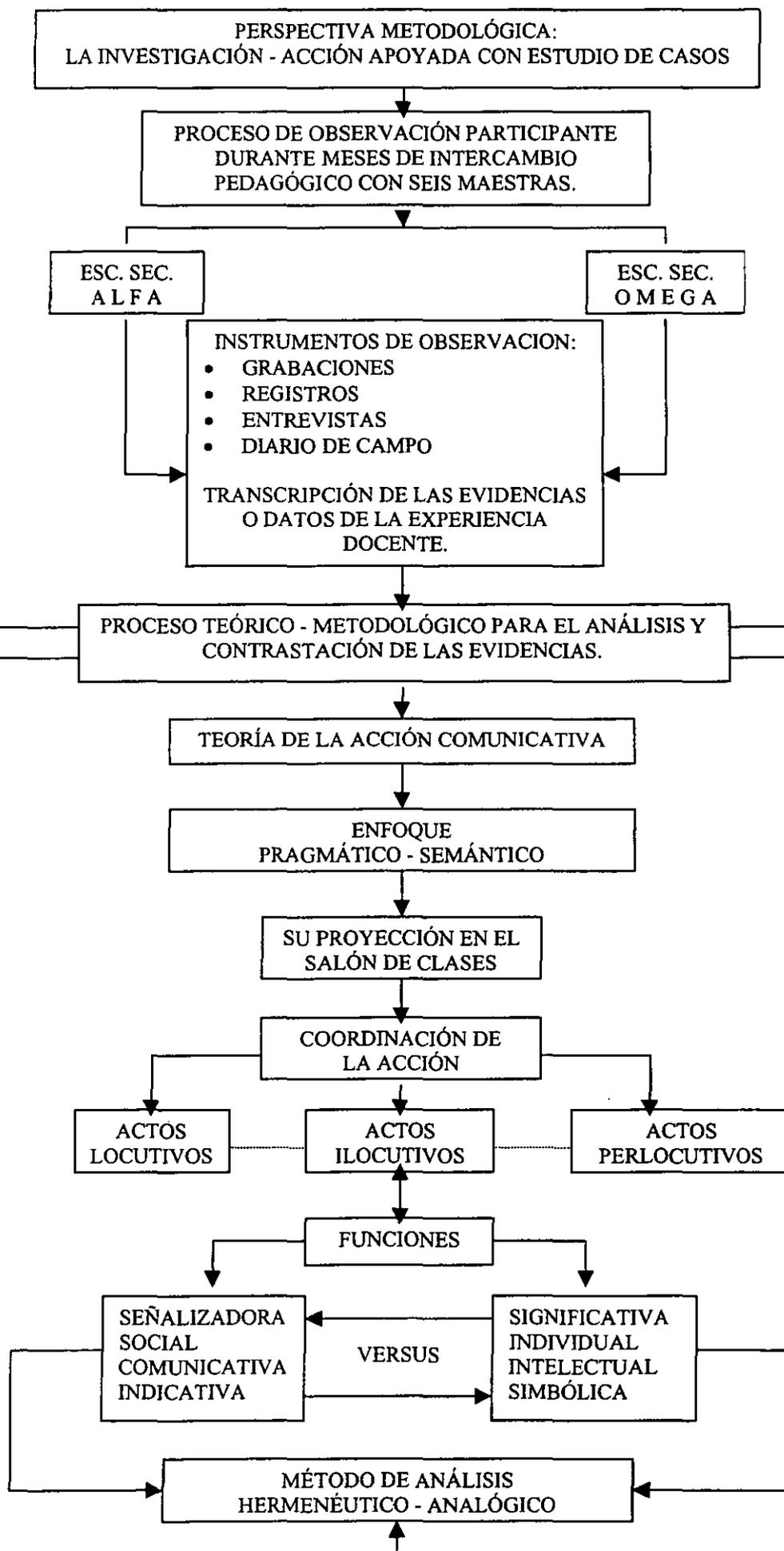
PERIODO GLOBAL: 12 MESES
 DE OBSERVACIÓN Y COLABORACIÓN

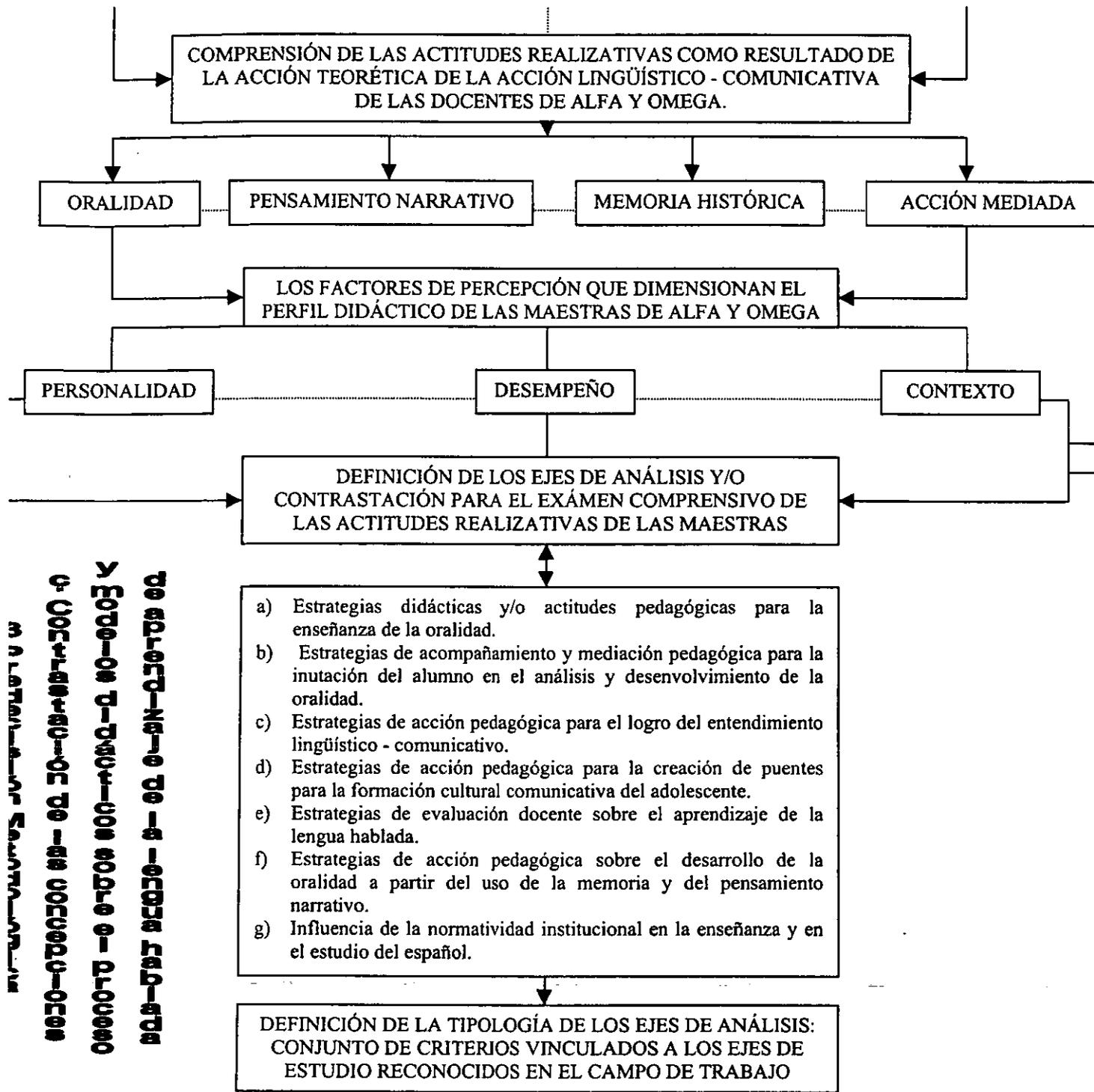
1a. FASE: FEBRERO-JULIO, 1996.

2a. FASE: AGOSTO, 1996 - FEBRERO, 1997.

| | (1) | | | (2) | | | (3) | | | (A) | | ACCIONES | (1) | | | (2) | | | (3) | | | FILMACIONES | | | |
|---------------|-------------------|---------------------------|------|------|-------------|------|------|------------------------------------|------|------|-----------|---------------|-----------------------|-----------------|------|------|-------|------|------|-------|------|-------------|-------------|------|------|
| | ACCIONES MAESTRAS | OBSERVACIONES Y REGISTROS | | | GRABACIONES | | | ENTREVISTAS Y APLICACIÓN DE CUEST. | | | DIRECTORA | | SUB-DIRECTORA | GRADOS Y GRUPOS | J.C. | R.C. | E.C. | J.C. | R.C. | E.C. | J.C. | R.C. | E.C. | J.C. | R.C. |
| SEC. ALFA | 1* 112 | 10 | | | 9 | | | 1 | | | | | 2* 125 | 12 | | | 10 | | | 1 | | | 3 | | |
| | 2* 121 | | 14 | | | 14 | | | 1 | | 1 | 1 | 1* | | 9 | | | 8 | | | 1 | | | 2 | |
| | 3* 131 | | | 14 | | | 13 | | | 1 | | | 3* 135 | | | 10 | | | 10 | | | 1 | | | 5 |
| | TOTAL DE ACCIONES | 38 | | | 36 | | | 3 | | | 2 | | TOTAL DE ACCIONES | 31 | | | 28 | | | 3 | | | 10 | | |
| | ACCIONES | (1) | | | (2) | | | (3) | | | (B) | | ACCIONES | (1) | | | (2) | | | (3) | | | FILMACIONES | | |
| SEC. OMEGA | GRADOS Y GRUPOS | C.CH. | T.M. | C.S. | C.CH. | T.M. | C.S. | C.CH. | T.M. | C.S. | DIRECTOR | SUBDIRECTOR | GRADOS Y GRUPOS | C.CH. | T.M. | C.S. | C.CH. | T.M. | C.S. | C.CH. | T.M. | C.S. | C.CH. | T.M. | C.S. |
| | 1* 1*B | 8 | | | 8 | | | 1 | | | | | 1* 1*B | 9 | | | 8 | | | 3 | | | 1 | | |
| | 1* 1*C | | 9 | | | 9 | | | 1 | | 1 | 1 | 2* 2*B | | 6 | | | 6 | | | 4 | | | 2 | |
| | 2* 2*D | | | 11 | | | 10 | | | 1 | | | 3* 3*A | | | 9 | | | 9 | | | 2 | | | 2 |
| | TOTAL DE ACCIONES | 28 | | | 27 | | | 3 | | | 2 | | TOTAL DE LAS ACCIONES | 24 | | | 23 | | | 9 | | | 5 | | |
| TOTAL GENERAL | 66 | | | 63 | | | 6 | | | 4 | | TOTAL GENERAL | 24 | | | 23 | | | 9 | | | 5 | | | |

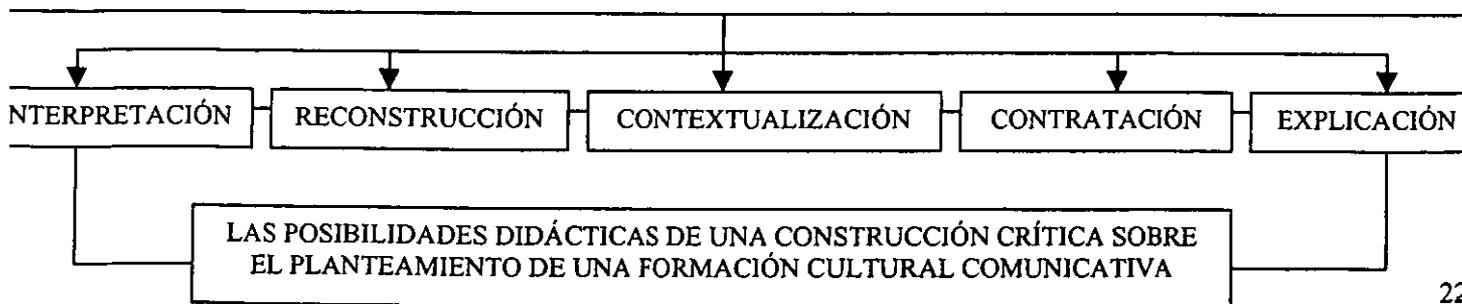
* TRES DOCENTES POR CADA INSTITUCIÓN ESCOLAR DE SECUNDARIA, RECONOCIDAS POR LAS INICIALES DE SU NOMBRE Y APELLIDO





PROCESO INTERPRETATIVO:

PARA ALCANZAR UNA EXPLICACIÓN COHERENTE Y COMPRENSIVA DE LAS ACTITUDES REALIZATIVAS, ELSIE ROCKWELL PLANTEA CINCO OPERACIONES DE ANÁLISIS QUE NOS AYUDARON A ORIENTAR LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LA IMBRICACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS DE LOS EJES DE ANÁLISIS, DEFINIDOS EN EL PROCESO DE ESTUDIO DE LAS EVIDENCIAS O LOS DATOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE



112

| N° | TEMA (S) | NÚM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NÚM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NÚM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | |
|----|--|---------------|------------------|------|-------|--|----------|---|---------------|------------------|------|-------|---|----------|--|---------------|------------------|------|-------|--|--|
| | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | |
| 16 | "La crónica" | 1° | * | * | * | | 16/04/96 | "Los tiempos compuestos" | 1° | * | * | * | | 16/04/96 | "Romanticismo y realismo" | 1° | * | * | * | | |
| 16 | "La noticia y la crónica" | 2° | * | * | * | | 17/04/96 | "Tiempos simples y compuestos" | 2° | * | * | * | | 17/04/96 | "El realismo en la novela" | 2° | * | * | * | | |
| 16 | "La crónica, el alfabeto y el uso del diccionario" | 3° | * | * | * | | 23/04/96 | "Análisis de un cuento breve" | 3° | * | * | * | | 23/04/96 | "Funciones gramaticales y tiempos compuestos" | 3° | * | * | * | | |
| 16 | | | | | | Coordina el ensayo de una obra de Teatro con un grupo del 3er. Grado | 24/04/96 | "Respuesta a un cuestionario sobre un cuento de José E. P." | 4° | * | * | * | Se integraron diez alumnos a una actividad reflexiva y de seguimiento de su desarrollo lingüístico. | 24/04/96 | "Lectura de la convocatoria para el examen único y reflexiones en el grupo" | 4° | * | * | * | | |
| 16 | | | | | | Ibid | 30/04/96 | "La organización de la entrevista" | 5° | * | * | * | Recibió la 1a. Caracterización; me hizo comentarios del documento. | 30/04/96 | El juego de la "silla caliente" | 5° | * | * | * | Participé formulando preguntas acerca del desarrollo comunicativo del alumno de secundaria. Recibí la 1a. Caracterización. | |
| 16 | | | | | | El grupo que ensaya la obra de teatro "Prohibido suicidarse..." me solicitó participar en los ejercicios | 7/05/96 | "Movimientos de vanguardia en la literatura" | 6° | * | * | * | Estos los registre en el formato de acopio de datos. | 7/05/96 | "El ensayo", cita a los padres para la entrega de las solicitudes a bachillerato | 6° | * | * | * | | |
| 16 | "Análisis del texto: El mundo de Goitia" | 4° | * | * | * | Le hice entrega de una caracterización inicial y del conjunto de su práctica docente | 8/05/96 | "Cuestionario sobre el uso de la metáfora" | 7° | * | * | * | No pudo estar en el inicio de la 1a. Entrevista; acordamos una nueva reunión para el 17 de junio próximo. | 14/03/96 | "La literatura maya", "El pronombre", "El análisis de enunciados" | 7° | * | * | * | El día 10 de junio comencé la primera entrevista con la Mtra. E.C. En el Auditorio de la escuela, asistió también Mtra. J.C. (se retiró en breve) | |
| 16 | "Análisis de la leyenda de Don Juan Manuel "El mito" | 5° | * | * | * | Inicié el 10 de junio en el auditorio, la primera parte de una entrevista con base en un guión de apoyo | 14/05/96 | "Uso de recursos estilísticos en un poema de Pablo Neruda" Composiciones poemáticas | 8° | * | * | * | Le hice entrega de un cuestionario y de una hoja con datos para que conforme su perfil profesional. | 28/05/96 | "El renacimiento y el barroco en América" | 8° | * | * | * | Le hice entrega a E.C. de un cuestionario, una hoja con datos para conformar el perfil de la Mtra. Participante en proyecto "Acción Pedagógica y Entendimiento Lingüístico en el Aprendizaje del Español en la escuela secundaria" | |
| 16 | "La elaboración de fichas de trabajo" (empleadas con otros textos) | 6° | * | * | * | Recibió un cuestionario y una hoja con elementos de cuál es el perfil de J.C. Que ella conformará con sus respuestas | 28/05/96 | "El lenguaje figurado" | 9° | * | * | * | Hemos intercambiado materiales afines. | 29/05/96 | "Conceptismo y Culteranismo; Clasicismo u Neoclasicismo" | 9° | * | * | * | | |
| 16 | "La elaboración de instrucciones" | 7° | * | * | * | | 29/05/96 | "Comparación, detonación, connotación". "Elaboración de poemas para reunirlos en un cuadernillo" | 10° | * | * | * | | 4/06/96 | Representación de una muestra del Neoclasicismo | 10° | * | * | * | | |
| | | | | | | | 4/06/96 | "El género lírico; elementos de la narración" | 11° | * | * | * | | | | | | | | | |

CUADRO 5
 CUADRO DE CONCENTRACIÓN DEL ACOPIO DE DATOS SOBRE EL APRENDIZAJE
 DEL ESPAÑOL EN PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA. 2a. FASE DE LA INVESTIGACIÓN. (AGOSTO'96-FEBRERO'97)

Secundaria: Alfa
 C.
 Español
 1º
 125

* Turno: Matutino

Mtra.: R. C.
 Materia: Español
 Grado: 1º
 Grupo: 132

* Turno: Matutino

Mtra.: E. C.
 Materia: Español
 Grado: 3º
 Grupo: 134

* Turno: Matutino

1/2

Elaboró: R. C. C.
 Fecha: Febrero 1997

| TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES |
|--|---------------|------------------|------|-------|--|----------|---|---------------|------------------|------------|----------------------------|--|----------|--|---------------|------------------|------|------------|---|
| | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | |
| Elaboración resúmenes "La trad. oral" | 1* | * | * | * | Entregué material: estrategias de aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2* | * | * | * | | 16/10/96 | Elab. colectiva -por equipos- de un cuento | 1* | * | * | * | | 9/10/96 | La oración compuesta | 1* | * | * | * | Entregué material: estrategias de aprendizaje. |
| La Fábula | 3* | * | * | * | | 23/10/96 | | 2* | * | * | Film de 26 1/2 min. aprox. | 22 de oct. Embajada de Canadá (no grabé este día sólo traje la cámara de video para filmar) | 23/10/96 | Las preposiciones; los adverbios | 2* | * | * | * | En esta sección del 16 de octubre, no regresé, llevé la cámara de video, solo pude filmar a J.C. (ibid con R.C. en esta fecha). |
| Lect. Fábula comentarlos y ejercicio de deletreo | 4* | * | * | * | 26 minutos aproximadamente | 12/11/96 | Les pidió reelaborar un cuento La tacha de su libro de español. (me habló de las composiciones del día 2 de nov. mismas que leí en el desayuno y localizadas en el periodo moraf) | 3* | * | * | * | Al llegar les explicó cuidar la estructura para modificar sustancialmente, un cuento, este será evaluado en la próxima sesión. | 12/11/96 | Repaso: corrientes literarias; contexto histórico. | 3* | * | * | * | |
| | | | | | | | | | | | | | | Paráfrasis de un poema. | 4* | * | * | FILM | Aproximadamente 22 minutos (corroborar este dato), cambié al grupo por el 134 que me tocaba a la 6a. hora. Varemos como funciona: filmación de 5 horas. |
| Presentación de una escena sobre el mito | 5* (6*) | * | * | * | El 22 de octubre estuve en la Embajada de Canadá | 13/11/96 | Avisé a R.C. | | | | | Asistencia a la Embajada de Canadá. | 17/12/96 | Exámen del romanticismo y del realismo. | 5* | * | * | * | |
| El sustantivo y sus derivaciones: lvidad y bilidad, lvo, lva. | 7* | * | * | * | | 10/12/96 | Redacción y lectura de entrevistas a los padres por los alumnos. | 4* | | | | | 14/01/97 | Análisis de un texto de Edgar Alan Poe. | 6* | * | * | FILM 16'25 | 19'24 |
| Avisé a J.C. | 8* | * | * | * | Participación en la Embajada de Canadá | 17/12/96 | "Cero en geometría". Análisis de un texto. | 5* | | | | Asistí al grupo 111 | 15/01/97 | Funciones gramaticales del sustantivo y el objetivo. | 7* | * | * | FILM 19'34 | 21'36 |
| Redacción a partir de palabras y abreviaturas de los estados del país. "La paráfrasis" | 9* | | | | | 14/01/97 | Entrega de boletas y entrevistas (previo análisis de cuestionarios). | 6* | * | FILM 18'24 | | | | | | | | | |
| | 10* | | | | | 15/01/97 | Funciones gramaticales a partir de un texto: "Cero en ..." | 7* | * | FILM 19'34 | | | | | | | | | |

CUADRO 6
 CUADRO DE CONCENTRACIÓN DEL ACOPIO DE DATOS SOBRE EL APRENDIZAJE
 DEL ESPAÑOL EN PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA. 2a. FASE DE LA INVESTIGACIÓN. (AGOSTO'96-FEBRERO'97)

Secundaria: Alfa
 C.
 Español

* Turno: Matutino

Mtra.: R. C.
 Materia: Español
 Grado:
 Grupo:

* Turno: Matutino

Mtra.: E. C.
 Materia: Español
 Grado:
 Grupo:

* Turno: Matutino

1/3

Elaboró: R. C. C.
 Fecha: Febrero 1997

| TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES |
|--|---------------|------------------|------|-----------------|--|----------|---|---------------|------------------|------|----------------------------|---------------|-----------------|-------------------------------|---------------|------------------|----------------------------|----------------------------|---------------|
| | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | "Análisis de un cuestionario a padres de familia" | 8* | * | * | FILM 0:00:00 21:07 | | | "Exámen de textos literarios" | 8* | * | * | FILM 0:40:32 0:30:17 | |
| 7 "El español que se habla en México" | * | * | | FILM 0:20:44 | Escuche y grabé noticias y poemas de los alumnos que desearon participar. | 21/01/97 | "Entrevistas a padres de familia" | 9* | * | * | FILM 0:20:45 0:30:27 | 21/01/97 | "Los verboides" | 10* | * | * | FILM 0:21:05 0:28:57 | | |
| 7 continúan "El español..." | | * | | FILM 0:10:11 | Hable con J.C. Respecto de entrevistarla en breve | 22/01/97 | "Ejercicio de dicción" y análisis de un cuento, "La muerte tiene permiso" | 10* | * | * | FILM | | | | | | | | |
| | | | | | Ella propuso el miércoles 29 de enero en su hora de servicio. Le entregaré el lunes 27 o martes 28 la descripción de su actividad y la hipótesis que debe sustentar junto con otras hipótesis que revive en el documento "Diseño de la Investigación" (22 ene 97 10:25 hrs.) | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 Entrevista | * | * | * | | J.A.P.V. Catedrático emérito de la U.P.N. | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 "Comunicar noticias" y el uso de las preposiciones | * | * | * | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevista | * | * | * | | Sala de Orientación Educativa y salón de 3er. | | | | | | | | | | | | | | |

| N° | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES |
|----|--|---------------|------------------|------|-------|--|----------|--|---------------|------------------|------|-------|--|--|--|---------------|------------------|------|-------|---|
| | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | |
| 6 | Representación de una obra de Teatro | 1° | * | * | * | | 18/04/96 | "Los medios de comunicación" | 1° | * | * | * | | 16/04/96 | "La Divina Comedia". Uso de la H. Organización de un juego" | 1° | * | * | * | |
| 6 | Representación de una obra de Teatro | 2° | * | * | * | | 19/04/96 | Análisis de una convocatoria para la creatividad de los alumnos en español | 2° | * | * | * | | 17/04/96 | "Continúa el análisis de la Divina Comedia" | 2° | * | * | * | |
| 6 | "Expresiones verbales y no verbales". Evaluación | 3° | * | * | * | | 24/04/96 | "La estructura del cuento" | 3° | * | * | * | T. M. Me solicitó material didáctico de la asignatura y sobre la disciplina en el aula. Recibió unas fotocopias acerca del lenguaje. | 23/04/96 | "La Celestina" | 3° | * | * | * | |
| 6 | Repaso del modo subjuntivo | 4° | * | * | * | Elección de once alumnos para dar respuesta, así como conocer sus expectativas de la clase de español | 26/04/96 | "Análisis de un cuento" | 4° | * | * | * | | 30/04/96 | Representaciones de los actos de "La Celestina" | 4° | * | * | * | |
| 6 | "La línea del tiempo de modo indicativo y subjuntivo" | 5° | * | * | * | | 2/05/96 | "Elaboración de un cuento colectivo" | 5° | * | * | * | Me sugirió una lista de alumnos para analizar con ellos su desempeño en la materia. | 7/05/96 | Prosigue la exposición de los actos de "La Celestina" | 5° | * | * | * | Colaboré con el grupo 2° D este día; C.S. Llegó después de ir a un museo. |
| 6 | Revisión de un crucigrama; recordatorio del significado de campos semánticos | 6° | * | * | * | | 9/05/96 | Continúa la confección del cuento colectivo | 6° | * | * | * | Ha dialogado con T. M. en múltiples ocasiones. Espero entrevistarla una vez que reciba la 1° caracterización de su práctica docente. | 8/05/96 | Reconstrucción de los actos de "La Celestina". Análisis del concepto de paráfrasis y elaboración de fichas de trabajo. | 6° | * | * | * | Recibió C.S. la 1° caracterización. Entregue a C.S. Un cuestionario y una hoja de datos para conocer el perfil académico de la Maestra. |
| 5 | "Rima asonante y consonante". Diagnóstico sobre la clase de español a iniciativa de la Mtra. | 7° | * | * | * | Entregue a C. CH. un diagnóstico similar al practicado por ella para que lo analizara | 24/05/96 | "Elaboración de un refranero. Interpretación de refranes" | 7° | * | * | * | | 22/05/96 | "El soneto, análisis de la métrica" | 7° | * | * | * | Asistí a las escenificaciones teatrales en la escuela y en la secundaria No. 29, en donde se llevó a cabo el concurso de obras de teatro escolares. |
| 5 | "Elaboración de distintos documentos" | 8° | * | * | * | Recibió un material sobre didáctica del lenguaje a iniciativa del practicante-investigador. Colaboré en los ensayos de una obra de Teatro. Participé en el dictamen de una convocatoria de los símbolos patrios. | 30/05/96 | "Empleo del alfabeto". utilización del diccionario y concurso en el grupo. | 8° | * | * | * | | 28/05/96 | Síntesis de las obras cervantinas; elección de una obra renacentista. | 8° | * | * | * | |
| | | | | | | | | | | | | | 4/06/96 | Elección por alumnos de muestras renacentistas: Cervantes y Shakespeare. | 9° | * | * | * | | |

CUADRO 8
 CUADRO DE CONCENTRACIÓN DEL ACOPIO DE DATOS SOBRE EL APRENDIZAJE
 DEL ESPAÑOL EN PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA. 2a. FASE DE LA INVESTIGACIÓN. (AGOSTO'96-FEBRERO'97)

Secundaria: Omega
 M.
 Español
 2°
 2° B

* Turno: Matutino

Mtra.: C. CH.
 Materia: Español
 Grado: 1°
 Grupo: 1° B

* Turno: Matutino

Mtra.: C. S.
 Materia: Español
 Grado: 3°
 Grupo: 3° B

* Turno: Matutino

1/2

Elaboró: R. C. C.
 Fecha: Febrero 1997

| 1 | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES | FECHA | TEMA (S) | NUM DE SESIÓN | RECURSOS DE INV. | | | OBSERVACIONES |
|---|---|---------------|------------------|------|----------------------|--|----------|---|---------------|------------------|------|--------------|--|----------|---|---------------|------------------|------|-------|--|
| | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | | | | | OBS. | REG. | GRAB. | |
| 6 | El debate | 1° | * | * | * | Entregué material. | 2/10/96 | Uso diccionario | 1° | * | * | * | | 2/10/96 | Película: E. T. | 1° | * | * | * | Ambientación sobre Grecia |
| 6 | Ortografías y textos | 2° | * | * | * | Estrategias de aprendizaje (10 oct 96) | 4/10/96 | Uso de mayúsculas | 2° | * | * | * | | 3/10/96 | Película: E. T. | 2° | * | * | * | Entregué material de estrategias de aprendizaje (10 oct 96) |
| 6 | Tipos de lenguajes: El cartel | 3° | * | * | * | | 10/10/96 | Lectura "El Reloj" Uso del diccionario | 3° | * | * | * | | 10/10/96 | "La Odisea" | 3° | * | * | * | |
| 6 | Elaboración de carteles (los recursos de la lengua) | 4° | * | * | * | | 11/10/96 | Prosigue el análisis del cuento "El Reloj" resumirán los alumnos el plant. Nudo y desenlace para el lunes | 4° | * | * | * | | 11/10/96 | "La Odisea" y memorización de un cuadro sinóptico de la cultura Griega | 4° | * | * | * | |
| 6 | La fábula | 5° | * | * | * | Observo la actividad con el 2°A (no llegué a tiempo con el 2° B) | 17/10/96 | "La Entrevista" | 5° | * | * | * | No grabé porque colaboré en el grupo; sus miembros me entrevistaron. | 17/10/96 | Rec. De n/verbales: simulacro; nuevo director | 5° | * | * | * | FILM 1:30:00 1:04:41 El día 18 de octubre le hice entrega de un cuaderno de la UNAM "La redacción en la Universidad" |
| 7 | Construcción y narraciones de mitos y leyendas | 6° | * | * | * | | 15/11/96 | Análisis de enunciados | 6° | * | * | * | El día 18 de octubre le hice entrega de un cuadernillo sobre la vida de M. Jourdan | 15/11/96 | La perífrasis y la sustantivación del verbo | 6° | * | * | * | Este día estuve en la embajada de Canadá |
| | Concurso de palabras | 7° | * | * | FILM 1:04:40 0:40:34 | | 12/12/96 | Revisión de exámenes: las funciones del enunciado | 7° | * | * | * | La sesión del 18 de octubre estuve en la Embajada de Canadá. | 13/12/96 | La Edad Media | 7° | * | * | * | |
| 7 | Entrevista | 8° | * | * | * | Sala de Maestros | 10/01/97 | "Análisis del cuento de la niña condecorada" | 8° | * | * | * | | 9/01/97 | Análisis del cuento hist. "La Edad Media" y una muestra literaria "La Divina Comedia" | 8° | * | * | * | |
| 7 | Entrevista | 9° | * | * | * | Biblioteca | 23/01/97 | "Los signos de puntuación" | 9° | * | * | FILM 0:13:50 | | 23/01/97 | Actividad: juego de palabras | 9° | * | * | * | FILM 0:29:54 C.S. Me solicitó apoyo para el estudio de la Celestina con los alumnos del 3° A. Mañana le entregaré una propuesta. (24 ene 97) |
| 7 | Entrevista | 10° | * | * | (parte) | Biblioteca | 31/01/97 | Redacción creativa | 10° | * | * | * | | | | | | | | |
| | | | | | | | 6/02/97 | Entrevista | 11° | * | * | * | Mtra. Paola Contreras Orientación Educativa | | | | | | | |
| | | | | | | | 7/02/97 | Entrevista (inicial) | 12° | * | * | * | | | | | | | | |
| | | | | | | | | Entrevista (biblioteca) | | * | * | * | | | | | | | | |

En este apartado, explicamos cómo se llevó a cabo el proceso de análisis categorial de las actitudes realizativas de las seis docentes de la asignatura de español de dos planteles secundarios diurnos denominados Alfa y Omega.

I) La etapa inicial del proceso previo a la definición de las categorías y de los ejes de análisis, que nos ayudó a comprender la trayectoria de las actitudes realizativas de las seis maestras, se realizó con base en las siguientes tareas:

1. Transcripción de las clases de español contenidas en un total de 32 de 36 cassettes, de donde obtuvimos aproximadamente 1500 cuartillas.
2. Clasificación de cada una de las transcripciones. En este sentido el conjunto de los registros se marcaron con un color diferente, con el fin de identificar el total de evidencias de cada profesora, así mismo para organizar el análisis respectivo. Finalmente, ésta forma de ordenar el material, nos ayudó a recurrir a los registros cuando fue necesario revisar algún problema o asunto de interés para <volver a mirar> con detenimiento la perspectiva pedagógica de las enseñantes. De esta manera para las maestras del plantel se dispusieron los siguientes colores: para RC. rosa, para JC. azul y para EC. verde. En el caso de las docentes de Omega, los colores fueron los siguientes: a TM. la clasificamos con rojo, a CCH. con naranja y a CS. con amarillo.
- 2.1 Otro elemento de organización al que recurrimos fue la clasificación particular del registro examinado, el cual se determinó con base en el nombre de las escuelas (Alfa-Omega), el nombre hipotético de las maestras y el número de registro correspondiente. Por ejemplo, el primer registro de las clases de las seis docentes se definió así: En el caso de la primera escuela, Alfa-RC1, Alfa-JC1, Alfa-EC1, en el segunda escuela, Omega-TM1, Omega-CCH1, Omega-CS1. De este modo se registraron progresivamente todas las transcripciones de los datos de la experiencia pedagógica de las seis enseñantes.
- 2.1.1 En este contexto, elegimos del conjunto de evidencias o registros (aproximadamente 114) un total de 53 registros representativos de la elección del objeto de estudio que pretendimos observar y construir desde un enfoque cualitativo. Lo que significó prestar atención a los hechos del mundo socio-cultural de la escuela secundaria, y colocar entre paréntesis las formas como estos permiten recuperar las experiencias de la realidad cotidiana del aula. Pusimos así especial énfasis en el desarrollo y en la identificación de problemas relacionados con dos interrogantes metodológicamente representativos de lo que nos interesaba observar de la acción pedagógica en el aula: con base en qué tipo de actividad realizativa un profesor responsable de la asignatura de español, plantea y dirige la actividad de enseñanza del lenguaje; en paralelo a esta cuestión progresivamente vinculamos esta preocupación con una formulación que pareció constituir un punto de referencia central en el trabajo de investigación propuesto: A partir de una actitud realizativa docente, cuál fue el grado de entendimiento lingüístico que las maestras de Alfa y Omega ensayaron en los grupos de aprendizaje que observamos en los tres grados de escolaridad de dichos planteles. De acuerdo con estas preguntas, nuestra delimitación se fue centrando en ofrecer un proceso argumentativo capaz de dar respuestas a las formulaciones ya mencionadas para arribar a una cuestión que nos permitió efectuar un examen a profundidad de la práctica de enseñanza de la lengua de dos planteles secundarios. Explicarnos de un

modo comprensivo y racional, el sentido subjetivo de coordinar el estudio del español y el compromiso básico por un tipo de acción formativa, que fueron imprimiendo las seis enseñantes con su desempeño didáctico.

Aunado a este conjunto de registros, se transcribieron las entrevistas con los directivos de los dos planteles, con el área de Orientación de Alfa y con una profesora de Omega (A.A), así como con sus comentarios sobre un documento de análisis de la práctica docente (cuestionarios).

- 2.2 En el siguiente cuadro se presentan los registros seleccionados y representativos de la acción pedagógica de las enseñantes de Alfa y Omega, así como el número de entrevistas que nos concedieron los directivos y otros profesionales que no participaron directamente en el proceso de observación, de diálogo y de análisis de las actitudes realizativas de la enseñanza de la lengua oral. Pero que nos auxiliaron para reflexionar acerca de la compleja labor educativa que fue preciso mirar con atención. Así mismo con respeto y con el ánimo de compartir experiencias pedagógicas vinculadas a la búsqueda de la comprensión de los cursos de acción que asumieron las profesoras. El número total de registros por enseñante se conformo de la siguiente manera:

Maestras:

| Alfa | Registros | Entrevistas | Omega | Registros | Entrevistas | Total |
|------|-----------|-------------|-------|-----------|-------------|-------|
| RC | 3 | 1 | CS | 9 | 2 | 15 |
| JC | 11 | 1 | TM | 7 | 2 | 21 |
| EC | 5 | - | CCH | 5 | 1 | 11 |

Directivos:

| | | | | | |
|--------------|--|---|-------------|---|---|
| Directora | | 1 | Director | 1 | 2 |
| Subdirectora | | 1 | Subdirector | 1 | 2 |

Otros profesionales:

| | | | | | | |
|-------|----|---|---------------------|----|---|----|
| | - | - | Área de orientación | | 1 | 1 |
| | - | | (A.A.) | | 1 | 1 |
| Total | 19 | 4 | | 21 | 9 | 53 |

Es necesario señalar que de los 36 cassettes, cuatro de éstos no fueron transcritos: dos pertenecientes a las clases de RC., otro a la clase de CCH. y el cuarto a la entrevista de EC. Su respectiva reproducción escrita no fue posible ya que sólo se escuchaban algunas partes de los diálogos, complicando con esto la comprensión necesaria.

La información contenida en las entrevistas de los directivos y del área de orientación la utilizamos para comprender la trayectoria de las actitudes realizativas docentes. Ello dentro del marco institucional escolar y del significado contextual de la acción pedagógica analizada en la segunda parte del capítulo [2]. En cuanto a la maestra (A.A.) parte de su colaboración la rescatamos en el apartado de contrastación del capítulo [3].

3. Posterior a la clasificación de las <obras>* , iniciamos la lectura de cada experiencia docente, con el fin de realizar una síntesis preliminar donde reconocimos la orientación pedagógica con respecto de la interacción lingüístico-comunicativa privilegiada en el aula. ¿De qué forma? A través de una sencilla clasificación que partía de i). cómo las docentes participaban en el análisis de los contenidos de estudio: explican, dictan, narran, ii). el tipo de herramientas didácticas a las que recurren, iii). el tipo de indicaciones o de acompañamiento con el escolar en el momento de realizar las tareas o ejercicios: de señalamiento, de corrección, de construcción del conocimiento y su problematización y iiiii). la respuesta de los alumnos: concreta, pero poco sostenida didácticamente es decir, fomentando la acción de oralizar las ideas y de apropiárselas, del modo de <cumplir> una tarea, o bien de hallar nuevos referentes a la acción de estudio planteada como producto del grado cualitativo de la interacción maestro-alumno.

Esta revisión primaria de los datos de la experiencia pedagógica, nos llevó a organizar con base en el marco teórico-metodológico, descrito en los capítulos [1] y [2], el análisis comprensivo de las actitudes realizativas docentes, con relación a la enseñanza de la lengua hablada desplegada por las seis maestras. Estudio que fue posible como resultado del análisis y de la orientación de los componentes de los actos de habla docentes, para la que diseñamos los cuadros de trabajo específicos de la acción en el aula. El propósito que intentamos alcanzar fue el desarrollo del proceso de categorización sensible, objetivo y racionalmente cualitativo. Los cuadros de trabajo sobre este proceso se describen a continuación.

II) En el diseño del cuadro 9 se desarrollaron las siguientes tareas:

1. Se le denominó al cuadro **Caracterización de las actitudes realizativas o Rasgos pertinentes**, el cual se dividió en dos rubros c). **Caracterización** y d). **Interpretación**, cuyas primeras letras unidas a las siglas APyEL* , nos dieron la oportunidad de organizar y clasificar el conjunto de registros de cada una de las maestras de Alfa y de Omega en el cuadro: APyEL/C.I. __/__. Lo cual nos ayudó a ordenar la serie de formatos de tareas didácticas propuestas por las docentes en un formato específico como el indicado, para delimitar la caracterización de los registros examinados.
2. Cada una de las acciones realizadas en éste cuadro están marcadas con una literal:
 - 2.1 Consideramos en primer término a). **La clasificación del registro**, correspondiente. Así mismo consideramos el grupo de temas de español, por ejemplo, sobre lenguaje oral, lectura, redacción o literatura de la serie de clases observadas, la maestra encargada de conducir la clase y la escuela a la que pertenecía.
 - 2.2 En b). **Simbología**: determinamos un símbolo que nos proporcionara el control técnico de la multiplicidad de las actitudes realizativas proyectadas por las maestras en cada

* J. Habermas llama <obras> a los datos de la experiencia recabados por ejemplo con una determinada organización de observaciones y análisis acerca del trabajo docente. desplegado en el salón de clases.

* APyEL, significa Acción pedagógica y entendimiento lingüístico, siglas con las que reconocemos el nombre del proyecto de investigación.

sesión de trabajo escolar observado. Las cuales registramos en el apartado "caracterización". La Simbología que empleamos, se designó con las letras del alfabeto, acompañadas paralelamente con el número del registro en cuestión. De tal forma obtuvimos A1 hastaAn caracterizaciones, de la serie de registros de cada maestra y así progresivamente del grupo de evidencias de la acción docente.

- 2.3 En c). **Caracterización:** la orientación desarrollada en b). nos condujo a una <ligazón> técnicamente favorable en la organización general de las <obras> o documentos sobre la trayectoria de las actitudes realizativas, vistas a través de las acciones lingüístico-comunicativas privilegiadas en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Cuyos rasgos pertinentes se identificaron por medio de la caracterización o del perfil particular del promedio de los registro elaborados.
- 2.4 Para tener una visión atenta de las actitudes realizativas fue preciso arribar en d). **Interpretación** a una postura comprensiva que nos auxiliara a explicarnos los usos del lenguaje, sus significados, las orientaciones otorgadas y a las resultantes originadas por los actos de habla verbales y no verbales durante el curso que tomaron las tareas escolares. Esto nos permitió hacer una reflexión problematizada acerca de cuál fue la dirección pedagógica de los procesos didácticos utilizados por las maestras, en el aprendizaje de la lengua oral. Análisis que se fue enriqueciendo con las observaciones que hicimos del quehacer de las profesoras en cada una de las fases de investigación participativa, acorde con el reconocimiento gradual y cualitativo que fuimos aprehendiendo de la acción pedagógica en el aula.

CARACTERIZACION DE LAS ACTITUDES REALIZATIVAS
RASGOS PERTINENTES
AP y EL / C. I. _ / _

b)

1

| | | |
|------------|--|-------------------|
| Simbología | ESCUELA SECUNDARIA: ALFA () OMEGA () | |
| | a) MAESTRA: TEMA: | CLASIFICACION: |
| | c) CARACTERIZACION | d) INTERPRETACION |
| | | |

III) En el formato del cuadro 10, se efectuaron las siguientes reflexiones para un mejor desarrollo del trabajo categorial:

1. Se le denominó al cuadro **Esquema para el análisis categorial de la actividad lingüístico-comunicativa del español**, que fue clasificado así, APyEL/CAH.C.CS. __/__, que significa haber interpretado a partir de los componentes de los actos de habla, tanto el promedio de la actividad expresiva docente, como la tipificación categorial que a nuestro juicio le correspondía. Situándonos en el contexto de cada plantel y en el plexo de las tareas del salón de clases. Con dichos rubros inauguramos la segunda fase del análisis de categorización y contexto situacional, rubros en los que se divide el cuadro de trabajo antes señalado.
2. De acuerdo con lo expuesto en c), la caracterización debía guardar o establecer relación con las tres categorías estudiadas por J. Wertsch. Nosotros reconocimos la dirección que sugieren para el estudio del lenguaje, con el ánimo de interpretar con objetividad, los rasgos que describieran la trayectoria de cómo se construyó la estructura de la actividad pedagógica sobre el aprendizaje de la lengua en su vertiente oral. La misma que se fue configurando con el estudio de los registros examinados. Enseguida hablamos de tales categorías.
 - **Variantes expresivas:** con este término Wertsch pretendió la captación de los distintos empleo del lenguaje o la orientación realizativa de los actos de habla generales y particulares, que las maestras comunicaron con respecto de la enseñanza de la lengua.
 - **Privilegiación:** se refiere al modelo o <patrón> que en promedio refleja el estilo y la personalidad, la experiencia y la práctica pedagógica del enseñante y sus realizaciones concebidas con algún sentido objetivo de lo que éstos significan. Aspectos organizados de acuerdo con una jerarquía mecánica, unilateral y/o dinámica, de acuerdo al enfoque socio-cultural en el que las maestras desarrollaron sus actividades escolares.
 - **Ventrilocución o <variedad de voces>:** con esta categoría demandamos distinguir en el examen del conjunto de registros o de la trama de realizaciones comunicativas, las actitudes ostensibles o desplegadas <discretamente> en el conjunto expreso de los datos analizados. Esta categoría se refiere a cómo el profesor <toma en préstamo> a sus contemporáneos (presente) a sus predecesores (pasado) o a sus <delineados> <futucosores> imaginarios en el momento del curso de la acción que se esté considerando. Es decir, existen numerosas formas de representar la realidad al encarar un problema, desde esta visión fue imprescindible considerar cómo y por qué una determinada voz ocupa un escenario central o ésta es privilegiada por el docente. Un ejemplo: C.S, una maestra del plantel Omega, recurrió incisivamente a plantear el análisis literario, partiendo de la obra de Homero, el poeta <personificado> por CS. O bien, siendo ventrilocutora de las acciones narrativas contadas por este autor griego. ¿Hacia dónde nos lleva una actitud como la observada por CS.? No sólo hacia las preferencias –Dante fue otra voz en préstamo- sino al ámbito socio-cultural expresado en el proceso de interacción de los participantes, y por la necesidad de CS. porque de ese modo, los alumnos <descubrieron> quizás nuevos mundos, nuevas formas de entender y de narrar el mundo y de <contarse> en él, o de reflejarse en éste. Y ¿por qué no? también para poder reflexionar sobre la visión del mundo actual, sus vicisitudes, sus hallazgos y certidumbres.

2.1 Articulamos la orientación de las categorías anteriores de acuerdo al estudio analítico de los actos de habla, desarrollados en e). **Componentes de la orientación realizativa de los actos de habla, (1) proposicional , (2) ilocutivo y (3) expresivo** (J. Habermas), contenidos precisamente en el promedio de la recepción del discurso docente. Llamamos <promedio...> a una aproximación comunicativa del profesor observado; es parte de estar cerca de él, de escucharlo y de compartir algunos rasgos de su práctica. El promedio de la recepción del discurso docente es un modo de indicar que recuperamos un cierto perfil, el mismo que intentamos describir y entender comprensivamente. El cual se subdivide en tres columnas, donde analizamos las caracterizaciones descritas en c)., con el objetivo de encontrar una categorización pertinente de acuerdo al conjunto de éstas. Así los actos de habla nos permitieron integrar en e)., la unión o la caracterización que fuimos destacando de las propuestas de enseñanza y por las acciones relacionadas con las posturas pedagógicas de las maestras con respecto del aprendizaje de la lengua en su vertiente oral.

Por esta razón la simbología de a)., nos fue de gran ayuda, puesto que nos auxilió a vincular o asociar las características de la actitud docente y en consecuencia obtener una categoría que englobara la explicación de la actitud docente. En otras palabras, la dimensión proposicional, ilocutiva o expresiva manifestada en las actitudes realizativas, como por ejemplo, -“RC., utiliza el libro de texto como único recurso didáctico”, enunciado proposicional que surgió tras haber reconocido la fusión de los distintos aspectos del discurso docente de RC., y de algunas caracterizaciones singulares de su actuación, nos remiten a un escenario-promedio, en donde un perfil determinado se va construyendo, por el conjunto de los rasgos y orientaciones impresos a sus actos.

¿Cuál fue la idea central de este proceso? distinguir las enunciaciones ilocutivas, puesto que al parecer, son los actos comunicativos que no buscan influir en el otro (la enunciación proposicional y su carga semántica de establecer jerarquías y diferencias del locutor con respecto del perceptor), ni tampoco única o expresamente hacerse escuchar (la enunciación expresiva del locutor que puede compartir sus pensamientos reservados con el otro en el momento en que lo decida), sino que trata de obtener acuerdos y nuevas formas de colaboración basadas en un concepto de comunicación que no exhibe ni se coloca sobre el otro, ni pretende desoirlo, todo lo opuesto. Demanda una actitud realizativa capaz de lograr consensos en aquello que comunica y propone. El nivel de las enunciaciones ilocutivas es de un gradiente mayor acerca de la recepción del mundo de la vida y de la conciencia social que de este se adquiere. Por estas razones y para este caso, la aparición de la categoría enunciación ilocutiva, se fue considerando atentamente en todos los registros, ya que se trataba de una variable que aunada a otras categorías de la acción docente, nos llevaría paulatinamente a adentrarnos en la comprensión de por qué, RC, (plantel Alfa) prefería, por ejemplo, recurrir solamente al libro de texto como única o la principal experiencia de aprendizaje. En consecuencia necesitamos preguntarnos cuáles eran las proposiciones pedagógicas de la maestra, para solicitar el desarrollo de un contenido de estudio, y bajo este contexto, qué tipo de expresiones nos permitían una recepción del carácter promedio enunciativo de su actitud realizativa docente.

2.2 En el apartado **f). (4), (5) y (6) Categorización**, ensayamos la generalización de algunas propiedades de los componentes que <reflejan> las imbricaciones realizativas de las docentes, señaladas en las categorías del inciso **e). (1), (2) y (3)**. En este sentido el análisis de los actos de habla, nos permitió compartir una visión menos abstracta del conjunto y de las particularidades de cada registro. Así la primera categorización tenía que ser elevada a un lenguaje preciso o de mayor asertividad por nuestra parte relacionada con la categorización de las actitudes realizativas proyectadas en los registros estudiados. Ya que esta actividad, posteriormente nos respaldaría en la reconstrucción cualitativa de la experiencia de las docentes, al brindarnos frases cortas o incluso palabras, que nos ayudaran a recordar, confrontar, establecer similitudes o diferencias acerca del quehacer de las profesoras de Alfa y Omega. Lo que más tarde sería de gran utilidad para construir ejes de análisis cuyos enunciados, más extensos, nos permitieran englobar la visión, la diferenciación y las similitudes específicas del conjunto de actitudes realizativas expresadas por las enseñantes en la práctica de la enseñanza de la lengua oral. Que es un modo de expresar las formas del entendimiento lingüístico-comunicativo, de la acción mediada y del desarrollo del pensamiento narrativo. Resultante del uso inteligente de la memoria histórica y de la influencia del poder institucional en el campo de la enseñanza en el salón de clases.

2.2.1 Planteamos en consecuencia, tres claves para lograr respuestas pertinentes a **f). (4), (5) y (6)** en el proceso de objetividad interpretativa o de mayor asertividad de los registros estudiados:

2.2.2 La significación de las categorías conquistadas es tal, si en éstas se han <aprehendido> determinados referentes del conjunto promedio de los componentes proposicionales, ilocutivos y expresivos identificados en **e). (1), (2) y (3)**, cuya unidad con la caracterización de los comportamientos realizativos señalados en **c)**, fue una muestra tangible de que se categorizaba con un grado de asertividad pertinente.

2.2.3 La objetividad interpretativa <necesitó percibirse> en la estructura categorial que fuimos perfilando. En otras palabras, la enunciación descriptiva-general de las actitudes realizativas, no resuelve el cuestionamiento si se alcanzó una categorización apropiada del estudio de los componentes de los actos de habla recuperados en los incisos **e). y f).**, si no guardan correspondencia con lo definido y expuesto en el inciso **c)**.

2.2.4 La importancia de imprimir objetividad a la resolución del inciso **f). (4), (5) y (6)** al lenguaje de los sucesos del aula, como fundamento para categorizar o de presentar un testimonio más cercano a la realidad, del sentido pedagógico al que recurrieron las maestras para promover el aprendizaje de la lengua. Que fue a su vez parte principal del estudio de los rasgos de carácter externo como los institucionales, o los que en paralelo, <penetraron> de algún modo en la planeación de las tareas en el análisis de las experiencias de aprendizaje.

2.3 En **g) Contexto situacional**, intentamos cristalizar la orientación de las realizaciones de los actos de habla, así como la directriz institucional plausiblemente reconocida que siguió el comportamiento del maestro con su actitud y capacidad de mediación.

Nuestra tarea fue <alcanzar a converger> en **g)**. como resultado de la objetividad interpretativa de **e). y f).** tanto por el estudio del discurso en que se reconocen los

componentes de la acción comunicativa, así como con otras <señales> que se hayan intercambiado en la estructura del registro. Por ejemplo, el manejo del tiempo otorgado a cada actividad escolar, el espacio de mediación e intercambio docente-alumno (rápido, pausado, comprensivo); la premura de cubrir varios temas o contenidos por la exigencia institucional, que se haya en estrecha relación con lo acontecido en el desarrollo de cada jornada registrada y que por lo tanto requerimos vincular lo anterior con lo expresado en los incisos resueltos de e). f). y g)., puesto que las actitudes realizativas de los participantes se hallan insertas en un ambiente de normas e interacciones escolares. Esta percepción del conjunto sobre la orientación promedio de la acción comunicativa de cada docente, nos ayudó a comprender el complejo mundo socio-cultural, político y pedagógico de la escuela, que influye en un determinado ámbito de sentido, tanto de cada maestra por su relación con su grupo(s), como en el educando por su vínculo cotidiano con ésta, con sus pares y con otros enseñantes.

- CUADRO 10 -

ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS CATEGORIAL DE LA
ACTIVIDAD LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DEL ESPAÑOL

AP y EL / C.A.H.C.C.S. _ / _

2

| ESCUELA SECUNDARIA: ALFA () OMEGA () | | | | | | |
|--|--|---|----------------------|----------------------|------------------|-------------------------|
| MAESTRA: TEMA: | | | CLASIFICACION: | | | |
| e) COMPONENTES DE LA ORIENTACIÓN REALIZATIVA DE LOS ACTOS DE HABLA | | | f) CATEGORIZACIÓN | | | g) CONTEXTO SITUACIONAL |
| (1) PROPOSICIONAL | (2) ILOCUCIONARIO | (3) EXPRESIVO | (4) PROPOSICIONAL | (5) ILOCUCIONARIA | (6) EXPRESIVA | |
| (ASERTIVO) * AFIRMACIÓN Y/O CERTEZA EN LAS REALIZACIONES PRODUCIDAS Y POR LO MISMO SUJETAS A INTERPRETACIÓN CATEGORIAL CUALITATIVA. | (APELATIVO) * EXIGENCIA COMPENSIVA DE ATENCIÓN AL OTRO U OTROS. | (CONDUCTUAL) * ACTITUD O COMPORTAMIENTO REVELADO FRENTE A LA CAUDA EMISIVA, EXPUESTA, COMPARTIDA Y/O SUSCEPTIBLE DE SER EFECTUADA. | | | | |

IV) En el formato del cuadro 11 se desarrollaron las tareas siguientes:

1. Se denominó a éste, **Explicación racional comprensiva de los actos de habla docentes**, el cual se ideó con dos subdivisiones: **h). Análisis argumentativo** e **i). Comentario**. La clasificación se definió como APyEL/A.A.C. __/__, que significa análisis argumentativo y comentario.
2. En **h). Análisis argumentativo**, elaboramos la interpretación que resultó de la categorización de cada registro, lo que implicó un compromiso claro y firme por la aproximación que intentamos alcanzar, a partir de la orientación de las actitudes realizativas de las seis docentes. Aquí se percibió el análisis argumentativo, guiado hacia la conceptualización de la diversidad de variantes y géneros discursivos, empleados por las profesoras en la acción lingüístico-comunicativa. Bajo la que se llevó a cabo el núcleo de las significaciones del aprendizaje en el aula y cuyo conocimiento fue posible gracias a la categorización específica que nos brindó el estudio laborioso del conjunto de los actos de habla docentes de Alfa y de Omega.
- 2.1 En **i). Comentario**, resaltamos las ideas más relevantes o características de las actitudes realizativas proyectadas por las maestras en cada registro examinado. Comentarios que se estructuraron en función de las observaciones que hicimos en la primera y segunda fase de investigación participativa o del reconocimiento de la acción en el salón de clases. 1ª fase: febrero-julio 1996, 2ª fase agosto 96-febrero 97).

EXPLICACIÓN RACIONAL COMPRENSIVA
DE LOS ACTOS DE HABLA DOCENTES

AP y EL / A.A.C. _ / _

ESCUELA SECUNDARIA: ALFA () OMEGA ()

MAESTRA:

CLASIFICACIÓN:

TEMA:

h) ANÁLISIS ARGUMENTATIVO

i) COMENTARIO

V) En el formato del cuadro 12 realizamos la tipificación temática correspondiente a la categorización obtenida en cada uno de las transcripciones:

1. El cuadro 12 se denomina **Tipificación temática acerca de las actitudes realizativas de la actividad comunicativa en la escuela secundaria**. Se clasifica de la manera siguiente: APyEL./T.T.O. __/__. Se divide en dos partes: **j). tipificación temática y k). observaciones**.
2. La construcción de microestructuras de los actos de habla, que observamos en las aulas de Alfa y de Omega, nos ayudó a definir en **j). La tipificación temática** que observamos en las actitudes realizativas a través de los actos de habla. Es decir describimos los temas generales que engloban toda esa explicación categorial de la práctica docente, en unión con la diversidad de las variantes y géneros discursivos problematizándose en el espacio escolar. Para lo cual nos apoyamos en los criterios del método hermenéutico-analógico, que reclamó de nuestra parte una postura crítica y reflexiva para el análisis de las <obras> o los datos de la experiencia de las maestras de Alfa y de Omega.
- 2.1 En **k).** se realizaron algunas **observaciones** relativas a características específicas o particulares de la acción de las profesoras encontradas en el registro correspondiente. Esto con el fin de volver al examen de algunas variables de diferenciación, similitud o contrastación del trabajo pedagógico proyectado por ellas. Lo expuesto lo desarrollamos de este modo en el momento que fue necesario argumentar comprensivamente por el valor pedagógico de la actitud realizativa docente (cfr. capítulo [3]).

- CUADRO 12 -

**TIPIFICACIÓN TEMÁTICA ACERCA DE LAS ACTITUDES
REALIZATIVAS DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA EN
LA ESCUELA SECUNDARIA
AP y EL / T.T.O. _ / _**

4

| ESCUELA SECUNDARIA: ALFA () OMEGA () | |
|--|------------------|
| MAESTRA: TEMA: | CLASIFICACIÓN: |
| j) TIPIFICACIÓN TEMÁTICA | k) OBSERVACIONES |
| | |

K. Bibliografía

1. BEUCHOT, MAURICIO. **Tratado de hermenéutica analógica**. México, F.F y L. UNAM, 1987. 146 pp.
2. BLUMER, HERBERT. **Symbolic interactionism: Perspective and Method**. Cfr. Schuartz y Jacobs, Sociología cualitativa "La sociología del <<interior>>". México, F.C.E., 1984.
3. BOLAÑO, SARA. **Antología de temas de lingüística**. México, UNAM, 1984. 242 pp.
4. BORDIEU, P. y WACQUANT, J. D. **Respuestas por una antropología reflexiva**. México, F.C.E, 1995. 250 pp.
5. BRUNER, J. S. **Desarrollo cognitivo y educación**. Trad. J.M. Igor, R. Arenales, G. Solana, F. Colina. Revisado por Jesús Palacios y J.M. Igor., Selección de textos: Jesús Palacios. Madrid, Morata, 1988. 278 pp.
6. _____. **Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Trad. Beatriz López. España, Gedisa, 1988. 182 pp.
7. BÜHLER, KARL. **Teoría del lenguaje**. 2ª ed. Versión Julían Marías. España, Alianza Universidad, 1985. 447 pp.
8. CARR, WILFRED Y KEMMIS, STEPHEN. "La investigación-acción como ciencia educativa crítica" en **Teoría crítica de la enseñanza**. (La investigación acción en la formación del profesorado). España, Martínez Roca, 1988, pp. 191-223. Apud, Enrique de la Torre Camacho et. al. **Metodología de la investigación para la educación**. Antología de apoyo. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, Programa para abatir el rezago educativo. 367 pp.
9. DREYFUS, y RABINOV. **Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. Trad. Corina de Iturbide. México, UNAM. 1998. 244 pp.
10. ELLIOT, JOHN. **Investigación-acción en educación**. Trad. Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1990. 280 pp.
11. HABERMAS, JÜRGEN. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Justific. J. Habermas. Trad. Ramón García Cotarelo. Barcelona, Ediciones Península, 1993. Col. Historia, Ciencia, Sociedad No. 249 219 pp.
12. _____. **Conocimiento e interés**. Epílogo- 1,3 y 6. Cap. II-8. Argentina, Taurus, 1990. 348 pp.

13. _____ . **La reconstrucción del materialismo histórico.** Trad. Jaime Nicolás Muñiz y Ramón García Cotarelo España, Taurus-Humanidades, 1992, (c.1976). 315 pp.
14. _____ . **Pensamiento postmetafísico.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. México, Taurus-Humanidades, 1989. 280 pp.
15. _____ . **Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.** Cap. I-4 [1 y 2], III-2,3,4 y 5. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Argentina, Taurus-Humanidades, 1989. 517 pp.
16. _____ . **Teoría de la acción comunicativa II. Crítica a la razón funcionalista.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Cap. 1 y 2. Argentina, Taurus-Humanidades, 1992. 573 pp.
17. _____ . **Teoría y praxis. Estudios de filosofía social.** Trad. Salvador Más Torres (introducciones y capítulos 1 a 7) y Carlos Moya Espí (capítulos 8 a 11 y anexo). México, rei, 1993, (c. 1963). 431 pp.
18. HALLIDAY, M.A.K. **El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Cap. I, II, IV, VI. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México, F.C.E, 1986. 327 pp.
19. PICÓN, CÉSAR. et.al. **Investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos.** Michoacán, México, CREFAL, 1991, Col. cuadernos del CREFAL.
20. ROCKWELL, ELSIE. **La escuela cotidiana.** Coord. México. F.C.E., 1995. 238 pp.
21. _____ . **Investigación etnográfica en educación.** México, UNAM, 1993. 398 pp.
22. _____ . **Reflexiones sobre el proceso etnográfico.** México, Mecanograma, 1987. p.26
23. RUEDA BELTRAN MARIO. et.al. Coordinadores. **El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas.** México, CISE-UNAM, 1991. 467 pp.
24. _____ . et.al. **Las prácticas pedagógicas en la Universidad.** México, UNAM, 1995. 138 pp.
25. RUEDA BELTRAN MARIO y CAMPOS, MIGUEL A. **Investigación etnográfica en educación.** México, CISE-UNAM, 1992. 338 pp.

26. SANCHEZ, PUENTES. R. **Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas.** Cap. 1,2,4 y 5. México, UNAM-CESU ANUIES, 1995. 198 pp.
27. SCHUTTER, ANTON DE. **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos.** 4ª ed. Michoacán, México, CREFAL, 1986. 392 pp.
28. SCHUTZ, ALFRED. **El problema de la realidad social.** Comp. Maurice Natanson Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1962. 323 pp.
29. SCHUTZ, ALFRED y LUCKMAN, THOMAS **Las estructuras del mundo de la vida.** Trad. Néstor Míguez. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973. 315 pp.
30. S.E.P. **Planes y programas de estudios para la educación secundaria.** México, SEP, 1991.
31. STENHOUSE, LAWRENCE. **Investigación y desarrollo del currículum.** 3ª ed. Madrid, Morata, 1991. 319 pp.
32. TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.** 3ª. reimp. Trad. Jorge Piatigorsky. Barcelona, Paidós, 1996. 300 pp.
33. VATTIMO, GIANNI. **Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica.** 2ª ed. Trad. Juan Carlos Gentile Vitale. España, Paidós, 1992. 104 pp.
34. VÁZQUEZ, BRONFMAN e I. MARTÍNEZ. **La sociología en la escuela. Una perspectiva etnográfica.** Madrid, Papeles de Pedagogía, Paidós, 1996.
35. WEBER, MARX. **Ensayos sobre metodología sociológica.** Cap. 1 y 3. Trad. José Luis Etcheverry. Introd. Pietro Rossi. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 4ª. 1993. 269 pp.
36. WERTSCH, JAMES. **Vigotsky y la formación social de la mente.** Barcelona, Paidós, 1988. Tomo 17.
37. _____. **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.** Cap. 1,2,3,4 y 6. Trad. Adriana Silvestri. España, Visor, 1993. 185 pp.
38. WITTRUCK, MERLIN C. **La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos.** Trad. Gloria Vitale. Barcelona, Paidós Educador, 1989. 184 pp.
39. _____. **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos.** Trad. Adolfo Negrotto et.al. España, Paidós, 1990. 445 pp.

40. WOODS, PETER. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Madrid, Paidós, 1989. 220 pp.
41. _____ . **De la historia a la política. La experiencia de América Latina.** México, Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, 1989. 195 pp.

CAPÍTULO [3]

Pretendiendo una acción pedagógica diferente: haciendo girar la actitud realizativa docente hacia la idea de una nueva formación cultural comunicativa.

A. Tercera fase: c) Contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua hablada.

I. El enfoque metodológico para el desarrollo de un proceso de contrastación de los modelos didácticos de Alfa y Omega.

I.1 La construcción de los ejes de análisis.

En la última fase del tercer tipo principal de observación: c). Contrastación de la actitud realizativa docente en el proceso de aprendizaje, se llevó a cabo a través de la búsqueda y definición de los ejes de análisis y de contrastación, que surgieron del examen de las nociones preteóricas proyectadas por cada una de las docentes. ¿El Objetivo? Volver a mirar con detenimiento el desarrollo de la actitud realizativa docente, e iniciar un examen comprensivo y a profundidad de su desempeño en el área de la enseñanza de la lengua hablada. La comprensión acerca de la trayectoria de la actitud realizativa docente, se consolidó gracias a la línea de observación y análisis metodológico, vehiculizándolo a través del método hermenéutico-analógico, lo que nos permitió volver a mirar con atención el trayecto de la actitud realizativa docente. Dicho trayecto se refirió a los modos de conducción del aprendizaje manifestado por seis profesoras durante la primera etapa de investigación: la de interiorización, participación e intercambio académico que pudimos documentar en un conjunto de registros, entrevistas, reflexiones y notas de campo. Información que nos dio el acceso a la segunda etapa de análisis relativa a la descripción categorial de la acción lingüístico-comunicativa docente descrita en las evidencias o registros. Proceso que a su vez nos llevó a afinar las categorías de análisis pertinentes, para ahondar en el examen final de las situaciones de aprendizaje previamente documentadas.

Con la puesta en marcha de una renovada interiorización de nuestra parte, para acceder al sustrato metodológico de los criterios de estudio sobre la actitud realizativa docente, fue posible interpretar y entender los estilos de enseñanza de las profesoras. Criterios que después se convirtieron en ejes de análisis y en referentes de contrastación analógica, que es preciso recordar, surgieron del hallazgo de dos campos de acción pedagógicos: el campo pedagógico (a). identificado por una normación que prioriza la acción y las actitudes alienadas, reguladas por normas en el aprendizaje del escolar, y el campo pedagógico (b). reconocido por una búsqueda de propiciamiento de la oralidad con el alumno, mediante una acción narrativa, un giro cualitativamente didáctico por la forma de interpretar la experimentación de los usos de la memoria y el interés por una acción mediada impulsada por formas de construcción de experiencias en relación con la lengua hablada, ¿el objeto? reconocer alternativas de acción pedagógicas para una formación cultural comunicativa del alumno de la escuela secundaria.

Es preciso señalar que para concretar la definición de los ejes de análisis, nos apoyamos en las consideraciones metodológicas de E. Rockwell y P. Woods, las cuales están desarrolladas en la estructura de este capítulo y del trabajo en su conjunto. Dichos procesos de inteligibilidad de las categorías y de los ejes de análisis identificados, estuvieron orientados por la función pragmático-semántica de los actos de habla, los que

surgieron de la recuperación crítica de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. Es decir, del estudio de los tres componentes de los actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos, que nos llevó a reconocer los estilos de acción pedagógica que caracterizó el proceso de enseñanza de la lengua de cada una de las maestras. En este sentido fue posible apreciar la estructura de sus discursos, su intencionalidad o la forma de comunicarse y construir el conocimiento con sus alumnos; el tipo de experiencias de aprendizaje privilegiado; los significados y usos atribuidos a la orientación impresa al lenguaje en la acción docente, así como la influencia de las exigencias institucionales con el desarrollo o con el desenvolvimiento de los quehaceres escolares.

Para delimitar el marco descriptivo de las categorías y de los ejes de análisis, tomamos como puntos de referencia los elementos conceptuales que dirigieron el proceso de investigación y observación en el aula: la oralidad, el pensamiento narrativo, la memoria histórica y la acción mediada. De esta forma el tipo de recurrencia a la oralidad que asumieron las profesoras en clase, la concepción de la estrategia de la narración y del uso de la memoria desde una dimensión sociocultural, nos dio la pauta para percibir el grado de acción mediada, es decir, el tipo de acompañamiento y compromiso que ejercieron las profesoras en sus grupos. En este ámbito de reflexión cabe señalar que la actitud realizativa de las profesoras, se observaron con base en tres factores de percepción de la acción didáctica: a. La trayectoria pedagógica de cada docente, a partir de, b. El desempeño docente y, c. La relación de a. y b. con el ámbito o el entorno institucional escolar.

Así el estudio de la enseñanza de la oralidad enmarcada en los dos campos de acción pedagógicos (a). y (b). se analizó desde la forma de cómo las enseñantes orientaron la acción, de acuerdo con la percepción que tuvimos de ellas acerca del compromiso docente con la formación de los alumnos. Particularmente el proceso de definición categorial, nos sirvió de base para documentar la actitud realizativa docente, a partir de los modos empíricos en que sucedieron los hechos en el salón de clases. Esto es, en función de la direccionalidad que las docentes proyectaron con su actividad pedagógica, estudiando nuevamente las evidencias que recuperamos de un conjunto sistemático de jornadas de trabajo escolar.

Ahora bien ¿por qué nos interesó categorizar la actitud realizativa docente de la enseñanza de la lengua oral en las escuelas Alfa y Omega? En primer lugar para distinguir la trayectoria didáctica que seis profesoras imprimieron a sus modelos de enseñanza, con respecto de la formación cultural comunicativa del alumno acerca del estudio de la lengua en su dimensión oral, evitando en lo posible la asignación adjetivada o calificativa de sus acciones. En otras palabras, pretendimos rescatar las categorías reales con las que ellas significaron y moldearon su trabajo lingüístico-comunicativo. Bajo esta línea fue posible revelar los aspectos que estructuraron los distintos estilos pedagógicos, que perviven dentro de la organización escolar y que se reconocieron en función de múltiples situaciones lingüísticas producidas en un conjunto de actividades en clase o en una secuencia representativa de éstas. Ello nos facultó para recepcionar la variación de cada modelo de enseñanza y nos dirigió en la reflexión acerca del entendimiento que visualizamos compartidamente con las educadoras, desde una nueva mirada al trayecto y significación otorgada a su quehacer educativo. ¿Con qué propósito? Con la meta de plantear alternativas para el despliegue de una enseñanza de la oralidad renovada. Pero así mismo con la idea de una praxis sustentada en la necesidad de conocer expresamente los aspectos didácticos y metodológicos con mayor significado, los valores y objetivos para el acompañamiento pedagógico con el alumno por los tipos de acción mediada emergentes difundidos por las maestras de Alfa y Omega. En primer lugar, por los tipos de acción mediada a través

de los que fuesen capaces las enseñantes de evocar situaciones literarias, culturales y políticas, a efecto de establecer convergencias en un aquí y en un ahora inteligente, por la apertura y sostenimiento de la oralidad y del pensamiento narrativo expandido en el trabajo escolar cotidiano del salón de clase. En segundo lugar, bajo esta línea metodológica de interpretación y análisis de las evidencias, fue necesario -como señala P. Woods- seleccionar la representatividad de categorías y subcategorías, clasificadas de una manera coherente y lógica de acuerdo a las situaciones, problemas, actitudes y/o acontecimientos sucedidos en el aula, esto en función de la naturaleza, de los intereses y de los objetivos de la presente investigación.ⁱ

Pero, ¿con qué propósito efectuamos lo anterior? Con el fin de diseñar una estructura relacional de ejes de análisis y de contrastación reflexiva de los mismos, para explicar coherentemente la concepción pedagógica de la enseñanza del lenguaje privilegiada y puesta en marcha en los salones de clases. La agrupación categorial en función de los ejes de análisis, además de estar relacionada con la direccionalidad de los objetivos de la investigación, de acuerdo con E. Rockwell, debe centrarse en una escala vista como una (...) "unidad analítica con pertinencia al objeto de estudio". Dicha unidad en este caso estuvo representada por el marco cotidiano del salón de clases, puesto que fue un referente que incidió en las prácticas culturales de los sujetos, de las cuales se tiene alusión por el valor social de la memoria, por la tradición idiosincrásica (D. Ausubel), por los contextos situacionales y por las formas científicas de documentarlas.

Así, en la escala micro representada por el aula o el salón de clases, se recortan sucesos, secuencias de interacción y unidades de discurso <menores>^{*}, delimitaciones necesarias para distinguir lo significativo de la acción cotidianaⁱⁱ. La cotidianidad de los eventos lingüístico-comunicativos observados en dicha escala que se rescataron en el proceso categorial, constituyeron el primer paso para la delimitación del examen de las evidencias. Sin embargo se requirieron otros elementos conceptuales u otros ejes de análisis, que dieron soporte a la fundamentación categorial básica, de acuerdo con el alcance real que se pretendió otorgar al estudio de la oralidad desde una dimensión formativa y sociocultural.

Los ejes de análisis, llamados por E. Rockwell unidades de análisis, consiguientemente necesitamos vincularlos con los objetivos de la investigación y con la escala o el contexto de observación en el que se desarrollaron los actos de habla docentes. Ello como una base para establecer en este caso, el tipo de ejes de análisis que diera cuenta de las variaciones que pueden <dar luz> a las distintas esferas de acción o regiones finitas de sentidoⁱⁱⁱ, en las que pudimos distinguir analogías y contrastes de los tipos de orientación formativa, vinculados con la acción pedagógica y al entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Así la construcción de cada eje de análisis, -según E. Rockwell- contó con un nivel de reflexión, surgido de la abstracción del conjunto de nociones que representaron la actitud realizativa proyectadas por las docentes, lo cual a su vez nos auxilió a señalar la continuidad y discontinuidad de las interpretaciones sobre la experiencia cotidiana. Al elaborar los ejes de análisis de acuerdo a ciertos niveles de reflexión, pretendimos dar cuenta de la especificidad de la realidad social delimitada en tiempo, en espacio y en términos relacionales con la acción en el aula.

Para contar con una orientación mayor en la construcción de los ejes de análisis, recurrimos al planteamiento de P. Woods, quien señala que en la formación de conceptos que dan estructura a los ejes de análisis^{iv}, es preciso determinarlos en cuanto a las funciones de los participantes involucrados en el uso particular del escenario, del

* El subrayado es nuestro.

tiempo, de la progresión de los acontecimientos, de las acciones y de las consecuencias de un hecho particular, como fue análisis de la actitud realizativa docente en los planteles Alfa y Omega. Lo anterior trae como consecuencia la observación de un sin fin de variaciones en los datos, como por ejemplo el descubrimiento de acontecimientos especiales y el tipo de significados que les atribuyen los participantes: tales como irregularidades en el proceso de enseñanza, incidentes periódicos, costumbres alteradas, hallazgos y contradicciones que regularmente se observaron en el salón de clases. De esta forma aquél autor -P. Woods- ideó el desarrollo de la noción de estrategia bajo la cual se construyeron los ejes de análisis, puesto que el término implica un amplio margen de observación sobre la diversidad los acontecimientos cotidianos, que las maestras y los alumnos expresaron en coordinación con los tipos de aprendizaje del idioma. El concepto de estrategia como herramienta de exploración de los datos de la experiencia docente, nos respaldó para construir un examen comprensivo entre los niveles de análisis de cada eje de construcción identificado, lo que nos aproximó sin duda al esfuerzo científico, de integrar elementos múltiples aparentemente dispersos en un marco fenomenológico coherente^v. Una vez que acordamos la determinación de los ejes de análisis, el paso siguiente fue continuar el examen del proceso de reconocimiento de las evidencias básicas, a fin de obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, esto es, interiorizar en el estudio de la actitud realizativa docente vinculada con la enseñanza del español.

De este modo los ejes de análisis, aun cuando cuentan con la apertura de observación que les brinda la noción de estrategia, fue preciso delimitarlos respecto de la orientación auxiliar de los elementos teóricos principales de la investigación: tales como los conceptos de oralidad, pensamiento narrativo, memoria histórica y acción mediada. A partir de la creación de una serie de tipologías como la que nos empeñamos en construir con cada uno de los ejes de análisis, -según P. Woods- se puede mejorar la visión y moldear las interpretaciones, al reunir una masa de detalles en una sola estructura organizada, cuyos patrones más importantes deben estar confeccionados sobre la base del nivel de análisis -E. Rockwell- correspondientes con la estrategia adecuada para cada eje de análisis.

Las tipologías determinadas en esta investigación, nos fueron de utilidad para identificar temas, y desarrollar conceptos e hipótesis. Estas se desprendieron de la amalgama de significados o categorías que las maestras desarrollaron en sus espacios de acción y de los conceptos, que se necesitaron construir para articularnos con la conducta social de los sujetos de estudio. Se trata según A. Schutz (...) "de elaborar constructos de los constructos elaborados por los actores de la escena social". (Apud, Taylor y Bogdan).

Las tipologías son formas de descripción, que contribuyen a la comprensión de un campo de actividad social, pues significan una forma especial de descripción que requiere depuraciones constantes a partir de un conjunto de materiales, análisis e interpretaciones parciales. En esta investigación el objetivo central, tuvo la pretensión de explicar (...) "por qué las cosas son como son u ocurren como se ha determinado que sucedan. (P. Woods).

Las tipologías pueden contar con subtipos los cuales fueron delineándose a medida que se profundizó en la explicación de las acciones pedagógicas de seis profesoras, dejando abierta la posibilidad de analizar en detalle, el curso o las variantes de algunos cursos de acción que giraron en torno a una línea particular estratégica. Finalmente el alcance de las tipologías apuntó hacia la organización de relaciones e interconexiones de los sucesos en el salón de clases, descritos con base en los dos campos pedagógicos (a). y (b)., logrando con ello conectar puentes entre las similitudes, diferenciaciones y contrastes de las evidencias de uno y otro campo o modelos de enseñanza. Dichas

tipologías nos permitieron acercarnos a la construcción teórica del objeto de estudio y a la posibilidad de plantear una alternativa sobre la enseñanza de la oralidad y el pensamiento narrativo. Alternativa que se orientó por la vía de la observación de los usos de los actos de habla, del ejercicio de la memoria histórica y en síntesis, de una acción pedagógica inteligentemente mediada, en un sentido opuesto a las prácticas educativas ideológicamente tradicionalistas que persisten en la escuela secundaria.

En este proceso constructivo esperamos haber alcanzado formas explícitas y coherentes de organizar los datos de la experiencia de las maestras de Alfa y Omega, al ordenar las descripciones acerca de las caracterizaciones globales y particulares de la actitud realizativa docente, para acceder a un nivel de análisis profundo y de esta forma establecer con base en el conjunto de las observaciones realizadas, una explicación congruente de los vínculos entre lo particular y lo general, no separándola entre lo que representa una u otra, sino interconectándola con respecto de los sucesos, variaciones y secuencias de la actitud realizativa docente difundida en los salones de clases. De no haberlo efectuado así, creemos que no hubiésemos alcanzado el objetivo de pretender un análisis auténticamente comprensivo. ¿En qué consistió? En dar cuenta del proceso interactivo de una comunidad escolar y determinar con base en lo observado, el conjunto de particularidades de los casos vistos, desarrollando construcciones y relaciones susceptibles en lo futuro, de replantear y/o modificar la acción docente como resultado del análisis de la actitud realizativa ligada a un tipo de investigación cualitativa^{vi}. En este contexto nos pareció fundamental desarrollar una orientación metodológica clara y consistente, así con esta idea de lograr una explicación coherente de las evidencias recopiladas, nos aplicamos a las recomendaciones planteadas por E. Rockwell, acerca de cinco operaciones de análisis las cuales fuimos identificándolas en correlación con el estudio de los datos de la experiencia docente sobre la enseñanza de la lengua:

1. Interpretar la actitud realizativa docente significa alcanzar un tipo de comprensión del significado de las acciones manifiestas e implícitas; <de lo que se dijo> o <de lo dicho>, lo que conllevó la necesidad de explicar el sentido de las expresiones y los tipos de perlocución que se originaron en el universo de aula.
2. Reconstruir la actitud realizativa docente se refirió al establecimiento de relaciones, tramas y secuencias lógicas de sucesos, o de una serie de situaciones entrelazadas o recurrentes.
3. Contextualizar es un término que señala la idea de enmarcar las referencias de lo dicho o lo hecho, en función de la escala desde la que se observa el objeto de estudio. Al no poder aprehender la variedad de contextos, E. Rockwell sugiere establecer y mostrar en el proceso de análisis, cómo la consideración de características específicas de algunos contextos, pueden tener mayor relevancia para hacer inteligibles los fenómenos de estudio. Así mismo fue importante atender cómo el cambio de contexto, modifica las relaciones que definen el objeto de estudio y el sistema de significados, puesto que las condiciones varían de una situación aparentemente típica -del plantel Alfa a la del plantel Omega- a otra completamente distinta.
4. En este marco, la contrastación que decidimos fue plantear el análisis sistemático de la variación del o las situaciones recuperadas: los ejes de análisis y de contrastación nos auxiliaron a describir un evento cuando se le relacionó críticamente con otro (s). Fue plausible de este modo, encontrar vínculos y diferenciaciones si como nos los propusimos, logramos determinar puntos de enlace relevantes entre fenómenos o aspectos concretos del campo pedagógico (a). y del campo pedagógico (b). La

variación de las condiciones del trabajo en el aula en las que se dieron múltiples sucesos en uno u otro campo, pudo indicar las diferencias de repercusión de éstas sobre los acontecimientos observados de las prácticas de enseñanza de Alfa y Omega. Finalmente, la contrastación nos permitió delimitar elementos de análisis, al comparar dos eventos problemáticos con similitud de estructuras y conceptualizaciones como la de los dos campos enunciados. En este sentido fue necesario que estuviéramos atentos con relación a los referentes empleados, o a la escala y al nivel categorial propuesto, para garantizar que se articularan escenarios y sujetos pertinentemente identificados, por características singulares y/o significativas para uno y otro campo correlacionable.

5. Explicar la correlación de la actitud realizativa docente con las acciones con arreglo a fines (M. Weber), o refrendando el sentido objetivo de dicho concepto, nos demandó un tipo de análisis profundo y coherente, puesto que nuestra pretensión fue recuperar la cohesión y la congruencia de las operaciones y los procesos del salón de clases. El propósito era claro: definir los ejes de análisis, con el desarrollo de un perfilamiento racional de los complejos comunicativos o de las situaciones reconstruidas en los planteles Alfa y Omega.

Estas operaciones analíticas fueron el resultado de la elección de una multiplicidad de caracteres, de las cuales seleccionamos un grupo representativo de cada modelo de docencia o de cada campo de enseñanza contrastante, mostrando así la forma de coordinación de la acción de RC. y de CS. identificadas respectivamente en el campo pedagógico (a). y en el campo pedagógico (b).

Este punto nos condujo a ir más allá de sólo comentar o describir lo que pasó en el aula; fue menester el acceso a estadios de interpretación progresivos, aún con mayor énfasis de las situaciones problemáticas que necesitábamos entender con tiempo y dedicación, relacionadas con el estudio particular de las evidencias de aprendizaje de la lengua. Esta línea metodológica nos permitió objetivar los preconceptos o nociones de la acción docente, lo que hizo factible discutir las y/o precisarlas con las maestras particularmente. La ejercitación analítica que intentamos, nos parece que fue realmente cualitativa, en la medida en que el examen de las prácticas y las formas de explicitar sus rasgos dominantes, giró hacia la observación crítica de cómo se construyó el objeto de estudio y desde qué dimensión sociocultural y pedagógica comprendimos su sentido.

El resultado fue la congruencia de explicitar nuevos elementos del dato empírico, basándonos en el objeto reconstruido de la actitud realizativa docente, del cual buscamos una interpretación científica de su esencia o de su trayectoria. ¿El objetivo? La convicción de reconocer en su heterogeneidad lo que le otorga un carácter inteligible al problema de estudio, identificado a través del vínculo entre el campo empírico y la teoría en que nos respaldamos, para teorizar y reflexionar sobre los hechos significativos de cómo se coordinó la acción y de dónde procede^{vii} esta condición pedagógica.

Es importante mencionar que la construcción teórica y las operaciones de análisis propuestas por E. Rockwell que anteriormente se describieron, han correspondido en el presente trabajo, a la segunda fase del análisis interpretativo sobre las evidencias de la enseñanza del español: Apartado G. "Indagación reflexiva de la acción lingüístico-comunicativa y su impacto pedagógico en el aprendizaje de la lengua oral" capítulo [2]. En el presente capítulo estructuramos la argumentación metodológica de los presupuestos teóricos formulados por P. Woods y E. Rockwell, para examinar cualitativamente el estudio de los actos de habla -o el análisis de la actitud realizativa docente- de las maestras de Alfa y Omega. Lo que correspondió a la tercera fase de

estudio y última: Apartado A. "Contrastación de las concepciones y modelos didácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua hablada", a la cual nos entregamos con renovada dedicación en el presente capítulo [3] a partir de la definición de los ejes de análisis que describimos enseguida.

I.2 Definición de los ejes de análisis

A continuación presentamos los siete ejes de análisis que identificamos en el conjunto de los datos de la experiencia docente, la serie de sus respectivas tipologías y una introducción preliminar de cada eje, con base en la perspectiva pedagógica de RC. y de CS. como representantes de dos campos de enseñanza contrastantes: el campo pedagógico (a). y el campo pedagógico (b). como referentes de nuestra reflexión analítica de las estrategias* didácticas privilegiadas por las maestras de Alfa y Omega respectivamente. ¿El objetivo? Examinar la actitud realizativa docente vinculada con sus prácticas de enseñanza y su dirección formativa en el campo del aprendizaje del español del alumno del plantel secundario:

Estrategias didácticas: el caso preliminar de RC. y CS.

a. Actitud pedagógica para la enseñanza de la oralidad.

Tipología:

1. Actitud pedagógica en el inicio de las sesiones de trabajo en el aula. (Que se refiere al modo de abordar las primeras interacciones con los estudiantes.) 2. Actitud comunicativa frente a los alumnos en la elección de los temas de estudios de forma unilateral, o no, de modo de ofrecer un determinado seguimiento al programa, o de elegir por consenso las maneras de compartir los contenidos de aprendizaje con los miembros del grupo escolar. 3. Experiencias de aprendizaje empleando herramientas o instrumentos didácticos privilegiados en la construcción de conocimientos (individual y colectivamente) 4. Acciones didácticas para convocar la participación del alumno, a través de tipos de preguntas, cuestionamientos y reflexiones sobre las tareas de expresión oral. 5. Estilo didáctico reconocido en la presentación de las temáticas de aprendizaje. (informativo, constructivo, de transmisión unívoca ...). 6. Orientación pedagógica en la elaboración de ejercicios y/o ensayos de aprendizaje en el aula. 7. Requerimientos para la presentación y la entrega de tareas y trabajos. 8. Actitud pedagógica para coordinar la clase. 9. Tipo de involucramiento de los alumnos en la planeación y organización de las actividades escolares.

Primeras interpretaciones sobre la actitud realizativa docente.

Con esta estrategia identificada como a). identificamos ciertos rasgos del desempeño de RC. y CS. Señalamos que para el primer caso, su actitud pedagógica se fue centrando en

* El término estrategia lo tomamos de la postura de P. Woods, quien señala que la función de este concepto en el análisis de las evidencias, brinda un tipo de apertura para reconocer e identificar una serie de rasgos, hechos o acontecimientos singulares y/o extraños. Que permita incursionar reflexivamente en el campo de la explicación de lo que se observa y/o es examinado. Y en el que simultáneamente se puede trabajar con varias estructuras conceptuales respaldadas con el término <estrategia>, favoreciendo así la relación e interconexión de tales estructuras, con base en los sucesos propios de un objeto de estudio determinado. (P. Woods, 1989).

coordinar tareas de aprendizaje con escasa reflexión de los miembros del grupo, o con una actitud laxa y escasamente dispuesta a esmerarse con nuevos planteamientos o con la determinación de construir nuevas rutas de acción.

En el segundo caso, la actitud de CS. descollaba por un afán de hacer partícipes a los integrantes de sus grupos de las propuestas de formación y conocimiento. Su estilo didáctico de fuerte carácter, en lugar de inhibir al alumnado, lo incitaba a reaccionar, produciendo un acompañamiento real con su actitud pedagógica, promoviendo renovadas orientaciones sobre los temas de estudio, e involucrando cabalmente a la mayoría de los alumnos en las experiencias de aprendizaje. Recuperamos así por la orientación pedagógica de RC. una endeble actitud realizativa docente y en CS. una actitud realizativa docente vigorosa y resuelta por descubrir escenarios y vivencias resultado de su interés por transformar las ideas en la acción con sus estudiantes.

b. Acompañamiento pedagógico para la invitación del alumno al ensayo y análisis de la oralidad.

Tipología:

1. Integración y participación docente en los procesos de análisis, ensayo y desarrollo de la oralidad en los que son involucrados los alumnos. 2. Forma (s) de identificar y resolver dudas del alumnado. 3. Actitud pedagógica para recuperar y compartir con los alumnos la resolución de problemas, sobre el lenguaje oral, presentados durante el desarrollo de exposiciones, lecturas, representaciones... 4. Presentación de ejemplos y modelos didácticos. 5. Actitud pedagógica ante la diversidad de niveles de entendimiento manifestados por los alumnos. 6. Disposición docente respecto de la construcción de puentes de conocimientos entre conceptos de difícil comprensión o formas de analizarlos en sesiones periódicas). 7. Forma (s) de hacer recordar los conocimientos, conceptos o frases relevantes o fundamentales de un tema (marcarlos con algún color, si es un texto, o memorizarlos ...) 8. Tipo de motivación privilegiada para ampliar el interés y las expectativas formativas de los alumnos respecto del estudio del español.

Primeras interpretaciones sobre la actitud realizativa docente

Con esta estrategia identificamos a partir de la serie tipológica de los sucesos del aula, cómo en el caso de RC. las formas de coordinar su interlocución devenían en los grupos que asesoraba. El tipo de acompañamiento planteaba una serie de tareas que pedía resolver, guiando las actividades pero recurrentemente inclinándose hacia la chanza, el reporte o hacia el “dejar hacer”, mientras transcurría el tiempo de la clase y ella platicaba con el investigador o con sus monitores. Su disposición se aproximaba a puentes para favorecer la aprehensión en el escolar, sólo que no permanecía en ese nivel, desviándose ya por la conducta, ya por hacer algún comentario, o por estas mismas cosas que luego la desbordaban, terminando por sancionar -o no concluir- y demandar al educando para que por su cuenta recabara las ideas nucleares de la sesión correspondiente. El acompañamiento en promedio nos pareció sólo inicial y sin comprometerse a cabalidad.

En contraste, CS. desarrollaría un tipo de acompañamiento capaz de influir y de convocar al grupo a <pertrecharse> con lo mejor de sus posibilidades para brindarse a las pruebas que les demandaba desarrollar. La diferencia era que ella con su praxis, sustentaba el discurso sobre cualquier contenido; casi de un modo febril y desbordante,

recuperaba en todas las ocasiones información relevante y pedía que ellos hicieran en esto su mejor esfuerzo; regularmente buscaba nuevas motivaciones y fue capaz de personificar a determinados protagonistas literarios y de narrar y oralizar los aspectos de interés de un tema de estudio. La motivación fue inherente a la coordinación que CS. insistentemente privilegió con sus grupos de aprendizaje.

c. Acción pedagógica para el logro del entendimiento lingüístico-comunicativo con los alumnos.

Tipología:

1. Actitud comunicativa y tono de voz privilegiadas (de mando, de autoridad, de comprensión, de pasividad... 2. Habilidad comunicativa para compartir o transmitir información, conocimientos, valores y significados sobre el estudio del español. 3. Disposición docente para comunicarse e intercambiar y construir conocimientos con los alumnos. 4. Tipo (s) de atención, de acuerdos y entendimientos logrados entre el maestro y los alumnos. 5. Actitud comunicativa en el manejo de situaciones problemáticas o difíciles con los alumnos, referidas a la inconsistencia en las tareas, a la falta de atención, a la indisposición, a los problemas de disciplina...

Primeras interpretaciones sobre la actitud realizativa docente

Con esta estrategia nos dispusimos a reconstruir <las enseñanzas e interconexiones> de una tipología basada en determinar el nivel del logro de entendimiento lingüístico-comunicativo con los miembros del grupo. ¿En que nos apoyamos? (...) "En los sucesos propios de un objeto de estudio..." (P. Woods). Lo que significa en el caso de RC., no sólo habilidad para atender, sino habilidad comunicativa como observamos que la ejercitó, aunque en el momento de trasladarla a las tareas cotidianas, notamos la pérdida de impulso creativo, por una medianía de interrelación con sus grupos. Por ejemplo, frente a cuestiones de conducta, era permisible y progresivamente, los alumnos -nos inclinábamos a reflexionar- <le podían tomar la medida> al trato que RC. les brindaba sin mayores impedimentos; sólo cuando ella se percataba de la fuerza del grupo, rechazaba continuar con <actitudes de camaradería> y colocaba a los educandos *en su lugar*. ¿Y el logro de entendimiento de las tareas de aprendizaje? Quedaban para mejor ocasión. Con CS. las cosas se manifestaban desde el inicio de cada jornada, por entender el sentido que ella presuponía que los alumnos debían asimilar. Así, preguntaba, volvía a recordar, y no había <resquicio> que no removiera para acometer con variadas estrategias el logro de lo que se planteaba; muy poco quedaba de margen para la intervención e iniciativa del alumno, pero en el instante de hacer y de exponer con ejemplos el tema de estudio, todos -individualmente o por equipos- podían proponer o agregar, incluir y quitar, hasta el alcance de las prácticas de estudio a que los circunscribía CS. Con disposición y capacidad de comunicarse también de un modo coloquial y acción irreverente -o hiriente- CS. consideraba que hacía lo que debía para integrar a los <astutos y flojos> al proceso de trabajo elegido. Un logro tangible fue el interés de todos los integrantes por resolver los problemas de organización y de trabajo que les planteaba CS. Su creatividad y optimismo y su deseo de aprender con ellos nos

dejaron una indeleble huella por el trato compartido que ejercía con su grupo de aprendizaje.

d. Acción pedagógica para la creación de puentes culturales de conocimiento, dirigida hacia la idea de una formación cultural comunicativa del adolescente.

Tipología:

1. Significación formativa otorgada al estudio de la lengua hablada. 2. Usos del lenguaje oral considerados y valorados en el aula. 3. Forma (s) de convocar la imaginación y creatividad en la construcción de mundos perceptibles y utópicos realizables por el alumno, en las diversas experiencias de aprendizaje orales y narrativas (participaciones, exposiciones, representaciones, reconstrucción de sucesos, hechos históricos, literarios y sociales). 4. Vínculos culturales proyectados por la acción docente entre la formación del lenguaje oral y el lenguaje escrito 5. Vínculos culturales y formativos establecidos entre el aprendizaje del lenguaje hablado y el desenvolvimiento del alumno en su medio escolar y social. 6. Forma (s) de recuperar las experiencias, vivencias e inquietudes personales, escolares, sociales y culturales del alumno en la creación de estructuras y composiciones lingüísticas orales y/o escritas.

Primeras interpretaciones sobre la actitud realizativa docente.

La escuela tradicional contribuye -a toda costa- en la acción de inhibir el sentido formativo que reviste el estudio de la lengua hablada, esto lo reflejó el desarrollo pedagógico de RC. Quizás ella hubiera podido desarrollar mejores vínculos culturales entre el proceso de aprendizaje y el necesario desenvolvimiento expresivo -oral y escrito- del escolar. RC. intentó realizar lo anterior, convocando al estudiante a construir ambientes de reflexión, pero una vez más, el prurito de <avanzar> en la resolución de los contenidos, o de examinar otros temas con cierta celeridad, inevitablemente dejaba al margen un tipo de acción pedagógica para la creación de puentes de conocimiento y mirando probablemente la idea de una formación cultural comunicativa dirigida al educando del plantel secundario. Por ejemplo el análisis de un texto **Batallas en el desierto** de J. E. Pacheco, se circunscribía a reconocer personajes, situaciones y determinadas conexiones con el mundo cotidiano del escolar. ¿En que apreciábamos que RC. no deseaba <dar el salto> con sus alumnos para resignificar los usos del lenguaje y su valoración con el contexto sociocultural del medio educativo? En orientar la coordinación de su acción únicamente delimitada por la respuesta a un cuestionario y/o a identificar quien sí había hecho la tarea: leer, asimilar y responder sobre un tema en particular, vinculándolo a la historia social del México añorado y del "México moderno". Del México de las cosas pasadas que parece que ya no volverán . Y todo esto relacionándolo con las trayectorias de varios personajes sus problemas, desamores y utopías. Al priorizar las temáticas de estudio antes que la primacía de la voz del escolar y sus razones y pensamientos de cómo mirar el mundo -y cómo transformarlo- RC. optó por lo primero y por el <control y la disciplina per se> para seguir <avanzando> en el desarrollo de los contenidos de la lengua. CS. miraba las cosas de otro modo, insistía en que sus alumnos valoraran su propio desempeño y que así mismo readmiraran su inscripción a nuevos mundos posibles, convocando a la imaginación y a la creatividad, por medio de eventos narrativos que los propios alumnos necesitaban estudiar y exponer frente al grupo. Por ejemplo, la apropiación del sentido de la obra **Romeo y Julieta**, no consistía sólo en aprehender los parlamentos ni la propuesta general shakespeariana,

sino hacer suyo el planteamiento sobre el odio, la rivalidad y el desafío de enfrentar un sistema de vida sociocultural de la época renacentista europea, trasladando al siglo XX las preocupaciones y las formas como se conducirían en estos tiempos personajes y familias como los Capuleto y los Montesco. CS. intentaba captar aspectos relevantes, relataba situaciones de ése núcleo socio-político y económico y demandaba junto con los alumnos, apropiarse la visión histórica y la perspectiva de un sentimiento inconmensurable como la transmitió W. Shakespeare. La diferencia de concepciones pedagógicas y formativas de RC. y CS. también abarcó que ésta incursionara con sus alumnos para representar fragmentos de dicha obra, movilizar la iniciativa del alumno y cuestionar su potencial creativo. Pidiéndole una acción protagonista y posteriormente un análisis de su desempeño y participación por equipos. Por nuestra parte notábamos el interés de CS. por fomentar la oralidad, el estudio de la lengua y una idea de formación a través de oralizar el entendimiento que él captaba de las propuestas de trabajo, pero así mismo de las lecturas y los materiales de trabajo vinculados con su práctica lingüístico-comunicativa y sociocultural del mundo de la vida del escolar.

e. Evaluación docente sobre el aprendizaje de la lengua hablada.

Tipología:

1. Sistema (s) pedagógico (s) de evaluación. 2. Modo (s) o estilo (s) didácticos empleados en la evaluación de las experiencias de aprendizaje, acerca de la oralidad. (ensayos, representaciones, lecturas, exposiciones y participaciones (individuales y en equipo). 3. Aspectos relevantes para la evaluación del ejercicio de la oralidad: iniciativa, capacidad y/o deseo de improvisación; reflexión de asuntos de interés... 4. Valoración del esfuerzo, de las habilidades, de la creatividad y/o del empeño manifestado por los alumnos en sus trabajos escolares sobre el ejercicio de la lengua hablada. 5. Involucramiento de los alumnos en la evaluación de las actividades y tareas escolares (en ocasiones sólo ciertos alumnos cuentan con la confianza del docente y en ellos <recae> la responsabilidad de revisar las tareas del grupo, además de llevar el control de las participaciones, asistencias de este).

Primeras interpretaciones sobre la actitud realizativa docente

La serie tipológica <expresada> en esta estrategia evaluativa sobre el aprendizaje de la lengua, guarda un vínculo muy cercano con lo mencionado en la interpretación de la estrategia d). Los aspectos de una oralidad potencial en el caso de RC. se observaron regularmente disminuidos en su interacción y coordinación con sus grupos de trabajo de 2º grado. Un ejemplo de ello es que RC. descargaba ciertas funciones docentes, como pasar lista o llevar la asistencia -su record- perdiendo de vista los enconos, las rivalidades y otros aspectos que fomentó RC. con una actitud como la expuesta. El escaso aprecio que veía por desarrollar procesos autocríticos y de heteroevaluación grupal, los suplió por la actitud de designar monitores y controles para subir o bajar puntos, o para reportar a escolares reincidentes por cuestiones de conducta y de respeto. Hemos referido cómo una muestra del interés de CS. por <sacudirse> las tradicionales formas de evaluación, la suscitaba al comprometerse sostenidamente con sus alumnos de 2º y 3º grados. (Cfr. interpretación de la estrategia d).) Sin embargo CS. no <evadía> del todo el sistema evaluativo tradicional, señalaba unilateralmente cómo evaluaría y qué deberían hacer los escolares para tener derecho a exámenes parciales, a

participaciones y a la presentación del examen final. El alumno debió ceñirse a un sistema que lo excluía sin la posibilidad de escuchar su voz e iniciativa... y en este contexto no esperar siquiera en algunos cambios -impensables y utópicos- para un sistema de evaluación arraigado en las estructuras de un sistema secundario anacrónico, escolástico y autoritario, para la mentalidad y las condiciones de trabajo escolar inteligente y dedicado en la formación del alumno. No obstante lo afirmado, una diferencia real entre dos concepciones de enseñanza -RC. y CS.- fue que la segunda profesora mantuvo la congruencia para que todos sus alumnos debatieran e incluso defendieran las evaluaciones de su desempeño. La maestra RC. sencillamente evaluaba, recogía los informes recabados por sus monitores y entregaba calificaciones. La voz y la acción del alumno en este campo tradicionalista estuvieron <naturalmente> vedados.

f. Acción pedagógica sobre el desarrollo de la oralidad a partir del uso de la memoria y del pensamiento narrativo.

Tipología:

1. Concepción sobre la idea de oralidad del docente. 2. Acción lingüístico-comunicativa privilegiada por el docente frente a sus alumnos. 3. Orientación pedagógica de la memoria, respecto del vínculo entre temáticas, conocimientos, sucesos de diversas etapas histórico-sociales y literarias, como una forma cultural de recuperación de las estructuras y caracterizaciones de los fenómenos históricos, de acuerdo al tiempo y espacio en que se sitúan y de frente al estudio del lenguaje. 4. Ejercitación de la memoria desarrollada por el alumno individualmente y en equipos de trabajo. 5. Pensamiento narrativo expresado por los alumnos, relativo a la composición de relatos, leyendas, historias literarias, reales o inventadas. 6. El estilo de la oralidad proyectado por el maestro a través del uso de la memoria y el pensamiento narrativo. 7. Tipo de oralidad requerida por el maestro a sus alumnos en los ejercicios de producción del lenguaje oral y escrito.

Primeras interpretaciones de la actitud realizativa docente

La tipología de esta estrategia nos señaló algunas diferencias de la propia acción docente de RC. y de CS. En el primer caso, el uso de la memoria histórica y del pensamiento narrativo fu nulo por la actitud de la maestra de <conducir>, dictar, instruir y evaluar el conjunto de particularidades de algún tema, o cuando esto se dejaba traslucir tímidamente, por ejemplo recordando algún evento sociocultural. La conexión para el análisis de un contenido, se remitía a resolver un cuestionario, a participar sobre algún problema planteado por RC. a efecto de concluir la jornada recordando al grupo las acciones que necesitaría tener preparadas para la siguiente sesión. En el segundo caso, la propia CS. generaba espacios de experimentación para el ejercicio de un tipo de memoria histórica, que pretendió abarcar contextos, actos y trayectorias del campo literario y su nexa con el programa de estudios, sin dejar a un lado otros ejes de estudio del lenguaje, como el análisis de un texto, resolver una serie de formulaciones propuestas por CS. y/o por el material de trabajo solicitado por ella. Los alumnos en este escenario ejercitaban sus experiencias e incursionaban en ambientes socioculturales imprescindibles para el desarrollo de un aprendizaje, que partieron regularmente de una dimensión socio-literaria para ser redescubierta en serio (M. Faucult), mirando hacia diferentes contextos de estudio y de vinculación con la realidad del escolar.

g. Influencia de la normatividad institucional en la enseñanza y en el estudio del español.

Tipología:

1. Concepción de alumno considerada por el docente en su calidad de asesor de un grupo. 2. Papel que el alumno asume en la escuela (actitudes que "debe" adoptar). 3. Delimitación y señalamiento de reglas en el aula. 4. Influencia del tiempo en la organización, ejecución y seguimiento de tareas. 5. Grado de acoplamiento que se demanda al profesor con referencia a los programas de estudio. 6. Predilección de alumnos para el análisis de tareas y ejercicios. 7. Sistemas de <persuasión> para integrar al alumno al estudio de la lengua hablada. (subir, bajar puntos, quitar el derecho a presentar exámenes, trabajos... 8. Tipo (s) de actitud realizativa docente que se difunde para mantener la atención, el orden y las disciplina (amenazas, exhibiciones, gritos, regaños, suspensiones, reportes, comparaciones... 9. Concepción y atención pedagógica y formativa soslayada por las distintas normaciones que al parecer, no favorecen el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje. 10. Atención pedagógica y formativa hacia los alumnos avezados. 11. Concepción pedagógica sobre la organización de conocimientos y experiencias de aprendizaje respecto de los programas y de su evaluación. 12. Nivel de relación –cualitativo o no- entre la escuela y el contexto sociocultural del educando.

Primeras interpretaciones de la actitud realizativa docente

Finalmente llegamos a un punto estratégico: cómo desarrollaron las maestras RC. y CS. la interpretación de su trabajo didáctico, bajo la influencia de la normatividad en la enseñanza y estudio del español. Hemos expresado en el conjunto de las interpretaciones anteriores sobre las estrategias que pretendieron llevar a cabo RC. y CS., nuestra propia perspectiva de cómo la normatividad institucional del plantel secundario de Alfa y Omega penetraba singularmente y en paralelo en su desenvolvimiento en los salones de aprendizaje.

El campo pedagógico (a). en el que identificamos a RC. por una concepción tradicional de la enseñanza y por las formas de interacción con sus grupos, la redujo a un rol operario sobre la idea potencial e incidir propositivamente en el estudio y en la formación del escolar. En promedio los contenidos de enseñanza fueron privilegiados por delante de la primacía de la voz del educando, regularmente sujeto a todos los vaivenes del sistema y de la política académica del plantel y del maestro en turno. Creemos que esto no puede seguir tal y como persiste en la actualidad. Se necesita auténticamente profundizar en los cambios que favorezcan una acción pedagógica de altura, digna y humanista que demanda la formación del escolar.

El campo pedagógico (b). en el que identificamos a CS. por una concepción alternativa o emergente de la enseñanza y por la forma de interacción con sus grupos, la proyectó a un papel formador acerca de una idea central: el lenguaje de la posibilidad y la esperanza, que parte de readmirar (P. Freire) la propia voz del educando-educador, sin hacer a un lado el cúmulo de actos normativos que aún persisten en el desarrollo del trabajo pedagógico de CS.

Con base en estas orientaciones preliminares de la actitud realizativa docente, a partir de la definición de los siete ejes de análisis, pretendemos recomendar el desarrollo de una arquitectónica de la enseñanza, que releve el concepto de formación en el campo del

aprendizaje del alumno. Esto de acuerdo con la primacía de su voz y de su ligadura humana y cultural con el estudio de la lengua. Sin hacer a un lado ese vínculo que articula las prácticas de enseñanza con la dedicación científica impostergable de un tipo de aprendizaje cualitativo para la escuela secundaria. Prácticas que proponen superar las inequitativas condiciones didácticas, influidas por la normatividad y las <políticas> internas que alteran y violentan la dignidad y el respeto por el alumno en uno y otro campo de enseñanza. Planteamos así un giro firme y resuelto a favor de una acción pedagógica que reafirme la inteligencia, el desarrollo cognitivo e histórico con la solidaridad y el compromiso con todos y cada uno de los miembros de un grupo, sin mayores reglas y normas que impulsar de un modo decisivo y colaborativo formación lingüístico-comunicativa. Esto es, acompañándolo a leer el mundo y a interpretar con él la lectura de la palabra y de las cosas que los influyen y mediatizan. Ello puede situarse en el desarrollo de una realidad diferente de entendimiento y de trabajo formativo, por lo que significa la construcción de un pensamiento liberador. El mismo que busca readmirar la identidad de la voz del adolescente y el empleo de nuevas herramientas, que le permitan desarrollar una sobresaliente habilitación con el mundo sociocultural a partir de las formas de interrelación propositivas e inteligentes.

Con base en esta serie de ejes de análisis que nos auxiliaron a identificar las concepciones pedagógicas de las prácticas de aprendizaje de la lengua hablada, arribamos a procesos de estudio y de examen de mayor aliento, siempre a partir de las evidencias de la actividad en el aula, a través de la identificación de dos campos pedagógicos de enseñanza (a). y (b).

Sin duda un aspecto que resultó significativo para alcanzar una comprensión relevante de este proceso de estudio y de examen crítico previo a la concreción de reportes parciales, diálogos, entrevistas y primeras interpretaciones, fue la construcción de una estrategia teórico-metodológica articulada con el modelo pragmático-semántico aplicado al análisis de los actos de habla: el desarrollo de la pragmática formal que nos auxilió a reconocer tres tipos de actitudes básicas, en la explicación comprensiva de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega:

- Una dimensión objetivante, en la que orientaran un tipo de racionalidad cognitiva-instrumental, una dimensión de conformidad normativa o de crítica, en la que afianzaran un tipo de racionalidad práctico-moral, y una dimensión expresiva, en la que aplicaran un tipo de racionalidad práctico-estética. (cfr. capítulo [2] apartado A-I: Planteamiento metodológico basado en la propuesta de análisis de los actos de habla (J. Habermas), acerca de la racionalidad de los complejos comunicativos que pueden desplegarse en los distintos contextos de acción, en donde se aprecia en la práctica, la dinámica y la expresividad dialéctica de los actores en todo proceso sociocultural de interacción y entendimiento).

Con una estrategia como la mencionada, definimos una serie de ejes de análisis visualizándolos como modelos de reflexión elegidos, mediante los cuales desarrollamos una perspectiva crítica acerca de los tipos de lenguajes empleados por las docentes de Alfa y Omega. Con tal afirmación hemos estado señalando en el transcurso de la estructuración de los capítulos, los avances graduales de la investigación que fuimos ascendentemente delineando. Consideramos así estar ubicados en la ruta metodológica adecuada. ¿En qué nos basamos para expresar esta apreciación? En el desarrollo e incursión progresiva del análisis sobre la actitud realizativa docente de la enseñanza del

español, que significó atender los usos y orientaciones de las prácticas de enseñanza reflejados en los actos de habla.

En suma, esta tercera fase de investigación participativa corresponde a la etapa final de análisis sobre la actitud realizativa docente de las profesoras de Alfa y Omega. La misma que nos permitió desarrollar en el apartado final del capítulo [4] la idea de una formación cultural comunicativa, como uno de los aspectos centrales resultante del estudio de las proposiciones de trabajo que parte de un problema básico: la orientación pedagógica que necesita imprimirse al estudio o al examen comprensivo de la actitud realizativa docente. Reflexiones que pretenderían constituir una nueva acción pedagógica emergente y un nuevo carácter en paralelo de entendimiento de cómo coordinar la acción, a partir de los mecanismos que ejercita un profesor para expresar el desarrollo de un campo de conocimiento como el estudio de la lengua, y para compartir acciones y significados con un curso y objetivos determinados.

En este apartado en resumen, se incorporaron algunos procesos para explicar cómo necesitaría plantearse el perfeccionamiento de la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Hemos desarrollado tres fases de indagación y estudio de la actitud realizativa docente. En las dos fases -estructuradas y descritas en el capítulo [2]- el primero a). de interiorización, intercambio de ideas, observaciones y registros, que compartimos con las profesoras y los alumnos, y b). de categorización, análisis y avances parciales de la comprensión del objeto de estudio. Del desarrollo de dichas fases obtuvimos una visión inteligible de los modelos de enseñanza lingüístico-comunicativos orales que cada una de las maestras privilegió. Lo cual nos permitió hallar en la diversidad de las evidencias, la representatividad de la actitud realizativa docente que ellas protagonizaron, en función de la variedad de procesos de aprendizaje planteados por medio de su estilo didáctico.

Lo anterior fue estructurado así con el fin de construir en esta tercera fase -que describimos con detalle más adelante- un examen crítico y de mayor profundidad de los datos de la experiencia docente. Que hiciera posible identificar elementos representativos acerca de la similitud de las prácticas, la cualidad didáctica por el modo de coordinar la acción y las contradicciones de su ejercicio pedagógico, identificando propuestas que ellas aceptaron reflexionar en el transcurso de la investigación, con base en el curso y orientación de su actividad formativa. Esto nos brindó la oportunidad de reconocer un conjunto de aspectos que contribuyeran al revelamiento de algunos problemas sobre la enseñanza del español, probablemente considerando una ruta praxeológica e interrogativa para reflexionar acerca de una nueva formación cultural comunicativa del alumno. ¿En qué consistiría una ruta como la enunciada? En reconstruir una estrategia de enseñanza de acuerdo con los aspectos didácticos que fuimos distinguiendo por el trabajo de CS. y de EC., identificadas en el campo pedagógico (b). y examinando en éste, los modelos de oralidad, el impulso del pensamiento narrativo y el ejercicio de la memoria histórica orientados al sujeto social en formación: el educando de la educación básica, secundaria. El objeto fue valorar su inserción pedagógica en el ámbito escolar del estudio de la lengua, conocida la importancia de los contextos culturales predecesores y contemporáneos o pasados y presentes, necesarios como recurso primigenio del trabajo del aula. Subrayando así el carácter formativo que esos contextos proyectan en el mundo de la vida del salón de clases, gracias a su naturaleza socializadora y al cúmulo de posibilidades creadoras para accionar propositivamente en escenarios y en mundos posibles como los de la escuela secundaria.

Observemos de manera sintética una reflexión sobre <el orden de los niveles constitutivos de la totalidad social> (H. Zemelman) del aula. Dicha acción nos pareció

necesaria para entender por qué fue relevante observar tres niveles socio-pedagógicos como cursos de acción, inherentes a una práctica relacionada con la actitud realizativa docente y su valor en la adquisición de saber o de conocimiento. Estos niveles son: la actuación o el desempeño docente, el grado de actitud colaborativa y la direccionalidad de su práctica en el contexto de la realidad cotidiana, la misma que auxilia a distinguir el orden de dichos niveles en el plano de la acción social de las maestras de Alfa y Omega.

♦ **Los ejes de análisis: elementos para una comprensión objetiva de la de la realidad escolar.**

La construcción en detalle que hemos intentado llevar a cabo acerca de la actitud realizativa docente, estuvo apoyada por el sentido de recuperar la acción pedagógica de la realidad social del aula. La misma que intentamos analizar y comprender en función de los siete ejes de análisis, los cuales se definieron con base en las evidencias y/o datos de la experiencia pedagógica de las profesoras de Alfa y Omega.

En este sentido acordamos con Hugo Zemelman, que la realidad social^{viii} es imprevisible y su objetividad necesita comprenderse a partir de lo que empíricamente es dado. La realidad carece de contenido si se le desvincula del proceso histórico y de las voluntades sociales que la han moldeado y/o marcado el rumbo a seguir. También la realidad carece de contenido, al intentar separarla de las dimensiones coyunturales - fenómenos políticos y sociales- que activan los procedimientos que se despliegan en el período de un ámbito de realidad que se observe.

Por esta razón fue necesario que reflexionáramos sobre el orden de los niveles constitutivos de la totalidad social^{ix}, con el ánimo de delimitar la función que estos niveles cumplen en el movimiento de la realidad^x en un escenario como el del salón de clases. En nuestro caso interpretamos lo anterior, como el examen comprensivo de los niveles de actuación o desempeño docente, el gradiente colaborativo sostenido y la dirección pedagógica impresa en el planteamiento del estudio del lenguaje en el aula, que es un modo de indicar la dimensión sociocultural de adquisición de saber o de construcción del conocimiento que asumieron las profesoras de Alfa y Omega.

La dimensión pedagógica desde la exigencia de construcción del conocimiento^{xi}, constituye un ángulo exploratorio del carácter específico que adquirió la jerarquía de las determinaciones didácticas, esto es, el carácter de lo concreto que se expresó en el aula. En este sentido, las determinaciones didácticas que fueron recuperadas, se lograron percibir por las imbricaciones de los procesos y dimensiones que resultaron de la búsqueda de lo específico de la práctica de enseñanza de la lengua hablada. Lo que a su vez pudo aprehenderse por el interés que desarrollamos en este trabajo, por reconstruir de un modo articulado las experiencias de aprendizaje en el marco de una realidad eminente^{xii} como la del salón de clases.

En el proceso de investigación que tuvimos la oportunidad de construir y desarrollar, nos encontramos con diferentes tipos de fenómenos socioculturales, de acuerdo a su inserción en el todo de la realidad del aula y del contexto escolar que forma parte de los niveles problemáticos^{xiii}. De este modo, la especificidad de un campo disciplinario como el de la enseñanza de la lengua hablada, solamente podría recepcionarse desde la óptica de su articulación con la realidad sociocultural a la que pertenece, ya que esta es a la vez la que determina su particularidad. Así procedimos a recuperar los datos de la experiencia docente, en el transcurso de un año de observaciones, registros, grabaciones y entrevistas en dichos planteles. En esta línea en la que contextualizamos gran parte del

proceso de investigación, fue de gran utilidad para la comprensión cualitativa de la actitud realizativa docente, haber tenido en cuenta la complejidad de relaciones de los niveles de actuación didácticos ya que por medio de ellos observamos la acción pedagógica de seis maestras del modo siguiente: 1). Sin exigir un contenido al todo, se apoyó nuestro razonamiento en una demanda de distinguir cómo se efectuó la construcción abierta al conocimiento, es decir, cómo la actitud realizativa docente colaboró en la perspectiva de formación del adolescente con base en el estudio de español, 2). No se trató -simplemente- de conocer para determinar alternativas, sino plantear desde una observación participativa del <quehacer docente>, las posibilidades de la acción lingüístico-comunicativa en que se apoyaron las maestras; el o los puentes culturales que se pretendieron enriquecer y/o modificar desde los propios contenidos de enseñanza y, 3). Pretendimos una construcción gnoseológica que atendió, más que a las diferencias de actuación profesional entre las profesoras -por las formas de conducir el desarrollo y evaluación de contenidos- los modos particulares y contrastantes de enseñanza inscritos en una dimensión de la totalidad de la realidad docente. Articulando estos desempeños únicos y singulares, con el núcleo básico en que se sustentó la contextualización de lo socio-escolar, por sus múltiples relaciones vinculadas con el lenguaje, con la cultura y con la interacción comunicativa.

Así, fuimos interrogando las prácticas de enseñanza y su contribución relativa a la construcción de experiencias de aprendizaje de la lengua, por medio de las cuales las maestras pudieron influir en el desarrollo del pensamiento conceptual y creativo del adolescente^{xiv}. (H. Zemelman, 1987).^{xv}

Estas consideraciones las fuimos reconociendo con la atención que ameritó recepcionar la propia actitud realizativa docente. Descubriendo con base en siete ejes de análisis - que dan estructura a la argumentación de este capítulo [3]- los presupuestos pedagógicos y las disposiciones didácticas particulares-promedio, como resultado del ejercicio de aprehender determinados cursos de acción. Ello a partir indubitablemente de las propias interpretaciones docentes de oralizar el mundo de la vida desde el salón de clases.

Así los ejes de análisis los reconocimos por el grado en que intentaron las docentes dar cuenta de las esferas o ámbitos finitos de sentido de las prácticas de enseñanza, en los que pudimos identificar y perfilar múltiples desempeños, relaciones y analogías, en vínculo relevante con el tema de investigación: La acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Tal vinculación nos permitió precisar determinadas nociones o conceptos, mediante la cual se fueron construyendo estructuras particulares del modo de coordinar la acción en el aula. Puesto que subrayaron específicas funciones proyectadas por los actores en el campo de sus realizaciones. Influyendo variables como el tiempo, el contexto situacional y la dirección pedagógica de sus encuentros con los escolares, a través de los que se manifestaron los planteamientos de aprendizaje y los impactos que éste fenómeno revistió en los modos de orientar el proceso de interacciones en el aula.

Un punto de reflexión metodológica que logramos concretar con respecto de los ejes de análisis definidos en este capítulo, fue apoyarnos en P. Woods quien ideó la noción de <estrategia> concepto por medio del cual, reconocimos la estructura de cada uno de los siete ejes de estudio, de acuerdo con las recuperaciones que hicimos de la práctica docente de RC. y CS.

El concepto estrategia como herramienta de exploración de los datos de la experiencia docente, nos respaldó para construir un examen comprensivo del esfuerzo ordinario y persistente de la acción de enseñanza en el aula. Esto fue el recorte expreso de nuestra delimitación del objeto de estudio, lo que implicó el examen de tareas lingüístico-

comunicativas planteadas por las maestras, aunadas al grado de construcción de un tipo de aprendizaje con significado y a un tipo de formación para el alumno del plantel secundario.

Todo lo anterior fue observado en la inserción plástica y flexible de la dialéctica de los actos de habla y sus realizaciones en el campo del lenguaje del escolar. En él, fueron las maestras de Alfa y Omega, quienes con su esfuerzo pedagógico, interpretaron las exigencias de aprehensión del idioma hablando de él. Creando así mismo puentes entre las tradiciones culturales, literarias y científicas que ellas acometían, pues de esta forma nos brindaron determinadas orientaciones, vinculadas con la relevancia que alcanzamos a recuperar acerca del estudio de la lengua hablada. Lengua hablada que pudo ser vista en correlación con otros ejes de estudio del español, como la lectura, la escritura, la composición, y el ensayo; la dramatización y el aprendizaje de la gramaticalidad; sus nexos con la conciencia social convergente o divergente con el grupo de aprendizaje y el grado de las relaciones significativas -observadas por medio del contraste de los ejes entre sí- en una frecuencia menor o mayor con los objetivos educacionales que las enseñantes se plantearon alcanzar. Pero también de otra forma observamos el proceso anterior: pudimos mirar procesos de iniciación lector o escritor, dirigidos hacia una investigación de apoyo al tema del día programado y de intentar concluirlo, tratando de reencontrar los sentidos que los participantes compartieron acerca del mismo, a través de la oralidad y de sus actos de intervención relatores y/o narrativos.

Las enseñantes al moldear y crear sus propios mundos culturales, en disposición congruente o contradictoria con los hechos y las fuerzas culturales como visiones del mundo social, requerimos captarlas a partir de las evidencias que observamos de sus prácticas ordinarias. Ello de acuerdo a la orientación del método hermenéutico-analógico para el análisis de la actitud realizativa docente, como herramienta primigenia de la oralidad en el aula^{vi}. Método que se concretó a partir de la indagación del modo de coordinar la acción pedagógica proyectada por las docentes en el salón de clases.

Observemos en el siguiente apartado la descripción de la tercera y última fase de investigación, y la orientación que fuimos reconociendo a través de las particularidades de su desarrollo en los campos pedagógicos (a). y (b). Ello a través del análisis de la actitud realizativa docente de las maestras RC. (Alfa) y CS. (Omega) que identificamos como representantes de dichos campos.

Es importante señalar que en el apartado C. de este capítulo, desarrollamos la contrastación sobre los modelos didácticos de los campos pedagógicos (a). y (b)., con base en la perspectiva de enseñanza de seis maestras de Alfa y Omega. (El examen comprensivo de la actitud realizativa docente de las cuatro maestras restantes que contribuyeron a orientar significativamente el presente trabajo de investigación se puede leer en el Documento II. Anexo).

B. Las maestras de Alfa y Omega: la reconstrucción y el sentido de sus prácticas de enseñanza.

I. La actitud realizativa docente de la enseñanza de la lengua oral, a partir de dos campos contrastantes de formación (a). y (b).

I.1 Campo pedagógico (a): campo tradicional de enseñanza.

I.1.1 Plantel Alfa.

I.1.2 Maestra RC.: "La acción comunicativa modeladora de la actitud realizativa de los alumnos".

La comunicación que se produce en el salón de clases de la maestra RC., la ubicamos dentro del campo pedagógico (a) y responde a un proceso de circularidad de tareas. Es decir, ella determina el curso que han de seguir las actividades de aprendizaje que generalmente son tomadas del libro. De esta forma convoca a la participación de sus alumnos, a fin de reconocer los conceptos propuestos por el libro y de esta manera disipar dudas o preguntas que ella misma ha planteado. Al parecer, no percibe la participación de la propia acción lingüístico-comunicativa de sus alumnos, limitando al escolar a contestar concretamente lo que ella pide. A continuación intentamos comprender de acuerdo con la actitud realizativa docente de RC., el estilo de enseñanza de la lengua hablada privilegiado por ella, en función de los ejes de análisis que diseñamos para explicar la actitud pedagógica manifestada en el campo de estudio del español:

a). Actitud pedagógica para la enseñanza de la oralidad.

Bajo esta línea intentamos comprender, de acuerdo a nuestro primer eje de análisis, las estrategias didácticas y/o actitudes pedagógicas a las que recurre RC. para la enseñanza de la lengua hablada. En primer término RC. generalmente inicia sus sesiones de trabajo señalando al alumno las actividades que se tienen que desarrollar. Por ejemplo, pide abrir el libro de texto precisando el número de página y de ejercicio; en otras ocasiones toma la iniciativa de hacer un recordatorio de lo que se vio la clase anterior, y enseguida algunos alumnos elegidos por ella, para que los escolares desempeñen actividades como leer párrafos de algún texto, oraciones o conceptos y ejercicios realizados con apoyo del libro o de sus tareas.

En cuanto a la puesta en marcha de las experiencias de aprendizaje, generalmente estuvieron mediadas por discursos unidireccionales, es decir, sostenidas entre la transmisión de conocimientos por parte de la maestra hacia los alumnos, con el alumno que más participa, o respaldadas por los ejercicios del libro; por ejemplo en una de sus clases RC. los exhortó a situarse en una determinada página donde se encuentra un cuadro que explica la conjugación de los verbos en los distintos tiempos.

Con esta base, la docente les brinda una breve explicación respecto de la función de los tiempos pospretérito y copretérito, les presenta dos modelos de cómo estructurar las oraciones del primer tipo, y termina haciendo una síntesis, (...) "este es el sentimiento del pospretérito, una acción que puede realizarse pero bajo la condición de otra". Para el segundo tipo, sólo les señala algunos rasgos generales, (...) "es una acción que hace mucho que pasó, está relacionado con el pretérito. Entonces en esta definición, se dice que es una acción que podría realizarse en un futuro bajo una condición más o menos. De todos modos vamos a seguir con esto".

Es así como RC. termina su participación con el fin de que los alumnos dieran a conocer a través de la lectura sus estructuras oracionales y el tiempo en que están escritas. En cuanto el alumno termina de comentar su ejercicio, RC. les pide convertir los mismos enunciados en otro tiempo. Sobre los instrumentos mediadores, como las estrategias o herramientas didácticas, encaminadas a la comprensión e intercambio de conocimientos, éstas sólo se circunscriben a una serie de preguntas, que no hacen más que rectificar que el alumno sabe cambiar el enunciado de un tiempo a otro:

RC. (...) *Elizabeth me da mucho gusto que hayas cumplido con la tarea. Adelante con la primera.*

Elizabeth. *"mi abuela sabe que tengo que ir", es presente;* (RC. gira para solicitar la participación de otro alumno, sin indicárselo expresamente).

A. *"Guillermo volvería a telefonear", es pospretérito.*

RC. *"Mi hermana tenía un novio", ¿Fernando en qué tiempo está?*

F. *en copretérito.*

RC. *si un verbo está en otro tiempo no concuerda con la oración, por eso están viendo los tiempos verbales, ¿de acuerdo?, ejemplo: "tarde" no tiene por qué cambiarse, es adjetivo demostrativo y nada más, en caso de que no coincidiera se cambiaría. ¡Haber Araceli!* (RC. se expresa así para llamar la atención de todo el grupo).

Araceli. *"Guillermo visita a mi hermana todas las tardes", está en presente.*

A. *"Guillermo visitará a mi hermana todas las tardes", está en futuro.* (Alfa RC-2, p. 3).

Aquí cabe señalar que la participación del alumno, no es del todo espontánea, sino regulada por RC. quien decide qué estudiante debe responder a las preguntas. Esta actividad de intercambio comunicativo con los alumnos duró aproximadamente 10 minutos, lo que observamos, fue <lo necesario> para continuar con la siguiente actividad. La posterior experiencia de aprendizaje, también solicitada por la profesora, la organizó de la manera siguiente:

RC. -*"... vamos a ver los tiempos, van a hacer el ejercicio. No me están preguntando nada, entonces me supongo que no hay duda. (!). Estas dos filas júntense y van a hacer un párrafo donde tenga verbos en presente, mínimo unos cinco y los subrayan sobre el tema que sea. Aquí lo mismo (dirigiéndose a otras filas) pero en futuro. Aquí en pretérito, la otra en copretérito".* (El subrayado es nuestro).

Para finalizar la clase sólo les señaló, *"el escrito es para entregar todos los del equipo. (sic). Hagan cinco enunciados pero que tengan relación los cinco ..."* (Para la entrega del ejercicio, les fue otorgado un espacio de 5 minutos aproximadamente)...

RC. *"Ana Isabel; yo no dije que podías irte, dije cinco, ponle nombre y me lo entregas. Bueno vamos a ver, ¿ya terminaron? ¡Eduan, recoge las hojas!"* (Ibíd. p.4).

Con base en las estrategias de planeación didácticas y/o actitudes pedagógicas sobre la enseñanza de la oralidad, observamos que RC. se encarga de elegir el tema de análisis y las experiencias de aprendizaje para desarrollarlo. Así mismo sucede con la construcción de ejemplos destinados a esclarecer errores, o dudas. Sin embargo en la actividad de solución de problemas el alumno no participa, solamente escucha y con base en la disposición de ideas de la educadora, tiene que elaborar una serie de ejercicios en un tiempo determinado para poder salir del espacio del salón de clases. Así mismo la organización de los equipos de trabajo está definida por la docente. En este

sentido, el grado de involucramiento de los educandos en la elección y planeación de las actividades escolares, está supeditada a las tareas dispuestas por RC. y en otro grado al seguimiento del programa oficial de estudios, que exigen el aprendizaje de los temas de trabajo en tiempos probables de tratamiento.

En cuanto al análisis del conocimiento los alumnos no participan, no preguntan por iniciativa y sólo ejecutan las tareas del modo y la forma de contenido que designa la maestra. En este sentido percibimos la ausencia de la carga experiencial, de las vivencias, de la creatividad, de las sugerencias, de la reflexión y construcción de ideas de los educandos. Que pueden ser elementos claves para establecer la comprensión y los vínculos entre los anteriores y nuevos conocimientos. Sin embargo esta es una actividad que no se desarrolla entre los estudiantes y la maestra RC., puesto que invariablemente se pasa de un tema a otro, sin definir posibles puntos de unión y menos aun sin analizar el impacto formativo-cultural, que implica el conocimiento del estudio del español con respecto a los usos del lenguaje y el contexto social del adolescente.

De esta forma -creemos- termina por cancelar las probabilidades de aprender y compartir. Aunado a lo anterior también observamos que las experiencias de aprendizaje, las estrategias y herramientas didácticas como por ejemplo, el trabajo en equipo e individual, están sujetos a la decisión de la maestra, quien no comparte con sus alumnos el objetivo o la importancia que tienen estas formas de organización o de trabajo para el análisis y comprensión de los ejercicios. En este marco, los estudiantes se posesionan de las indicaciones, no sólo en cuanto a la organización colectiva e individual; ellos tienen que seguir la estructura o el modelo y la temática para el manejo de conocimientos requeridos por la maestra, acompañados de explicaciones breves tomadas del libro.

Además de esto señala un tiempo récord en el que se debe concluir la actividad, rodeado con una buena <cauda> de amenazas como el otorgar una calificación mínima, bajar un específico número de puntos en la evaluación final o cancelar la salida de la clase hasta terminar el ejercicio. Y cuando ella considera que el tiempo que han empleado los alumnos es suficiente, recoge la actividad y menciona el tema que verán en la próxima clase. De esta forma concluye regularmente su actividad de enseñanza.

b). Acompañamiento y mediación pedagógica en el análisis, ensayo y desenvolvimiento de la oralidad.

Con base en la descripción anterior del tipo de estrategias didácticas empleadas por RC., intentamos explicar, respecto del segundo eje de análisis, cuál fue el tipo de acompañamiento y mediación pedagógica proyectado por RC., en el ejercicio de la oralidad en el aula. Para ello elegimos una clase cuyo tema de aprendizaje trató sobre la forma de realizar la descripción física y psicológica de los personajes de una lectura.

El inicio de la clase lo define RC. del modo siguiente:

RC. *los exámenes los tengo yo en casa para calificarlos, mañana los traigo.* (un alumno interviene:

A. *También me dieron unos poemas y me dijo que cuando usted me los pidiera los trajera.*

RC. *Si eres tan amable Irene, por favor me los traes mañana para calificar ¿no?,* (la indicación es a una de sus monitoras) *mira te pido de favor* (vuelve su atención en el alumno que llevó sus poemas) *que mejor el jueves que tienen una hora de ejercicios, los*

reviso y los califico, se los doy y los pasan en limpio a máquina, bueno, lo vuelvo a leer para ver si no se les pasó alguna falta de ortografía, luego ya si quieren poner algún dibujo etc, si no quieren no, eso es opcional, para que veamos cuantas copias van a sacar.

Me gustaría que agregaran cuando ustedes tengan su legajo de poemas, también les voy a escribir el agradecimiento. Bueno, no, estoy mal...; cuando les escriba unas palabras alusivas entonces ustedes también van a sacarle una copia para que tengan su librito como recuerdo de este curso.

Entonces tenemos ahora que estábamos viendo las características de los personajes ¿sí?, saquen por favor su libro (hay una pausa) (...) creo que ustedes tienen prohibido forrar el libro antes de tiempo (...) (se escucha demasiado ruido)(...)¿ ya vimos las características de cómo se llama el susodicho?

A. Ramiro.

RC. no hemos visto las características de Leonorilda ¿verdad?

A. ya

RC. No, vamos a empezar. Haber Alejandra creo que te tocaba a ti ¿o a ti Gabriela?, bueno empezamos. (la alumna lee pero no se escucha bien)

RC. ¿sabes qué?, que no te están escuchando. Recuerden que, bueno, vamos a hacer una recapitulación, recuerden que para saber cómo es un personaje física y psicológicamente una lectura nos da indicios, y yo quiero que se pongan muy listos en esto. ¿Mitzi? (llamando su atención), porque tanto en tercero de secundaria como en todas las materias que posteriormente tengan que ver con literatura, van a tener que analizar personajes. Ahora, no nadamás esto que estamos haciendo les sirve para la materia de español, en esta lectura o para las materias de literatura, en cualquier otro cuento, novela, obra de teatro que vean, si no les sirve hasta en la vida real, ¿ustedes cómo saben cómo es una persona físicamente?, ¿por qué?

A. porque lo estamos observando.

RC. porque la están viendo, así si entra una persona y me dice descríbela físicamente, bueno, yo le digo que es alta, bajita, etc., porque la veo. Cuando queremos saber cómo es una persona psicológicamente, entonces ¿qué hacemos? (los alumnos no contestan) ... era lo que me estaban diciendo, ¿qué hacemos cuando queremos saber cómo está alguien?

A. la observamos.

RC. la observo, la trato, me fijo ¿qué observo?

A. su comportamiento.

RC. muy bien, su comportamiento ¿qué más?

A. su forma de pensar.

RC. ¿cómo me doy cuenta de su forma de pensar?

A. cuando habla.

A. por los hechos.

RC. muy bien, por sus hechos, por las opiniones. Entonces yo me doy cuenta como es una persona, ¡perfecto! Ahora, aquí en la lectura los personajes nos dan indicios, nos damos cuenta de como son físicamente y de su forma de pensar ¿verdad?

Bueno, vean ustedes como no lo que estudian en la escuela no nada más sirve para sacar seis o diez o ¡ya pasé! etc. sino que sirve también para la vida real, o sea lo que ustedes en este momento están viviendo o experimentando.

Cuando llegó el momento de hacer la descripción psicológica del personaje principal de la lectura, los alumnos y la maestra construían posibles respuestas en una situación de laxitud y de cuestiones generales. Quizás faltaba señalar la orientación formativa que se

dejaba traslucir de las ideas esbozadas con ese fin, en el momento de interactuar con los alumnos. Por ejemplo:

RC. *cómo era la relación de Leonorilda con su madre?*

A. *¿cómo una amiga que le cuenta todo?*

RC. *¿será?*

A. *no porque ellas no se llevan bien y no existe comunicación entre Leonorilda y su madre.*

RC. *y ¿por qué no existe comunicación?*

A. *porque su mamá no la deja tener novio.*

A. *porque ella tal vez le tiene miedo a su madre, o no sé..., de que si ella le cuenta, la vaya a regañar, o le vaya a decir esto no está bien.*

RC. *sí, está bien lo que estás diciendo, o sea que porque la vaya a sancionar ¿verdad?. Le puede decir ¿eres la ofensa (¿la vergüenza?) de la familia!, ¡tenías que salir como tu tía!, pues como le va a tener confianza ¿verdad? si la mamá enseguida ya la está calificando.*

A. *la mamá quería lo mejor para su hija.*

RC. *quería lo mejor para su hija. Lo que los padres creemos que es lo mejor para nuestros hijos, bien, y que <no perdiera el corazón>, que no fuera a sufrir. ¿No creen ustedes que la mamá de Leonorilda quería que su hija no sufriera?*

Sii, -contestan varios-.

RC. *yo creo que por eso le compra todo, la quiere sobreproteger. (se dirige a un alumno) ¿Tú que crees, qué cuál es la actitud que debería tener la mamá?*

A. *bueno es por lo mismo que la sobreprotege mucho... (los alumnos empiezan a hablar y a hacer ruido y RC. se molesta).*

RC. *¡mira mi vida nadie interrumpa!, les voy a pedir una cosa y eso es disciplina, eso ténganlo en la mente, ¿por qué? porque más adelante van a participar en debates (!) y siempre va a haber gentes que les van a estar <apuntando>(…) (ya no termina esta idea y continúa del modo siguiente, (…) te está costando trabajo construir la idea (es decir, la respuesta que antes había formulado a un alumno) pero la vas a construir. (Alfa RC-2., pp. 1-6).*

Hasta este momento, la misma maestra participa en la construcción de un argumento, que creemos, se basa más en las suposiciones que ella hace, quizá de su experiencia personal o de alguna situación real, que en la sustentación argumentativa surgida de la estructura del texto, lo cual se supone que es el objetivo del ejercicio; cuando un alumno intenta dar su opinión estructurada con esta lógica de las suposiciones, ella dirigiéndose a todos los alumnos, les pide situarse en el problema de la fundamentación, punto que no se había considerado desde el inicio de la descripción psicológica de los personajes:

A. *también la destrucción psicológica de la madre de Leonorilda, que tiene mal carácter y que... (interrumpe RC.).*

RC. *¡momento!, acuérdense que para fundamentar algo, yo te pregunto ¿y por qué dices que es así?, ¡ah bueno! mire maestra porque aquí con libro dice que tan, tan, tan, (!) esa es la forma de fundamentar algo.*

Fundamentar algo es cuando tú opinas sobre cualquier situación, y yo te digo, bueno, fundamenta tu opinión, ¿en qué te basas para decir eso? ¿okey?. Así es como tienen que fundamentar, del libro sacar las frases o de donde están fundamentando eso. ¿Si me entendieron? o ¿no lo hicieron así?

A. *Maestra tengo una respuesta, ¿se la digo? (se esfuerza en participar).*

RC. *si, por favor.*

A. *Aquí dice que se fundamenta en la destrucción psicológica, o sea pienso que a la mamá la trataba igual su mamá, no la dejaba tener novio e igual la tenía muy... (vuelve a interrumpir RC.).*

RC. *mira, ¿en qué te basas para decir eso? (alza la voz).*

A. *porque la trata igual.*

RC. *¿pero en qué te basas? (con voz fuerte).*

A. *porque es muy regañona... (Ibíd. p. 8).*

Aquí es preciso observar que la actitud de acompañamiento pedagógico de RC., para recuperar y resolver los problemas sobre la tarea de la fundamentación, se instala en la línea de propiciar una comprensión acelerada del adolescente y una capacidad de oralizar cimentadas en una explicación que reclama prontitud y elaboración genérica de los rasgos fundamentales de lo que es el problema de estudio. En este caso, de la actitud psicológica de algunos personajes bajo el contexto situacional que muestra la lectura. Un aspecto que deseamos rescatar y que está vinculado con la oralidad del adolescente, es que sus apreciaciones o ensayos por construir la fundamentación requerida para ese tipo de tareas no son tomados en cuenta.

La profesora generalmente interviene y no los deja terminar la expresión de sus ideas. Y bajo el supuesto de que no le están entendiendo, intenta aclarar el proceso de construcción, explicando una y otra vez los ejemplos propuestos por ella, antes que orientar al alumno, para la reorganización estructural del problema de estudio, a partir de la propia exposición de sus ideas:

RC. *creo que no me están entendiendo, si yo digo, haber que será, Marco Polo, el año pasado era un niño totalmente diferente, no se preocupaba por estudiar. Ahora Marco Polo cambió ¿okey?... maestra, me dice la directora, "fundamente lo que está diciendo", perfecto, saco la boleta del año pasado y saco la boleta de este año y allí está.*

-*¡Ah! pues es igual maestra. (se ríen los alumnos).*

RC. *la tuya tampoco es igual (con actitud molesta).*

A. *sí es igual. (como retando a la maestra).*

RC. *no, ponme atención, no me contradigas, entonces yo estoy fundamentando: aquí está la boleta del año pasado de Marco Polo, y aquí está la boleta de este año, donde Marco Polo salió adelante, se superó. "a ver, y de Luis Fernando ¿qué maestra?", me pregunta la directora.*

A. *sigue igual.*

RC. *no, si ha mejorado.*

A. *no.*

RC. *¿no?, ¿ha empeorado? ¡que pena!, entonces ha empeorado. ¡ah! y luego dice la directora, "fundaméntelo", y a la hora de ir a sacar la boleta veo "¡ay! si es cierto maestra me equivoqué no tengo fundamento".*

Ahora eso es lo que yo quiero que digan aquí en el libro; si ustedes dicen que la mamá de Leonorilda es sobreprotectora, ¡ay! yo les digo "¿saben qué?" no es cierto y ustedes "¿cómo no maestra?", bueno, ¿por qué me dicen eso?, me traen el libro y me dicen aquí, aquí y aquí, ¿sí?

Eso es fundamentar algo, no se vale nadamás decir: "es que el maestro fulano de tal es así y así", si no que hay que fundamentar el por qué. Si no, uno no está seguro de lo que dice y no tiene fundamento y entonces nadamás está hablando como perico, ¿okey? A ver revisen su ejercicio por favor, y hagan ahorita en este momento la página 202.

A. ¿lo podemos contestar?

RC. lo pueden contestar, ¡ah!; intenten contestar el manejo del tiempo, lo pueden contestar. Para mañana los que lo tengan -el libro de texto- los que no lo tengan ni modo, no tienen que comprarlo. ¿se acuerdan que el año pasado tenían un libro de ortografía?, bueno, si lo tienen tráiganlo porque vamos a empezar para mañana, aparte de eso vamos a empezar a ver el acento diacrítico, ¿okey?. Hagan esto, ahorita todo lo del manejo del tiempo. (Ibíd. p. 9-11)

El acompañamiento pedagógico de RC., consistió en dar a sus alumnos un concepto y unos ejemplos elaborados por ella de lo que significa hacer una fundamentación. Desde esta postura, se le presentaba al alumno la única oportunidad de entender cómo realizar el ejercicio, puesto que observamos que el espacio otorgado a sus alumnos para estructurar su propias conceptualizaciones, estuvieron sujetas al diseño de los modelos expresados por la enseñante.

Cuando los adolescentes intentaban participar con sus ejemplos, la profesora los interrumpía y sin recuperar el desarrollo de las secuencias oracionales de los educandos participantes, iniciaba la ejemplificación a partir de sus propias definiciones. Por otro lado la fundamentación de la descripción psicológica de un personaje basado en la lectura, es un tema que no se volvió a tocar, puesto que se determinó la realización de una tarea del libro de texto.

Nos parece, que RC. consideró que su explicación era suficiente para que el alumno pudiera resolver los problemas relativos a la fundamentación psicológica de los personajes de la lectura. Aquí exponemos dos interrogantes respecto del acompañamiento pedagógico: ¿por qué no se dio continuidad al trabajo de comprensión que el alumno realizaba a partir de sus percepciones?, ¿por qué RC., anunció el estudio de un tema nuevo para la clase siguiente, antes de escuchar las dudas de sus alumnos sobre el tema de la fundamentación? Los posibles argumentos que den respuesta a las preguntas anteriores podemos sustentarlos a partir de lo que se explica en el siguiente apartado de análisis, con base en la observación de las estrategias de acción pedagógica privilegiadas por RC., si su pretensión era alcanzar un determinado entendimiento lingüístico-comunicativo con sus alumnos.

c). Acción pedagógica para el logro del entendimiento lingüístico-comunicativo con los alumnos.

La postura docente respecto del alumno, refleja una actitud comunicativa centrada en las secuencias oracionales creadas por la maestra. De tal forma el tono de voz privilegiado, nos parece con cierta dirección didáctica de autoridad, ya que demanda al adolescente enfocar su atención sólo a la armazón discursiva de RC. En tanto el intercambio y construcción de conocimientos entre la maestra y los alumnos son procesos de aprendizaje que observamos disminuidos. Puesto que el nivel de conversación y análisis de tareas exigidos en los ensayos, revela una situación disminuida para convencer al alumno y para aceptar de él, un modo fundamentado y sostenido para una determinada representación conceptual. Por ejemplo, lo que significa la fundamentación de la actitud psicológica de un personaje desde un contexto situacional determinado en una lectura. Hacemos referencia al término <situación disminuida>, porque cada vez que los alumnos pretendieron expresar la relación que encontraban con cierta aprehensión del conocimiento demandado, la maestra RC. con la idea de que no la entendían, emitió en distintos momentos, explicaciones que partieron

una y otra vez de su propia noción del concepto estudiado. Esto no favorecía que el alumno lograra el descubrimiento de las ideas más representativas del tema en cuestión de acuerdo con las propias ideas manifestadas por él.

De acuerdo con lo que observamos, el tipo de entendimiento lingüístico-comunicativo que se privilegia en las clases de español de RC., se basa de acuerdo a Weber en <planes de acción no coordinados> por medio de una condición especulativa e individualizada de consecución de resultados. Lo que no está en la ruta de lo que J. Habermas, denomina como <la obtención de acuerdos> a través de los cuales los participantes, alcanzaran identificarse desde ciertos intereses y manifestaciones explícitas o en descubrimiento. Proyectando con sus lazos socioculturales las pretensiones de validez (verdad, veracidad o rectitud y corrección) que estuviesen desplegándose con sus realizaciones comunicativas. Si partimos de esta lógica, pensamos que RC. no promueve espacios de entendimiento lingüístico y de auténtico intercambio pedagógico. Por lo tanto la comprensión de conocimientos se visualiza fracturada, porque se deja solo al alumno con la función de interpretar, lo que en el momento y en el tiempo otorgado a la clase pudo ser efectuado. Ello lo percibimos cuando RC., decidió dar fin al análisis del tema y les dio a conocer el tema para la siguiente clase. Sin detenerse a pensar si se había logrado por parte de los alumnos, un nivel de comprensión significativo respecto del tema examinado como para iniciar con un tema nuevo y establecer vínculos con el anterior.

d). Acción pedagógica para la creación de puentes de conocimiento relacionados con la idea de una formación cultural comunicativa.

El punto del entendimiento lingüístico-comunicativo proyectado por RC. lo seguimos desarrollando con el apoyo del siguiente eje de análisis, relativo a las estrategias de enseñanza para el impulso de la formación cultural comunicativa del adolescente. En este sentido, observamos que el logro del entendimiento generalmente está asociado con la concepción de una formación escolar centrada en el desarrollo de ciertos usos del español. Como lograr estructurar un texto coherente y sin faltas de ortografía. Dicha actividad la apreciamos disminuida por parte de RC., desde el momento en que le otorgó mayor preeminencia al segundo punto (*buena ortografía*) en lugar de la importancia de un tema así, para el desarrollo del potencial lingüístico-comunicativo y de la formación cultural comunicativa del alumno. A continuación presentamos un ejemplo de lo anteriormente expresado:

RC. -los que hayan traído su poema con buena culminación de todo, desde ortografía me traen su trabajo en limpio, y con su lenguaje figurado en forma coherente; aparte no dejar el trabajo dentro de las aulas, sino llevarlo fuera de la culminación de nuestro curso. Esto no quiere decir que ya terminamos, nos falta ver el acento diacrítico, nos falta ver el presente y algunos tiempos del subjuntivo. (...) aquél que entregó su poema ya sabe que esta exento, tiene diez, puesto que esto, acuérdense, conlleva la tarea del adjetivo, comparación de metáfora, de ortografía, etc, y los que no entregaron nada tienen la calificación del periodo pasado menos dos... (Alfa RC-3, p. 1).

Una relación que hacemos en torno al entendimiento, como un referente de la acción pedagógica en el campo de la construcción de las experiencias de aprendizaje, es que esté orientado hacia una formación cultural, que pretenda la reafirmación de un lenguaje convencional regulado por normas, como es la entrega de un texto con ciertas

características semánticas, sintácticas y gramaticales. Es decir, en la acción mediada de la docente no se privilegia un perfil cultural comunicativo diferente a lo antes dicho, ni privilegiando en resumen, el potencial expresivo del escolar por el valor que implica el estudio de la coherencia y cohesión interna y externa de las secuencias oracionales de un texto escrito. Asimilando y reconociendo los retos que implica estructurar y organizar un tema de esa índole para comunicarlo al grupo. Todo lo contrario: este contenido fue evaluado por la presentación ordenada de los elementos formales exigidos por la profesora.

Así, creemos, que el proceso reflexivo que conlleva el trabajo escolar no es evaluado de un modo cualitativo, pues la lógica que encontramos de la docente, es que el alumno, de acuerdo al grado de captación del conocimiento y del compromiso con su formación, logre crear un escrito que reúna los requisitos de presentación para obtener una calificación aprobatoria. El discurso de RC. nos ayuda a confirmar nuestras percepciones del modo de coordinar la acción cuando señala:

RC. Grábense en su mentecita, porque luego se les olvida que aunque los maestros ya hayan evaluado, no quiere decir que ustedes ya pueden gritar, saltar y no hacer las tareas. Ojalá que la escuela no fuera la calificación de exámenes, si no que la escuela fuera el amor al conocimiento y las ganas que les ponen a las cosas, y yo voy a evaluar con esto. (Ibídem).

Después del comentario señalado, RC. procedió a hacer una revisión de una lista para contabilizar el número de alumnos que entregaron sus poemas, actividad que encargó a tres de sus alumnas y a quienes, bajo la denominación de *sus secretarias*, les concedió la libertad de revisar la ortografía de un buen número de trabajos de los integrantes del grupo escolar:

RC. (...) ¿dónde está la tarea de ustedes?, se les olvidó ¿no?. Ay, a mi también se me olvidó que dije un punto menos, ahora les voy a bajar dos ...

¿Pueden anotar por número de lista? mis secretarias que me están ayudando a controlar esto, por favor, a ver vamos a poner, entonces número uno ... Bueno a ti te encargué eso ¿verdad Irene?, y a ti (se dirige a otra alumna) un recuento de copias y a tí te encargué lo mío, mis copias.

Lo del poema se va a tomar en cuenta en equipo, según ustedes creen que no lo estoy tomando en cuenta, si no lo tomara en cuenta estarían reprobados.

A ver, Rocio va a tener una +B, y Erandi una palomita y ya (les dicta a sus secretarias) Irene ¿ya?, ¿María y Edith ya terminaron?; ¿lo entregaste Mildred?; Carlos Alberto (mirando su trabajo) no tiene nada, es el número 17 ponle un tache ... (los alumnos hacen demasiado ruido).

RC. No necesito que se pongan a platicar, lo que necesito es que Elizabeth junto con Irene hagan las cuentas de cuantos alumnos son en total.

Mariela y Elizabeth nadamás me van a hacer una última revisión de la ortografía, por favor no rayen el poema -de sus compañeros- si tienen duda me preguntan a mí. (Ibídem, p. 2).

En esta misma línea, en lo que corresponde a la entrega de tareas, prevalece una actitud que demanda más que un proceso de construcción, la presentación genérica de las mismas. Por ejemplo, se exige la entrega del libro de poemas en limpio, coherente y con buena ortografía, porque el valor de ello es un diez de calificación. Aquí consideramos prudente hacer tres preguntas ¿le interesa a la docente la simple entrega de tareas que

cumplan con los requisitos establecidos, más que el proceso de análisis y comprensión de tareas?; ¿se revisó la forma de dar coherencia a un texto y de reflexionar sobre la importancia de la ortografía, como herramientas cognitivas e instrumentales, para mejorar el desarrollo de proceso comunicativo del escolar?; en resumen, ¿se valoraron cuáles podrían ser los significados escolares y culturales que intervienen en la educación del alumno, respecto a la estructuración de un libro de poemas que emana de su creatividad?

Una posible respuesta que podemos formular con base en el contexto escolar que observamos, es que se espera que los alumnos por si mismos desarrollen cierto tipo de conocimientos, que se perciben como adicionales y obligatorios, y que por experiencia o porque corresponden a contenidos temáticos de otros ciclos escolares, deben ser <manipulados> por ellos. Y como consecuencia de esto, los adolescentes tienen que asumir la responsabilidad de elaborar las tareas o ejercicios con sus propios procesos de comprensión. Sin ninguna posibilidad de compartir dudas, expectativas y obstáculos hallados en el diseño y culminación de un trabajo escolar como el indicado. Que por lo demás es concebido como una rutinaria manifestación de escuchar, atender y resolver y no como una acción formativa de clarificación y producción reflexiva. En el sentido de alcanzar con el alumno el entendimiento de la actividad lingüístico-comunicativa propuesta, y la implicación cultural que reviste para el adolescente. Esto se torna más complejo si consideramos cómo permea el estado del autoritarismo docente^{xvii}, con el gradiente de mediación pedagógica, que se ofrece al escolar <para facilitar el análisis o la reflexión> de un tema específico.

En esta experiencia de aprendizaje no se hace referencia al valor cultural de elaborar un trabajo de esta dimensión expresiva, al menos no nos percatamos que sucediera así en el tiempo que observamos la actividad pedagógica de RC. Puesto que a ella no le interesa demandar del alumno un proceso de involucramiento y de reflexión, por ejemplo, en la revisión ortográfica vista como una potente actividad formativa. La que podría resultar propositiva para la formación del educando, reconocida la importancia sociocultural de organizar un documento inteligible y estructurado, de acuerdo con los requisitos gramaticales de la lengua. Esto es, para subrayar la necesidad de comprender las reglas y las convenciones pertinentes, para lograr comunicarse con los demás, o para la recuperación de contenidos relacionados con aspectos de la cultura literaria y su enlace con la evolución del idioma. Necesitaría observarse como importante dicha problematización, para comprender los vínculos entre los conocimientos antecedentes y los nuevos conocimientos analizados desde la perspectiva de los educandos.

En la continuidad de esta experiencia de aprendizaje en síntesis, percibimos que en el grado de mediación pedagógica, no existe la intención de apertura a la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, al desarrollo de sus procesos de entendimiento y de comunicación coordinados con los miembros del grupo. Más bien, pareció obedecer a una actividad genérica y recurrente de RC., puesto que una vez terminado el conteo de la entrega de poemas -por lista- ella decidió que era necesario -en ese momento- buscar la intitulación al libro de poemas, que pudo integrarse con el conjunto de las composiciones poéticas del alumnado. Lo cual dio la pauta para que los alumnos iniciaran una discusión para la definición de un título:

RC. (...) otra cosa que se me estaba olvidando es que le vamos a poner título al librito. Me gustaría un título que llevara implícito algo que inicia ¿sí? o algo que en este momento descubrimos, ¿qué fue lo que descubrimos?, que ustedes pueden escribir porque tienen una creatividad y sensibilidad muy grande, y no es para que se sientan la gran cosa (sic) sino para que la sigan cultivando.

No quiero que se me queden así, yo quiero que esos cerebritos empiecen a trabajar ahorita pensando en un título para ese librito que vamos a hacer, parece que va a ser el más grande, el más grueso que el de los otros dos grupos.

Quisiera que pensarán en un título, tienen ahorita la tarea de pensarlo, y a cada uno les voy a preguntar y vamos a escoger uno ¿órale?

A. *"¡Generación 94-95!"*

¡Nooo!, ¡uuuh! (evidente rechazo de la mayoría del grupo).

RC *... eso no, tiene que ser original. A ver Emmanuel.*

Emmanuel. *"Sueños en la imaginación"*

RC. *¡muy bien Emmanuel!*

A. *"poesía del 21. Mi primer poema"*

RC. *... bien, está representando un recuerdo de un momento y de una actividad, este título es "poesía del 21" y me parece bien porque tiene su grupo y la actividad que hicieron, además esta marcando el momento, la época de su vida. Pero también me gustó el que dijo Emmanuel, ¿cuál fue?*

A. *"Sueños de la imaginación?"* (Nótese el cambio de la preposición).

RC. *podríamos usar los dos y hacer un solo título, podemos poner así: "Sueños en la poesía o imaginación en la poesía del 21"*

A. *"Creación de un sueño"*

RC. *muy bien "Sueños o creación" o "Creación y sueños del 21"*

A. *... del Siglo XXI ¿no maestra?*

RC. *... también esta marcando una nueva generación.*

A. *No maestra,* (desaprobando la propuesta del alumno anterior).

RC. *bueno, como no es mi libro es el de ustedes, "Sueños y creación del 21" se queda como título. (¡!).* (Ibíd. p. 4).

En el intercambio de ideas entre la maestra y los adolescentes, percibimos una comunicación y una actividad reflexiva acelerada, donde el alumno proponía sus oraciones y la maestra se encargaba de hacer las consideraciones pertinentes para aceptar o no la viabilidad del título, en lugar de escuchar los propósitos de sus construcciones. Para concluir ese ejercicio RC. fue quien concretó la estructura final de la intitulación del libro de poemas, mediante una combinación de dos posibles alternativas planteadas por algunos miembros de la clase. ¿Por qué RC. sólo comparte con algunos alumnos, las distintas opciones que hizo posible por parte de ella intitular el libro de poemas colectivo de ese grupo? La elección <conjunta> de RC. fue la pauta que marcó el fin de la discusión de cómo intitular el libro de poemas. Además como los alumnos se encontraban haciendo mucho ruido, los empezó a amenazar para controlar y ordenar sus intervenciones, diciéndoles que no iba a borrar las calificaciones reprobatorias. Argumentando en general, que deberían de llevar para la siguiente clase las fotocopias de los poemas, para quienes habían cumplido con la tarea y para los que faltaban de entregarla si no estarían en problemas con su calificación final.

Nótese lo valioso de la situación en que RC. colocó a sus alumnos: demandar su creatividad y el esfuerzo por hallar formas categoriales que sintetizaran <la razón de ser> de un texto colectivo, expresa la importancia que pudo haber tenido este espacio mejor sostenido en el marco y en la serie de temas que guardan íntima relación con la primacía de la voz del adolescente, cuando se abre un escenario así en el universo del aula para escuchar y para aprender con ellos.

e). Evaluación docente sobre el aprendizaje de la lengua.

Para RC. la evaluación de las experiencias de aprendizaje, está sujeta a lo que ella cree que los alumnos debieron aprender. Así mismo hace la valoración del tipo de confusiones que el alumno pudo tener para volver a explicar los temas. Estos elementos son indicadores de que el alumno necesita mejorar y dominar los contenidos de estudio para <mejorar> las calificaciones parciales y finales. En este sentido el desempeño del alumno es <modelado>. Es decir, ya no tiene excusas para no desarrollar los ejercicios o tareas, porque RC, ya se encargó de disipar sus dudas, aunque no le haya preguntado o se hubiera detenido a identificar con él, las causas que podrían estar impidiendo la comprensión del tema de trabajo.

Por otro lado, la evaluación consiste en la entrega a tiempo de aquél tipo de trabajos - parciales y finales- lo cual hace acreedores a los alumnos de puntos más o puntos menos para su calificación. La participación en las diversas experiencias de aprendizaje, está condicionada por la acumulación de puntos. De tal modo que no se evalúa la interpretación mostrada en las intervenciones, la iniciativa y el esmero dedicado a la actividad de estudio, sino las respuestas apresuradas y genéricas. Además sólo se dirige a los alumnos que son los que regularmente participan y contestan. Son así los que <logran acumular más puntos> mientras que a los otros, <se les permite todo tipo de acciones distractivas> a los que les será difícil integrarse en actividades que los motiven. El resultado es una repercusión inmediata en la sanción y en el promedio de sus calificaciones.

En este sentido, la evaluación de ciertos ejercicios como la revisión de la ortografía y de otros temas afines, está a cargo de alumnas a quien RC. llama *sus* secretarias, quienes pueden señalar a sus compañeros los yerros por el tipo de respuestas expresadas en sus trabajos; en otros casos RC. corrobora las evaluaciones realizadas por *sus* monitoras. Así, los alumnos sólo tienen la oportunidad de participar en una evaluación que se hace al final del curso. Momento en el que se identifican los aciertos, las limitaciones y las faltas que RC. y ellos cometieron respecto de la organización, el desarrollo y la conclusión de los temas de aprendizaje del español.

¿Por qué se evalúa hasta el final del curso?, ¿por qué no se le brinda al adolescente la posibilidad de mejorar su desempeño durante el transcurso del ciclo escolar cada vez que lo amerite el caso?; ¿por qué RC. no busca alternativas que difícilmente podrá replantear en la víspera del ciclo final de trabajo, y de esta manera encontrar estrategias necesarias para mejorar la formación del escolar?

Para RC. la evaluación final sólo es una manera de comprobar si hubo comunicación entre ella y sus alumnos, y con esta idea les hace las siguientes preguntas. Observemos el comentario que tiene sobre el tema de la evaluación con su grupo de trabajo. El mismo que nos expresó en la entrevista que nos concedió en el cubículo de la prefectura, en el descanso o recreo de alumnos y profesores y con la celeridad con que nos pidió interrogarla, porque debía dirigirse a otra institución escolar pública donde atiende a jóvenes de bachillerato:

RC. -...pues lo que acostumbro a preguntar es que se califiquen del cero al diez si aprendieron dentro del curso, ¿qué temas creen ellos que no aprendieron en los cursos anteriores y que en este curso lograron superar?; ¿qué si se les despertó el gusto por la materia?; ¿si ese gusto fue avanzando en el transcurso del año o se aminoró?; ¿les fastidió la materia?; ¿qué aspecto les gustó más?; ¿si ellos creen que rindieron el cien por ciento o menos?; ¿si hay un interés por seguir adelante?; ¿si creen que nos hizo falta tiempo para cubrir los aspectos?; ¿qué aspectos les hubiera gustado que

hubiéramos tocado más a fondo? y también ¿si su maestra cubrió las dudas que ellos tenían? y... ¿hubo comunicación?. Así esto es una forma de comprobar si en realidad existió la comunicación, yo creo que si existió, pero sería cuestión de comprobarla para ver si fue justa la evaluación... (Alfa RC-4, p. 3).

El ambiente del salón de clases, la perspectiva pedagógica y el marco evaluativo que imprimió RC. a su práctica docente, constituyó en este trabajo un tipo de valoración relacionada con el contexto sociocultural y formativo otorgado al uso de la lengua hablada.

En el primer caso, nos referimos a una tendencia socio-educativa y genérica en promedio, para convocar tangencialmente al alumno al desarrollo de su potencial expresivo, orientado por lo demás a través de las directrices que en cada momento y en cada fase RC. ella proyectó con su actitud realizativa. ¿En qué momento? En los dos grupos de trabajo, donde la observamos coordinar la acción didáctica del estudio del lenguaje.

En el segundo caso, la acción formativa la miramos distante de las propias expectativas que los alumnos pudieron haber reconocido, pero que tal parece que fueron acalladas por el cúmulo de experiencias de aprendizaje fragmentadas y <homogeneizables>, basadas generalmente en las propias interpretaciones de RC. así como en las prioridades que ella distinguió de currículum por medio del libro de texto, para proponer a los estudiantes la resolución gradual de los contenidos de estudio del español.

f). Acción pedagógica sobre el desarrollo de la oralidad, a partir del uso de la memoria histórica y del pensamiento narrativo.

De esta forma nos enlazamos con nuestro siguiente eje de análisis acerca de las estrategias de acción pedagógica, sobre la construcción de la oralidad a partir del uso de la memoria y el pensamiento narrativo.

La actitud de oralizar los conocimientos en la clase de español, está reservada para RC., ya que ella toma la iniciativa en la elección de los temas o de los contenidos. Ella decide quien participa, organiza las estrategias didácticas <más convenientes>, enumera y recuerda los conocimientos vistos en una clase anterior.

Hace las reflexiones pertinentes a la construcción de ideas y determina los tiempos para la entrega de tareas; recurre a las formas de coacción periódicamente y, entretanto, el alumno sólo escucha; su colaboración en la toma de decisiones es escasa, sus experiencias y formas particulares de acceder al conocimiento no son reconocidas por la maestra, su participación escolar se reduce a repetir conceptos extraídos del libro, a realizar composiciones mínimas de sus ensayos y experiencias y a supeditarse a las reglas y modos de desenvolvimiento en la clase dictados por RC. Por lo tanto la memoria como un elemento fundamental del intelecto humano, capaz de crear, inventar, recordar, vincular y organizar pensamientos críticos en torno al estudio de diversas etapas socio-históricas, culturales y literarias, es un ejercicio que no se desarrolla plenamente por parte del alumno. Lo cual trae como consecuencia una acción narrativa fragmentada, que recurre sólo a la apropiación de conocimientos parciales, sin establecer vínculos entre ellos y carentes de todo redimensionamiento sociocultural, relativos a la expresión de las vivencias que forman parte de la vida cotidiana de los adolescentes. Expresiones que se observaron minimizadas o reducidas a la creación de frases y secuencias oracionales cortas y de fácil modo para la participación del escolar,

a efecto de eludir las posibles sanciones si se negara a contestar las formulaciones de RC.

La visión pedagógica de RC. sólo <toca> la superficie de la acción perceptible de un trabajo grupal ordinario, sin variaciones ni esfuerzos nuevos por convocar al escolar a reencontrar el sentido a su práctica expresiva oral y escrita. Y con ello al desarrollo inteligente de los temas de enseñanza y de aprendizaje. Así pensamos que no se atendió el fondo de la cuestión: la formación cualitativa del adolescente. De esta forma la acción pedagógica de RC. y el entendimiento lingüístico-comunicativo desarrollado por ella en sus grupos de aprendizaje, solo se correlacionaron <externamente> con la enseñanza del español, del modo como lo hemos venido refiriendo: como una acción instrumentalista que buscó la homogeneización de las conductas y la agrupación del mayor número de alumnos a los planteamientos de enseñanza de los temas de español. Ubicando por nuestra parte lo antes expuesto, en el campo pedagógico (a). que corresponde a la uniformización de conocimientos analizados en tiempos y en etapas únicamente surgidos de la acción docente, o establecidos por la enseñante a través del ejercicio de poder que le confiere la institución escolar.

¿Y la capacidad de acompañar al escolar en sus recorridos serios y lúdicos de aprendizaje? Este nivel de compromiso y de nuevos giros que reclama una acción pedagógica como la mencionada, sólo creemos que es posible considerarla, si RC. hubiera propuesto nuevas fórmulas de coordinación y de atención para los miembros del grupo que se trate. Lo numeroso del grupo, otras cargas de trabajo y la falta de espacios colegiados para la atención de los asuntos de aprendizaje, así como las condiciones de trabajo -aunque ciertamente austeras no las consideramos adversas al trabajo que desarrolló RC. y porque su papel docente era bien visto y respaldado por las autoridades escolares- señalaron no obstante una orientación pragmática, <institucional> y elusiva para una atención de mayor alcance con los alumnos del plantel Alfa. En este sentido, consideramos lo <institucional> como el plegamiento a las normas y estipulaciones internas que RC. refrendó en sus grupos. Aunque después ella no aceptara ser objeto de ciertos atrevimientos de sus alumnos, a partir de que RC. hablara como ellos o se comportara como lo haría un adolescente, quien busca ser aplaudido por sus compañeros, luego de haber realizado algún acto ingenioso sea o no del agrado de la maestra en turno. De este modo es oportuno referirnos a nuestro último eje de análisis, que nos auxilie a identificar la influencia de la normatividad institucional en la enseñanza y en el estudio de la lengua oral.

g). Influencia de la normatividad institucional en la enseñanza y en el estudio del español.

Dos factores que fue necesario considerar fueron el tiempo que unido al cumplimiento del plan de estudios oficial, provoca que se privilegie o no la promoción de ideas y de proyectos y de este modo la comunicación auténtica entre los participantes. En este asunto RC. reflejó una actitud unilateral sobrecargada en avanzar en los temas -del modo como fueran marcados por el libro de texto- en controlar algunos aspectos del tema y convocar unilateralmente al escolar para cumplir con sus tareas. Esto no es un pleonasma, porque RC. no se planteó girar a otro escenario que no fuera el señalado por ella, en todo el trayecto de su interacción y coordinación con los grupos de aprendizaje. Un elemento más que condiciona y anticipa el rumbo que los alumnos manifestaron con su actitud realizativa de supeditación y control a la maestra, fue la disciplina a la que los sometió RC. y que pensamos que termina por cancelar las probabilidades de aprender y

compartir conocimientos entre los participantes, más aún cuando se llegan a presentar - esporádicamente- esas oportunidades como hemos visto de los datos de las clases seleccionadas. Sin embargo es necesario mencionar que percibimos un espacio de apertura en RC. y con una actitud dispuesta a promover e inducir la construcción del conocimiento del lenguaje. Pero justo en el momento en que los alumnos intentaban profundizar en alguna temática, intercambiando ideas, discutiendo formas de arribar al tema, formulando preguntas e iniciativas, RC. reciclaba con ellos actitudes rígidas de nuevo, e inclusive usaba un tono de voz agresivo, que daba por concluido algún tipo de consenso que hubieran pretendido los adolescentes. ¿Qué sucedió en consecuencia? Lo genérico, lo complementario e insustancial: remitirlos a la explicación del libro de texto oficial, como una forma de volver a instalarlos en la pasividad y recordarles los límites de acción con su maestra. Recordemos algo más que un detalle que ella les señaló de forma concluyente, <si "no la deben contradecir">, entonces cómo encauzar la energía discursiva de cada alumno. Y por lo tanto, ¿por qué prefirió encasillarlos a su demanda de orden y dependencia para no enfrentar sus ideas, necesidades e interrogantes? Bajo este marco de la práctica docente que observamos del quehacer de RC., la disciplina, que mantuvo acallados a los estudiantes fue un asunto de poder necesario y recurrente. Puesto que de esa forma el tratamiento de un tema no transgrede los márgenes de tiempo que deben considerarse en cada una de las etapas de trabajo señaladas en el programa de actividades escolares. Así cada tema de estudio cuenta con un tiempo de terminado; en una clase o dos, los alumnos deben comprender el sentido y significado de tales conocimientos, e incluso en una misma sesión se realizan dos o más ejercicios sin mediar entre estos alguna explicación. O bien algún tipo de ensayo sobre un tema de estudio u otro tipo de experiencias de aprendizaje, que den cuenta del sistema relacional de los esquemas didácticos de mejoramiento de la habilitación comunicativa del educando y de su producción escolar. Esquemas que además fueron propuestos por RC. en los espacios y tiempos que ella consideró necesarios, para que sus alumnos lograran determinado gradiente de comprensión, a efecto de que continuaran por su cuenta las tareas indicadas, ya que se requería evaluar su desempeño, de acuerdo así mismo con el nivel de resolución de sus intervenciones y de su comportamiento.

A partir de esta postura pensamos que la actividad escolar de la maestra RC. demandaba una atención diferente y esclarecida en los períodos que fueran pertinentes para un grado de mayor de comprensión. No obstante ella priorizaba la lógica funcionalista de brindar una enseñanza tipificada por el control excesivo, la inmediatez de las actitudes y el sentido de uniformización al que se sometió al escolar. Dejando por otra parte sin resolver las inquietudes y dudas surgidas en clase y sin reparar en ello, continuar con la exposición y coordinación de una serie de temas de enseñanza.

Un primer intento de nuestra parte y en este sentido, fue haber dialogado a partir de las experiencias de RC. y haberle entregado varios registros de su actitud realizativa vinculadas a la enseñanza del lenguaje. La respuesta que nos ofreció RC. fue que no estaba de acuerdo con los datos y primeras interpretaciones que recuperamos con base en su práctica cotidiana. Nos habló de que algunas de nuestras apreciaciones eran relativamente subjetivas, porque tres veces a la semana era poco tiempo para tener un marco pedagógico singularmente objetivo de su actividad. (Recordemos que este proceso duró doce meses de observación, de estudio y de examen comprensivo de la actitud realizativa docente de RC.). Le pedimos en consecuencia que recuperáramos sus observaciones y críticas en otros espacios de reflexión sin que se lograra esto, porque aducía poco tiempo para dedicarlo a esta tarea. Por nuestra parte y con la anuencia de RC., continuamos observando en clase el proceso de diálogo y de trabajo planteado por ella; en él intentamos abrirnos a sus comentarios y formulaciones relacionadas con los

alumnos bajo su coordinación. Esto nos llevó a destacar la dificultad porque girara RC. hacia una actitud diferente y aún cuando fue del todo difícil por lo antes señalado, más bien su actitud para con nuestras peticiones se fue quedando en un espacio secundario. En una de las entrevistas con la subdirectora de Alfa, ella nos preguntó qué profesora, con las que participábamos, nos parecía la de mayor experiencia docente y suficiencia profesional en su trabajo pedagógico. Le referimos que esa interrogante no la emitiríamos porque cada maestra desarrollaba una actividad pedagógica responsable y perseverante. Ella insistió y nos solicitó confirmar que debía tratarse de RC. Nuestro comentario fue que debería conocer el trabajo, la disposición y la iniciativa de las otras maestras de la asignatura de español -JC. y EC.- y que por nuestra parte, estábamos en la disposición de examinar las trayectorias pedagógicas de las maestras y la perspectiva de su acción formativa en sus grupos de aprendizaje.

Como se puede ver, en la disposición de las autoridades -también de la directora del plantel- la posición y la ascendencia que RC. tenía, se afirmaba aún más entre el colectivo de la academia, por parte de las directivas escolares, por su nombramiento interno como jefa local de la asignatura de español, y por su perfil universitario y docente de un plantel público de educación media superior de reconocida trayectoria. Evidentemente este no era el caso de las otras maestras mencionadas, y quizás la inclinación favorable de la subdirectora por el desempeño de RC., lo inferimos de algunos rasgos ya mencionados de su trayectoria académica. El perfilamiento pedagógico de RC. nos ha permitido distinguir, cómo la complejidad de las relaciones que ella estableció con sus dos grupos escolares -en dos fases de acercamiento a su práctica docente- revistió las siguientes consideraciones respecto de los niveles reales (H. Zemelman) de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico que ella coordinó:

- Consideramos que la actitud realizativa en la perspectiva de formación lingüística del alumno, presenta una frecuencia en el tiempo y en el espacio reducida y desaprovechada para un tratamiento del lenguaje con el adolescente. Esto es, la fragmentación de contenidos y el estilo de la maestra de conducir y determinar la totalidad de las actividades que debieran emprender sus alumnos, aisló y fragmentó una labor que parecería fundamental poner al descubierto con los miembros del grupo: el desarrollo de la propia acción lingüístico-comunicativa del educando. La supeditación a las indicaciones de RC. por las regulaciones que se ejercen con ellos, puede considerarse como una acción sólo inmediateista y constantemente <coordinada> por ella.
- Las posibilidades del conocimiento lingüístico-comunicativo en su variante oral, se perciben constantemente ligadas a la apertura o no que deseara manifestar RC., en vínculo explícito o fragmentario con algún contenido de estudio de español. Por ejemplo, examinar algunos representantes de la literatura medieval, su influencia, sus vínculos y diferenciaciones con representantes de la literatura renacentista. Regularmente percibimos la afirmación anterior, soslayando una oportunidad de integrar y potenciar el recurso expresivo del alumno desde su oralidad, experiencia y reflexión. Cuando observamos lo primero -el vínculo explícito- que requería la tarea, la dinámica se transformaba en acción y en posibilidad de construir una experiencia de aprendizaje colectiva e individual.
- El plano de la realidad de la enseñanza de RC. se observa multivariante y sin una idea de hacia dónde brindar una direccionalidad al trabajo de formación en el estudio del lenguaje. ¿Cómo influye una perspectiva así en la totalidad socio-escolar del alumno? Nos parece que volviendo a interrogar la serie de prácticas de RC.,

relativas a la construcción de experiencias de aprendizaje y los intentos por desarrollar con el alumno un pensamiento conceptual. Apreciamos que ella se inclinó por el desarrollo de una actitud realizativa utilitaria a las normaciones y a la disciplina por sí misma. Situación que luego <escapaba> al control de RC., por una inclinación *solidaria* quizás erróneamente entendida y un tanto forzada por ubicarse en el nivel de conducta desinhibida y de <cierta chanza> que acostumbraban desarrollar los escolares en el grupo, descontrolando visiblemente este tipo de actos a RC. De ahí que al no poder contenerlos y al observar cómo se desbordaba el comportamiento del grupo <literalmente sobre ella>, el <recurso> que le dejaban era el relativo a todas las posibles sanciones a que se harían acreedores, si continuaban con el ánimo festivo y con su determinación de no atender sus directrices.

El reduccionismo en el tratamiento de contenidos vistos como formas de aislar una actividad de estudio sin correlacionarla con otras esferas de conocimiento, mostró por ejemplo serias limitantes -como las muestras arriba indicadas- para dar apertura a un modo de colaboración y producción diferente. No por cierto <asistiendo> recurrentemente un tipo de diálogo infructuoso, sino por el sentido de construir una idea relacionada con la formación cultural comunicativa, que es en ello donde notamos la importancia de girar hacia la dimensión sociocultural del aprendizaje del adolescente. Es decir, hacia la toma e incitación práctica de su expresividad, de su ingenio y del ensayo inteligente y sostenido por el proceso verdaderamente comunicativo de sus realizaciones.

I.2 Campo pedagógico (b): campo alternativo de enseñanza.

I.2.1 Plantel Omega.

I.2.1.1 Maestra CS.: "La experiencia narrativa en la enseñanza del lenguaje oral".

Con base en el análisis de los registros sobre la mediación pedagógica de la maestra CS., descubrimos rasgos particulares que caracterizan su actitud realizativa con respecto de la enseñanza de la lengua. Rasgos de su actitud realizativa docente que a continuación desarrollamos, a partir de los ejes de análisis que ya se han estado analizando desde las prácticas de enseñanza de las maestras de Alfa y Omega.

La identificación de CS. y su incursión en el campo pedagógico (b), habla de una docente que promueve una enseñanza cualitativa, orientada por un modo cuasi-personalizado de acompañar al escolar en la construcción de experiencias de aprendizaje. Guiándolo hacia nuevos horizontes del conocimiento del español y de aproximarle al campo de una formación cultural comunicativa a partir del lenguaje y de la acción reflexiva.

La estrategia narrativa impulsada por CS, fue una herramienta didáctica que promovió un pensamiento capaz de <recorrer o desplazarse> por los diversos tiempos y espacios históricos y literarios señalados en los contenidos del programa. Así como establecer vínculos y relaciones entre éstos, de lo que resulta un aprendizaje atento y preocupado por el desarrollo de la expresividad oral de los alumnos.

a). Actitud pedagógica para la enseñanza de la oralidad.

Una primera actitud que deseamos señalar de la maestra CS., es su sentido de autoridad y disciplina. actitud realizativa docente que le otorga el dominio de las clases y de las principales formas de interacción con sus alumnos. No obstante dicha postura <juega> un rol distinto al que se podría esperar de una actitud unilateral y de notoria influencia en la coordinación de la acción en el aula. Esto es, su concepción pedagógica supera los límites de un tipo de formación mecanicista y/o reproductivista, porque comparte, crea y se compromete a desarrollar experiencias de estudio. Las que hacen posible elevar el potencial lingüístico-comunicativo del estudiante, por el tipo de retos a que los incita ordinariamente, al situarlos al frente de los mismos de un modo inteligible y decisivo. Aunque CS. es quien marca la orientación de la temática a seguir, invita a sus alumnos a recuperar los elementos que se vieron en la clase anterior para ligarlos y dar continuidad a los conocimientos anteriormente estudiados. Por ejemplo, examinemos una sesión de trabajo donde se llevó a cabo una reconstrucción de la lectura de **La Divina Comedia**:

CS. (...) *haber quien me hace el favor de recordar desde el principio, donde Dante nos está platicando su historia.*

A. *cuando quiso entrar al infierno y ...*

CS. *No me platiques por el final, me estoy refiriendo a cómo fue platicando la historia desde el principio hasta donde nos quedamos.*

A. *cuando entró él estaba en la selva.*

CS. *¿qué representa la selva?*

A. *los pecados*

CS. *¿y luego qué pasa Víctor?*

Víctor. *Se encuentra con las tres bestias, que representan el pecado capital, la lujuria, la ira y la soberbia*

CS. *Son las tres bestias que se encuentra Dante al principio, ¿y luego?*

A. *se le aparece alguien y le dice que no se preocupe, que lo va a ayudar a pasarse al infierno y a reunirse con el demonio.*

CS. *¿y luego qué pasa cuando él ya empieza a caminar por el infierno?*

A. *se encontró al versículo. (risas de la maestra y de los alumnos).*

A. *se fue por el río Arqueronte.(sic), (nuevas risas).*

A. *luego ya, creo, que el arquero llega a la puerta del infierno...*

CS. *¿qué dice la puerta?, haber, de lo que ustedes se acuerden, ¿entran a donde? ... "al valle del dolor", ¡sí se acuerdan! (CS. se dirige al grupo en señal de aprobación porque han leído el pasaje de la lectura que se estudia en clase); [efectivamente] así dice en la inscripción en la Cuarta Puerta, entonces entran por allí y es cuando se encuentran a Caronte, ¿y después qué pasa con el arquero del infierno? (no recibe respuesta).*

CS. *Haber se van quince días de vacaciones y se les olvida todo. Se imaginan cuando vayan a la prepa van a llegar en blanco.*

A. *el arquero en el infierno transportaba las almas, las transportaba desnudas.*

CS. *Es como se presenta en la información, ¿no?, ¿y luego qué más?*

A. *y luego todas las almas se amontonan y se suben, y se quieren pasar al paraíso para que ya no se martiricen tanto.*

CS. *¿y luego a quién se encuentran?*

A. *yo, yo, (insiste un alumno en contestar...) las almas se desvían y pensaban en lo que habían cometido y luego les aparecía el círculo que les había tocado.*

CS. *¿qué más Jimena?*

A. *allí es cuando los metían a los círculos a los que pertenecían.*

CS. *¿cuál es el primer círculo que se encuentran?, Jaime*

Jaime. Primero el de los que no fueron bautizados.

CS. *Alexis ¿a quién se encontraron?*

Alexis. A Homero.

CS. *Algunos que no estaban de acuerdo con la religión católica, entonces no estaban bautizados, y algunos héroes ¿verdad?. Los que estaban en el círculo allí no tienen castigo, porque solamente no pueden pasar al paraíso, porque no están bautizados. Y luego viene otro círculo, que es el de los lujuriosos ¿y allí que encuentran Arcelia?*

Arcelia. allí está Cleopatra, Marco Antonio, Pablo, Franchesca, Cirse y Ulises.

CS. *Todas las parejas que cometieron una falta ¿verdad?, que fueron infieles a su pareja, y hasta allí creo que nadamás platicamos y luego nos fuimos al tercero. (se refiere al tercer círculo descrito por Dante). El círculo de " los glotones ", son los que comen de más, comen en cantidad. ¿Qué más Juan?*

Juan. El cuarto círculo... (Omega CS-1, p. 1-3).

Hasta este momento duró el repaso que CS. llevó a cabo con la participación de sus alumnos, para comprender algunas cuestiones socioculturales que se plasman en la obra literaria de Dante Alighieri. A partir de dicho referente, ella empezó a narrar la historia correspondiente a los demás círculos que dan estructura a la obra de Dante. En el transcurso de la explicación sobre éstos, fue presentada en el grupo una estrategia didáctica propuesta por CS., la cual consistió en investigar en libros y enciclopedias sobre la existencia de un personaje del "círculo de los violentos" de la obra de Dante.

Se requirió sustentar la dimensión histórico-fantástica del surgimiento de un personaje mitad hombre y mitad <toro> en las narraciones de la época medieval italiana, compartiendo información sobre la historia del "Minotauro", personaje central del "círculo de los violentos". Así y aunque CS. les brindó una breve introducción a las múltiples historias sobre dicho personaje, la tarea quedó inconclusa por lo breve del tiempo de trabajo y porque en las próximas sesiones, los participantes intentarían realizar en paralelo, a la comprensión de la obra de Dante, distintas comparaciones sobre la ficción y la realidad socio-política excepcionalmente ideada por el poeta italiano. Por estas razones en la jornada del día posterior, los alumnos redondearon la investigación demandada y entre todos prepararon las versiones más próximas a la obra de Dante acerca de la historia del "Minotauro". En este contexto CS. participó coordinando las intervenciones de los miembros del grupo, auxiliándolos pedagógicamente en la organización de las aportaciones recabadas y en la perspectiva sociocultural de los sucesos a que dio lugar, la creación y el surgimiento de un personaje de tales características fronterizas entre lo mítico y lo fantástico. En este marco didáctico de creatividad y de empeño colectivo, las experiencias de aprendizaje al oralizarse a partir de temas específicos, marcaban una determinada tónica a seguir invariablemente.

Como se aprecia en el ejemplo antes descrito, la actitud docente de CS. fue una tarea a la que recurrentemente convocaba al grupo: vincular a sus miembros tanto con los aspectos formales del plan de estudios, como promover con ellos un tipo de reflexión relacionado con la pronunciación de las palabras, con el uso de las oraciones empleadas y con el modo pertinente como necesitaban participar en la formación de su propia acción lingüístico-comunicativa.

Es preciso señalar que con una visión como la de CS., ella mostró preferencia para su actividad pedagógica por el desarrollo del lenguaje oral, a partir de actividades y trabajos previamente organizados y discutidos en el aula. En donde la estrategia de

organización cotidiana fue la de involucrar sin ninguna duda a todos los alumnos de 2°. -o a los de 3°. grado de escolaridad coordinados por ella en el plantel Omega. En el desenvolvimiento del lenguaje escrito, a diferencia de las otras maestras de Alfa y Omega, CS. No les pedía a sus alumnos memorizar conceptos, sino más bien comprenderlos para después ejercitar distintos tipos de construcción respecto del tema tratado:

CS. Haber vamos a ver la página 114 del libro. (...) no se les olvide que todas las palabras que empiezan con "um", deben llevar "h", pero hay excepciones: "umbral, umbría, umbilical, porque viene de ombligo y no lleva "h", no se les olvide. Haber Víctor la primera oración.

Víctor. "los filántropos aman al hombre; al ser humano".

CS. Váyanse poniendo una palomita, vean en qué se equivocaron, qué es lo que necesitan estudiar, qué es lo que les hace falta repasar. Haber Gonzalo.

Gonzalo. "la humareda me hace llorar".

CS. haber, Yessenia.

Yessenia. "¿por qué estás de mal humor?, no te tolero ese trato es humillante". (Omega CS-2, p. 3).

Posteriormente los alumnos leyeron del libro las reglas para efectuar la escritura de palabras con "h", con el objetivo de fijarse en las recomendaciones y con base en ello realizar un ejercicio de competencia entre los escolares por filas, para responder a cuestionamientos en el pizarrón sin que en ello mediara la condición de subir o bajar puntos a la calificación. En este espacio de participación el alumno pudo expresar la construcción de sus estructuras conceptuales; CS. colabora en su desenvolvimiento ayudándoles a orientar sus razonamientos cuando percibe que hay titubeos, sin dejar de recordarles la necesidad de habituarse a la lectura con una actitud dispuesta para comprender y no sólo para repetir sin objetivo alguno. Incluso ella les brinda fuentes de apoyo bibliográficos, para que los alumnos puedan enriquecer sus ideas y trabajos, haciendo extensivo este uso al estudio de todas sus materias. ¿El propósito? Obtener nuevas vertientes que trasciendan posturas de pasividad y desinterés, reencauzándolas con nuevas reflexiones y nuevas interrogantes para generar mejores escenarios de participación. lo cual -afirma- les ayudará a establecer una interacción más cercana con sus profesores y con sus compañeros, porque sólo de esa manera es posible dinamizar creativamente una idea planteada. La interacción y el trabajo a que esto obliga, demanda una actitud seria y pedagógicamente abierta a las múltiples lecturas del mundo de la vida.

Además, CS. aprovecha este tipo de recomendaciones, para indicarles que la lectura es una buena estrategia para mejorar los trabajos escritos y superar los errores ortográficos, la cohesión y la coherencia de lo que se expresa o escribe y lo que contribuye no sólo a cumplir satisfactoriamente con las tareas y los trabajos propuestos, sino a construir una mentalidad dinámica y propositiva, ubicada en el campo de su propia formación sociocultural y comunicativa.

Bajo este marco CS. exige a los escolares el pleno conocimiento y comprensión a través de un discurso estructurado que permita comprender a los demás el testimonio, el informe, la revelación, el relato de hechos o sucesos, que deseen comunicar. Disposición que es factible compartir y aprehender por parte del adolescente, ya que una de las estrategias fundamentales de CS. -y en la que se basa su quehacer docente- es el ejercicio de la oralidad que progresivamente incursiona en el ámbito de un pensamiento narrativo.

La narración es la estrategia didáctica privilegiada por CS. De acuerdo a esta observación de su actividad en el aula, la interpretamos como una forma privilegiada de rescatar, distintos eventos y escenarios de la historia literaria, política y cultural de la época y de la <corriente o escuela> de estudio. Lo que ayuda a comprender y a descifrar el interés por las tendencias sociales y por las aportaciones que ofrecen significación y relevancia a los cursos evolutivos de la acción del hombre. ¿Cuál es una resultante de esta actitud pedagógica? Los participantes cuentan con una gama de elementos para delinear y construir puentes culturales de comunicación auténticamente participativos.

El libro de texto es otra herramienta empleada por CS, pero generalmente la utiliza sólo para hacer repastos con los ejercicios allí contenidos. Por otra parte, los libros de literatura se constituyen en paralelo en un instrumento principal del trabajo en la clase, lo que le da a su labor formativa, un impulso determinante por el compromiso del proceso lector y por el desenvolvimiento gradual pero ascendente del lenguaje oral del educando.

Una característica más que se destaca en la enseñanza de CS. es la preferencia de organizar equipos de trabajo, puesto que ella afirma que es una manera de conocer las ideas de todos y de lograr conocimientos mejor estructurados, cuyo resultado evidente es una comprensión progresiva de los mismos y además con ello se promueve un círculo de comunicación compartida entre los alumnos y el maestro. En el próximo eje de análisis veremos cuál es la perspectiva de CS. en cuanto a la mediación pedagógica con la que acompaña a sus alumnos en la experimentación de la lengua oral.

b). Acompañamiento y mediación pedagógica para la invitación al alumno en el análisis, ensayo y desenvolvimiento de la oralidad.

A lo largo del periodo que duró la observación participante, notamos que los alumnos de CS., desarrollaron formas narrativas para apropiarse de los conocimientos. Es conveniente mencionar que la maestra les inculca esta forma de estudiar, ensayando frente a ellos esta manera de analizar los contenidos y lecturas de aprendizaje, ubicados en distintos momentos histórico-sociales. Pero en conexión con otros eventos contemporáneos, o que son la causa para examinar situaciones actuales de acuerdo con la temática de estudio que se desarrolle en la clase.

CS. colabora con sus alumnos para que intenten desarrollar el análisis del contenido en cuestión, con base primordialmente en su propio lenguaje. Ello constituye una clara demostración de que el alumno puede examinar con detenimiento cada lección de trabajo, para superar el recurso de memorización de conceptos sin ningún sentido tal como los plantearía una visión prescriptiva del aprendizaje.

Para percatarse del grado de comprensión que alcanzan a obtener sus alumnos, CS. en una ocasión determinó ensayar una experiencia de aprendizaje, consistente en presentar un fragmento de la novela *La Celestina*. Ello con base en el conocimiento e intervención de los distintos personajes creados por Fernando de Rojas, desde la comprensión que construye un alumno de una obra del siglo XV:

CS. (...) *¿quién me dice cómo está el asunto desde el inicio de la historia?, ¿cómo se inicia la historia?* (no hay respuesta por parte del alumno).

A. *es que está bien complicada.*

CS. *sí, está complicada pero por eso la estamos haciendo todos. Ahora no quiero que me hagan un análisis exhaustivo de lo que es La celestina, ¡no!: Quiero nadamás que conozcan la historia, y no es necesario que [sea] punto por punto. Así a grandes rasgos*

qué es el libro, cómo está el libro, cuál es la historia. Entonces es que ustedes me platicuen como la hayan entendido y aquí lo vamos armando entre todos. Por eso es que cada uno va a decir (cómo es, qué hace) un mismo personaje, porque si otro alumno lo explica, pues ya como que vamos agarrando el hilo, ¿me explico?, ¿ya entendieron como estuvo el ejercicio?

La mayoría del grupo. ¡nooo!

CS. (sin escuchar el clamor de sus alumnos aparentemente), *haber, pásenle al frente no tengan miedo, pásenle en orden quien va a ser el primero, quién va a ser después, y a nosotros nos corresponde armar la historia.*

A. *Calixto es un personaje que está enamorado de Melibea.*

CS. *bueno estás describiendo al personaje, pero dime cómo empieza la historia. Acuérdense que ya hemos hecho paráfrasis, ¿o ya se les olvidó?*

A. (...) *decirlo con nuestras palabras*

CS. *decirlo con tus palabras propias (sic). El texto tú lo puedes decir de muchas maneras, ¿si o no?, es lo mismo que quiero que hagas. A la hora que tú leiste, interpretas de alguna manera como tú puedas; ¿qué entendiste? ¿qué hace Calixto allí?, con tus palabras, no me quieras dar las palabras del libro. (sic). (para ejemplificar habla una alumna que personifica a Melibea)*

A. *bueno, yo soy Melibea, soy una mujer hermosa, muy bonita que me enamoro de Calixto porque es un chavo buena onda. Calixto estaba persiguiendo un halcón y yo estaba sentada en una huerta.*

CS. *¿en la huerta de la casa de quién?*

A. *bueno, en la huerta de mi casa y Calixto pasó y se enamoró de mi. (risas).*

CS. *y tú como Melibea, ¿qué pasó?*

A. *pues lo ví y empezamos a platicar...*

CS. *tú, ¿te molestas?*

A. *¡ah sí!, (recordando) yo me molesto y casi no le hago caso y Calixto se va muy angustiado y ya (en seguida) le dice a Petronio que se enamoró de mi, o sea que me conoció pero que yo casi no le hice caso a él. Entonces Petronio le dijo que iba a ir con una amiga que le podía ayudar.*

CS. *¿eso es todo lo que pasa con Melibea en el primer acto?*

A. *es que no leímos.*

CS. *¿no leyeron juntos? Si de eso se trataba, acuérdense que ustedes desgraciadamente no aprenden a trabajar en equipo. El trabajar en equipo no es decir "ten te toca este pedacito, ten tu pedacito y ten tu pedacito"; -"ahora si que cada quien se haga pelotas y haber que hay con él". Eso no es trabajar en equipo, porque debieron leerlo entre todos, tenían que decir, -"mira yo entendí esto, yo esto y esto-" y formar el personaje que les correspondía, para eso se sentaron juntos ese era el fin. (Omega CS-3, p. 1-3).*

Después de que se comprendió el objetivo del ejercicio, los alumnos intentaron hacer una paráfrasis de las situaciones por la que pasó cada uno de los personajes. En este sentido el acompañamiento de CS. consistió en recuperar con preguntas la trama de la obra, las cuales tras ser examinadas por los expositores, se constituyeron en una herramienta de aprendizaje que reorientó sus construcciones narrativas.

La mediación pedagógica de CS. consiste en brindar tiempo al alumno para acoplarse a las experiencias de aprendizaje, a través del ensayo constante donde se recuperan distintos problemas presentados por ellos. Un problema central sin duda fue entender el significado de los parlamentos entre los personajes y entre las situaciones conflictivas presentadas en la novela. En este tipo de ambientes de trabajo, CS. supo emplear una

actitud pedagógica y un discurso de comprensión y de acompañamiento con el educando, puesto que los alumnos llegaron a mostrar angustia por no haber comprendido la lectura, calificada por ellos como “difícil y complicada”. En este marco didáctico la reacción de CS. fue la de hacerles sentir que ella y el resto del grupo se ayudarían mutuamente para <armar> o componer una historia de trascendencia humana y universal por el tema del enamoramiento y la complejidad con que el autor lo trata.

Como podemos observar de la actitud de la enseñante, en lugar de exhibir y de regañar a los alumnos por una tarea que no hicieron <debidamente>, manifestó en cambio una postura para la búsqueda de alternativas, acerca del trabajo de comprensión de una corriente literaria y sociocultural, pero en función de los problemas de entendimiento que los adolescentes le expresaron a CS.; ella frecuentemente solía vincular este y otro tipo de conocimientos. Por ejemplo, el tema de la paráfrasis su definición y su utilidad, para desprender de éste la importancia de cómo auxiliarse de esta herramienta cognitiva para entender un texto. Lo que permitió a los educandos pensar en la importancia de los actos de habla, en los contextos situacionales y en el desarrollo paulatino de una trama determinada. Estos elementos al relacionarlos con el estudio de la paráfrasis, como una forma de recepcionar <qué se entiende> del tema abordado, permite interrogar cómo dicha situación se interpreta en el aula. Tanto por lo que toca al ejercicio de un código común entre los participantes, como por los cursos de acción que se imprimen a cada uno de los temas educativos. Es conveniente indicar cómo el alumno se integra activamente en el desciframiento del tema en cuestión: formula preguntas, indica características y reconoce usos y significados de la lengua aplicables a la actividad escolar estudiada. Es evidente que esta forma de trabajo coadyuva en el curso de la preparación del estudiante, ya que posibilita mejores vínculos con su contexto de formación y con otras materias indubitablemente. ¿Por qué nos parece que esto sucedió en el campo de enseñanza de CS.? Porque a partir de la construcción y la posesión de saberes y experiencias demandadas al educando, la pretensión de la maestra fue la de intervenir de un modo propositivo en la actitud de estudio y de trabajo del escolar.

Con respecto a la comunicación que promueve CS., notamos que existe la disposición de esperar a que el adolescente manifieste sus interrogantes e inquietudes para no <llenarlo> con información que posiblemente no comprenda, si no es bajo la respuesta atenta a sus preguntas y la orientación comprometida que ella imprime a su labor. A continuación intentamos explicar, cómo CS. logra acceder a los espacios de entendimiento con sus alumnos, esto es, cómo logra ponerse de acuerdo con ellos para llevar a cabo las tareas de aprendizaje del español.

c). Acción pedagógica para el logro del entendimiento lingüístico-comunicativo con los alumnos.

Como podemos destacar, CS. involucra auténticamente a los escolares en el estudio del español, a través de estrategias de aprendizaje enfocadas en distintas direcciones, pero con propósitos determinados. En una ocasión decidió apreciar y enriquecer la lectura de la historia de **la Odisea**, con comentarios y ejemplificaciones así como con la exposición de una versión de la obra por medio del video, es decir con una película denominada “Furia de titanes”. Para ello hizo una introducción sobre la importancia de ver la cinta desde una posición constructiva, ubicándola en el tiempo y espacio histórico correspondiente a la cultura griega, en cuanto a sus costumbres, religión y formas de pensar. Así mismo adelantó la presencia de algunos elementos importantes sobre los

que tenían que poner especial atención, tanto por los personajes que intervienen en el acetato, como por el tipo de participación que éstos realizan. A efecto de identificar el papel desempeñado y con ello darse a la tarea de comprender el asunto principal de la película en cuestión. Al respecto, les aconsejó tomar apuntes de los acontecimientos relevantes para tender puentes culturales de discusión en las siguientes jornadas en el salón de clases. Así, en jornadas posteriores CS. comenzaba su intervención acerca del ejercicio de recuperar la historia de "La Odisea", por medio de una actitud pedagógica relevante: desarrollar un proceso narrativo, donde utilizaba su propia composición discursiva para relatar los sucesos de mayor interés para el alumno. Su discurso no era tomado tal y como se podría leer en el contenido del libro en cuestión, sino que era una combinación del contenido de éste y de la película, a partir de su propia capacidad reconstructiva de los acontecimientos que ella deseaba relatar. La docente desarrollaba un lenguaje coloquial, o una forma de oralizar los hechos del tema de estudio, con el fin de que se propiciara un clima de entendimiento que le diera la oportunidad de comunicarse con los alumnos. Propósito que generalmente era materializado, ya que su narración se veía interrumpida constantemente por la iniciativa de éstos al hacer preguntas o reafirmaciones, para complementar las observaciones importantes de la proeza examinada. La conexión de contenidos con los intereses del alumno fue una característica particular desplegada por la acción lingüístico-comunicativa entre CS. y sus alumnos. Estrategia pedagógica a la que persistentemente accedió, cuando notaba un <bajo> interés y/o confusión de parte de los estudiantes. Por ejemplo, en un clase les pidió que atendieran y trataran de vincular el tema de la perífrasis, con respecto de los cambios de los verbos en las estructuras oracionales. Para ello emplearon el libro de texto, con el fin de entender en principio la definición del tema; sin embargo la actividad tuvo que ser dirigida hacia otra forma de analizar el significado de estudiar el tema de la perífrasis, ya que la estructura del libro -a partir de la valoración de CS.- era confusa para el educando. ¿En qué términos? Contenía distintas conceptualizaciones y varios ejemplos que aparentemente no tenían un vínculo explícito o relaciones inteligibles con el tema de aprendizaje. Por su parte los adolescentes mostraron desinterés y se <sumieron> en una especie de distanciamiento respecto del ejercicio. La misma CS. al final de la jornada señaló al investigador, que le había <costado> trabajo dar ese tema, puesto que los alumnos no habían comprendido adecuadamente las consideraciones del contenido de estudio. Incluso nos sugirió que sería necesario invitar a la autora del libro, para que les explicara tanto la estructura como las funciones y sus nexos con el desarrollo del lenguaje del estudiante.

Al parecer, lo que sucedió con el tema señalado, fue que hubo confusión con el estudio anterior del tema de la paráfrasis, razón que podría justificar la actitud de los alumnos para no captar el significado de la perífrasis con respecto de aquél término. Ello hizo posible descubrir el problema. De este modo, CS. procedió a explicar las características, sentidos y diferencias de los dos temas de aprendizaje. Así la paráfrasis quedó entendida como la forma de explicar y/o narrar un suceso, un relato o una lectura con otras palabras, es decir de acuerdo a cómo cada sujeto interpreta determinadas situaciones. Por lo que corresponde a la perífrasis, se definió en el grupo como el cambio que se hace del verbo o del sustantivo en una oración determinada, lo cual modifica la estructura y el sentido de la misma. V. gr. "la radiante alborada" por la expresión, "el día" o la mañana". Para apoyar el entendimiento sobre estos temas, CS. puso como ejemplo para definir a la paráfrasis, la propia estrategia que constantemente ejercitaba con sus alumnos: se basaba en el análisis pormenorizada de una obra o tema específico, que ella efectuaba en el momento de narrar, relatar, o contar una historia. Les comentó al respecto que las interpretaciones que ella les daba a conocer, las hacía construyéndola

con sus propias palabras; un factor importante de retención, consistía en repasar y en localizar las ideas principales del material de estudio. Para el otro concepto CS. explicaría con varios ejercicios estructurados en el pizarrón, la importancia de ejercitarse sobre las posibilidades del uso de la lengua mediante la noción de la perífrasis.

El punto que deseamos resaltar aquí está referido a que la docente cambió de estrategia de aprendizaje, porque reconoció el problema de la baja recepción del tema en cuestión. Esto permitió <reanimar> a los alumnos que se estaban <durmiendo> con la explicación que CS. les ofrecía. Y porque además los había remitido a dar respuestas a un ejercicio del libro de español, actividad que parecía mecánica y sin reflexión alguna. Creemos que lo planteado por CS. constituye la antesala de una acción pedagógica capaz de vincularse al esfuerzo del educando, por el entendimiento de aquello que asimila e interpreta, o bien, de una pedagogía recuperada por la intención didáctica de CS. de ejercitarse con el educando en el ensayo y en la aventura creciente de un tipo de oralidad sostenida. Que posteriormente tomaba <cauces> relacionados con procesos narrativos, como un recurso vital de construcción y de acomodación ascendente de saberes y propósitos. Experiencias reunidas que al estar proyectadas en el campo de la historia social y de la cultura de las comunidades, nos aproxima a la recuperación de actos pedagógicos con sentido objetivo. Esto es, nos abrió posibilidades para interrogar cómo se orienta la actitud docente en el aula, con respecto de la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno y con referencia a su espacio de formación en el aprendizaje de la lengua.

Para finalizar, deseamos hacer algunas consideraciones sobre la actitud realizativa de la maestra CS. en la enseñanza del español, que desde nuestra perspectiva estimamos conveniente interrogar. Con el ánimo de obtener elementos de análisis que nos permitan impulsar alternativas de enseñanza acerca de la oralidad en la escuela secundaria:

La primera consideración se refiere a las reflexiones que CS. hace con respecto a los usos de la lengua. Si bien nos parece importante que recordara a los alumnos la necesidad de obtener un conocimiento completo y no parcializado de las cosas, ¿por qué ellos no participan en estas meditaciones?, es decir ¿por qué no dan a conocer su postura u opiniones al respecto?, ¿no cuentan con el tiempo suficiente?, ¿esperan que CS. les dé la pauta?, ¿influye la posición de autoridad y disciplina que refleja CS.?, ¿y los alumnos que se resisten a participar por qué asumen esta actitud?, ¿ha preguntado CS. qué piensan los adolescentes de su actitud en el desarrollo de los contenidos de estudio y en el de las tareas correspondientes? La derivación de las tales inquietudes, han surgido por la importancia que CS. confiere por ejemplo, al uso adecuado de la lectura comprensiva y en la que trabaja arduamente a través de ensayos compartidos con el alumno. Y en este sentido, ¿por qué no le brinda la misma importancia al ejercicio ortográfico y al de construcción coherente de textos escritos?, ¿por qué exige “buena” ortografía y coherencia en las tareas sin antes ensayarlos?, ¿por qué se le deja al estudiante la responsabilidad de examinarlos por si mismos, sin un apoyo u orientación como sucede con la lectura? La última cuestión la hemos venido enfocando hacia la advertencia que hicimos sobre la escasa proyección que ofrece CS., para convocar al educando a incorporar los usos de la lengua, hacia el contexto social en el que de hecho se practica la acción lingüístico-comunicativa de la oralidad, la lectura y de la escritura. Acciones que pueden brindar elementos importantes para desarrollar la acción reflexiva del adolescente, desde una posición social reiteradamente abierta y plural. A partir sin duda de la definición de un plan de acción y de cursos que se enfocan hacia fines pedagógicos relevantes: poner entre paréntesis la lectura del mundo de la vida, desde el estudio y la práctica del lenguaje como actividad trascendente de aprendizaje, puesto que su

realización y direccionalidad sociocultural, afecta de varios modos el grado de formación del alumno.

¿Por qué preponderantemente CS. desarrolló contenidos de literatura con sus alumnos?; ¿por qué no los invitó a reconocer problemas como el del “examen único” por ejemplo? Entre algunos factores que recuperamos, fue porque adujo que tenía que < cubrir > el programa de estudios, y porque era poco el tiempo para pensar en temas socio-educativos; además ella participaba en < Carrera Magisterial > (sic) y quería ser evaluada, enseñando el conjunto de temas que hipotéticamente estarían presentes en el examen aplicado a sus grupos. Sin embargo, a insistencia de nuestra parte para que tocara el asunto del < examen único > ella aceptó mediante una participación discreta, respaldando no obstante el interés mostrado por sus alumnos, para analizar algunos problemas y determinadas preocupaciones con relación al ingreso del adolescente al nivel medio superior.

d). Acción pedagógica para la creación de puentes de conocimiento en la formación cultural comunicativa del adolescente.

El impulso de la oralidad es una constante en las clases de CS., pero no sólo es vista desde la interpretación coherente de una lectura. En este sentido el estudio de la historia es un factor que otorga elementos dignos de ser considerados en la discusión y planteamientos inteligentes de problemas de aprendizaje en el aula.

Esto lo vislumbramos cuando CS. convocó a sus alumnos a la representación de la obra de teatro “Romeo y Julieta”, pero antes hizo una pausa para reflexionar con sus alumnos sobre el papel que juega la escenografía. Proponiéndoles remontarse a una época como la renacentista en la que se ubica la tragedia, y que al parecer, W. Shakespeare a su vez la había recuperado de una antigua historia medieval de los países bajos nórdicos. Solicitándoles que pensarán en primer lugar en el personaje con el que cual se identificarían, < recreando > su personalidad, la vestimenta y la decoración de la época. Posteriormente les recomendó hacer uso de su imaginación para diseñar con la ropa que tuvieran en su casa, o con material utilizable y/o reciclable, dibujos y otras pertenencias que les pudieran ser útiles. Todo ello para lograr la recreación de un escenario acorde al momento histórico que se estaba estudiando y con éste, alcanzar la percepción del aspecto creador del lenguaje que se deseaba examinar.

Al respecto los alumnos empezaron a inferir variadas formas y estilos de escenografía y de vestuario, pensando en el estilo de la época socio-histórica en que se desarrolló la trama literaria y en función así mismo, de considerar los accesorios y otros materiales necesarios con los que contarán en sus hogares para auxiliarlos en la organización de la actividad teatral:

CS. (...) uno de los personajes está en el balcón hablando con Romeo en la parte de abajo, y entonces tienen ustedes que buscar la manera de idear un balcón con cajas, con una escalera que se pueda poner atrás de la escenografía para subir y bajar...

[así como investigar acerca] del vestuario, la cosa es buscar la película, también en la enciclopedia lo pueden encontrar. Haber Diego.

Diego. Maestra yo vi < un pedazo > de esa película y este Romeo llevaba como unas mayas y su camisa era así como holgada, muy floja.

CS. se le podría dar el nombre de casaca.

A. un vestido que yo tengo se parece al que está diciendo usted.

CS. ¿qué escenas van a hacer?

A. *el acto tercero, el cuarto y el quinto. (Estos se hallan en el libro de texto).*

CS. *¿pero cuáles son los personajes que salen allí.*

A. *son Romeo y Julieta, también sale el ama, Teobaldo que es el del sombrero más elegante, que es con el que quieren casar a Julieta.*

CS. *...vayan buscando quienes se van a encargar de la utilería. Acuérdense que utilería son todos los aditamentos que van a poner en el escenario, si es una mesa, un cuadro, si son unas flores, unas cortinas... todo eso.*

Ahora la escenografía es muy importante dentro de una obra, porque es la que va a dar el ambiente, va a decir en dónde se encuentran los personajes, en qué lugar, en un bosque, en una casa, en un palacio, entonces la escenografía es muy importante porque es la que va a ser que el público se sienta dentro de ese lugar, en el que se está viviendo toda la vida de esos personajes.

Ahora también deben darle música, buscar música del siglo XVI, aquí tenemos al maestro de música, él tiene música del siglo XVI y si no ustedes adaptan algo y ustedes tienen que decidir en que parte la quieren poner...

Los que son de electrónica y electricidad, adapten sus luces para que apoyen a los personajes y le den mucha luz al escenario...

A las personas que les toca el telón ya vayan consiguiéndolo... Las personas que les toque maquillar, se van a hacer a la idea de cómo maquillar a un señor o a un joven, les van a tener que delinear los labios, en el teatro se pintan con una raya negra los labios y los ojos para que en la escena con la luz no se pierdan las facciones. (Omega CS-6, p. 2-39).

Como es posible reconocer, CS. a diferencia de la experiencia teatral puesta en marcha por CCH. (la que puede analizarse en el Documento II. Anexo) -las dos pertenecen al plantel Omega- brindó a los alumnos espacios de intercomunicación para conceptualizar la diversidad de actividades necesarias para montar una obra teatral. En otras palabras, acompañó a los alumnos en lo que podríamos considerar una etapa preparatoria de la tarea que se iba a desarrollar. La cual se visualizó desde varios ángulos: lo relativo a la integración formativa del educando con el contenido temático, la ubicación temporal de la obra como la base para diseñar elementos como la escenografía y el vestuario; la forma en que podrían organizarse para colaborar en la dirección de la trama, la iluminación, la utilería y el maquillaje, entre otras actividades propias de una actividad teatral, de cuya puesta en marcha dependería la creatividad e imaginación de los adolescentes.

e). Evaluación docente sobre el aprendizaje de la lengua hablada.

El sistema de evaluación que promueve CS. sencillamente está sustentado en el desempeño y la responsabilidad escolar del alumno -al igual que las maestras del campo pedagógico (a).- pero con la diferencia de que CS. antes de brindar una calificación, ensaya con los alumnos los conocimientos que ellos más tarde tendrían que desarrollar, en función de su capacidad de entrega y de compromiso -cuasi-ineludible- al que eran convocados de un modo sistemático, comprometido y entusiasta.

En la entrevista que tuvimos con CS., ella señaló que la mejor forma de ayudar al alumno, es con una actitud docente cimentada en la organización de actividades encaminadas a propiciar un aprendizaje serio y donde se debe forjar la responsabilidad del escolar. Porque si se le asigna una calificación que no responde a la demanda de una formación crítica es mejor reprobarlo. Bajo este marco pedagógico, CS. refirió un

ejemplo, (...) en alguna ocasión un chico de tercero, al que le pedí el desarrollo de una serie de antologías -como a sus demás compañeros- y que representa el cincuenta por ciento de la calificación, sabía que si no me las entregaba, obviamente estaría reprobado; él tenía excelentes calificaciones, pero por no responder a <x> ó <z> indicación, no se por qué, -nunca tuve la oportunidad de preguntarle cuál había sido el motivo- le dije, "Francisco lo siento mucho pero estás reprobado", y él lo aceptó. Años más tarde vino y me dijo: "que bueno maestra que me reprobó, porque yo de esa manera aprendí que primero tiene que estar mi responsabilidad, porque si usted, quizá, por ser yo el bueno me la hubiera pasado, no la hubiera tenido en el concepto que la tengo."

Pues ese regreso que tienen los muchachos y que me dicen lo que les pasa, que tanto les ha servido mi forma de ser, mi trabajo, pues eso me hace hacer una auto-evaluación de que mi trabajo no se esté yendo al pozo. ...otros se van, pues, odiando o con cierto rencor porque no permitía [incumplimientos], o porque no les ayudaba como ellos querían, en el aspecto de decir, "fuiste malo, pero ahí te va el seis". No es mi modo de ser, porque <si los echas a la vida> haciéndolos pensar que las cosas son fáciles o que van por el lado de la trampa, entonces no estás educando, entonces muchos se van con un poquito de rencor. (Omega CS-8, pp. 7-8). (El subrayado es nuestro).

Las palabras de CS. nos ayudaron a confirmar la perspectiva que teníamos desde el momento en que observamos su quehacer pedagógico, su actitud seria y en no pocas veces su condición dura o difícil de carácter, fue una de las claves -no obstante la personalidad de la maestra- para que los alumnos comprendieran la importancia de organizar sus actividades escolares con responsabilidad y con un propósito formativo que ella intentaba transmitir para que sus alumnos se desarrollaran como sujetos reflexivos.

f). Acción pedagógica sobre el desarrollo de la oralidad, a partir del uso de la memoria y del pensamiento narrativo.

CS. continuamente recuerda a los adolescentes que la participación solidaria entre el maestro y los alumnos es fundamental para alcanzar una interacción auténtica y compartida. Sin embargo también convierte su discurso en acción, y ello lo constatamos cuando CS. decidió ser un integrante más de un equipo de trabajo; la experiencia escolar consistió en leer y representar al mismo tiempo un diálogo. La participación de CS. se dio en dos niveles como narrador y como una asesora que estaba al tanto de la evolución oral de sus alumnos. Por ejemplo una niña que representaba el diálogo de una mujer llamada "doña Gume" le dice cómo debía expresarse e incluso CS. lo hace como muestra:

Don Pancho. *Le robaron a Mamerto, a su hijo* (CS. le indica que lo exprese con asombro).

Lupe. *Se robaron a su hijito, ¡que barbaridad!*

Doña Gume. *Si a mi hijito, a mi loro, mi orgullo* (la alumna lo dice muy tranquila e interviene CS.).

CS. *debes decirlo con alegría con orgullo, así mira:* (emplea un tono adecuado a la frase y a la forma de decirlo) "¡a mi loro!, ¡mi orgullo!, ¡mi amor!", *órale así dilo.*

Doña Gume. (expresa la niña con emoción y dando un tono de orgullo) *...a mi loro, mi orgullo, mi amor, mi alegría, usted no se puede imaginar que maravilla de animal, tan humano era toda mi compañía ¿verdad lorito?* (en este momento CS, le indica que

hable ya más tranquila) *...pero lo más hermoso eran nuestros dulces diálogos: -“¿eres casado lorito?”* (aquí la maestra le pide que imite una voz como de un loro) *-“¡y muy honrado!”* (Omega CS-7, p. 2).

El fragmento anterior nos muestra la mediación pedagógica de CS. que contribuyó para que los alumnos captaran el significado de la lectura y lograran hacer uso de su lenguaje, a través de la transmutación de voces y sonidos distintos y apropiados a la naturaleza de la lectura. El ensayo de la expresividad no solo se dio con la voz, sino con el lenguaje de los movimientos y gesticulaciones, acción de la cual también estuvo muy pendiente la maestra del plantel Omega:

Don Pancho. *¿le robaron?, ¿qué le robaron?* (el alumno expresa asombro).

Doña Gume. *Pero todavía no se da cuenta de mi más triste silencio, pero a leguas se le ve ¿a dónde estará?* (la niña tiene que fingir que llora y no se entiende lo que dice). (CS. en tanto le indica a “Don Pancho que ponga una cara de que no entiende lo que dice “Doña Gume”).

CS. (se dirige a los demás) *fíjense en la cara de Don Pancho que no entiende nada.* (Ibíd).

En otra etapa del diálogo un alumno interviene y también le recomienda que acompañe su actuación con algunos movimientos corporales:

Tito. *doña Gume, doña Gume allí está mamerto.* (CS. que vuelva a entrar, pero corriendo y gritando con efusividad y le muestra como).

CS. *“doña Gume, doña Gume allí esta mamerto”. Asi dilo órale.* (el alumno vuelve a intentar)

Tito. *Doña Gume, doña Gume* (entra muy despacio y sin emoción).

CS. *Doña Gume, doña Gume,* (lo repite sin ganas y sin emoción), *ya les dije que es como cuando llegan a contarle algo a su mamá y le dicen, ¡mamá, mamá!* (CS. grita con efusividad) (Ibíd. p.3).

Otro aspecto al que hace referencia CS. es a la actitud de respetar los signos de puntuación de la lectura:

Indio. *Esti loro es il mio, il otro is il tuyo.* (con acentuada afectación). (risas).

Mónica. *Pues quien sabe pero yo creo que si porque estaba parado cerquita de mi Gertrudis como queriéndole platicar.*

Doña Gume. *¿hay comadre? Usted cree que mi Mamerto...* (la niña lo dice sin respetar el significado de los puntos suspensivos).

CS. *acuérdense que los tres puntos suspensivos es para que se queden las frases cortadas. Haber otra vez.*

Doña Gume. (con mayor expresividad) *¡hay comadre! Usted cree que mi Mamerto...* (Ibíd. p. 5).

Mientras los jóvenes interpretaban la lectura del diálogo, la profesora les brindó confianza y les ayudó exigiéndoles una actitud dispuesta para apropiarse de los personajes. En consecuencia los incitó a tratar de actuar de acuerdo al tono de voz y de las actitudes o de los distintos estados de ánimo manifestados por los personajes, a partir de las situaciones específicas, acompañados de gesticulaciones y movimientos físicos. Elementos centrales que CS. junto con sus alumnos identificaron en la lectura, donde también se detenían para analizar los signos de puntuación: comas, puntos, y estructuras

oracionales de exclamación, de interrogación, imperativas y afirmativas con el objetivo de dar vida al escrito. Para dar fin al ejercicio, CS. les advirtió que la lectura terminaba con otras acciones interrelacionadas, como una rima que sería leída al unísono por todo el grupo, respetando la entonación de las estrofas y los signos de puntuación.

Durante la lectura, CS. indicaba los párrafos donde era preciso enfatizar o que consideraran, la forma en que estaban acomodadas las secuencias oracionales con respecto a la configuración del texto. De tal forma que los alumnos bajo la orientación pedagógica de CS., ensayaran una y otra vez hasta que el conjunto del grupo lograra emitir una lectura fluida.

Las respuestas de los alumnos a las experiencias de aprendizaje ensayísticas fueron aceptadas, esto es, no observamos resistencia para escuchar las sugerencias ofrecidas por CS., incluyéndolas en su trabajo de lectura oral y de expresión corporal, las veces que fueran pertinentes, empeñándose en hacerlo cada vez con mejores resultados.

Lo valioso que rescatamos de esta experiencia, es la actitud de la docente al compartir con sus alumnos un espacio de tanteos y de ensayo creativos, que les permitió lograr un estado de comprensión y de intercambio comunicativo, algo que continuamente ella refería en su práctica docente con ellos. Esta muestra de mediación pedagógica, la consideramos muy valiosa por dos razones: 1. porque el aula es precisamente el lugar idóneo para experimentar las diversas alternativas acerca de la construcción cualitativa de conocimientos., y 2. porque el ensayo y los tanteos manifestados por los alumnos, fueron la base para orientar las experiencias de aprendizaje y valorar con ellos el desempeño alcanzado con la práctica de su acción lingüístico-comunicativa.

¿El objetivo? Retomar nuevas rutas de acompañamiento pedagógico hasta lograr la comprensión del contenido de estudio correspondiente. En la escuela es común determinar una calificación, de acuerdo al desempeño y al grado de responsabilidad proyectado por el adolescente, sin que antes se haya compartido y enriquecido este universo de ensayos e intercambios comunicativos. Un espacio así se diferencia cualitativamente de la actividad docente tradicionalista, ya que prolonga en un tiempo y en un espacio determinados, la continuidad creativa de la acción lingüístico-comunicativa del escolar. Dicho con otras palabras, en una segunda fase CS. se colocaba en la mejor posición para colaborar didácticamente con cada uno de sus alumnos, e identificar por ejemplo, temas de aprendizaje como los refranes contenidos en el mismo escrito que leyeron y representaron. Los escolares explicaron por equipos la definición, conceptos y otras consideraciones, como el uso social que se les da, al tiempo que CS. les formulaba preguntas encaminadas a hacerles recordar otras lecturas donde podrían encontrar el tema estudiado.

Para finalizar este apartado, diremos que la narración, como una forma de expresión cultural, es posible si al alumno se le apoya en el desenvolvimiento de su capacidad de oralizar el mundo. Sus vivencias, conocimientos, y su memoria histórica necesita estar orientada, en la firme idea de hacer una interconexión significativa de los contenidos escolares, cuyo resultado necesitaría verse reflejado en la calidad de su práctica cultural-comunicativa.

Esto lo hemos observado tangiblemente en el caso del análisis y del intercambio de saberes efectuado por CS., para examinar la forma en que se debe presentar un obra de teatro. Para ello la memoria histórica y la acción del estudiante, fueron ejercitadas con un objetivo fundamental: ser capaz individual y colectivamente, de comprender la etapa histórica y sociocultural del tema en cuestión. Experiencias que dieron la pauta para que éste incursionara en el estudio, en la apropiación de los personajes y en la comprensión de la obra literaria de esa época renacentista.

g). Influencia de la normatividad institucional en la enseñanza y en el estudio del español.

Si partimos de la concepción que tiene CS. de la planeación del trabajo pedagógico, nos daremos cuenta de que este no se subordina al seguimiento fiel de los tiempos, a las temáticas y a los materiales didácticos determinados en los programas.

Respecto de la organización cotidiana de las actividades expresó: *"...no necesitamos llenar programas, no es la cantidad sino la calidad que le das a cada punto, y dándole calidad a este punto si se te van dos o tres temas que no te dio tiempo, pues ya ellos (refiriéndose a los alumnos) tendrán en alguna ocasión la oportunidad de investigarlos, pero ya con su guía ellos lo logran por otro lado, no importa que seas tú o que sea otro maestro"*.

En cuanto a la evaluación agregó: *"...yo subrayaría el trabajo diario, constante la evaluación que tú le das, explicarles cuál es el motivo de la evaluación, porque se evaluó así, que errores tuvo es lo más importante; que ellos noten que estás leyendo sus trabajos, y viendo cuáles son sus errores, e incluso decirles. "si esto no quedó muy claro, pues, vamos a trabajarlo nuevamente, no importa pero hay que quedar bien"*. (Omega CS-8, p. 3).

En el discurso de CS. notamos un convencimiento total de que es muy importante elevar la calidad de la educación, lo cual se logra identificando los problemas que presentan los adolescentes y la comprensión de los conocimientos para retomarlos nuevamente, hasta lograr el entendimiento que se espera con los escolares. Esta reflexión la ligamos con los comentarios que ofreció la profesora, respecto de su postura frente al apoyo pedagógico de los libros de texto:

CS. (...) *"yo creo que el libro es una ayuda muy fuerte para que no esté escribiendo de "p" a "pa" todo lo que el maestro dice, pero yo siento que nadamas es un apoyo; no te puedes guiar por el libro, porque desgraciadamente -y lo he vivido- últimamente las editoriales tienen sus errores, y tú tienes forzosamente, y lo recalco, que ampliar esa gama que tú les tienes que dar, [y el que a su vez] te proponen (las autoridades) que tiene que saber el muchacho. Yo creo que es muy importante que ellos conozcan otras fuentes, que tu libro sea el apoyo para elaborar unos ejercicios, para afirmarlo, para ampliar el tema que se esté viendo.*

Generalmente no me baso en el libro, no es para mi el que si no existe el libro ya no hay nada. Yo busco otras fuentes o les doy algunas notas, porque apuntes siento que es escribir mucho y aprender poco, a veces les pido que ellos hagan sus propias definiciones y las lean, las corrijan y les agreguen. Y el libro, pues, si es importante pero para eso, para que sea como tu guía y no tu subordinado". (Ibíd. p. 14-15).

La conclusión a la que llegamos es que CS. centra su ejercicio docente, en la creencia de que se le debe brindar al alumno un apoyo pedagógico auténtico encaminado a incrementar su formación, actitud que la ubica en un plano lejano a los requerimientos escolares de "cumplir" tácitamente con el programa oficial de estudios secundarios.

CS. nos ha influido de un ánimo verdadero respecto del valor de la enseñanza y de la dimensión que le imprime y brinda a su labor pedagógica. Fue una auténtica experiencia compartir con ella los sucesos de la vida escolar cotidiana. El respeto por su trabajo y por las formas de dirección que compartió con sus alumnos, nos hicieron admirar su desempeño por el modo convergente y comprometido de coordinar la acción en el aula.

En resumen, ¿cómo examinamos la trayectoria pedagógica de CS. con relación a su actitud realizativa docente con base en los modos de coordinación de la acción en el aula?:

- CS. colabora decididamente en la proyección de construir y expresar acciones de aprendizaje desde la variante sociocultural, que hemos pretendido resaltar en los procesos de reflexión sobre la acción lingüístico-comunicativa de su práctica formativa.
- CS. diversifica el conjunto de conocimientos con los que apoya la visión del mundo sociocultural; mediante dicha estrategia invita al grupo a explorarlo y a reconocerse en él, sin que la mayoría del grupo quede fuera de vivir estas experiencias. Esta fue una razón de su práctica pedagógica, para pensar que CS. se comprometió en la construcción de un pensamiento narrativo ascendente. CS. mantiene así el proceso de oralidad en un espacio destacado de la acción en el aula, pero a la vez de convocar a sus alumnos a potenciarla.
- Entendemos dicho concepto -potenciar la acción lingüístico-comunicativa del escolar- como el eje expresivo de los distintos géneros discursivos y de la multiplicidad de ventrilocuciones adoptadas de otros estilos de comunicación, para que los escolares ensayen, vivan y se transmuten en <actores> predecesores, contemporáneos y/o asociados de un acontecimiento o de una concepción histórico-literaria. Atentos escuchas y partícipes de una comedia, un drama o una tragedia; combinando inteligentemente lo expuesto con los aspectos programáticos del estudio formal del lenguaje. Creemos que CS. logra orientar propositivamente su trabajo con los escolares, hacia la tendencia de construir con ellos un tipo de formación cultural comunicativa, desde los requerimientos de enseñanza, pero así mismo desde sus propios actos de habla. Lo hace -afirma- así <nada más>, porque así lo ha hecho en los treinta años que tiene de experiencia y de trayectoria didáctica.
- La construcción del conocimiento y del aprendizaje se percibe lúdica, disciplinada y sin límite, esto que pareciera una idealización no lo es, ya que CS. solicita la concentración pertinente y la atención total de sus alumnos. Tareas que bajo su coordinación, derivarán en autonomía, organización y creatividad; desarrollando con los integrantes del grupo, todas las variantes posibles de estudio que producirán manifestaciones tangibles de aprendizaje, reconociendo lo afirmado por el grado de interacción y de trabajo que demanda de sus miembros.

Pensamos sin embargo que CS. no desea vincular su actividad pedagógica, con la problemática socio-escolar y quizás ello sea un modo de condicionar las necesidades de formación sobre la realidad cotidiana del escolar. Pero por otra parte ya indicamos, cómo releva con el escolar un espacio significativo de oralizar el mundo, de narrar sus huellas y de aventurarse a seguir alguna de sus veredas lingüístico-comunicativas, sociales y culturales. Siempre edificantes y propositivas; <veredas o senderos> inclinados delimitadamente hacia el campo histórico-literario y gramatical de un modo preponderante. Al entrelazarlos con otros ejes temáticos de la lingüística, de la producción escrita y de la reflexión dialógica, CS. contribuyó al desarrollo sensible de la construcción de experiencias de aprendizaje del escolar. ¿Con base en qué herramientas pedagógicas? De acuerdo con procesos inteligentes de coordinación, interacción y análisis impresos a su práctica de enseñanza:

- prácticas potenciales de formación a partir de la necesidad de vigorizar con los alumnos la apropiación reflexiva de su lenguaje, atendiendo los usos sociales en que participó desde la perspectiva cultural que CS. brindó a su desempeño. Sin duda dichas prácticas en su conjunto, las observamos vinculadas a un campo ciertamente fértil por su diversificación comunicativa. En este contexto, la idea de construir con el educando un tipo de formación cultural comunicativa acerca del estudio de lenguaje, la reconocimos viable por el despliegue colaborativo e inteligente al que convocó la maestra CS. a sus alumnos de 2°. y de 3°. grado del plantel secundario Omega.

C. Problemas en torno al examen de la actitud realizativa docente y su repercusión pedagógica para la enseñanza del lenguaje.

El proceso de reflexión que a continuación se presenta, se realizó a partir de la observación crítica de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega, a las cuales identificamos en dos campos pedagógicos de enseñanza: los campos de enseñanza denominados (a). y (b).^{xviii} Este proceso es así mismo una forma de contrastar el examen particular de los datos y las relaciones de la experiencia docente en dichos planteles, acorde progresivamente con la definición de categorías que pudimos recuperar en esta investigación. Categorías que se han visto reflejadas en la definición de los siete ejes de análisis desarrollados previamente, a efecto de documentar racionalmente el estudio de la práctica docente del lenguaje de la escuela secundaria.

En este sentido, no se realizó una comparación de acciones entre las maestras del campo pedagógico (a). con respecto del campo pedagógico (b)., sino que recuperamos la orientación pedagógica que las docentes proyectaron en sus salones de clases, con respecto de la enseñanza de la lengua hablada. Ello con el fin de identificar las correspondencias, similitudes, oposiciones y divergencias significativas para uno y otro campo contrastante de enseñanza. ¿En qué nos basamos? En función de los contextos situacionales en los que ellas desarrollaron sus actividades pedagógicas, lo que constituyó un espacio de análisis para conocer aspectos didácticos de interés, que posteriormente formaron parte de un planteamiento relativo a la construcción pedagógica del estudio de la lengua: la idea de construir un tipo de formación cultural comunicativa orientado al educando del plantel secundario. ¿Cuál fue el propósito? Contribuir a una explicación comprensiva de la enseñanza del español en su vertiente oral, indagando acerca de las posturas docentes sobre el papel pedagógico del maestro de la asignatura de español.

Para efectos de proceder a un escenario verdadero de las prácticas de enseñanza, intentamos comprender las acciones de las profesoras apoyándonos en sus revelaciones, como una forma de aprehender el significado de su discurso y el grado de congruencia con el desarrollo de su acción docente. De este modo, con base en esta condición metodológica de indagar sobre la práctica y el discurso pedagógico, decidimos reflexionar sobre los problemas relativos al estudio del español.

De una forma similar, identificamos problemas correlativos a la acción formativa en el campo lingüístico, ya que de acuerdo con los tipos de experiencia docentes, éstos influyen en la puesta en marcha de alternativas para enriquecer su desempeño profesional y con él, el de la enseñanza cualitativa de la lengua hablada.

Por ejemplo, ellas nos refirieron que les demanda la normatividad institucional, el seguimiento relevante de los programas de estudio, mediante una preparación profesional, que conllevaría el desarrollo de mejores procesos formativos para su

desenvolvimiento pedagógico. Esta cuestión última no está respaldada institucionalmente a través de aperturas colegiadas, que condujeran a modalidades de reflexión interdisciplinar y académica en el mismo plantel, a la descarga laboral que esto implica y a la muy posible definición de nuevas estrategias de formación y de actualización.

En este marco problemático elegimos particulares situaciones del aula. Por ejemplo, los modos de coordinar la acción en el aula por medio de una acción unilateral, o de acompañamiento pedagógico adoptada por ellas, con respecto de su actitud realizativa con los escolares en las dinámicas de estudio, planteadas en este contexto en un tiempo y en un espacio determinados. Procedimos así mediante un intercambio de opiniones con las profesoras de Alfa y Omega, para orientar nuestras reflexiones acerca de un tipo emergente de formación cultural comunicativa. Formación que se vincula con una planeación cualitativa de coordinación, interacción y colaboración con el alumno del plantel secundario, en torno al lenguaje y su inserción sociocultural en los distintos contextos del mundo de la vida.

A partir de estos referentes seguimos la trayectoria o la línea trazada por siete ejes de análisis, que nos ayudaron a identificar los aspectos relevantes de la acción lingüístico-comunicativa desplegados en uno y otro campo pedagógico por las maestras de Alfa y Omega. En las líneas siguientes se expresan de un modo reflexivo -y contrastante- dos concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la lengua; concepciones que remiten a un determinado tipo de formación acerca del estudio del idioma:

- Campo pedagógico (a).: se refiere a un tipo de formación tradicionalista, vinculado con la atención genérica y la dependencia del escolar a los dictados del maestro en turno, lo que significa un ámbito pedagógico de coordinación vertical para el desarrollo potencial de las acciones formativas en el aula. Escenario en donde las profesoras mantienen la actitud instrumentalista de dictar y los alumnos son reducidos a un modo pasivo y funcional para "comprender" las tareas de aprendizaje.
- Campo pedagógico (b).: se refiere a un tipo de formación desde la apertura a una concepción de enseñanza renovada, centrado en el acompañamiento docente a través así mismo, de la disposición y voluntad del escolar. Lo que significa un ámbito pedagógico de coordinación horizontal para impulsar las acciones formativas del aula, en el cual profesoras y alumnos son respectivamente, colaboradores de las tareas de aprendizaje y perceptores reflexivos del contexto de estudio y de trabajo de la materia de estudio.

No obstante las definiciones anteriores de uno y otro campo, encontramos que las docentes identificadas en (a). y en (b)., fueron quienes planearon y diseñaron las estrategias didácticas de aprendizaje, así como el tiempo en que éstas debían ser desarrolladas. Aunque EC. y CS. identificadas en el campo (b)., compartían con sus alumnos una actitud de trabajo ardua, comprensiva y dispuesta a propiciar climas de aprendizaje, no se habían percatado de lo valioso que puede ser que el alumno se involucre en las tareas de estructuración de tareas y formas de abordarlas. Es decir, seguían en la lógica de que el maestro es <el que sabe lo que el escolar necesita>. Al respecto CS. comentó lo siguiente al referir que en un grupo de tercero, no encontraba la estrategia que le ayudara a motivar a sus alumnos. Como observador (O) de su trabajo didáctico del aula, nos planteamos reflexionar con CS., acerca de la visión participativa que reconoció del alumno en el espacio potencialmente propositivo del aprendizaje del español:

❖ **Visión pedagógica que se niega a la reflexión crítica de su práctica docente.**

Campo pedagógico (b). plantel Omega:

Observador (O). (...) *¿preguntas a los alumnos si les parece que la perspectiva que les planteas es pertinente o adecuada?, ¿los alumnos la asumen porque así lo dice la maestra?, y si es así entonces, ¿dónde están las aportaciones del alumno, donde están sus necesidades, sus planteamientos y sus formas de ver las cosas?*

CS. *Lo que pasa es que cuando yo les pido una tarea les indico cual es el objetivo, les digo: "la tarea es por esto y por esto", entonces ellos no hacen nada más que aceptar y yo no les pregunto si les parece o no les parece, allí es donde también se me está yendo otra cosa, quizá eso es lo que me hace falta en el 3° "B".*

O. *Pienso que tiene que ver con el sentido de una acción democrática, que consiste en un trabajo participativo serio y pensando en el otro, creo que así sería provechoso alcanzar las apreciaciones de los muchachos, en un marco de interacción efectivo entre los alumnos y su maestra. (Omega RC-4, p. 9).*

Percibimos una visión pedagógica que se ha negado a la reflexión crítica de su propia actividad docente. Este tipo de comportamiento lo recuperamos de un modo similar de la actitud realizativa de las maestras del campo pedagógico (a). Por ejemplo RC. - plantel Alfa- hace una distinción entre el papel que a ella le toca desempeñar como maestra y la actitud que debe asumir el adolescente; para ella en primer lugar es importante colocarse al nivel del alumno:

Campo pedagógico (a) plantel Alfa:

RC. (...) *es tratar de colocarme, digo, bajarme al nivel del alumno que estoy tratando; saber a que retos físicos y psicológicos se está [uno] enfrentando, aparte de los socioeconómicos, para poderme comunicar con él. No le voy a pedir que me trate en mi jerarquía, entre comillas "de maestra", sino que va a haber un trato, que no me va a gustar (sic) pero que yo también voy a señalar, para que nos podamos comunicar. Sí, muchas veces los alumnos, al principio quieren tratar a la maestra como una compañera más, incluso hasta abrazarla. Y pues no sé, ahora dentro de mi formación hay cosas que no me gustan, ni siquiera como se dirigen a mí, pero se las marco desde un inicio sin enojo, sino que tratando que ellos comprendan y que lo analicen y que lo reflexionen. (Así, y en primer lugar, me parece que)(...) estamos rompiendo las barreras que podrían existir, yo estando en un pedestal y ellos abajo, (...) sino que estoy allí como maestra para enseñarles y ellos están allí para aprender con sus compañeros, ¿no?, tenemos una difícil tarea. [En segundo lugar la maestra debe] "tratar de dar un tema lo mejor que pueda". Cada día que pasa es estar creando, "haber ahora que sale", "haber que se me presenta", no encasillarte en un esquema y eso dura todo el tiempo que se es maestra; siempre estarte nutriendo y ver que ideas te dan los niños o dónde captaste una idea, o a ti que te <surgió> para enriquecer tu labor como labor como docente. (Alfa RC-4, p. 5).*

Notamos que la postura de RC. es la clásica condición tradicionalista de quien se asume con la responsabilidad única de construir las experiencias de aprendizaje, quizá captando o traduciendo lo que sus alumnos quisieran aprender. Pero no observamos la disposición de preguntar e involucrar a sus alumnos en éste proceso, sino que desde un principio sólo les marca las reglas del juego reafirmando su papel docente. Esto nos remite a un problema Bordieuniano, de cómo la institución educativa le confiere al

enseñante el poder necesario para mantener la dependencia y la actitud reproductivista del maestro y del escolar -y de otros agentes involucrados al sistema escolar- sin la necesidad política de vislumbrar otras y diferentes posibilidades de coordinar la acción del salón de clases. Y en este marco de acción de sujeciones y dependencias, ¿por qué a los alumnos no se les da la posibilidad de señalar las cosas que no le gustan?, ¿RC. las comprendería sin enojo?, ¿solamente es válida la actitud de RC. porque ella está ahí en el aula, para enseñar y los alumnos para aprender? Notamos una similitud entre la ideología educativa tradicional de la escuela y el pensamiento y la acción pedagógica de RC. Aquella que se niega a reconocer la participación del alumno, en el planteamiento y curso del trabajo formativo sobre la lengua y su referencialidad para los contextos socioculturales intra y extraescolares del adolescente. Así para la maestra JC. -en sintonía con la actitud realizativa de RC.- preparar sus clases, significa diseñar una <actividad didáctica expofesa> para que el alumno la desarrolle en el aula con los requerimientos determinados por ella, debiendo distinguir -unilateralmente- la mejor forma en que cada alumno necesitará cumplir con su trabajo:

Campo pedagógico (a). plantel Alfa:

JC. (...) *los viernes compro el periódico, y en el periódico veo una actividad extra para ellos. Entonces en esa actividad les digo: "muy bien les voy a calificar que hagan un resumen", (sic) -como ya hicimos fichas de síntesis- [les pido] "que me hagan una síntesis de lo que ustedes vieron, y que abajo me pongan por qué les gustó, y qué fue lo que más les pareció negativo". (Alfa JC-12, p. 15).*

¿Y la voz del alumno en esta disposición de la maestra? Creemos que no cuenta por la ausencia de un papel reflexivo de su desempeño, que le hiciera apreciar la importancia de hacer partícipes a los escolares, del valor formativo de organizar la dirección pedagógica de su propio trabajo escolar.

Respecto de la planeación de la enseñanza, TM. -en conexión pedagógica con RC. y JC.- tras leer una caracterización sobre su actitud docente elaborada por el investigador, reconoció que ella brindaba a sus alumnos amplias explicaciones de un tema, aunado a una gama de posibles nexos con otros conocimientos. Acción en la que éstos no participaban, simplemente escuchaban las construcciones ideadas por la docente. Esta reflexión la orientó a pensar en otras alternativas para mejorar su quehacer pedagógico, como la intención de estudiar una licenciatura normalista. Puesto que su formación era en el campo de la comunicación y el periodismo en una universidad pública. No obstante la disposición de TM. por superarse y por sus intentos de brindar otro tipo de enseñanza, lo que más le preocupaba era conocer nuevas técnicas didácticas:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

TM. (...) *"me encantó la caracterización (documento de las transcripciones de su clase) en torno a cómo el hecho de combinar diferentes temas dentro de un salón de clases rompe la armonía, y también rompe la atención de los muchachos hacia la clase. Algo que también me gustó muchísimo fue observar que realmente tengo que llevar un ritmo más calmado, no acelerado, de tal manera que a los muchachos no los empuje yo a abrumar con información. Sino [que] debo prestarles una mayor atención, debo de tratar de hacer una recapitulación de los temas que veamos, porque quizá el muchacho, no se si por temor o a que circunstancia se deba, no te menciona: "maestra no entendí" sino todo lo contrario. O dices, "¿entendieron?", quizá ellos mencionan que si, pero en*

el fondo se ve todo lo contrario [ya que] puede haber más dudas que desde el principio. Ahora reconozco de manera personal, que el hecho de no tener la carrera de normalista, pues, tiene que ver algo con el rendimiento. Sin embargo, considero que puedo prepararme todavía más; tengo decisión, no soy de las personas que se cierran y creen que las cosas las hacen bien realizadas, cuando es todo lo contrario. Sino que pretendo prepararme cada vez más: tomar otros cursos que me permitan encontrar nuevas técnicas didácticas y enriquecer mejor la enseñanza del grupo. (Omega TM-4, p. 1).

Distinguimos el manifiesto interés de TM. por superar su formación docente, sin embargo considera que un modo de superar la organización de la enseñanza es privilegiar el conocimiento de técnicas de enseñanza aplicables al grupo. Ella al igual que las cinco profesoras, señalaron que el alumno debe aprender a expresarse, a ser creativo, a hacer composiciones donde muestren sus inquietudes y necesidades. Sin embargo al erigirse como las únicas responsables de diseñar las estrategias de trabajo, evitan y omiten la participación del alumno en este campo. Asumiendo que es él quien tiene que amoldarse a las necesidades del aprendizaje planteadas por ellas; no han optado por construir un espacio, donde él pueda intervenir en el proyecto pedagógico de formación en el desarrollo de la lengua y de su visión del mundo sociocultural.

Por otra parte creemos que las técnicas didácticas son un elemento importante en la enseñanza, siempre y cuando se vinculen íntimamente con la diversidad de problemas de aprendizaje manifestados en salón de clases. Puesto que para aspirar a un determinado gradiente de perfeccionamiento educativo, es necesario propiciar niveles verdaderos de entendimiento entre los participantes. ¿Con base en qué ámbito de la realidad sociocultural del adolescente? Con base en los problemas existentes y las necesidades reales del educando y su medio. Con una orientación como la sugerida, es posible que las docentes <transitaran>, de las presuposiciones ordinarias sobre los conocimientos que pretenden impartir a sus alumnos -y con la puesta en marcha en paralelo de estrategias didácticas específicas a las cuales deban adherirse- para construir con ellos un conjunto de propuestas que coadyuvaran a logros diferentes de aprendizaje. Ya que los convocaría a integrarse en procesos en los que se esperaría el despliegue de sus potenciales comunicativos -orales y escritos- y de su habilitación cognoscitiva y creadora para enfrentar distintos contextos socioculturales de acción.

Al respecto creemos que el trabajo científico de la pedagogía no se reduce al simple conocimiento y aplicación de estrategias didácticas, ideadas para potenciar una mejor integración de los alumnos a un plan de estudios. Si no que éstas se piensan y se diseñan con base en los requerimientos objetivos manifestados por los escolares, aunados a los que ellos puedan proponer y desarrollar conjuntamente con el maestro (a).

Si uno de los objetos de estudio de la pedagogía, puede ser el análisis e investigación de la actividad de la enseñanza y su papel en el contexto académico y práctico sobre el desarrollo formativo del escolar en el aula (G. Sacristán), entonces el proceso de observación de la actividad docente, necesita volver a identificar problemas de enseñanza y de aprendizaje. Problemas que se presentan en el momento de plantear y compartir la adquisición de un tipo de conocimiento, una vez que se ha procedido al desarrollo de procesos de reflexión sobre la significatividad y la pertinencia social de los contenidos de estudio. Recurriendo así mismo a la ideación de posibles escenarios didácticos y confrontando dicha presuposición, a través del reconocimiento de influencias internas y externas, las que responden a determinadas orientaciones, vinculadas con el papel de la política escolar con la actividad de enseñanza y con la formación inteligente del escolar.

En este sentido, el maestro como profesional de la educación, tiene el compromiso profesional de crear con sus alumnos espacios auténticos de aprendizaje, en donde sea posible que los problemas de comprensión, de rezago en las acciones de aprendizaje o de entendimiento comunicativo, vayan incursionando en un campo de alternativas y nuevas propuestas de trabajo. ¿Por qué habría que suceder de éste modo? Porque se necesita de parte de la institución escolar y del maestro, todo el apoyo inteligente de las herramientas que la realidad social y la escuela impulsen genuinamente. Respondiendo a una nueva acción pedagógica en beneficio de la formación del adolescente. Esto lo miramos viable a través de un conocimiento constructivo, lúdico y de amplio ingenio con el respaldo de los participantes para coordinar la acción en el aula de mayor horizontalidad democrática. Mecanismo inteligente que involucre a los participantes en los acontecimientos de la adquisición, la producción y la valoración de las propuestas de aprendizaje.

Podemos resumir que a partir de la orientación responsable para que la acción didáctica contribuya al proceso educativo de formación del escolar, -entre otras variables como la acción política de convergencia académica y la organización de los colectivos del plantel- necesita surgir de la valoración sociocultural otorgada por cada maestro a su labor de acompañamiento y mediación pedagógica -en un campo de correspondencia interdisciplinar- a efecto de concentrar la fuerza creativa del grupo colegiado, en la realidad eminente cotidiana del educando.

Para apoyar esta reflexión sobre el significado de acompañamiento, volvamos a mirar el caso de TM. quien expresó en una de sus entrevistas, que ella cuando inició su trabajo docente en otra escuela secundaria, no podía ser amiga de los alumnos fuera del salón de clases, por que esa amistad se revertía en el momento de estudiar los contenidos:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

TM. (...) "*sucedio que yo me di cuenta de cómo había actuado; yo me portaba buena onda en el salón de clase, pero afuera mantenía un distanciamiento con los muchachos, no un distanciamiento altanero o prepotente, sino simple y sencillamente pasaba yo y decía "buenos días", "buenas tardes muchachos", pero no me ponía a dialogar fuera del salón de clases. Pienso que en esta escuela (plantel Omega) erré un poco [en] el método para actuar, porque intenté hacer lo mismo, -que en la otra escuela- pero la diferencia fue que observé ahora en el descanso, pues, que al "llevarme" bien con los muchachos, -"que maestra buena onda" y "que mi maestra tan querida"- (expresado por los alumnos), [fue un modo] de confianza que después se revierte en el salón de clases porque dicen: "me va a permitir hacer todo lo que a mi me plazca".*

Pienso que allí quizá haya estado mal mi forma de actuar, en el sentido de dialogar y platicar fuera del salón, pues no se hasta qué punto sea bueno esto, o hasta qué punto te perjudique dentro de tus labores como docente. (Ibíd. p. 6-8).

En la misma línea ubicamos el caso de RC. que, como vimos en líneas arriba, subraya -declarándolo o no- la división jerárquica maestro-alumno, para que los escolares sepan hasta qué punto pueden llegar en su la relación con ella. En este sentido nos parece que la relación lingüístico-comunicativa entre RC. y sus alumnos, sólo "pudo darse" genéricamente dentro del aula y en términos de las tareas promovidas por la maestra. Así se evita que el educando tenga la confianza y la libertad, para proyectar otras acciones que ampliaran el curso de las experiencias de aprendizaje preestablecidas. En suma, para RC. la mediación pedagógica para el estudio de la lengua hablada sólo es posible ejercerla dentro del aula. El exterior es un espacio ajeno a la relación

comunicativa entre la maestra, los adolescentes y el ejercicio de la acción lingüístico-comunicativa.

Por su parte CCH. -plantel Omega- después de haber hecho una reflexión con el investigador sobre las características sobre la circularidad perniciosa de tareas y acciones -como la que hemos visto remarcada en el campo pedagógico (a)- argumentó que el maestro ya está habituado a trabajar de una forma determinada y que es difícil cambiarlo; además la experiencia le dicta qué es lo que puede hacer en cuanto al diseño de las experiencias de aprendizaje:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

CCH. (...) "*No llevas una técnica formal, sino que más bien la experiencia te va dictando qué hacer y cómo hacer en diferentes circunstancias, entonces yo como maestra no llevo una técnica tal y eso sería una mentira super grande. Más o menos ya tienes tus estrategias de aprendizaje que te han dado resultado en diferentes ocasiones y que las vas retomando según vas viendo que se necesitan.* (Omega CCH-4, p. 20).

En otra parte de su discurso, señala que tiene una preocupación manifiesta por cubrir los contenidos del programa, puesto que existen conocimientos que son la base para dar un seguimiento progresivo a éstos, en los grados escolares superiores. Además piensa que los alumnos por si mismos no podrían asimilar los contenidos que no se analizaran, lo cual traería como consecuencia un retroceso en cuanto a la enseñanza de los nuevos contenidos.

Lo anterior lo observamos como un tipo de justificación de la postura de CCH., frente a los intereses de los adolescentes, porque de acuerdo con sus palabras, ella intenta recuperar sus experiencias, pero el cumplimiento del programa limita esta posibilidad:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

CCH. (...) "*Siento que es importante que si se vean los contenidos, que es muy importante que el chico esté muy motivado, y sí, retomo muchas de las experiencias de ellos, de sus inquietudes, [por ejemplo] vemos la redacción de "mis primeras experiencias de la secundaria", de "¿cómo me recibieron?", "¿cómo me sentí?", "¿qué hice el primer día?"... sí, retomo muchas de sus experiencias, trato de integrarlas al programa, pero si me jala mucho el otro aspecto.[cumplir con el programa].* (Ibíd. p. 25).

¿Por qué CCH. a lo largo del ciclo escolar, no siguió la lógica de integrar las experiencias sus alumnos al estudio de los contenidos?; ¿qué pasa con la comprensión de los temas? Una respuesta a dichas cuestiones es que el valor pedagógico y formativo para el adolescente, radica para la maestra en un modo de incursionar en un conjunto de conocimientos, correlacionándolos mínimamente con la capacidad interpretativa que ellos pudieran experimentar. En esto apreciamos que la normatividad institucional influye en la actuación de las docentes, porque no importa cómo ni por qué resultados, al maestro se le <induce> a cumplir con celeridad con el programa de estudios. Las reuniones tri o cuatrimestrales, son justamente para que agilicen de un modo cuantitativo su desempeño. Obsérvese la afirmación de CCH., (...) "*pero sí me jala mucho el otro aspecto...*" (cumplir con el programa). Distinguimos que en la planeación de las experiencias de aprendizaje de los adolescentes, no existe por parte de la maestra una clara disposición por integrarlos en la resolución de las necesidades que tienen como

educandos en su formación. En consecuencia, tanto las maestras del campo pedagógico (a). como las maestras del campo pedagógico (b). se brindan a la tarea de (...) "crear a los alumnos espacios de trabajo", o de motivarlos, para que mantengan el "entusiasmo" por sus actividades escolares. Como señaló una maestra de la asignatura de español identificada como AA -profesora del plantel Omega que se integró a una de las entrevistas con CCH- ella expresó que es una actividad central, que se pueda compartir y construir la motivación real de los alumnos y la importancia por colaborar con ellos en las acciones de aprendizaje; aquí la maestra subrayó, (...) "*le tenemos que echar ganas al programa, pero de alguna manera podemos renovar a los chicos*". (Ibídem).

En este sentido interrogamos si no sería una mayor aportación el que se les ofreciera un espacio permanente donde ellos encauzaran sus necesidades, y con esta base aunadas a otras del orden metodológico y didáctico, planear con ellos cualitativamente las actividades de aprendizaje. Por estas razón creemos que sería mejor reflexionar con los escolares sobre la importancia de incursionar en el estudio del español y sobre las posibilidades formativas y socioculturales, que implicaría un sentido de renovación pedagógico con los alumnos en pleno.

Ello supera las preocupaciones de TM. <por ser amigos de los adolescentes o no fuera del aula>, salvando la idea de avasallamiento del maestro porque se <sienta> con la libertad de hacer lo que quiera en el salón de clases. O como RC. quien pretendió conducir sus clases bajo el establecimiento del rol que a ella y a los alumnos les toca desarrollar. Olvidando con esto el trabajo conjunto y constructivo, puesto que aquella actitud tiende a fragmentar la comunicación y el alcance de un mejor entendimiento de los contenidos de lenguaje.

La disciplina es un factor que preocupa a las docentes y es una de las razones que las orillan a optar por el tradicional papel del maestro y del alumno escasamente dinámico y alternativo. Lo que a su vez disminuye las posibilidades de fomentar un trabajo democrático y corresponsable con los miembros de un grupo de trabajo. Esto nos hace pensar que la actitud de autoridad proyectada por las maestras de un modo particular, pero no exclusivo del campo pedagógico (a). es una estrategia que les ayuda a mantener el control, la disciplina, y les <asegura> el "cumplimiento" del programa. Desde nuestra acción participativa, lo expuesto fue una clara manifestación de mantener alejado al alumno de la perspectiva de su propia formación y conocimiento sociocultural de la lengua hablada. Por esta vía el maestro se <ahorra> tiempo en explicar su desempeño, hasta <perder de vista> el logro de construir con el escolar procesos de entendimiento significativo. De este modo evita las potenciales preguntas de los adolescentes y reafirma la condición de pasividad de quien contesta simplemente lo que él/ella quiere escuchar, <incrementándose> esta situación con los que no se atreven a preguntar ni a expresar sus dudas ni sus ideas.

❖ **La acción reflexiva, la conciencia social y las contradicciones auténticas entre el discurso y la práctica de las maestras de dos campos pedagógicos.**

Ahora bien ¿qué pasa con las maestras del campo pedagógico (b).?, ¿por qué ellas aún bajo las mismas condiciones de cumplir con el programa, muestran una actitud realizativa distinta con respecto de la enseñanza del español? Para dar respuesta a esta pregunta, en seguida reflexionamos acerca de la visión comunicativa manifestada en dicho campo, correlacionándola con el campo pedagógico (a).

El grado de apego al cumplimiento del programa, es una actividad educativa a la que se le da preeminencia, disminuyendo así la puesta en marcha de una acción reflexiva sobre el lenguaje del escolar. Esta afirmación la hacemos con base en la observación de las prácticas de EC. y CS. quienes reflejaron una mediación pedagógica más centrada en el acompañamiento con el alumno. ¿En qué sentido? En cuanto a la construcción reflexiva de las tareas y ejercicios escolares, imprimiendo así un significado formativo al entendimiento de la lengua oral. (Es preciso señalar que las entrevistas programadas con EC. no se pudieron efectuar, sin embargo el análisis lo preparamos con base en las jornadas de su desempeño docente).

En primer lugar CS. hace uso de la narración, como su principal estrategia para el análisis y comprensión de las lecturas de corte histórico-literario en promedio. La habilidad narrativa de CS. deja testimonio en el ánimo de los miembros de la clase, cuando parafrasea el contenido de alguna historia por ejemplo, la cual se va enriqueciendo con las participaciones de los adolescentes quienes previamente han leído el material de trabajo. Así, se observan los participantes instalados en un espacio de corresponsabilidad y de compromiso, ello con el propósito de ensayar la construcción conjunta y gradual de las tareas de aprendizaje, de esta manera se arriba a un modelo de entendimiento de las cuestiones por atender. Respecto de lo anterior nos parece que con la forma de plantear los contenidos de la materia -y a lo largo de su trayectoria como docente- ella ha logrado influir en las actitudes de sus alumnos. Puesto que se orientan por la forma en que CS. recupera la estructura de los hechos o el tipo de acontecimientos, que forman parte de los detalles de una época culturalmente representativa, de las colectividades orientales y occidentales estructuradas en el plan de estudios sobre el lenguaje:

Campo pedagógico (b). plantel Omega:

CS. (...) "*Siempre he pensado que leer, leer y platicarles, enriquece más la narración, te enriquece más a ti en lo que pensabas de la lectura, y además es una manera muy interesante de darle tu forma de pensar a la historia...* (Omega CS.-9, p. 4).

Un aspecto que es preciso resaltar y que marca la diferencia con respecto del trabajo de las maestras del campo pedagógico (a)., se refiere a que CS. no se apega al seguimiento del programa. Para ella es más importante que los educandos tengan la posibilidad de vincular comprensivamente los temas estudiados:

CS. *Yo creo que entre los jóvenes de ahora hay una gran necesidad de que lean, entiendan, comparen, de que conozcan otras vidas, que no piensen que quizá nosotros estamos viviendo una época diferente sino que simplemente es lo mismo con otras fechas, con otros nombres, y que comparen, que vean cual es la vida que llevaron entonces y cual es la vida que llevamos ahora, y que a lo mejor a través de ello, ellos puedan ir formando su camino, pero el programa definitivamente no me interesa, o sea no es para mi primordial.* (Ibidem).

La memoria no se centra en la circularidad o repetición de temas que no presentan ningún vínculo entre sí. Parece que a CS. le interesa más que se comprenda la estructura de un tema en su totalidad, antes de que el alumno se llene de conocimientos parciales y sin puntos de unión. Por esta razón creemos que <no le interesa seguir el programa> - aunque es evidente que sí le interesa su desarrollo- ésto se puede confirmar en los ejemplos que se mostraron de sus clases. Observando los espacios que promueve y

dedica para que se comprenda una temática, al combinar varias estrategias y cursos de acción vinculados con el estudio del español para lograrlo.

El hábito de la lectura, que CS., ha logrado forjar en la mayoría de sus alumnos, fue resultado de un esfuerzo genuino al trabajar con ellos y al acompañarlos en los ensayos necesarios para organizar y resolver los contenidos de la asignatura. De forma similar, ella se caracterizó por sus intentos y persistencia por crear, dotar y mejorar el acervo de la biblioteca escolar del plantel Omega, espacio sustantivo para que los alumnos pudieran elegir las lecturas de su agrado, entre otras posibilidades. Para ella la actividad lectora consistió en una actividad de gran apoyo, porque la investigación del material de aprendizaje es una actividad escolar relevante, si se aúna al desempeño del educando, tener a su alcance libros y documentos, medios y recursos para mejorar su participación y producción escolar. De esta forma puede sentirse mejor incentivado, al contar con este tipo de instrumentos y materiales para situarse en otros escenarios de formación. Los que no podrán ser los de <subir o bajar> puntos en un proceso de evaluación cualitativo, y en donde las actividades comunicativas se han construido con un propósito de formación, a través de tomar conciencia de su relevancia en el contexto escolar y en el mundo de la vida.

El sistema de evaluación de CS. se haya acorde al trabajo desarrollado por ella en el salón de clases por lo que se refiere al análisis de las lecturas, puesto que pide a sus alumnos que expresen con sus propias palabras lo que han leído, y que traten de narrarlo siguiendo la coherencia de los textos de enseñanza; esto fue similar con los procesos y con las demandas de los trabajos escritos:

Campo pedagógico (b).:

CS. (...) "Cuando trabajamos con narrativa contemporánea la evaluación se hace con un análisis de un libro, por ejemplo El llano en llamas, ellos por equipos eligen un cuento y van sacando la parte histórica, la relación entre la vida de Juan Rulfo y el libro, sacan también lo que ellos consideran que sigue sucediendo a pesar de la Revolución, a pesar de todo lo que se ha hecho en el mundo social; analizan también a cada personaje física y psicológicamente con una guía que yo les doy... y luego les digo que se analice la historia de México a través de la historia del libro, y qué relación tiene con los personajes reales y hacen un análisis de lo que Rulfo está contando en su cuento. (Omega CS-9, p. 13-14).

El ejemplo anterior se refiere a una evaluación por escrito de un trabajo de análisis, sin embargo nos sirve de apoyo para señalar que en el ámbito de la oralidad, el proceso es el mismo, ya que durante la construcción de una historia, el alumno debe ser cuidadoso para señalar los vínculos y las relaciones específicas del texto estudiado; una de sus tareas es ubicar el tiempo histórico y las circunstancias en las que se escribió la obra. Un ejemplo similar a este lo pudimos apreciar cuando los participantes expresaron sus ideas en torno a la organización de la obra teatral "Romeo y Julieta", en cuanto a participar con ingenio e iniciativa en el tipo de vestuario, en el guión y en la escenografía. Estos elementos se crearon con base en las experiencias y en la creatividad de los estudiantes, demandándoles la mejor interpretación del contenido de un fragmento de la obra para crear en síntesis, el montaje y el <ambiente idóneo> de la obra con los recursos materiales existentes en sus casas.

De este modo los adolescentes pudieron oralizar las secuencias históricas aprendidas de la lectura correspondiente, así como a vincularlas con una actividad de aprendizaje concreta mediante el estudio y presentación de la obra teatral. Desarrollándose en ellos la capacidad para transmitirla en el escenario del salón de clases, como una posibilidad

cualitativa para colaborar en el aprendizaje sobre la lengua y simultáneamente con un tipo de formación cultural comunicativa como el que hemos señalado y al que apunta la coordinación de la acción en el aula de CS.

La acción lingüística y los referentes contextuales y educativos en los que esta formación se reconoce, entraña la creciente apropiación expresiva del escolar por medio de estrategias poderosas, que promuevan con seriedad el desarrollo reflexivo del lenguaje, en escenarios didácticos y socioculturales para una acción plenamente comunicativa.

En líneas arriba hablábamos de la diferencia entre la actitud realizativa docente del campo pedagógico (a). con relación a la del campo pedagógico (b). ¿Cuál fue explícitamente un punto de contrastación? Entre tanto las actividades de aprendizaje transcurrieron en solicitar del alumno *aplicarse* a las tareas propuestas por las enseñantes del primer campo indicado, en el segundo campo enunciado las actividades se plantean y discuten con los alumnos. Demandándoles su incorporación en los procesos de consulta, examen y producción, en donde las profesoras colaboran para coordinar y acompañar al educando y no simplemente de un modo previsible para ordenar y dictar.

En este marco de contrastación la oralidad ejercida por EC., también se fue centrando en el análisis crítico de las lecturas programáticas; bajo esta lógica se mostró exigente ante la necesidad de un proceso de comprensión reflexiva ensayada con sus alumnos. De manera similar al caso didáctico de CS., el escolar tenía la oportunidad de oralizar sus conocimientos a través de construcciones ordenadas y coherentes de los mismos. Sin olvidar fechas, épocas y vínculos entre éstos y sobre todo, en promedio fue común que les pidiera asumir una actitud crítica respecto de lo aprendido en clase, con relación a los problemas socioculturales que de alguna manera les afectaban. ¿Ejemplos? Reflexionar sobre el bajo nivel de lectura del grupo, o la preocupación que causó el "examen único" para el ingreso de los alumnos de secundaria a la educación media superior.

En este tenor, mediante su labor concientizadora, EC. lograba que sus alumnos expresaran y comunicaran sus preocupaciones y sentimientos, y la unión de ello con el conocimiento social que éstos tuviesen de algún problema real. Cuestión que no pareció que afectara su desarrollo cultural comunicativo, como el caso de dirigir la organización inédita de un debate, en los planteles secundarios de Alfa y Omega así como las preocupaciones que en torno a éste se plantearon.

En cuanto a la percepción del enfoque comunicativo de las maestras del campo pedagógico (a). -respecto del campo pedagógico (b).- diremos que hay un distanciamiento pedagógico entre su discurso y acción. Sin embargo cada una de ellas desarrolló rasgos particulares que incidieron en el ejercicio de su enseñanza. Por ejemplo un referente significativo, nos lo parece el tipo de formación y de trayectoria académica de las seis maestras de Alfa y Omega. Dicha aseveración la hemos venido sustentando en el ámbito de la actitud realizativa docente del presente trabajo y constituye una interesante reflexión del apartado "Conclusiones" del capítulo [4] al que remitimos al lector. Señalemos no obstante un aspecto que se desprende de lo antes expuesto.

Las cuatro maestras identificadas en el campo pedagógico (a). declararon una formación universitaria en instituciones educativas del D. F. (3 profesoras) y del interior del país (1 profesora). Las dos maestras del campo pedagógico (b). son egresadas de la Escuela Normal de Maestros del D. F. y se especializaron en la Normal Superior de México, como en los distintos foros y cursos programados por la SEP. Una interrogante que es necesario formular a partir de estos perfiles profesionales, fueron las cuestiones de

cómo incidir y con qué metas en la formación del profesorado, como en la dirección asumida por las maestras del campo pedagógico (a). y qué perspectiva de actualización y de perfeccionamiento académico, necesitan las enseñantes de la asignatura de español como las del campo pedagógico (b).

Al respecto, la maestra JC. -campo pedagógico (a). plantel Alfa- cuando la entrevistamos para hablar sobre su acción educativa, la notamos con cierto nerviosismo puesto que nos señaló que ella no tenía una formación en el campo de la pedagogía:

Campo pedagógico (a) plantel Alfa:

JC. (...) "*Los de la universidad -reconocimiento de la comunidad o de un grupo de profesionales en el que se incluye- de pedagogía no tenemos nada, ¡la verdad pues!, porque no estudiamos pedagogía, estamos aquí porque nos gusta, nos gustó la materia, porque nos gusta dar clases... Yo creo que me ha costado trabajo hasta ahora que ya tengo un poco más de lecturas <atrás> (sic); [es decir] me ha costado trabajo este punto de vista pedagógico, porque no tengo la formación literaria propiamente, sino que mi formación es otra, es filosófica...*

En cuanto a su concepción sobre la enseñanza del lenguaje hablado y su mediación como docente en el campo de las experiencias de aprendizaje expresó lo siguiente:

O. *¿Qué importancia le dedica a la actividad oral y escrita de sus alumnos?*

JC. *El que ellos se sepan expresar oralmente es de suma importancia porque así, solamente así, pueden ellos sacar todo lo que tienen dentro y poderlo expresar de una manera entendible... y es que deben tener la confianza dentro del salón de clases para que puedan expresar lo que llevan.*

O. *En este sentido, ¿cuál es su papel sobre la enseñanza de la lengua?*

JC. *Mi papel es de coordinador simplemente, es el crear conciencia en los muchachos de que necesitan expresarse para poder entender mejor; [esto] ha sido uno de mis lemas, "mientras mejor puedan expresar todo lo que llevan dentro, mejor se podrán comprender". (Alfa JC-12, p. 3).*

¿Por qué no hemos percibido la interpretación en el aula de un lema como el indicado con la fuerza y la proyección como lo declaró JC.? En este sentido pretendimos indagar en la respuesta de la maestra de Alfa, nuestra idea en torno a una nueva acción pedagógica. La misma que implica el reconocimiento de problemas básicos que enfrenta o percibe el docente, en cuanto a la tarea pedagógica de cómo potenciar la expresividad del alumno (oral y escrita). Ello situaría la práctica de la enseñanza en una ruta epistemológica, didáctica y metodológica diferente, acerca del tipo de desempeño cualitativo, que requeriría distinguir una planeación alternativa sobre la arquitectónica de la enseñanza en el escenario del aula:

O. *¿Cuáles podrían ser algunos problemas o limitantes que no permitieron ver con un sentido de totalidad, uno de los propósitos de la enseñanza, como el que tendríamos necesidad de aprehender y compartir con el alumno: el desarrollo sostenido de la oralidad, a efecto de convocarlo a potenciar cualitativamente su expresividad como sujeto? Por ejemplo, para oralizar el mundo de la vida, para leer, escribir, comprender y ensayar con determinados sentidos, por qué se llevan a cabo <acciones de totalidad> como las mencionadas, cómo se imbrican y cuál es la orientación que se contrae para el campo formativo del escolar?*

JC. *El principal problema es que no están lo suficientemente motivados, porque si lo estuvieran trabajarían todos absolutamente. Y sí, trabaja una parte del grupo, pero casi siempre son los mismos. Entonces hemos realizado ciertas actividades para poder mejorar, porque si nadamás son unos los que realizan las actividades y los otros no, pues no progresamos porque con el grupo no se puede así... Yo creo que todo lo que haces en una actividad se pueden ver hasta dos o tres puntos. (se refiere a dos o tres contenidos o temas de estudio engavillados a contextos sociales de interés para el adolescente).*

O. *Yo haría una observación, los muchachos están inclinados a perseguir un punto o la nota aprobatoria de la maestra; ésto lo vería como una parte secundaria del trabajo docente; la parte central la dedicaría a la ejercitación de los alumnos, es decir, al desarrollo de su capacidad expresiva y en resumen al desarrollo de su potencial creativo. En la parte <complementaria> de la normatividad interna y externa para cumplir con el programa de estudio, me preocuparía en ver cómo se está orientando <el perfil> de las participaciones, los procesos de indagación y de acción conjunta entre los actores; la asertividad en la construcción de los trabajos; las actividades que se construyen en torno al diseño y aplicación de los exámenes parciales... A éste ámbito pedagógico le dedicaría el espacio necesario, de acuerdo con la mediación académica, y la valoración del esfuerzo y la disciplina hacia el trabajo formativo del alumno. De tal forma que dicho espacio, estaría fincado no sólo en la exigencia para el alumno de cumplir con las acciones de aprendizaje, como nos lo ha parecido el refrendo que ud. hace respecto de la posición del educando, en quien "debe" recaer el peso de asistir, escuchar, participar y resolver las tareas de la asignatura. Me parece que el papel de coordinadora y concientizadora es relevante sólo en la medida en que se construyen con el escolar puentes y relaciones socioculturales, entre las necesidades de formación del educando y sus expectativas desde su condición como asesora de un grupo de trabajo. ¿En qué me baso para compartir estas reflexiones con ud.? Por ejemplo, en el momento en que busca un educando <la nota buena> y la maestra respalda esta atmósfera cuantitativista; porque él desea -sin generalización alguna- únicamente participar para estar registrado en los documentos de JC., o porque se le exige <pasar la prueba>, o porque necesita ser considerado por ud. de un modo eficientista: cuántas clases, cuántos registros, cuántas notas, cuántas participaciones... Todo esto con una expresión confirmativa del alumno, en donde él esclarece a partir de un tipo promedio de <condiciones didácticas>, un modo de "resistencia" y de "juego" en la clase. Esto es en resumen, una actitud realizativa genérica y <cumplidora>: -"asistir, escuchar y resolver, me otorga una calificación aprobatoria y una calificación... probablemente <alta>". Pero, ¿qué hay de un proceso didáctico más amplio, donde ellos puedan destacar mediante la consulta y el trabajo de análisis de contenidos, tanto sus proposiciones, como los aspectos relevantes del objeto de aprendizaje. ¿Cómo? A partir de ciertos consensos y propuestas que se hayan planteado, para conformar un ambiente didáctico hacia la relación intersubjetiva y hacia el trabajo de comprensión y producción escolar clarificador (p. Freire). ¿Cuáles son algunos elementos como punto de referencia, para que fuesen examinados por el maestro de la asignatura de español? La importancia sociocultural de la lengua oral y escrita, la capacidad receptiva de los textos, la crítica y el comentario ingenioso de los materiales de estudio. Que le permitiera a un grupo de aprendizaje interesarse en la evolución de su pensamiento y de su expresividad en los diferentes contextos de acción en los que interviene. Resulta estratégica por lo tanto la dirección pedagógica y la orientación académica (colegiada y directiva), que conduzca pertinentemente al desarrollo cualitativo de las jornadas de estudio y de formación sobre la lengua. A esta idea la hemos denominado, la idea de*

pensar en un nuevo concepto, la de construir una formación cultural comunicativa orientada al escolar del plantel secundario. Como se puede observar, lo expuesto significa la búsqueda de una nueva acción pedagógica y un entendimiento a profundidad, para un trabajo lingüístico-comunicativo como al que puede aspirar la escuela secundaria, por medio de un lenguaje de la posibilidad y la esperanza (P. McLaren) en la formación del alumno. (Ibidem, p. 6-7). (JC. nos pidió que ampliáramos nuestra concepción de un trabajo formativo).

Creemos que los problemas antes mencionados, necesitan ser examinados por los profesores de la materia de español y por otros grupos colegiados y académicos del plantel secundario y de otras instancias de investigación y desarrollo de programas de perfeccionamiento del trabajo educativo. Con el fin de recuperar una de las bases del trabajo pedagógico en el aula: el sentido de plantear una visión profesional sobre la formación en el lenguaje y su incursión colegiada en el ámbito del análisis de los planes y programas de aprendizaje. Aspectos que a nuestro parecer requieren vincularse esclarecidamente, con las preocupaciones e intereses del educando, con el ámbito de influencia del contexto escolar en el que se desenvuelven los participantes, y con los fines que apremie a los profesionales, para brindar un tipo diferente de formación en el subsistema de la educación básica, secundaria.

❖ La necesidad de oralizar el mundo frente al desarrollo intempestivo y el agotamiento verdadero en el ejercicio pedagógico.

Continuemos reconociendo el problema, de cómo propone JC. el aprendizaje de la acción lingüístico-comunicativa del escolar, esto es, el desarrollo de la acción expresiva oral y escrita. De nuestra amplia reflexión anterior, sólo se inclinó a asentir lo que le comunicamos sin hacer algún comentario al respecto:

Campo pedagógico (a). plantel Alfa:

O. *El siguiente punto es sobre el comportamiento lingüístico-comunicativo de los alumnos, ¿cómo lo aprecias? (ella me pidió tutearla).*

JC. *Pues, tienen muchas carencias, y quisiera uno, como tú dices, que ellos se expresaran, que ellos escribieran bien, pero la verdad es tan agotador, y aunque ellos llegaran a eso, los maestros tendrían que tener apoyo de casa y no lo tienen, entonces con lo poquito que pueden hacer en el salón de clase, que en realidad es muy poco... y nadamas, no se qué más decir.*

O. *¿qué puede decir el maestro en ese contexto?, ¿cómo podría incentivar con los alumnos en un plano didáctico y a corto plazo?*

JC. *Primero hablándoles, hablando, hablando con ellos y haciendo conciencia de la importancia que tiene la expresión oral y la expresión escrita, y después, trabajando en expresión oral y expresión escrita; pero yo creo que es hablar y hablar con ellos. Porque cuando uno tiene la conciencia de las cosas es cuando dices "¡ah si es cierto!", mientras que uno [¿al no reaccionar así?] no tiene conciencia de su conducta, entonces si ellos toman conciencia procurarán por ella. (Ibidem. p. 11). (El subrayado es nuestro).*

Con base en el discurso planteado por JC. y en las apreciaciones de su trabajo pedagógico, notamos que el aspecto comunicativo es un elemento que trabaja con la lógica de que la docente es quien diseña las experiencias de aprendizaje y con ello se

espera que los educandos logren desarrollar su expresión escrita y oral. Ella piensa que además de ciertas técnicas didácticas, es preciso crear conciencia en los escolares sobre la importancia de la lengua, como dos actividades independientes. Así la docente tiene la doble responsabilidad de diseñar sus técnicas de enseñanza y concientizar al alumno sobre la importancia formativa del español, sin que éste participe en dicho proceso.

La acción pedagógica de JC. -plantel Alfa- parece muy similar a la percepción de TM. -plantel Omega- ya que en esta óptica, corresponde exclusivamente a la docente "crearle" al escolar espacios de aprendizaje y nuevos ambientes comunicativos. ¿Cómo se pretende concientizar al alumno sobre la importancia de oralizar sus conocimientos, sin llevarlo a la acción, sin hacerlo participar de nuevas formas de ejercitar los usos de la lengua hablada? Con respecto de la colaboración del investigador en éste espacio reflexivo con JC., observamos que la maestra orientó sus razonamientos, hacia el deseo de prepararse como una docente profesional para facilitar al alumno la comprensión del aprendizaje del español. Lo mismo sucedió con TM. cuando leyó la caracterización de su acción pedagógica, ella se percató del curso y significación que otorgó a su actitud realizativa, así como del gradiente de integración comunicativa ejercida con sus alumnos. En este marco la posición de TM. acerca del conocimiento lingüístico-comunicativo, se basó en la creación de espacios donde los alumnos se expresaran con libertad:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

TM. (...) *"El ambiente comunicativo sería la confianza, permitirles que ellos se expresen libremente sin censurarlos en el momento en que participan. ¿Por qué? Porque si tú como maestro estás viendo que un chico apenas intenta participar, y por allí equivoca una palabra o alguna idea, y lo primero que haces o dices "oye por favor, eso está mal", censuras al chico y pierde totalmente todo interés por participar en clase.*

Ahora también si ellos están participando y hay necesidad de hacer alguna aclaración, [la idea es que] no se haga en el momento que ellos participan, sino al final de su participación y de una manera que él no lo sienta tan hiriente. En todo caso sería decirle "sabes que", este querido alumno o compañero o como mejor se lleve con él, o sea yo a veces les digo -"mi amor sabes que mi amor, fijate que aquí estás mal por esto", o sea mencionarles el por qué no se le debe censurar de esta manera, sino al final se hacen todas las aclaraciones pertinentes. (Omega TM-4, pp. 15-16).

Lograr que un alumno se exprese dentro del aula es una preocupación de TM. Por esta razón ella piensa que tiene la responsabilidad de <diseñarles> espacios comunicativos. En este sentido la comunicación radica en que el alumno participe, hable y exprese sus ideas. Pero, ¿qué pasa con la construcción reflexiva en la adquisición de un conocimiento? TM. constantemente recurre a estrategias de competencia para que sus alumnos se expresen por medio del trabajo en equipo:

TM. (...) *"Lo que he visto que funciona son los concursos, a través de concursos que hago por filas ya sea de manera oral, -"haber ahora tú me vas a realizar un enunciado de esto"-; -"haber quien lo hace más rápido"-; -"haber estos chicos conjúgenme este verbo"-; -"conjúgenme este otro tiempo"-.* Es a través de los concursos en el pizarrón y la manera oral, la única manera en que se motivan. *¿Por qué?, porque bien que mal les gusta la competencia entre ellos, pero hay chicos que aún así con todo y competencia ya nadamás participan porque sienten la presión de sus compañeros, pero no porque les nazca, no porque se motiven realmente... (Omega TM-4, p. 33).*

TM. recurre singularmente a este tipo de ambientes comunicativos bajo una tonalidad individualista, por el hecho de que ella es quien pretende hacer todo lo referido a la planeación didáctica y a las experiencias de aprendizaje. En consecuencia los alcances en el aprendizaje de los adolescentes, se deberían al tipo de acción pedagógica que imprime entre los miembros del grupo. El escolar es en esta perspectiva un sujeto que tiene que hacer lo que ella determine. En una ocasión reflexionábamos con TM., sobre el valor otorgado por ella a una actividad donde el comportamiento lingüístico de los alumnos, se reflejó en un dominio por parte de ella del tema expuesto, resultado de la mediación docente para coordinar el uso de su capacidad expresiva. En torno a esta actividad señaló lo siguiente:

TM. Bueno, te soy sincera a mi realmente esta actividad me satisface mucho, como te das cuenta, tanto [que] de manera personal apenas voy retomando herramientas para tratar de ser mejor. Al ver este tipo de actividad me doy cuenta de que lo que estoy haciendo no va en saco roto, que mis estrategias y mis objetivos van encaminados, que voy encontrando más metas y caminos, pero el hecho de que yo estoy formando, de crear mayor seguridad en los muchachos. ¿El objetivo? crear un ambiente más comunicativo, tratar de rescatar valores [lo que] se va dando poco a poco y no sabes cómo me satisface que los muchachos puedan expresarse libremente.

Se que es un trabajo porque he tratado "de crearles" a diestra y siniestra de crearles seguridad, cómo, evitando inhibirlos, o sea yo soy de las personas que si "tengo que realizarle una corrección al muchacho", porque tuvo un error en el lenguaje o porque se equivocó o se puso nervioso; prefiero decirselo; [aunque] si es muy sensible, de manera personal, o si no [con] un comentario al grupo haciéndoles ver que es una crítica constructiva con el fin de que ellos vayan mejorando, y pues voy fomentando el respeto. Evitando que haya burla entre los compañeros y sobre todo que se valoren ellos y que vean la riqueza que tienen para poder expresarse dentro del grupo y que hay que dejar de lado el temor de decir "hay es que si me expreso de esta manera el profesor me va a sancionar o no le va a gustar". (Omega TM-9, pp. 2-3).

¿Por qué TM. se empeña en querer hacer todo por el adolescente?, ¿por qué es ella quien tiene que señalarles o tiene que hacerles ver sus errores?; ¿por qué tiene que crearles <ambientes de comunicación> y de respeto?; ¿por qué no los orienta para integrarse a un trabajo constructivo acerca de su desempeño formativo y grupal? Probablemente porque TM. no ha intentado convocar a los educandos a construir con ellos una tarea central: la tarea de reflexionar acerca de las experiencias de aprendizaje relevantes de acuerdo con sus necesidades e inquietudes, vinculadas con el grado de complejidad de la materia y con el tipo de formación que ella pretende orientado hacia el estudio del lenguaje. Así, de acuerdo a los razonamientos de TM., notamos una clara preocupación por colaborar con el adolescente, por ello reiteró en sus entrevistas la idea de conocer nuevas técnicas didácticas:

TM. (...) "platicas en cuanto a hacerles ver la importancia de comunicarse, de participar, y esto lo he hecho infinidad de veces, y creo que es algo en lo que he perdido mucho tiempo, y por eso creo que tal vez me hace falta encontrar más técnicas pedagógicas que me ayuden a tratar de absorber al muchacho y poderlo sacarlo adelante porque si me preocupa en ese sentido. (Omega TM-4, p. 33).

Como lo señalamos en líneas arriba EC. y CS. -identificadas en el campo pedagógico (b).- tienen una formación normalista, mientras que JC. y TM. -del campo pedagógico (a).- estudiaron filosofía y comunicación respectivamente. Estos referentes de formación en el caso del primer campo señalado, es posible que les haya permitido aquilatar, cuál era el sentido que necesitaban imprimir a su acción pedagógica. Por ejemplo, la posibilidad siempre abierta para el perfeccionamiento del desempeño y la trayectoria docente. Por nuestra parte observamos que el sentido de su práctica, fue muy probablemente dirigido a que ellas trabajaran conjunta y simultáneamente con sus alumnos. Motivándolos de una forma coparticipativa, con el objeto de incorporarlos al ensayo de las tareas y los trabajos y gestando a nuestro parecer, progresivamente una actitud realizativa corresponsable para reflexionar y para construir nuevos referentes de aprendizaje. Es decir, que los alumnos construyeran espacios para crear, imaginar y ejercitar sus habilidades.

En el caso de JC. y TM. pensaron que ellas tuvieron toda la responsabilidad de saber qué es lo que le hace falta aprender al educando y cómo y para qué tienen que aprender. ¿Por qué no comparten con ellos el compromiso de educar?, ¿por qué no les brindan a los escolares la oportunidad de contribuir en su propia formación? Nos parece que la idea de no sólo hablar -como lo expresan JC. y TM.- sino de hablar para concientizar a los adolescentes, sobre la importancia de su participación en el aula es fundamental. Pensamos que esta idea tendría un mayor provecho para su campo formativo, si ellos expresaran sus posturas sobre el objeto de estudio sin dudas ni temores. Lo anterior los llevaría a examinar la importancia de correlacionar la organización del grupo, la coordinación docente y la influencia del marco institucional, con los distintos contextos socioculturales en que participan. Siempre con un ánimo fundado en una acción colaborativa seria y fecunda, para convocarlos al desarrollo del estudio y el ensayo inteligente de los usos de la lengua.

❖ La importancia pedagógica de cómo se coordinó la acción docente en el aula.

La perspectiva de comunicación que plantea CCH. -plantel Omega- no dista de la postura de JC. y TM. -plantel Alfa- en cuanto al desarrollo del potencial lingüístico del alumno y de cómo orientarlo a partir de un modo genérico de coordinar la acción. En este marco dialógico, intercambiamos ideas en torno al tema de cómo ella coordinó la acción en el aula:

Campo pedagógico (a) plantel Omega:

O. (...) "Si me preguntaran a mi, "tú qué harías para que en el trabajo con tus alumnos, rescataras con ellos su potencial lingüístico, sus habilidades cognitivas y su desempeño en el aula, favoreciendo con ellos, una disposición distinta del trabajo de los contenidos, a partir de privilegiar su propia acción lingüístico-comunicativa...", y brindándoles en este contexto todas las oportunidades a todos los miembros del grupo, plantearía que en el discurso se oye bien pero que en realidad muy frecuentemente no es así. ¿Cómo lo hacen ustedes, que estrategias han utilizado y cuáles han sido fundamentales para su actividad pedagógica?"

CCH. Pues el trabajo en equipo, es algo que ayuda mucho porque es imposible, con todos los grupos tan grandes, que puedas escuchar personalmente a cada niño, si lo haces te llevas dos semanas completas en poder escuchar a los chicos... es algo que no se puede hacer recurrentemente. O sea no se puede dedicar todas las clases a darles la palabra a ellos para que nos platicuen algo o den la opinión, o de un discurso que

prepararon o un alegato. Entonces esto sí se hace como la toma de lectura o las actividades de expresión individual, pero el tiempo que hay para hacer éso es poco si son muchos alumnos. Entonces se deja más el trabajo en equipo, para que ellos se expresen dentro del equipo, den sus opiniones, y ese trabajo, yo creo que sí favorece mucho la participación del muchacho.

O. *¿Y cómo reconocemos a los muchachos con habilidades y a los que adolecen de las mismas, y por lo tanto cómo ayudarlos en el proceso de su formación?*

CCH. *Por ejemplo, en equipo yo no hago mucho énfasis en el chico que tuvo este tipo de exposiciones, si veo que hizo el esfuerzo de hacer su lectura, de hacer su resumen, aunque sea un chico que le cuesta mucho trabajo expresarse y veo que tiene sus muletillas, que se detiene que se regresa, hago algunas correcciones. Pero la calificación la trato de globalizar, precisamente para favorecer a quienes les cuesta más trabajo expresarse y no estar incidiendo o ensayando con ellos diciéndoles, "estás mal", "por tu culpa el equipo se bajó", sino simplemente, "mira tienes que tratar de explicar con más fluidez, para eso hay que ensayar lo que vas a decir", "tienes que ensayarlo en tu casa y lo puedes hacer". Pero trato de globalizar la calificación para no hacer al niño blanco de que es él quien está mal, para ayudarlo más y que se exprese... (Omega TM-9, p. 18).*

De acuerdo a lo planteado por CCH., el alumno tiene que esforzarse por desarrollar sus habilidades expresivas y de diseñar elaboraciones múltiples, orientadas a la construcción del conocimiento. Porque su mediación pedagógica sólo consiste en determinar las experiencias de aprendizaje, para que el alumno en el grupo se comunique con sus compañeros. Subrayando cuáles son las cuestiones que tienen que mejorar y practicar en casa, para obtener una calificación favorable, y así evitar que el adolescente se sienta reducido en su personalidad frente a sus compañeros. Desde esta perspectiva cabe hacer algunas interrogantes, ¿el aula no es el lugar idóneo para ensayar con cada escolar las dificultades de aprendizaje y de comprensión, principalmente con quienes les cuesta trabajo desarrollar sus ideas? ¿Por qué lo tiene que hacer en casa, sin contar -mínimamente- con la orientación profesional de la maestra sobre cómo poder acceder al logro de una tarea? De esta manera la actividad comunicativa de CCH. se torna unidireccional, porque el entendimiento se basa en la ejecución de las tareas de acuerdo a las exigencias manifestadas por ella. Es decir, el alumno tiene que acoplar sus necesidades de aprendizaje a las experiencias didácticas elegidas por la enseñante. Un último punto que particularmente nos llamó la atención y al que TM. y CCH. aludieron, fue la referencia al trabajo en equipos, específicamente para organizar las actividades relativas a las obras teatrales. La contradicción que observamos es el compromiso que ellas asumieron para desarrollar este tipo de tareas y la situación conflictiva que dejaron <abierta> -esto es, sin resolverla a favor del alumno- para que ellos prepararan y ensayaran -en el marco reducido del espacio escolar- las acciones de dicho género. Aunando a lo anterior la negativa de los padres de familia, quienes en su momento exigieron a la institución escolar, la abstención de organizar las tareas por equipos con acciones extra-clase. Esta reflexión surgió tras una idea compartida con las docentes sobre la presencia de la oralidad en el desarrollo de ese tipo de tareas.

❖ **Oralidad y repercusión formativa en el proceso de aprendizaje, su presencia generosa para el desarrollo sociocultural del educando.**

Campo pedagógico (a) plantel Omega:

O.(...) "*La perspectiva de la oralidad ¿está subsumida o está condicionada al desarrollo de los contenidos para presentar trabajos y tareas? o bien ¿la expresividad podría ser el punto nuclear donde convergieran las diferentes demandas y propuestas de trabajo planteadas a los alumnos? Esto es, si yo planteo una tarea sobre el Neoclasicismo, deseo reconocer cuál es el nivel de comprensión, y para distinguirlo no quiero que me contesten un cuestionario, quiero proponerles que expresen una muestra literaria, un marco histórico; una perspectiva cultural; una idea política y que en esa convergencia para la acción, todos colaboren y escuchemos lo que dicen o la forma como ellos interrogan; la manera como cuestionan; el modo como afirman la indagación asertiva de un conocimiento, a través de una fuente periodística, de un libro de consulta o de medios de mayor sofisticación como el uso de internet.*

TM. *Yo precisamente eso que estás comentado lo intenté, pero ahora con menor medida, al llevarlo a la práctica con la expresión oral... el problema que tenemos es el tiempo, es uno de nuestros enemigos... Estaba la situación de que los chicos no se podían reunir en equipos, quieren que trabajen exclusivamente en el salón de clases, tenemos un reglamento que prohíbe las reuniones en equipo...*

CCH. *Desde que firman los papás nos condicionan por problemas que se dieron de niños que hacían supuestos trabajos en equipo, incluso hubo niños a punto de ser raptados, también porque andaban fuera a determinadas horas y los papás no sabían donde andaban.*

TM. *Hay infinidad de maneras de trabajar y de explotar esa capacidad oral aquí dentro de la escuela, el problema es el tiempo. Para obras de teatro resulta lo mismo, los niños para organizar su obra de teatro requieren verse en equipo, y eso es un problema y ellos tienen que ver la manera de organizarse... (sic). (Ibidem., pp. 24 y 25).*

El desenvolvimiento y ensayo de la oralidad es un aspecto al que no se le otorga la atención necesaria por parte de las docentes, ya que por un lado tienen que cumplir con los contenidos del programa y no hay tiempo suficiente para escuchar las ideas de todos los alumnos ni ensayar sus propias manifestaciones expresivas. Por el otro, en el caso de la escuela Omega no se pueden dejar tareas en equipo fuera de ésta, y sin embargo las docentes les piden a los educandos la puesta en marcha o el ensayo de actividades teatrales por ejemplo. Y por si no fuera poco, evalúan las formas expresivas manifestadas por los escolares aún sin antes haber ensayado con ellos. Lo que trae como resultante que el alumno se conforme con la calificación obtenida de acuerdo al grado de su expresividad mínima, lograda en la mayoría de las ocasiones por la vía de su propio esfuerzo, de su imaginación y creatividad de lo que significa participar en equipo para un fin determinado. En esta perspectiva del trabajo escolar, notamos que el adolescente debe aprovechar el tiempo de preparación -como la de una actividad teatral- con otras actividades de estudio, porque "el reducido tiempo", es uno de los problemas que no les permite proveer al adolescente de nuevas oportunidades de desenvolvimiento y ejercitación comunicativa.

Nos parece que es contradictoria la actitud realizativa de las profesoras, puesto que se guían por la celeridad de cubrir los programas de estudio, sin reflexionar sobre los problemas por los que pueden <transitar> sus alumnos. Tanto para organizar las actividades respectivas como para conducir los ensayos necesarios, habilitándolos para dichos <escenarios>. Con esta postura o con una disposición como la enunciada, ellos podrían ser evaluados de un modo complaciente o inequitativo. <Oportunidad> que los educandos deben aprovechar de todas formas para la presentación de <un buen trabajo>.

ya que la variable <tiempo> como lo señaló TM., no les permite ejercitar la capacidad expresiva oral y escrita con los estudiantes. Este es un punto importante para reflexionar sobre el cúmulo de problemas a los que se enfrenta el alumno para realizar las cargas de trabajo escolar. En este sentido las condiciones institucionales no son las adecuadas, ya que tienen que cumplir con una actividad por equipos, aún cuando se sabe que los padres están en desacuerdo. Además tienen que adecuarse al tiempo de la clase y con éste al desarrollo de las propuestas de aprendizaje... ¡de cada maestro!

Por otra parte los recursos materiales ofrecidos por la escuela, como el número de sillas -anti-pedagógicas y escasas para el trabajo por equipos-, los pizarrones -inadecuados para escribir-, los conectores de corriente eléctrica -inservibles-, la existencia de un solo reproductor de música y de video así como de un proyector de cuerpos opacos, -acaparados tanto para el ensayo de festivales o para su empleo en talleres y laboratorios- impiden desarrollar experiencias de intercambio comunicativo, como se pudo observar en los dos planteles. Veamos la experiencia señalada en el plantel Omega:

❖ Las condiciones de trabajo cotidiano y su influencia en el desarrollo de la acción en el aula.

Campo pedagógico (a) plantel Omega:

TM. (...) *"En tu clase desafortunadamente cuentas con cincuenta minutos y a veces con menos de cincuenta minutos, en lo que te trasladas de un grupo a otro, en sí, son cuarenta minutos reales. Bueno, resulta que, cómo vas a poder trabajar un programa de radio, por ejemplo, cuando necesitas lo primero: grabar en un silencio total... ¿Otro de los problemas? ni siquiera contamos con enchufes, porque los contactos no sirven, y bueno entonces también no pueden trabajar los muchachos...* (Ibíd. p. 25).

Al respecto CCH. y AA. (profesora que no participó en la investigación pero sí en otras tareas como en la resolución de cuestionarios), argumentaron que el quehacer del docente se ve condicionado por factores materiales, que impiden un óptimo desarrollo de las actividades escolares:

CCH. (...) *"Pues simplemente los pizarrones son una vergüenza, no se puede escribir... los chicos tienen que adivinar, ¡yo me imagino!, ¡pero si yo no veo pegadita al pizarrón ni lo que escribí...! La sociedad de padres cambiaron los pizarrones, pero trajeron otros que no eran de calidad suficiente, yo insistí en ese punto durante la junta dije: "si se van a cambiar los pizarrones, si son más pequeños no importa pero que sean de una calidad óptima"*.

AA. *Es que no sirve de nada que cambien y esté reluciente un día y al día siguiente, o ya se esté cayendo, o simplemente no se puede escribir porque se resbala el gis.*

CCH. *yo creo que esa es la única herramienta que nos dan diario, de rutina, porque supuestamente tenemos proyector de cuerpos opacos y otros, pero es difícil utilizar esos aparatos porque no hay salones adecuados para utilizarlos. Y hay video pero hay que hacer un turno y esperar a que nos toque para poder utilizarlo, no es un material que yo diga, "hay ahorita voy a poner ese video para motivarlos y que vean esto y aquello", sino que tienes que esperar un turno y si hay espacio lo ves y si no, pues ya no lo viste.* (Omega CCH-4, p. 34).

Un ejemplo más de las condiciones materiales que tienen que sortear maestras y alumnos es con respecto del mobiliario, ya que las sillas no alcanzan para todos como el caso de una alumna de RC., que tenía que conseguir una silla en otro lugar para poder tomar la clase: RC. *-no bajaste por tu silla Mildred, ¡ya ves por estar de metiche!, no pones atención...* (Alfa RC-1, p. 1).

Bajo los señalamientos que las profesoras hicieron sobre las condiciones materiales ofrecidas por la institución escolar para llevar a cabo su enseñanza, observamos que el tiempo es un factor decisivo para la trayectoria que ellas han calculado para el desarrollo de su práctica. Las maestras siguieron de este modo, circunscritas en la lógica de cumplir con los contenidos del programa y con sus respectivas evaluaciones. En tanto la actividad comunicativa y de entendimiento se va deteriorando, la memoria y la acción del educando se ejercitan sólo para captar, algunos fragmentos de saberes que se perciben independientes y sin vínculo alguno, con el significado de examinar el mundo de la vida social en el que se redescubre la presencia de un nuevo concepto: la formación cultural comunicativa orientada al estudiante de la escuela secundaria. Quien se presupone que asiste a la clase de español, para conocer y experimentar el conocimiento adecuado de los usos de la lengua oral y escrita; actividad que necesita vincularse a otras asignaturas, con el fin de poder destacar las relaciones y los apoyos mutuos entre las disciplinas escolares del plantel secundario. De este modo nos preguntamos -a partir de la problemática reconocida por las maestras del campo pedagógico (a).- sobre las condiciones materiales estrechamente vinculadas a la normatividad institucional y a su labor pedagógica. ¿Por qué las docentes del campo pedagógico (b)., que comparten condiciones similares de trabajo, desarrollaron con éxito la construcción de un tipo de acción docente transformadora, de acuerdo con la visión que desplegaron con respecto de la formación del escolar?^{xix}

❖ Acción comunicativa y formación.

La respuesta a la interrogante del párrafo anterior, nos fue proporcionada por CS. y EC.: lo significativo no es cumplir con los señalamientos del libro de texto, lo trascendente está en que los alumnos comprendan y construyan un conocimiento particular y en reflexión constante, que los lleve a reconocer la orientación formativa que ha tomado el devenir histórico y cotidiano del mundo de la vida sociocultural.

La literatura y la lengua son ejes imprescindibles en el marco de los asuntos y acontecimientos del contexto pasado, presente y futuro de la realidad eminente que se ha forjado en la evolución histórica del mundo social. ¿Cuál es uno de los objetivos de tal perspectiva? Examinar por qué las cosas están de un modo determinado, cómo fue que sucedieron y con relación a qué tipo de condiciones políticas y culturales. Ante dicha tendencia las maestras CS. y EC. asumieron una postura reflexiva que necesitó plantearse desde su propio ámbito escolar. El tiempo para ellas fue también un factor importante, pero no en el sentido que plantearon las maestras del campo pedagógico (a)., si no para utilizarlo como parte del cultivo de la memoria histórica y de la acción con determinados sentidos objetivos en el trabajo formativo con el escolar. Funciones cognitivas y socioculturales que exigen incorporarse a un recorte analítico de los fenómenos, tradiciones e ideologías, a los cuales es posible vincular con elementos particulares de los histórico, lo literario y lo cultural, como parte de la orientación brindada a los contenidos de los programas de estudio. En este campo sociocultural cobra una fuerza inusitada el ejercicio de la expresividad oral y del pensamiento

narrativo del adolescente, logrado por la actitud de mediación y de acompañamiento pedagógico de CS. y EC. Así los tipos de acción expresiva a que dieron lugar las lecturas, las escenificaciones teatrales, las exposiciones o los debates y otros, fueron ensayándose hasta lograr que el alumno alcanzara determinados dominios, para entender las relaciones y tareas de los subsiguientes contenidos de enseñanza. Pero con el ánimo de aprehender un recorte de la lectura del mundo predecesor y contemporáneo. En el caso de CS. nos expresó que era más importante que un conocimiento sea comprendido en su totalidad y no contar con fragmentos del mismo. En esta línea nos parece, que el alumno tuvo que responsabilizarse -habilitándose para ello- a partir de una serie de acciones como las planteadas por la maestra del plantel Omega. Lo que importó fue la dedicación y el manejo significativo de los saberes manifestados por los alumnos, quienes de acuerdo con estas condiciones de trabajo, desarrollaron intentos serios para incursionar en procesos de comprensión auténticos de otros saberes.

Estamos de acuerdo con CS. que proporcionar espacios de trabajo escolar donde sólo se <vean> fragmentos de literatura, de historia, de gramática y sin ninguna reflexión, orientará inequívocamente al educando a un uso de la memoria histórica y de la acción, únicamente para ubicar fechas, datos específicos de un temario y hechos de épocas diferentes sin establecer relación o puentes culturales necesarios.

Este tipo de observación que compartimos con CS., tuvimos la oportunidad de constatarla cuando visitamos una escuela primaria particular, donde la herramienta principal de la enseñanza de las docentes del plantel -por disposición de la dirección y del área pedagógica correspondiente- era la de brindar al alumno resúmenes de los contenidos correspondientes del día o la jornada. Cada contenido tenía que ser desarrollado en un tiempo de 30 minutos como máximo. Así el alumno se le mecanizaba para escribir, hacer un repaso de sus resúmenes y prepararse con el objeto de aprobar los exámenes.

En este sentido las docentes tenían que estar al tanto de que todos y cada uno de los niños tuvieran sus apuntes: al término de cada actividad les revisaban los cuadernos, con ello aseguraban el periodo de repaso de conocimientos. Aquí la enseñante se encargaba de hacer preguntas sobre todos los resúmenes de las asignaturas, y el alumno respondía en ocasiones con su libreta abierta; si el resumen era reciente contestaba de memoria, lo cual los hacía acreedores a <puntos de más> en su calificación bimestral y final.

Sobre la actividad de construcción en el aula, podemos afirmar que era mínima, ya que únicamente se ejecutaban uno o dos ejercicios, porque las maestras estaban presionadas por "el tiempo", ya que al final de la semana el cuerpo de trabajo pedagógico revisaba el cumplimiento de las normas sobre la actividad escolar reproductivista.

La normatividad de la institución escolar es un factor que siempre va a estar influyendo en la enseñanza de los maestros. Dicha actividad tiene que amoldarse a éstos requerimientos en detrimento de una formación cultural comunicativa del alumno como la ejercida por CS. y EC. Ellas como profesionales del campo educativo, se dispusieron a recorrer un camino diferente centrado en recuperar junto con sus alumnos, las necesidades de aprendizaje y proyectarlas hacia mejores planos de comprensión sobre los usos de la lengua hablada. Tanto en el contexto del salón de clases y de la escuela, como en el análisis de los problemas del medio social en el que vive el adolescente.

❖ **La importancia de atender la propia acción comunicativa del maestro en el campo de su formación y de su práctica pedagógica.**

Para dar fin al apartado C. "Problemas en torno al examen cualitativo de la actitud realizativa docente y su repercusión pedagógica para la enseñanza del lenguaje ...", y descrita la contrastación a que ello no condujo, haremos referencia a otros problemas reconocidos por las profesoras, que nos parece que inciden en la crítica constructiva y en el perfeccionamiento de la enseñanza del español.

En primer lugar, reiteramos la postura de TM. y JC., respecto del problema de la formación y actualización de los maestros en servicio. Como señalamos en líneas arriba, cursaron las carreras de Comunicación y Filosofía y Letras respectivamente, lo cual les impedía -de acuerdo con su propia versión- el conocimiento de nuevas técnicas didácticas y de nuevas visiones pedagógicas para involucrar al adolescente en el desarrollo de las tareas de formación en el lenguaje. Creemos que es un punto importante la actualización de maestros, pero no en el sentido de dominar -llanamente- un grupo de técnicas didácticas, sino de acceder a nuevas perspectivas de acción pedagógica, unidas a los problemas de aprendizaje manifestados por los alumnos en el aula. Y en consecuencia explorar y redefinir con su participación, nuevos procesos metodológicos, estrategias y recursos didácticos pertinentes, para atender con seriedad y con determinación los contenidos de estudio de la lengua. El valor de una nueva acción pedagógica radica en coordinar, orientar y colaborar con el estudiante a partir de lo que éste requiere, y no de lo que el maestro piensa que le hace falta aprender y desarrollar. Por esta razón creemos que la concepción de enseñanza de TM. y JC., no estuvo orientada en una línea para la acción pedagógica renovada. Puesto que su intención fue conocer la función de diferentes técnicas didácticas para "crear" y/o "dar", a los adolescentes nuevos ambientes de comunicación. Esto con el fin de <hacerlos participar y expresarse>, integrándolos "a fuerza de acoplarse" a sus requerimientos didácticos. Creemos que el conocimiento significativo se construye conjuntamente entre maestros y alumnos; los primeros tienen la capacidad de coordinar la acción para incitar y promover en los segundos, espacios reales para pensar, crear y colaborar en su propia formación de acuerdo a sus expectativas y necesidades. En este sentido sí es importante que los maestros alcancen mejores niveles de preparación y/o de actualización profesional, acerca del sentido cualitativo de la acción pedagógica, de la investigación de la materia en cuestión y de las metodologías constructivistas del tipo de <aprender a aprender> en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje para la escuela secundaria. Para P. Latapí el enunciado <aprender a aprender> implica no sólo incentivar el crecimiento de la inteligencia del educando y de compartir modelos que le permitan continuar aprendiendo autónomamente. Es imprescindible -señala- que experimente en su fuero interno la aprehensión más próxima a su conciencia social y la identificación plena con los métodos y procedimientos que emplea inteligentemente para la resolución de diversos problemas del mundo de la vida. En otras palabras, el autor mencionado aboga indirectamente porque sociedades como la nuestra, por medio de sus instituciones formadoras, redescubran el acontecimiento de que él despliegue inteligentemente la interpretación del mundo y de las cosas. Ello demanda con seriedad y comprensión, ensayar viva y racionalmente los procesos de adquisición del conocimiento social, (...) "mientras esto no se logre [en la formación del profesor y en el servicio docente] (...) la indispensable experiencia personal de adueñarse de la inteligencia, de comprender y de conducir con autonomía su vida intelectual, ni el maestro [habrá] aprendido a pensar ni podrá enseñar a pensar a otros; de poco ayudará repetir a todos los vientos que la principal finalidad de la educación es aprender a aprender". En este sentido la cultura, los saberes y las experiencias creativas, ocupan un lugar destacado en el ámbito de la formación del estudio del idioma. (...) "Por esto,

conocimiento y comunicación son inseparables e interdependientes; por esto, todo aprendizaje es esencialmente intersubjetivo, y es la cultura lo que proporciona las capacidades y herramientas para organizar y comprender el mundo en el que estamos". (Pablo Latapí, Entrevista de J. A. Chamizo en el suplemento, "de tarea para los maestros", *La Jornada*, pp. 2-3, 290100).

Esta afirmación repercute en el sujeto cuando el maestro recepciona las posibilidades de aprendizaje que la familia, la escuela y otras agencias le muestran y dirigen autoritariamente o no. O bien estas formas de acción se expresan con orientaciones diferentes y enriquecedoras, para recuperar dichas variantes socio-históricas -familiares, escolares, culturales- con todos sus matices posibles. A las que muy probablemente es factible seguir desarrollando, con una mentalidad de mayor creatividad y una mejor visión de lo implica <aprender a aprender> y por esto mismo con una mentalidad de menor alienación y dependencia. (cfr. nota no. 8 del presente capítulo).

❖ El problema del número de alumnos en un grupo de aprendizaje.

Otro punto importante que señalaron las docentes como un factor que interviene en el aprendizaje de la formación comunicativa de los alumnos, se refiere al número que escolares que integra un grupo. Señalan que es importante conocer a fondo a cada uno de sus alumnos, en cuanto a sus expectativas y necesidades de conocimiento para "brindarles" motivación. Sin embargo son demasiados alumnos en el salón de clases, lo que torna imposible conocer a todos y el problema se agudiza cuando se atienden dos o más grupos. Esta reflexión surgió en torno a una interrogante planteada en las entrevistas con las maestras de Alfa y Omega, acerca del tipo de comunicación que el maestro práctica con sus alumnos:

Campo pedagógico (a) plantel Omega:

O. (...) "*Voy a hacer referencia en un punto señalado por ti. Hablas del número de alumnos que tienes, ¿qué reflexión puedes ofrecerme en ese punto?; ¿crees que influye en el proceso de aprendizaje que halla 45 alumnos en un grupo?, ¿cómo podríamos emplear algunas alternativas para mejorar esa situación desventajosa y anti-pedagógica, y finalmente ¿cómo te las has arreglado en la clase para llevarlo a cabo?* (Omega TM-4, pp. 30-31).

TM. respondió tras hacer una comparación de su desempeño docente en dos escuelas secundarias. Argumentó que en la primera desarrolló un trabajo más significativo porque tenía menos alumnos que en la segunda, aquí su trabajo de enseñanza se vio limitado porque tenía grupos con más integrantes:

TM. (...) "*En la secundaria 131 mis chicos eran treinta y siete a treinta y nueve alumnos, eran menos, y aquí son de cuarenta y cuatro a cuarenta y siete, ¿cuántos chicos tengo de más?, tengo doce chicos de más. Entonces eso influye en que yo no haya sentido el mismo desempeño que llevé a cabo en esa secundaria con el que llevo ahorita... Entonces eso sí tiene que ver muchísimo, porque allá en la otra escuela no entré a tiempo, entré posteriormente...; empecé a trabajar hasta noviembre, sin embargo vi más temas, allá los muchachos me crearon novelas... Entonces, ¿qué quiere decir?. Que en determinado momento si puede influenciar el número de alumnos, pero también la motivación que tú puedas dar en determinado momento... (Ibidem).*

Sobre el problema arriba enunciado, CCH. y AA., argumentaron que las exigencias institucionales giran, <aparentemente>, alrededor de la convicción del desarrollo de un trabajo escolar cualitativo con los alumnos. Cuando en realidad las maestras tienen que cumplir con diversas cargas de tipo administrativo, como por ejemplo participar en concursos escolares, (como a los que convoca la SEP, sobre la creación de cuentos, ensayos o historias de los símbolos patrios entre otros). Asistir a juntas de evaluación que tienen un lapso de tiempo de ¡una hora!, periodo en el cual se tratan -evidentemente-asuntos generales acerca de problemas como el de reprobación, a los que se dan sólo algunas sugerencias o estrategias para atenderlos.

Así mismo la falta de apoyo institucional para la actualización del magisterio, son elementos -que de acuerdo con la versión de las profesoras mencionadas-, contribuyen a disminuir su capacidad para trazar nuevas rutas de acción pedagógica significativas. Estos factores se visualizan como un impedimento para buscar alternativas de enseñanza que favorezcan el impulso de un nuevo tipo de formación cultural comunicativa dirigida al educando de educación básica, secundaria. Ello aunado a la complejidad de trabajar con grupos numerosos, donde persisten actitudes heterogéneas con sus correspondientes necesidades de aprendizaje:

AA. (...) "*Yo siento que es un todo, no solamente es la cuestión de nuestra formación y la lucha que le estamos dando por querer cumplir el programa mediante el juego, o mediante el constructivismo propuesto en los nuevos planes de trabajo; si no [que] yo siento que es todo y debería por iniciarse por mandar menos alumnos a cada grupo, y poderlos atender como ellos dicen y como lo mencionan las guías y toda la cuestión administrativa...*

O. (...) "*Te quiero preguntar sobre su nivel de expresividad y de acción, qué si es factible desarrollar con ellos <para que el mundo no se nos venga encima>, pensando en que hay muchos factores que están incidiendo en el desenvolvimiento de los alumnos. Pero ¿qué sucede en mi contexto escolar? y ¿qué puedo hacer para superar esas condiciones?*

AA. *yo diría que empezaría por renovarme a mi misma, si me quedo estable no voy a avanzar, si quiero seguir con una pedagogía de antaño; pero la actualización también depende del sistema de la SEP que nos está dirigiendo, y que nos debe dar tiempo y mejores condiciones para que tengamos ese ánimo de renovarnos...*

O. *estoy de acuerdo en ese punto, porque he hecho algunas críticas en cuanto a que la institución no favorece el mejoramiento profesional del docente, porque hay una política irracional de atención a grupos numerosos, abrumando las ya de por sí difíciles condiciones de trabajo de la escuela y porque -entre otros factores- todo parece indicar que no hay a corto plazo, algo que se parezca al desarrollo de alternativas académicas sobre la atención a grupos numerosos. Por estas razones que has expresado la reducción de grupos puede ser importante; pero observa lo que pasa: se han reducido o cancelado los turnos vespertinos, ¿resultado? inestabilidad laboral, violación de la fuente de trabajo y pérdida de la credibilidad de las acciones del gobierno en materia educativa.*

CCH. *pero entonces retacan a todos los que no pudieron reinscribirse, porque como se disolvió el vespertino los aumentan al matutino.*

AA. *No se quedan sin escuela, sino que hay sobrepoblación.*

CCH. *Nada más ajustan. (Omega CCH-4 pp. 25-27).*

¿Qué implicaciones reviste para la enseñanza de la oralidad y el pensamiento narrativo, asumir el agrupamiento excesivo de alumnos en un salón de clases? Algunas respuestas

las vimos reflejadas en el discurso de las docentes: la atención otorgada a los alumnos es mínima, puesto que no es posible brindar el espacio que requiere la participación y el esfuerzo de todos los miembros del grupo escolar. La evaluación de lo que significa el enfoque comunicativo entre los maestros de la asignatura, es una acción que no se puede llevar a cabo puesto que en las juntas de evaluación de cada bimestre, sólo se ven los índices de reprobación de cada grupo y se sugieren -en un lapso breve de tiempo- algunas estrategias de acción de manera genérica. Si a ello se aúna la falta del seguimiento que demanda un espacio de valoración sobre el desempeño pedagógico del educando, se apreciará el deterioro en las relaciones de trabajo y de producción reflexiva de la planta docente. (Omega CCH-4 p. 29). Por lo tanto, para las maestras del campo pedagógico (a), no es posible analizar específicamente los problemas relacionados con el estudio del idioma desde su vertiente oral o escrita.

Por otra parte, aquél espacio colegiado para reunirse y tratar problemas técnicos y escolares, es el único lugar en que los maestros tienen la oportunidad de comunicarse entre sí para estudiar y replantear los cursos de acción pedagógica acerca de la importancia formativa del escolar. En este punto y como una <derivación normal> de las exigencias institucionales, la organización del trabajo docente se efectúa sólo para aproximarlas al desarrollo y cumplimiento de las cuestiones de la administración escolar. Obstáculo sin duda recurrente para pensar en otras formas de atención a grupos numerosos:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

AA.(...) "*Nos retacan de cuestiones administrativas, que como aquí también dicen [se refiere a las críticas que han formulado sus compañeras y el investigador] "no se vale que [únicamente] lo hagas por cumplir administrativamente", "eso, [el esfuerzo docente] vale para que lo apliques en el aula con tus alumnos"; [por otra parte] yo siento que es la cuestión de que nada más nos están diciendo, "háganlo porque tienen que cumplir allá" [para la dirección del plantel y para las autoridades educativas de la SEP] jesa es su organización!, pero realmente no hay un interés que diga: "¿qué están haciendo con los alumnos a nivel particular?"*

CCH. *Los directivos se interesan porque se cumplan las cuestiones administrativas: con que se cumpla que vayamos a los concursos -aunque no queramos y haya quien concurse- aunque esté pésimo el trabajo, eso no les interesa... Yo me imagino que a ellos los presionan a otro nivel como, -"su escuela no participa"; -"usted como director no está haciendo nada"; entonces esa presión nos la transmiten a nosotros... y no hay un interés real por participar en los concursos. (...) Además es difícil, por lo mismo de los grupos saturados, que desarrollemos las habilidades de los alumnos...; pero si hace falta un interés genuino...siempre están los directivos con la idea de -"que salga todo bien", pero es al nivel de dar una apariencia de que todo está bien. (Ibidem. pp. 33-34).*

Otro aspecto que señalaron CCH. y AA., se refirió a que la mayoría de los maestros del plantel Omega por las condiciones del salario, tienen que cubrir un número elevado de horas trabajando con dos o tres grupos o en los dos turnos, por lo que su desempeño al parecer no es el más significativo:

AA. (...) "*Tengo que cubrir dos horarios porque mi sueldo es bajo... y por qué no rendimos igual...*

CCH. *Porque estás cansada por la sobrecarga de trabajo. No es lo mismo atender dos o tres grupos y decir, "ya me voy ya cumplí con mi trabajo" e incluso hacerlo gozosamente, a sentirse presionada, a sentir que "tengo que cubrir tantas horas", "que tengo un turno y que tengo otro"... y el sistema qué nos están dando, al contrario nos piden excelencia ¡pero cómo si no tenemos condiciones!. (Ibídem).*

Una implicación más para el desarrollo del estudio de la lengua, que surge como consecuencia de la celeridad en la que se práctica la docencia, es que las maestras al estar frente a la diversidad de niveles de entendimiento de un grupo numeroso, acostumbran intercambiar ideas o reflexiones con aquellos alumnos que participan constantemente. En tanto los que presentan alguna dificultad para alcanzar la comprensión de conocimientos, tienen que redoblar esfuerzos para ser considerados en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje cotidianas. De otra forma simplemente se ignora su posible inserción en la práctica cotidiana y en el proceso de las tareas de estudio; incluso las mismas docentes remarcan las diferencias entre el alumnado denominándolos "rezagados", "los buenos y los malos" o "los alumnos competentes". Sobre esta línea preguntamos a TM., acerca de sus acciones pedagógicas para enfrentarse a la heterogeneidad de actitudes presentadas por los adolescentes en el estudio de los usos del lenguaje oral:

Campo pedagógico (a) plantel Omega:

O. (...) "*¿Qué hacer con cuarenta y cinco alumnos que no tienen una actitud homogénea, que guardan sus propias diferencias y las proyectan y las impulsan?... ¿qué es factible llevar a cabo con ese número de alumnos?*

TM. (...) "*Funciona el trabajo en equipo... y he tenido dos experiencias diferentes: en el 1ºD, los chicos si se distribuyen de una manera que tratan de combinarse, bueno, aquellos chicos que les cuesta más trabajo asimilar las cosas con aquellos que son pero muy abiertos... El 1ºC, es un grupo heterogéneo... aunque me he cansado de decirles que no deben hacer el menosprecio por alguno de ellos lo hacen; se unen compañeritos que saben que trabajan y relegan a los que saben que tienen problemas de aprendizaje... entonces a estos chicos los relegan y ellos sólitos no son capaces de motivarse para tratar de sacar el trabajo... los otros te dicen: -"estoy con este compañerito que no trabaja", "que se la pasa jugando", "que no le entiende", "que no sabe nada y que no habla". (Omega TM-4, pp. 31-32).*

Confirmamos que los alumnos con problemas de aprendizaje, son relegados tanto por la maestra como por sus propios alumnos. De ella cuestionamos su idea de que por sí mismos, ellos se integren al proceso de aprendizaje. ¿Por qué? Porque no es posible abrir espacios de aprendizaje para que ellos se desenvuelvan y alcancen el nivel de comprensión que han logrado alumnos sobresalientes. Porque el tiempo para cubrir un contenido está limitado y no es oportuno detenerse a reflexionar con ellos. Porque es muy probable que no hayan recurrido a mejores herramientas profesionales, con el objeto de diseñar mejores estrategias de mediación pedagógica. Basadas tanto en la identificación de las dificultades comunes, como para colaborar en el aprendizaje de ése tipo de alumnos. Y finalmente porque se privilegia el cumplimiento del programa y no la formación cualitativa de los alumnos, que requieren de un modo extraordinario de todo el apoyo que pueda brindar los profesores y los distintos grupos colegiados. En este sentido, ¿por qué se les niega el respaldo a quienes más lo necesitan, aún constatándolo en la actividad ordinaria del trabajo en el aula?

Una respuesta tentativa que consideramos después de analizar con detenimiento el discurso de TM. y CCH., es que ellas tienen que responder a las necesidades de los alumnos aventajados en el marco de sus propios planteamientos y acciones de comprensión del conocimiento. Sí, ellos exigen ser escuchados y atendidos y ésta es <una razón> para que las maestras expresen al grupo -aunque en realidad está dirigida a los alumnos "conflictivos", rezagados y los "desatendidos"- que no pueden detenerse por causa de quienes no se integran al ritmo de las tareas y los ejercicios ordinarios. Realizar algo distinto sería provocar mayores atrasos en la planeación del trabajo:

Campo pedagógico (a). plantel Omega:

TM. (...) "*cuántas veces muchos de los que deveras son competentes, pueden estar partícipe y partícipe y no permiten que los chicos que casi no lo hacen participen; no dicen [por ejemplo]: -"¡hijole! va a participar este chico que nunca participa" (sic), -"qué bueno que lo dijieran pero no lo hacen ni bajan la mano". Hay niños que alzan la mano con timidez y a veces desafortunadamente por culpa tuya no los alcanzas a ver, rara vez los tomas en cuenta, pero no siempre pasa eso... He tratado de ver quiénes son los chicos que quieren participar, incluso he preguntado de manera particular, pero los demás ya están enojadísimos porque tú no les quieres hacer caso.* (Omega TM-4, pp. 32 y 38).

La posición de CCH. no dista de la percepción de TM., su preocupación primordial fue decidir si se detenía o regresaba -metafóricamente- para explicar algún conocimiento que no había sido comprendido por los alumnos "atrasados", o si continuaba porque también contaba con escolares que necesitaban seguir cultivándose:

CCH. (...) "*Sucede que hay chicos que están de alguna manera bien, que están desarrollándose perfecto y que sientes que estás dejándolos sin cosas que podrían ver a causa de los otros que van "rezagados"; me siento comprometida, sobre todo en grupos dispares como fue el 1ºB del año pasado donde estaba Edith y otras chiquitas, que estaban super ágiles y hábiles. Yo me sentía con ese compromiso de decir: "bueno están estos que ya no pueden avanzar, porque están atorados, pero también están las niñas que piden avanzar, y de alguna manera dices: "¿me detengo, me regreso o sigo?". En el grupo que tengo ahora, se están integrando equipos de todo tipo de niños, no se integraron como pasó en el grupo del año pasado, que eran "los buenos y los malos", como que estaban ellos mismos señalizados en esos dos polos; los buenos trabajaban con los buenos, porque como los malos no trabajaban, ellos los rechazaban.* (Omega CCH-4, p. 15).

Nos parece que las docentes por una condición tradicionalista, refuerzan la postura de los buenos y de los malos elementos -o los rezagados de toda la vida-, porque no se han situado en espacios de reflexión, para cuestionarse cómo enfrentar el reto de buscar con sus alumnos mejores alternativas de trabajo, que le permita al grupo en su conjunto acceder a las fuentes de conocimiento a las que todos tienen el mismo derecho. Al respecto notamos que <las posibles alternativas> de las maestras, fue la de optar por crear salidas que no tienen por ejemplo ningún significado pedagógico para la formación de la oralidad y el desarrollo de un pensamiento narrativo. En el caso de TM. el sistema de competencia fue para ella la alternativa que promueve, para la participación de la mayoría de los educandos. Pues los instala en la lógica de superar o de ganarle al otro, para ver quién es el mejor o quién es el vencedor tanto de manera

individual como por equipos. Sólo de esta manera fue como logró que los adolescentes con problemas latentes de aprendizaje participaran, puesto que de este modo las respuestas no son construidas ni analizadas, sino que se contestan con un rango de "asertividad" general, entre los miembros del grupo o bien entre ellos organizados por equipos para auxiliarse invariablemente.

Mientras plantea CCH. avanzar con relación a los "buenos alumnos", duda si es conveniente regresar y ayudar a los otros que no se han acoplado al ritmo de trabajo ágil y habilitado para una minoría de estudiantes. De esta forma el desarrollo de las expresiones orales y escritas, se ensaya sólo con quienes por iniciativa participan de un modo creativo y pertinente. Los demás, si desean aprobar el curso, deben buscar sus propios tiempos, sus propios espacios y medios de integración, ubicándose quizás a cierta distancia de los niveles de participación y producción de los escolares más aventajados, los que por su parte se ciñen de manera puntual al ritmo de trabajo elegido por la maestra en turno. De acuerdo al contexto escolar, a las actitudes de las docentes y de los alumnos "adelantados", concluimos que la situación de los alumnos que presentan "inadecuaciones" para ubicarse en el campo del aprendizaje, no cuentan con el acompañamiento pedagógico necesario que los invite a reflexionar y ensayar los conocimientos de la materia. Por el contrario, se les niega el derecho de recibir la misma atención otorgada a los miembros destacados del grupo, y si por si eso no fuera poco, tienen que soportar regaños, insultos y hasta ser puestos en evidencia frente a los demás, por el simple hecho de no haber desarrollado un trabajo acorde a los requerimientos de la profesora en turno y de la asignatura en cuestión. Tal fue el caso de un grupo de escolares que presentó una obra teatral en una clase de CCH.

¿Por qué se exigen las mismas condiciones de comprensión a los escolares, cuando ellas están conscientes de que la enseñanza otorgada no responde a las necesidades de los diferentes niveles de aprendizaje del grupo en su conjunto?; ¿por qué restringen el derecho de participar y de avanzar en los estudios propuestos sobre la lengua?; ¿por qué en síntesis, las maestras permiten que ese tipo de adolescentes, dependan de sus compañeros de equipo o de quienes los acepten y les quieran ayudar? La respuesta la orientamos al tipo de actitud realizativa que define y destaca el maestro por el grado de interacción cotidiana y seria (M. Foucault) con el adolescente. El concepto de seriedad se orienta hacia una actitud propositiva, lúdica y brillante; porque se trata de brindar lo mejor del talento pedagógico a sujetos inteligentes y porque el desempeño pedagógico necesita equipararse con el ingenio y la creatividad del educando del plantel secundario. Un punto más en el que deseamos compartir nuestras percepciones sobre el trabajo de la enseñanza de la lengua de las maestras del campo pedagógico (a), estuvo referido a los elementos que necesitaron cuidarse durante el ejercicio de la expresión oral: exposiciones, análisis de temas y lecturas, representaciones teatrales, narraciones de historias, leyendas, cuentos y novelas... han sido actividades representativas del trabajo didáctico, que se evaluaron bajo la lógica de leer o hablar con un volumen de voz adecuado, sin muletillas, respetando los signos de entonación y puntuación correspondientes... escasamente vinculados a un sentido más amplio de lo que significa el concepto de formación, del modo como lo hemos descrito en la perspectiva del trabajo pedagógico del campo pedagógico (b).

En cuanto a la construcción del conocimiento lingüístico-comunicativo, la memoria y la acción juegan un papel de transmisión simple o genérica de información, porque se pide a los escolares cierta precisión en los conceptos extraídos del libro de texto y/o de literatura, o de los apuntes y notas dictados por las docentes. De tal manera que la expresión oral está fuera de la experimentación del repertorio de su mundo intersubjetivo. Es decir, de las experiencias socioculturales con el escolar, que son

precisamente -en sus distintas modalidades- las experiencias que enriquecen la comprensión del estudio del lenguaje.

En este apartado sobre algunos problemas de la práctica de la enseñanza del español que presentamos, deseamos confirmar que los ensayos de los usos del lenguaje hablado promovidos por las maestras del campo pedagógico (a), carecieron de una mediación pedagógica que orientara al educando hacia la comprensión socio-histórica de los diversos acontecimientos reales, gramaticales y literarios. Así como al potencial desarrollo entre éstos elementos y el curso político y cultural de los contextos actuales, visto lo anterior como parte ineludible de un referente central:

- se necesita fortalecer la acción en la reflexión y en la definición creativa que surge del escolar, a partir de la ruta que ha trazado la evolución del lenguaje en sociedad. La perspectiva curricular contemporánea, la iniciativa y la superación académica y pedagógica del profesor y de los grupos colegiados del plantel secundario, son referentes que se demandan reactivar, para subrayar la importancia de analizar a profundidad los sistemas educativos y su inserción crítica en un nuevo concepto de formación. Y con este propósito examinar las estructuras, los modelos y las rutas tradicionalistas persistentes como la del campo pedagógico (a), cíclicamente inscritas en el vetusto <armazón> de la escuela secundaria.

Sin embargo el docente podría comenzar su labor, brindando un espacio relevante <a la ruta que ha trazado la evolución del lenguaje en sociedad>. El lenguaje en la acción es un signo del desarrollo de las funciones superiores del pensamiento (L. Vigotsky), por lo que las experiencias y tradiciones, las costumbres e idiosincrasia, así como los valores y las modalidades que adopta la lengua en la actualidad, representan formas y variantes discursivas, mediante las cuales un profesor puede conjuntar la creatividad y el espíritu explorador de nuevos mundos posibles (J. Bruner) en las mentes y en la praxis del aprendizaje del idioma de los estudiantes. Con esto nos hemos querido referir al valor formativo que al parecer hacen a un lado los profesores, cuando es la oportunidad de emplear las variedades lingüísticas y apreciar así las relaciones, las diferencias y contrastes entre los modos del habla predecesora, contemporánea y futura. El espacio del estudio de la lengua es un ámbito idealizado al fin y al cabo, pero es un ámbito posible para materializar los sucesos de la vida cotidiana y la importancia por relevar lo que hay <detrás> de éstos a partir del mundo comunicativo ordinario de los participantes.

**❖ La necesidad de construir una arquitectónica de la enseñanza del lenguaje:
pensar en el enfoque sociocultural y en el modelo modelo pragmático-
semántico de los actos de habla.**

La contraparte de estas consideraciones fue desarrollada sin duda por las enseñantes del campo pedagógico (b), puesto que brindaron un giro pedagógico para construir un espacio relevante al ejercicio de la memoria histórica y la acción participativa. Las funciones de dichas herramientas cognitivas y socio-históricas, se encuentran ligadas, a las exigencias de construir con el adolescente un discurso racional y congruente de lo que se difunda, narre, exponga y emprenda. Bajo este tipo de requerimientos, encontramos a dos profesoras que estuvieron dispuestas a conocer <mundos y veredas> con sus alumnos, a través de las corrientes histórico-sociales y literarias para comprender el curso de los saberes. Actividad que hemos percibido fundamental para incentivar la imaginación y el desenvolvimiento de un espíritu crítico y reflexivo, si se

pretende que sea orientado en las propias construcciones orales del alumno. Que comprende la coexistencia de épocas, rasgos culturales y sociales, reconocidos a la distancia del tiempo y del espacio y su retorno al mundo contemporáneo de la realidad eminente del escolar. Esta actividad creativa se complica cuando se pretende que el escolar solamente trabaje en función de los modelos, sobre el manejo de conceptos e ideas preestablecidos en el libro o en el cuaderno de apuntes. Puesto que no se les ofrece un espacio de recreación verdadero, para el resurgimiento de las experiencias primordiales en la vida y en la trayectoria escolar de él. La construcción coherente y comprensiva de los discursos orales, están acompañados con el ensayo de diversas formas de manifestaciones gestuales, corporales y de tonalidades de voces de acuerdo a los personajes, a los acontecimientos y al desarrollo asertivo de los temas de enseñanza. Es el caso de la interpretación de las obras de teatro, de las lecturas de poesía o del estudio ascendente de los guiones de aprendizaje, donde CS. específicamente, coordinó la afinación progresiva de los tanteos desplegados por el escolar. Ella misma ejerció sus <voces> en el grupo para difundir los temas de estudio y para narrar las manifestaciones universales de la historia cultural, la lengua y la literatura. ¿El propósito? Que el alumno distinguiera y se apropiara sin vacilar, de múltiples referentes, intentos y proyecciones expresivas en el grupo, además constantemente haría referencia a la ubicación contextual pasada y presente del contenido analizado.

En este marco situacional una estrategia de enseñanza a la que recurrió frecuentemente EC., fue la intensa labor de concientización acerca de la importancia de leer crítica y comprensivamente cualquier tipo de material. Con el propósito de estar bien informados y en consecuencia adoptar una postura de acción en defensa de sus intereses formativos. Tal fue el caso del debate promovido por la docente sobre el problema del examen único para el ingreso al nivel de escolaridad medio superior. El mismo que fue considerado por la mayoría de los alumnos como una medida implantada por el gobierno federal, para frenar el acceso de estudiantes a ese nivel de estudios. ¿Cómo? Por la vía de cuotas y derechos de pago en una fase inicial, después por medio de otros mecanismos que repercutieran en el uso de los servicios educativos y en el propio recorrido particular <autofinanciable> de los sujetos en los niveles medio superior y superior.

En cuanto al tipo de requerimientos de leer <fuerte>, sin muletillas y sin tartamudear, expresando las oraciones de acuerdo a sus signos de entonación y puntuación, fueron parte consustancial de los elementos que CS. y EC., ensayaron con sus alumnos. Ya que no obstante lo enunciado, la evaluación más importante para ellas, fue su pretensión de que alcanzaran a distinguir sus logros, mediante el entendimiento de los contenidos de aprendizaje, traducidos en discursos coherentes y fundamentalmente basados en la acción ilocucionaria de los escolares. La acción ilocucionaria se refiere a un tipo de acción comunicativa para alcanzar el consenso y la correspondencia de asuntos o tareas en común. Es un tipo de acción comunicativa en serio que pudo observarse materializada, como resultante de un tipo de orientación pedagógica resignificada por CS. y EC. sobre el uso del lenguaje, fue un modo de aproximarse al empleo inteligente de la memoria histórica, por la colaboración estrecha entre sus intereses y las expectativas de formación propuestas por ellas. Al parecer, sólo la acción ilocucionaria experimentada y enraizada en la visión coparticipativa de los actores, hace posible pensar en nuevas construcciones y en nuevas formas de intervención. Su ensayística exige del maestro y del alumno voluntad y perseverancia en las tareas que se planteen examinar. La acción ilocucionaria busca incrustarse en el espacio de una arquitectónica de la enseñanza, que recupera la acción artesanal y la habilitación docente cada vez con mayor fuerza, para convocarlo a la acción colaborativa con el educando.

Un punto más en el que deseamos reflexionar, fue acerca de la excesiva reiteración en todo tipo de trabajo escrito, por el cuidado que se debe tener respecto de la ortografía y la gramática. En este sentido el lenguaje escrito corre la misma suerte que la lengua oral, ya que las docentes de uno y otro campo, exigen ejercicios de expresión escrita con "excelente ortografía y coherencia", como un aspecto fundamental para la evaluación de los trabajos sin duda. Pero sin experimentar nuevas formas de acceder con el educando a la búsqueda de espacios alternativos para el mejoramiento de su capacidad expresiva oral y escrita.

Por estas razones creemos que no se plasma en dicho tipo de ejercicios, la práctica del trabajo artesanal y reflexivo, ya que implica el ensayo y la organización coherente de los participantes en permanente exploración y entrega. Acción ilocucionaria que va más allá de conseguir una ortografía "óptima" y la construcción gramatical "eficiente" de las estructuras lingüístico-comunicativas. Es deseable su dominio, pero al mantenerlas en estancos o en compartimentos presupuestos por la maestra en turno, hace poco factible que se modifiquen las prácticas de comprensión y desarrollo de la propia acción expresiva del adolescente.

Con base en lo expuesto, D. Cassany señala que muchos profesores dan prioridad a la corrección ortográfica y gramatical de los materiales de estudio, en lugar de la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas, esto es, por un tipo de acción expresiva ilocucionaria. Lo cual da origen a la difusión de productos impecables sin errores de esta naturaleza, pero pobres en significado, puesto que es común encontrar ideas subdesarrolladas. Él señala que estos elementos aunque son importantes y tienen una función propia en la lengua oral y escrita, constituyen sólo uno de los componentes de otros aspectos relevantes que conforman esos códigos. D. Cassany piensa que la memoria tiene un rol muy importante en la producción de la oralidad y la escritura, ya que el autor de éstas, no tiene que esperar el instante mágico en el que las palabras broten de forma natural y espontánea de un modo u otro:

(...) "sabemos que las ideas y las palabras de un texto proceden de nuestra memoria, que registra lo que escuchamos y leemos, o de los libros y materiales de consulta con que hemos trabajado. También sabemos que nos acostumbramos a reproducir de forma exacta a como las comprendimos o recordamos. Durante la composición las reelaboramos utilizando procesos intelectuales como la generación de ideas, la organización, la planificación o la revisión. Mediante éstos procesos podemos incluso crear ideas nuevas: podemos desarrollar conceptos nuevos a partir de viejas ideas, refundir y ampliar informaciones, compararlas..."^x. (D. Cassany, 1991: 177).

Compartimos la visión de D. Cassany, respecto de que la memoria es la base intelectual que otorga al alumno, la posibilidad de construir discursos y redactar con la coherencia y el significado pertinente. Si trasladamos críticamente esta tendencia a la enseñanza de la lengua hablada, nos daremos cuenta que la exploración del mundo intersubjetivo del adolescente, necesita ser considerado en la producción de diálogos o manifestaciones orales, ya que en la cotidianidad de su vida escolar y social cuenta con experiencias y vivencias; ha leído y ha escuchado; ha visto sucesos o situaciones que forman parte de su repertorio intersubjetivo de conocimientos. Bagaje cultural al que pueden recurrir los participantes, en el momento de ejercitar la construcción de los datos históricos o literarios verídicos o inventados, de diferentes épocas y colectividades, cuyos hechos pueden ser simultáneamente pasados, contemporáneos y/o futuristas. Así la actitud docente de evaluar la sonoridad de la voz, la reproducción fiel de ideas o de conceptos con una estructura específica, la entonación adecuada de oraciones y el desarrollo de lecturas sin muletillas y tartamudeos, no necesitaría constituirse como una actividad

secundaria, al observarse únicamente la forma expresiva del sujeto sin considerar su materialización.

En este tenor, todo lo que se refiera al lenguaje escrito, aunque sean elementos importantes de dicho campo -puesto que tienen una función propia- forman un todo indivisible con el estudio de la lengua oral, son así componentes prioritarios similares al de la práctica de la oralidad, la que vemos articulada a la lectura comprensiva de una poesía, de una novela, de un cuento o de un tema específico. De este modo, dicho tipo de contenidos necesitan ser narrados, expuestos o representados, indicándonos la verdadera dimensión sociocultural de su (re)creación. De allí que el tono de voz pertinente a un personaje o a un tipo de oración por ejemplo, cobre sentido por la puesta en marcha de los actos de reflexión y de producción que definan los participantes. Esto es, que ellos desarrollen la propia convicción de aprender construyendo y creando nuevas propuestas de acción expresiva. Al respecto, el único responsable de la construcción de un texto, de un diálogo coherente o de una exposición narrada de conocimientos e ideas, -confirmamos- es el mismo autor. En este caso, es el alumno, quien (...) "trabajando con energía y con paciencia con las informaciones de que disponga (o con las que halle en enciclopedias o manuales [o en su experiencia vivencial], podrá construir un significado coherente para el texto, combinando adecuadamente las palabras que se le ocurran (y las que pueda encontrar en los diccionarios), [a fin de] encontrar una buena forma de expresar...", [la lectura del mundo de la vida y de las cosas que lo influyen pero también las repercusiones que él produce]... (D. Cassany, *Ibidem*).

Nos parece que hemos mostrado un conjunto electivo de experiencias sobre la práctica profesional del estudio de la lengua hablada. Fue una vía sustantiva para distinguir la acción mediada que las maestras del campo pedagógico (b). desarrollaron con sus alumnos, ya que los participantes contaron con la oportunidad de experimentar una tendencia histórica: el fenómeno de la enseñanza del lenguaje y su referencia sociocultural de un modo distinto y particular: dirigido a la construcción de un tipo de formación cultural comunicativa emergente. Por lo tanto, observamos que un tipo de formación como el que se ha indagado, pudo ser recepcionado en los salones de clases de los planteles secundarios de Alfa y Omega, a través de un modo diferente de coordinar la acción en el aula y de interaccionar colaborativa y comprometidamente con el alumno. ¿En qué sentido? En el estudio serio y persistente de la acción comunicativa oral, así como en la dimensión didáctica y reflexiva de sus relaciones, actos y producciones a que los remite la presencia de una nueva acción pedagógica. Acción que no prescinde de la capacidad de oralizar los mundos posibles y de narrarlos como una actitud realizativa esencial, para vincularse permanentemente a los saberes, tradiciones y valores de su contexto sociocultural. En ello se aprecia un giro para la acción y el entendimiento con significado en la construcción arquitectónica de la enseñanza del lenguaje: compartiendo las búsquedas y los hallazgos desde el lenguaje de la posibilidad y la esperanza, que dignamente representa el sistema potencial de significatividades de la actitud realizativa docente del plantel secundario.

¿Cómo emplear el modelo pragmático-semántico de los actos de habla en este ámbito de la realidad sociocultural del plantel secundario? Necesitamos reiterar el planteamiento que hemos hecho desde que nos propusimos desarrollar un proceso de contrastación de los dos campos pedagógicos de enseñanza. (Vid. *supra*).

En la lógica del campo pedagógico (a). el modelo pragmático-semántico podría cuestionar los tipos de actitudes objetivante, de conformidad a las normas o de crítica y/o expresiva, que persistentemente proyectaron las maestras. El motivo sería constatar si respecto del primer caso una actitud cognitivo-instrumental, puede estar encauzando el desarrollo de habilidades y de prácticas autónomas, que permitan en serio una

independencia gradual y ascendente del escolar. En el segundo caso necesitamos examinar si una actitud en promedio pragmático-moral, puede estar orientando las posibilidades reflexivas de un sujeto en formación, o se le continúa alienando -al distinguir no obstante las múltiples variantes que estos referentes constituyen- o a supeditarlos a la <gama> de normaciones y ajustes que cada profesor tenga a bien disponer en un grupo de trabajo. Esto no es lo que pretendemos cuestionar -el desempeño pedagógico del docente para la organización del trabajo educativo *per se*- sino la fragmentación que se hace del educando y la cosificación (K. Kosik) que se aprecia de su condición en el aula: la dependencia y el control exacerbante de los lineamientos y las reglas de acción para el trabajo escolar, que involucra al adolescente... sólo hasta el final de la cadena de actos normativos que se gestan en el salón de clases...¿realmente para su servicio? En el tercer caso requerimos indagar si una actitud en promedio práctico-estética, puede estar dirigiéndose hacia la construcción de ambientes originales del empleo del lenguaje. Por ambientes originales, identificamos los encuentros inteligentes de los participantes, para desplegar un proceso de actos creativos, engavillados a temas que resultan de los intereses y de las propias motivaciones de los actores. Los cuales se generan no sólo en el espacio de la interacción entre ellos, sino en los procesos del aprendizaje de contenidos y reflexiones vinculados al entorno de la vida sociocultural. Dichos ambientes cuando persiguen esta condición, parecen relevar una perspectiva estética de la lectura del mundo. Esto es, un estilo y una búsqueda de convicciones por lo que nos transmite la interpretación del mundo de la vida cotidiana. La estética o el énfasis en los detalles (A. Heller) que afloran con la inteligibilidad de los actos que nos vinculan con el mundo eminente de la vida, puede favorecer en el otro (s), cambios en la actitud y en el modo de apreciar las preocupaciones y expectativas, que visualiza todo sujeto desde sus propios campos de racionalidad comunicativa.

Así un modelo como el pragmático-semántico de los actos de habla del que hemos expuesto sus ejes básicos para el análisis de las emisiones discursivas (cfr. capítulos [2] y [3], y el Documento II. Anexo), necesitaría identificarse con los componentes del habla -proposicionales, ilocucionarios, perlocucionarios- si la pretensión no es únicamente la de reconstruir los datos de la experiencia humana, sino la de <abrirse> a la importancia de explicar los detalles, que se encuentran por <detrás> de los sucesos -a espaldas de los actores afirma J. Habermas- en los que participan maestros y alumnos de un grupo determinado por ejemplo.

En este contexto, el modelo pragmático-semántico de los actos de habla para construir una arquitectónica de la enseñanza renovada implica:

- ◆ Un modelo abierto a las propias construcciones no predeterminadas de los docentes. Esto plantea la necesidad de explorar nuevas rutas que se hallan precisamente en la propia actitud realizativa de profesores y alumnos.
- ◆ Un modelo abierto a la primacía de la voz del educando. Esto es, un modelo didáctico que incite a la lectura del mundo y de la palabra de los complejos de racionalidad de las cosas, que es lo que necesita un sujeto para habilitarse en su relación con su ámbito intelectual y social persistentemente.
- ◆ Un modelo abierto a la propia inventiva docente, que se engaville al dominio y la relación académica interdisciplinaria y sociocultural, y que guarde plena fecundidad con el desarrollo de procesos de adquisición de saber, en el campo del trabajo formativo del estudiante del plantel secundario.
- ◆ Un modelo abierto que no desdeñe aprender del adolescente, sino que promueva perfeccionar su actitud colaborativa con él, en donde la capacidad de

acompañamiento pedagógico del profesor (a), realmente se materialice en la búsqueda de entendimiento y de planteamientos inteligentes. ¿El objetivo? Desarrollar proyectos que articulen la exigencia de responder eficazmente a los contenidos programáticos, con las expectativas y las propias interpretaciones creativas de los participantes, en el campo de la formación lingüístico-comunicativa del escolar.

El sentido de plantear que los participantes respondan eficazmente a las demandas de un currículum escolar determinado, es el que guarda relación con la teoría Habermasiana de los actos de habla. La que señala que el éxito <en solitario> o la eficacia individualista manifiesta una actitud de superar al otro, de competir con él o de <vencerlo> de múltiples formas, esto es una actitud que refuerza el campo pedagógico (a).

En oposición a dicho planteamiento instrumentalista orientado <al mejor sujeto con capital cultural>, J. Habermas reconoce una alternativa: la posibilidad de entendimiento real entre dos o más actores, en el momento en que se deciden a reencontrar los vínculos de acción ilocucionarios. Que son lo que permiten arribar a consensos y acuerdos para favorecer una meta común o un propósito convenido. Esta es una actitud de mayor sostenimiento que se demanda que se ejercite en el campo pedagógico (b)., ello a partir de que se problematiza la acción y las normas que se le son inherentes y se alcance la determinación para emprender nuevas tareas, procesos y estrategias. Lo que presupone la necesidad de alcanzar la eficacia de los planteamientos delimitados, por la mayoría de los miembros de un colectivo mínimo como el de un grupo de trabajo escolar. Finalmente, un modelo abierto para la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico, con la conciencia y con la práctica de que se esté privilegiando implica:

- ♦ Desde una concepción pragmático-semántica de los actos de habla docentes, que ejerza críticamente sus vínculos pedagógicos y formativos con la acción discursiva institucional, no para mirarse supeditado a la lógica instrumentalista-promedio existente en un plantel, sino para asegurar nuevas formas de mirar los problemas y de abordarlos bajo planteamientos socioculturales diferentes, como el de la construcción de una arquitectónica de la enseñanza cualitativa.

Dicho modelo abierto desde una pragmática-semántica de los actos de habla, basa su diferenciación pedagógica respecto del desempeño de cuatro maestras -campo pedagógico (a).- ante su propia capacidad de reflexionar su práctica y su direccionalidad. Es decir, por la necesidad de estar <mirando en la acción> formativa orientada al escolar -campo pedagógico (b).- Pero aún con todas las imperfecciones de un modelo abierto como el que planteamos, preferimos estos intentos de reflexionar en la acción, cuando esta se desarrolla cualitativamente examinando a detalle las formas de interacción y la actividad reflexiva del educando. ¿En qué sustentamos lo antes afirmado? En la trascendencia porque los sucesos formativos <no se extravíen> a la acción genérica, como a la que se recurre en el campo pedagógico (a). Entonces, si pueden girar dichos modelos abiertos hacia nuevas tendencias y horizontes pedagógicos, capaces de otorgar primacía a la voz del adolescente, capaces de habilitarlo con disciplina y creatividad y capaces de hacerlo girar hacia nuevos mundos posibles y renovados cursos de desempeño -ligados a la complejidad del mundo de la vida sociocultural- la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, habrían hecho su labor formativa con eficacia y responsabilidad.

ⁱ Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós, 1989, pp. 143-145.

ⁱⁱ Rockwell, Elsie. *Relaciones sobre el proceso etnográfico*. México, Mecanograma, 1987, p. 26.

ⁱⁱⁱ Las esferas o regiones finitas de sentido -de acuerdo con A. Schutz- representan los recortes y niveles de reconstrucción del mundo social en que actúan y se desenvuelven los sujetos. Las regiones o esferas de sentido, son las tentativas del pensamiento y de la acción por medio de las cuales se ubica la forma de conducirse de un individuo en un tiempo y en un espacio concreto. Reconocer en las esferas finitas de sentido las varias determinaciones que surgen del intercambio comunicativo, es una posibilidad de alcanzar a mirar las imbricaciones y preferencias que los sujetos resaltan entre sí. Las esferas son así los recortes o los ámbitos de acción del mundo ordinario de los sujetos.

^{iv} P. Woods, no habla de ejes de análisis sino de modelos, que metodológicamente también tienen la función de agrupar en una estructura oracional abstraída de un conjunto de categorías, un complejo proceso de análisis de evidencias, que de cuenta de la especificidad de la realidad social estudiada a través de diversos niveles y escalas de análisis. (Op. cit., P. Woods, pp. 150-152. De esta forma y dada la similitud en la significación de ejes de análisis y modelos, decidimos considerarlos como sinónimos).

^v Op. cit., P. Woods, pp. 151-153.

^{vi} *Ibidem*, E. Rockwell, pp. 32-34.

^{vii} *Ibidem*, E. Rockwell, pp. 37-39.

^{viii} La realidad social aunque impredecible, demanda una acción determinada y potencialmente inteligible en la definición de alternativas, en la búsqueda diversificada de normas y estrategias para la obtención de entendimiento y de aproximaciones concretas a objetivos esclarecidos por construir. H. Zemelman señala que en este sentido, (...) "la realidad solamente alcanza su plenitud, es decir, se completa en el propio proyecto de construir el futuro buscado como realidad, posible de vivirse como experiencia". En este tenor afirma la importancia de atender con inteligencia, las experiencias que dan significado a un tipo de prácticas y fines; entendiéndose que, (...) "construir una realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio". (H. Zemelman, 1989: 29-30).

^{ix} Afirma E. Rockwell que ordenar significa observar y describir a partir de determinadas concepciones. Es pertinente -aclara- no saltarse un conjunto de mediaciones conceptuales o niveles de abstracción; reconstruir, analizar y desplegar atingentemente los contextos, evidencias y relaciones, favorecería -señala- la captación de procesos específicos, que como niveles de una totalidad de la realidad, dinamizan y se bifurcan, convergen y se <ocultan> porque requieren atención y esclarecimiento en un grado cada vez de mayor de recepción, análisis y contrastación. Un modo de ordenamiento posible, exige intentar la asimilación de niveles constitutivos de la totalidad social, así como ejercitar y explorar los ámbitos socio-históricos de esas dimensiones. Esto con un mayor o menor grado de abstracción y capacidad de generalización, por medio de la construcción de la trama de relaciones que se han estudiado en los planteles Alfa y Omega. Así esto fue un reto constante, demandarnos un pensamiento y una acción que intentara reconocer y destacar, las tareas ligadas a situaciones que se colocaron entre paréntesis, con el objeto de problematizarlas y de examinarlas. Con esto se ordena cualitativamente una determinada serie de tareas hacia una direccionalidad específica. En este sentido entendemos por este concepto -direccionalidad- una visión persistente para alcanzar a distinguir opciones pedagógicas, que reflejaron nuevas posibilidades de convertir las formas de coordinar la acción, en situaciones formativas y en logros de aprendizaje. (Elsie, Rockwell. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, 1987: 22).

En este marco teórico-metodológico, H. Zemelman conceptualiza del modo siguiente la noción de direccionalidad, (...) "[si] realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio, (...) la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas". (H. Zemelman, 1989: 30-31).

^x Las consideraciones anteriores apuntan a determinadas formas de movimiento, por la acción reflexiva de los agentes en un curso cierto de continuidades rupturas y contrastes. En el caso de la investigación sobre la actitud realizativa docente, referimos que es un tipo de movimiento didáctico el que efectuamos, orientándonos hacia la realidad, hacia una **específica** realidad. (nos connota H. Zemelman). Lo expuesto incluye la puesta de voluntad y el mejor apego a una serie de herramientas conceptuales, metodológicas, y mayores estrategias para configurar creativamente, referentes empíricos y teóricos con los cuales armar un específico movimiento con los nexos praxeológicos y reflexivos a nuestro alcance. ¿Por qué apreciamos así esta capacidad de contextualizar el trabajo de investigación? Por las relaciones que hemos podido construir en el salón de clases y por las implicaciones a que nos condujo el campo reflexivo de la acción empírica y teórica, dirigida a escenarios y agentes concretos, relacionados con los fenómenos del mundo social de enseñar y de aprender. B. Lee Wölff ilustre estudioso de las comunidades lingüísticas, relata la complejidad de alcanzar algún equilibrio en cuanto se ponderan rasgos, actitudes y en general

formas de comportamiento, que no solo mediatizan y condicionan, sino generan todo tipo de realizaciones, aperturas y contradicciones. Y cuya coordinación distingue o posibilita diferenciar, cómo se orientan en sus núcleos fenomenológico-sociales los sujetos; cómo se <comunican>, combaten, disienten o acuerdan, en un proceso dialéctico que todavía asombra y llama a nuevos y mayores análisis. Pero de un modo similar inhibe, corrompe y transmuta la posibilidad de asumir conciencia social, con actitudes de insensibilidad, <enmudecimiento> e inconciencia...; (...) "es difícil hacer justicia a los rasgos lingüísticamente condicionados, (...) nuestra familiaridad profundamente impregnada de las actitudes que <impulsamos de continuo>, [al parecer] tienen que ser analizadas. Nuestro comportamiento está coordinado de muchas maneras [a] microcosmos lingüísticamente condicionado". Por lo tanto las realizaciones que deban efectuarse, o ser acometidas, relevan una concepción y un conjunto de relaciones que nos corresponde volver a mirar. Por ejemplo, mirar atentamente la idea de construcción de un nuevo concepto: el de la arquitectónica de la enseñanza a efecto de relevar el significado de la acción pedagógica de una manera sólida y creativa. La arquitectónica, como metáfora de la constitución del universo y de la actividad creadora, en y para los espacios de formación en el estudio del lenguaje, la miramos entonces como un recurso de construcción de lecturas críticas, de herramientas y de planteamientos pedagógicos, con los que es posible analizar y transformar problemas de enseñanza y su direccionalidad para el campo cognoscitivo y sociocultural del escolar. Ésta es una de las categorías que estudiamos en la parte final del presente trabajo, aunque también pueden revisarse algunos aspectos interesantes relacionados con la misma en los capítulos [1], [2] y [4].

^{xi} Por construcción de conocimiento entendemos un proceso detenido desde el campo de las realizaciones, que los sujetos emprenden de una forma ordinaria, azarosa o extraordinaria y ello a partir de escenarios y situaciones, en las que los actores convergen por diversas relaciones y sucesos entrelazados. Estudiar aquellas realizaciones por la vía del descubrimiento de las funciones, estructuras y trayectorias, -entre algunos referentes y factores- es una ocasión para desvelar las estructuras generales que sustenta el significado gnoseológico de la enseñanza de la lengua. De conformar en el plano discursivo de este trabajo, una interpretación racional como la mencionada y de elevarla en algunas dimensiones de la totalidad social concreta de la escuela y del aula.

^{xii} De este modo, la conformación de un fenómeno esto es, su demarcación y puesta entre paréntesis, consiste en un proceso de reconstruir o de volver sobre lo dado, en sintonía o inconcordancia con algunos eventos de la realidad. En nuestra investigación readmiramos tal reconstrucción de la actitud realizativa de seis docentes, por el esfuerzo que implica cambiar, persistir en una proyección sociocultural o mantenerse en espacios de reciclamiento <didáctico> tengan conciencia de ello o no los actores. Su actitud realizativa así lo confirma, (...) "no tanto [por] los usos especiales del lenguaje como [por] sus formas [recurrentes] de arreglar datos y [de] analizar fenómenos aún los más corrientes y en los que hemos de reconocer la influencia que tiene en otras actividades culturales y personales [los usos] del lenguaje". (B. Lee Wölff, cfr. "La relación entre el lenguaje y pensamiento y conductas habituales". citado en J. Gumperz, *Lenguaje y Cultura*).

^{xiii} Los niveles problemáticos los recuperaremos <a modo de cierre> inteligible en forma de puntos concluyentes, al final de cada descripción del trabajo pedagógico de las maestras de Alfa y Omega. Con base en esta idea, relacionaremos dicho trabajo con los siguientes aspectos de la realidad pedagógica de las prácticas de español:

- a). cómo la actitud realizativa docente contribuyó desde la variante expresiva oral (lengua hablada) en la perspectiva de un tipo de (flc) del adolescente de los tres grados de escolaridad.
- b). cómo desde una postura didáctica del concepto del <hacer> inteligente, se relevaron saberes, experiencias y aspiraciones en que basaron las docentes, la condición sociocultural de mostrar las posibilidades de compartir y orientar un determinada trascendencia pedagógica de su acción lingüístico-comunicativa y,
- c). cómo y para qué llevamos a cabo un proceso de reconstrucción articulado con el desarrollo de una interpretación racional de las variantes específicas orales, (oralidad, narración, relato, ejercitación de la memoria histórica) de la acción pedagógica y del grado de entendimiento de los actos de habla. Dichas interrogantes brindaron una alternativa de análisis, a las relaciones intersubjetivas y a los vínculos de producción, que de continuo acceden a emprender los participantes en el salón de clases. Nos interesaron dichas relaciones y vínculos (continuidades, oposiciones, rupturas, así como las cualidades de las prácticas comunicativas y su direccionalidad), a partir de las opciones de construcción de experiencias de aprendizaje del estudio del español. Ello desde la variante de la oralidad y de la producción de un pensamiento narrativo. Las implicaciones que resultaron de los datos de la experiencia docente, fue darnos cuenta de las formas de coordinación de la acción del aula. ¿Cómo? Mediante un modo de

observar el alcance pedagógico y sociocultural, al reconstruir las experiencias de aprendizaje, para el desarrollo de un pensamiento conceptualmente creativo del alumno del plantel secundario.

^{xiv} Un pensamiento conceptual creativo del adolescente en ensayos múltiples, lo apreciamos como el marco de expectativas de desarrollo cognitivo que la escuela puede ofrecer significativamente al alumno de educación secundaria. En este sentido el proceso de <inmersión> sociocultural y didáctico, es un factor pedagógico amplio -no sólo del salón de clases y del contexto escolar o simplemente como un valor lingüístico- si no que es así mismo, un factor dispuesto a girar hacia la formación de un sujeto sensible a la visión abierta y reflexiva del mundo en que interactúa. (...) "Visión "culturalista" del conocimiento la cual sostiene que la mente no podría existir si no fuese por la cultura". (Pablo Latapí, Entrevista de J. A. Chamizo en el suplemento, "de tarea para los maestros", *La Jornada* pp. 2-3, 290100). En este Trabajo denominamos a ésa visión "culturalista", enfoque sociocultural creado históricamente por las colectividades para entender el mundo como centro del conocimiento, por sus relaciones y vínculos con múltiples significaciones, gracias a la mediación de los símbolos, valores e intersubjetividades(...). "Por esto, conocimiento y comunicación son inseparables e interdependientes; por esto, todo aprendizaje es esencialmente intersubjetivo, y es la cultura lo que proporciona las capacidades y herramientas para organizar y comprender el mundo en el que estamos". (Ibidem, p. 3). Esto influye en el sujeto, recepcionando las posibilidades de aprendizaje que la familia, la escuela y otras agencias le muestran y dirigen autoritariamente o no. O bien estas formas de acción se expresan con orientaciones diferentes y enriquecedoras, para recuperar dichas variantes socio-históricas -familiares, escolares, culturales- con todos sus matices posibles. A las que muy probablemente es factible seguir desarrollando, con una mentalidad de mayor creatividad y una mejor visión de lo implica <aprender a aprender> y por esto mismo con una mentalidad de menor alienación y dependencia. Para P. Latapí el enunciado <aprender a aprender> implica no sólo incentivar el crecimiento de la inteligencia del educando y de compartir con él modelos que le permitan continuar aprendiendo autónomamente. Es imprescindible -señala- que experimente en su fuero interno la aprehensión más próxima a su conciencia social y la identificación plena con los métodos y procedimientos que emplea inteligentemente para la resolución de diversos problemas del mundo de la vida. En otras palabras, el autor mencionado aboga indirectamente porque sociedades como la nuestra, por medio de sus instituciones formadoras, redescubran el acontecimiento de que él despliegue inteligentemente la interpretación del mundo y de las cosas. Ello demanda con seriedad y comprensión, ensayar viva y racionalmente los procesos de adquisición del conocimiento social, (...) "mientras esto no se logre [en la formación y en el servicio docente] (...) la indispensable experiencia personal de adueñarse de la inteligencia, de comprender y de conducir con autonomía su vida intelectual, ni el maestro [habrá] aprendido a pensar ni podrá enseñar a pensar a otros; de poco ayudará repetir a todos los vientos que la principal finalidad de la educación es aprender a aprender". (Ibidem).

^{xv} Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a sus funciones analíticas de totalidad I*. México. COLMEX, 1987. pp 28-35.

^{xvi} Tal surgimiento lo hallamos ligado a una tradición científica relacionada con el estudio de lo fenomenología social para la comprensión de los actos de habla. (B. Lee Wölff, 1966: 544).

^{xvii} Por autoritarismo docente captamos las posiciones rígidas y unilaterales de la acción didáctica de las maestras. No es una idea para englobar la recepción de su actividad pedagógica; es un planteamiento que hemos presenciado y que ofrece distintos niveles de reflexión y de estudio. Parece una constante -esa condición ideológica- producto de las relaciones económicas y políticas del uso del lenguaje, así como de las acciones que <emanan> abrumadoramente de cualesquier disposición institucional. Esclarecer el sentido de una condición observada como la del autoritarismo docente, parece mantener una orientación neoconductista de suyo, indeclinablemente cuestionada por Vigotsky (1976), Iaroshevski (1976) o Fan Min Khak (1977), por su perspectiva minimizadora y reduccionista. Esto representa una de nuestras preocupaciones en el marco de la acción pedagógica de la enseñanza del español, por el grado de implicación que proyecta la orientación pedagógica para el alumno de la escuela secundaria desde el salón de clases. ¿En qué nos basamos para afirmar lo anterior? En declarar que las prácticas de enseñanza, necesitan erradicar criterios unilaterales de coordinar la acción. Antes se pretende que el maestro desarrolle un tipo de apropiación comprensiva para atender -mediante una acción pedagógica cualitativa- el conocimiento de las condiciones, los procesos y las perspectivas reales y potenciales de aprendizaje, que es prudente y fundamental compartir con cada uno de los escolares. (Cfr. A. Péres Gómez, I. "Aprendizaje, desarrollo y enseñanza", pp. 9-29, apud Gimeno Sacristán et. al., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México, F.C.E., 1995. 499 pp.). Dicha acción pedagógica aboga entonces por la importancia de que el profesor asuma el conocimiento académico explícito del desarrollo cognoscitivo y sociocultural del alumno. Con respecto de lo primero Landa (1976) y Galperin (1976) proponen el análisis de tres núcleos fundamentales del pensamiento y de sus procesos: 1. Adquisición de conceptos, ideas, principios y juicios. 2. Énfasis en el reconocimiento de las operaciones específicas que exigen

múltiples actividades promovidas en el aula. 3. Suscitar la identificación de métodos y estrategias para responder a problemas y para preparar al escolar en las formas de intervención de él, en el contexto de su actividad dentro y fuera del salón de clases.

Observamos así el alto valor de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico-comunicativo, a partir de criterios y de temáticas centrales, para intentar nuevos giros que superen los distintos tipos de autoritarismo plegados a esquemas neoconductistas, "a todas luces insuficientes y simplistas" (Rubinstein), girando probablemente hacia un marco didáctico en donde **las directrices de entendimiento de la enseñanza sistemática**, son para G. Sacristán el objeto de estudio de la teoría de la enseñanza que hoy está -dice- <en los principios de su desarrollo>. (El subrayado es nuestro). Ello como se aprecia, demanda fomentar el conocimiento científico, cultural y las tradiciones del educando, pues constituyen sin duda factores determinantes en el horizonte, en el desarrollo y en el enriquecimiento de las capacidades del pensamiento del escolar y su creciente autonomía. (Vid., V. "Las teorías del aprendizaje en la Unión Soviética", pp. 329-334, apud A. Pérez Gómez y Julián Almaraz, **Lecturas de aprendizaje y enseñanza**, México, F.C.E., 1995). Consideramos que la condición autoritaria y a todas luces <connatural> al desempeño docente puede ser recuperada y examinada comprensivamente de acuerdo con los presupuestos conceptuales antes mencionados. Nos parece connatural dicha condición por la forma histórica de trato socio-comunicativo <como una disparidad social> que se erige en el aula: el maestro es quien dicta lo que debe efectuarse, el alumno es el sujeto quien debe atender las posibilidades de participación sin decisión alguna para modificarlas. (...)"La enseñanza consiste en buena parte en modificar las condiciones de partida [planteadas por el docente] y en el curso de su desarrollo debe adoptar una actitud flexible para modificar, si fuera necesario, sus expectativas sobre los objetivos". (Cfr. G. Sacristán, "Integración de la teoría del aprendizaje en enseñanza", *ibídem*, pp. 467-499). Por lo antes expuesto la actitud realizativa docente constituyó uno de los primeros aspectos problemáticos, que podrían ser colocados entre paréntesis, con relación a su vínculo con el escolar, con su aprendizaje y de confrontarse con la idea de una formación cultural comunicativa para el adolescente del plantel secundario. Esto lo hemos pretendido investigar en el trabajo de tesis que ahora presentamos. Con referencia a la consideración docente sobre el aspecto sociocultural y su influencia en el salón de clases, es un factor que parece no interesar en el momento en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza. En esta investigación dicho concepto constituye el enfoque principal de nuestro estudio, por lo que es eminente demandar del profesor, la emergencia de rescatar las bondades y visiones de su enlace con otros mundos y escenarios posibles que se construyan en el aula. De tal modo que permita fortalecer la acción mediada del enseñante, desde las propias expectativas que surgen de la interacción con el educando-educador. La búsqueda de un modelo abierto de enseñanza como lo plantea G. Sacristán en contraposición a un modelo cerrado, **pretendería colocar la mirada pedagógica en la propia acción del sujeto que aprende**. Apreciando este proceso como un soporte dinámico y reflexivo de indagación y de consulta permanente, ya que posibilita, (...)"conectar al sujeto con el medio ambiente exterior...", es decir, con su contexto de vida sociocultural. (*Ibídem*). La clave del éxito entre una condición autoritaria y una condición de apertura genuina de las realizaciones comunicativas docentes, se halla en dar el salto cualitativo hacia éste campo pedagógico. Puesto que implicaría conocer, qué procesos de aprendizaje suscitan concretas acciones de entendimiento del mundo de la vida; qué técnicas, específicas y qué estrategias didácticas, métodos y formas organizativas singulares se pueden construir, a partir de ser observadas con atención, en el momento de coordinar múltiples modos particulares de acompañamiento y de colaboración para construir los procesos de aprendizaje con el escolar. (G. Sacristán, *ibídem*). (El subrayado es nuestro). Hemos analizado que CS. es una digna exponente de la maestra profesional por entregarse a un trabajo pedagógico persistente, humanista y dedicada a la misión de construir y compartir las experiencias de aprendizaje con el escolar del plantel secundario.

^{xviii} Cabe señalar que esta primera visión de la actitud realizativa de las docentes, señaladas en los dos campos de acción pedagógicos (a) y (b), se concretó en los dos primeras etapas de trabajo: a) "Reconocimiento de la acción en el aula" y b) "indagación de las realizaciones comunicativas" de las profesoras y sus alumnos. (cfr. Cap. [2], apartado metodológico, donde se habla de estas etapas). Ello con el fin de contrastar la manifestación de éstas actitudes con un examen más detallado y comprensivo del mismo en la etapa c), relativa a la "contrastación de los campos pedagógicos del aprendizaje del español". ¿Con qué fin? Con el propósito de reflexionar acerca de algunas alternativas para incidir en el mejoramiento de la enseñanza de la lengua oral en la escuela secundaria. ¿Cuál es el objeto? La pretensión de buscar formas relevantes de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico, para examinar críticamente nuevas posibilidades de pensamiento y reflexión. ¿En qué sentido? A partir de la idea de un tipo de formación cultural comunicativa orientada al adolescente del plantel secundario, que parte del planteamiento académico de suscitar una nueva arquitectónica de la enseñanza.

^{xix} Aclaremos que no obstante las pésimas contradicciones materiales de la escuela -formación educativa a partir de la escasez y de la sórdida condición mobiliaria y de equipo- de ningún modo nos hace aplaudir - como sería el caso de las maestras de (b)- la deplorable situación pedagógica para colaborar en el aprendizaje del escolar. Aunque reconozcamos la difícil situación general de los planteles secundarios, hace falta una cruzada auténtica para transformar a la escuela en un lugar digno y favorable al trascendente hecho educativo. Nos oponemos así enérgicamente al abandono y la desgracia en que percibimos la atención profesional del educando de la escuela secundaria..., la que empieza -entre otras causales- injustamente por el tipo de condiciones que prevalecen en ésta.

^{xx} Daniel Casany. **Describir el escribir. Cómo se aprende a describir.** Paidós, Barcelona, 1991, p. 177.

E. Fuentes de consulta.

Primera Fase del proceso de investigación:

En este apartado consideramos como parte fundamental del análisis a profundidad de las prácticas de enseñanza en el aula, los registros seleccionados de las seis maestras de dos escuelas secundarias denominadas Alfa y Omega. De esta forma, los datos de la experiencia docente están intitulados con el tema de la clase, asignándoles varios elementos que nos permitieron determinar una codificación específica:

- a). la designación del plantel secundario de referencia: Alfa (1) u Omega (2).
- b). las iniciales hipotéticas de cada maestra: (1): JC., RC., EC.; (2): TM., CCH., CS.
- c). el número asignado a cada registro.
- d). el tema de aprendizaje
- e). la fecha de la obtención de las evidencias.

Con este modo de organizar los datos de la investigación de campo, definimos una codificación determinada mediante la cual regresamos a ésta, cuando así lo requirió el examen de la actitud realizativa docente. A partir de dicho procedimiento, identificamos en la codificación estructurada: el nombre hipotético de la escuela, las iniciales de las docentes, el número de registro correspondiente, el tema de aprendizaje y la fecha de las sesiones grabadas.

Segunda Fase del proceso de investigación:

En la segunda etapa del trabajo de campo, tuvimos la oportunidad durante tres meses de grabar en video los acontecimientos del aula en los dos planteles mencionados. Este material nos respaldó en el análisis de la orientación pedagógica que desarrollaron las maestras de Alfa y Omega. En seguida se presenta la codificación como fue examinada, y que comprende las dos fases del proceso de investigación participativa indicando el plantel de referencia:

Plantel Alfa.

Maestra RC:

- Alfa-RC1. "Conjugación de verbos". 16/04/96
- Alfa-RC2. "Análisis de textos". 18/06/96
- Alfa-RC3. "Indicaciones para la elaboración de un libro de poemas". 25/06/96
- Alfa-RC4. Entrevista a la maestra RC. 5/07/96

Maestra JC:

- Allfa-JC1. "Romanticismo". 16/04/96
- Alfa-JC2. "Redacción de crónicas". 17/04/96
- Alfa-JC3. "Comentarios sobre programas de radio". 18/04/96

Alfa-JC4. "Composición y lectura de recetas de cocina". 21/05/96
Alfa-JC5. "Elaboración de Rimas". 18/06/96
Alfa-JC6. "Los tipos de oraciones". 19/06/96
Alfa-JC7. "El resumen". 1/10/96
Alfa-JC8. "Lectura y ortografía". 9/10/96
Alfa-JC9. "La fábula y los refranes". 15/10/96
Alfa-JC10. "Mitos". (lecturas) 23/10/96
Alfa-JC11. "Sustantivos y adjetivos". 12/11/96
Alfa-JC12. Reflexiones sobre su práctica docente. (entrevista a JC.) 28/01/97

Maestra EC:

Alfa-EC1. "Géneros literarios". 17/04/96
Alfa-EC2. "Literatura antigua". (exposiciones) 18/06/96
Alfa-EC3. "Debate sobre el examen de admisión a la educación media superior". (primera parte). 25/06/96
Alfa-EC3. "Debate sobre el examen de admisión a la educación media superior". (segunda parte). 26/06/96
Alfa-EC4. "Lecturas" (ejercicio) 1/10/96
Alfa-EC5. "Reglas gramaticales". 9/10/96

Otros profesionales entrevistados:

Alfa A-1. Evaluación del trabajo colegiado y desempeño docente. (entrevista a la directora del plantel). 14/07/96
Alfa A-2. Evaluación del trabajo colegiado y desempeño docente. (entrevista a la subdirectora del plantel). 14/07/96

Plantel Omega.

Maestra CS:

Omega-CS1. Análisis sobre "La Divina Comedia". 16/04/96
Omega-CS2. Análisis sobre "La Divina Comedia". 16/04/96
Omega-CS3. Análisis de "La Celestina". 7/05/96
Omega-CS4. "Paráfrasis". 8/05/96
Omega-CS5. "Rima y métrica". (primera parte) 21/05/96
Omega-CS5. "Rima y métrica". (segunda parte) 22/05/96
Omega-CS6. "Escenografía". 3/06/96
Omega-CS7. "Diálogos y refranes". (lectura) 12/06/96
Omega-CS8. Balance del trabajo pedagógico. (entrevista a CS) 5/07/96
Omega-CS9. Reflexiones sobre su práctica docente. (entrevista a CS) 15/07/96
Omega-CS10. Análisis de la película "Furia de titanes". 11/10/96
Omega-CS11. Paráfrasis. 15/11/96

Maestra TM:

Omega-TM1. "Medios de comunicación". 18/04/96

Omega-TM2. Análisis sobre una convocatoria de la SEP. para la construcción de un ensayo, cuento o historia acerca del tema: "Los símbolos patrios". 19/04/96
Omega-TM3. "Análisis de lecturas". 25/05/96
Omega-TM4. Reflexiones sobre la práctica docente. 3/07/96 (entrevista a TM.)
Omega-TM5. "Tipos de enunciados y sustantivos". 20/07/96
Omega-TM6. "El debate". 1/10/96
Omega-TM7. "Ortografía y elaboración de textos". 11/10/96
Omega-TM8. "Elaboración de carteles". 17/10/96
Omega-TM9. Reflexiones sobre la práctica docente. (entrevista a TM.) 7/02/97

Maestra CCH:

Omega-CCH1. "Presentación de obras teatrales". 18/04/96 (primera parte)
Omega-CCH1. "Presentación de obras teatrales". 19/04/96 (segunda parte)
Omega-CCH2. "Enunciados. El modo subjuntivo en tiempo antepretérito." (primera parte) 2/05/96.
Omega-CCH2. "Enunciados. El modo subjuntivo, en tiempo antepospretérito." (segunda parte) 3/05/96.
Omega-CCH3. "Elaboración de vales". 24/05/96
Omega-CCH4. Reflexión del trabajo docente. 6/02/97 (entrevista a CCH.)

Otros profesionales entrevistados:

Omega A-1. Evaluación, función directiva y trabajo académico. (entrevista al director del plantel). 13/07/96
Omega A-2. Evaluación, función directiva y trabajo académico. (entrevista al subdirector del plantel). 14/07/96
Omega A-3. Reflexiones sobre el trabajo docente. (entrevista a la orientadora del plantel). 16/07/96

Videos: Se grabaron 18 horas efectivas en los planteles secundarios Alfa y Omega (A/O), eligiendo secciones específicas de la actividad de enseñanza en 12 grupos de aprendizaje observados de 1º, 2º y 3º grado. Los cassettes se clasificaron en tres videocintas denominados "A", "B" y "C".

ZEMELMAN, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México, COLMEX, 1987. 229 pp.

CAPÍTULO [4]

Contexto histórico-comparativo de las nociones de oralidad y de escritura, en el ámbito cultural de la institución escolar secundaria.

A. Palabras preliminares I. Memoria oral, narración y escritura.

Nos ha interesado en este proyecto de investigación una categoría clave: la oralidad en el contexto sociocultural¹. Concepto con el cual distinguimos el análisis del lenguaje centrado en el salón de clases, articulado con factores históricos, culturales e institucionales, con el fin de examinar el carácter de la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega. Concepto-síntesis inscrito en los escenarios construidos en el aula, donde se despliegan diversas formas de interacción socio-lingüística. El objetivo que pretendimos reconocer y destacar a través de la reflexión con las docentes, fue la necesidad pedagógica de asumir en el proceso de enseñanza el estudio del entorno sociocultural, como una forma de recuperar los problemas, los hechos y/o los fenómenos reales del lenguaje. Fenómenos que potencialmente se les apreció vinculados a las actividades didácticas de comprensión de las tareas lingüísticas, reflexionando así con base en el comportamiento del desempeño pedagógico, cómo se coordinó y se orientó la actividad en el aula. Lugar idóneo en donde los participantes expresan sus vivencias y opiniones, sus saberes y reflexiones, acerca de la dirección formativa de las experiencias de aprendizaje del idioma español. [J. Wertsch: 1993].

De este proceso resultó necesario interrogarnos acerca de la importancia por comprender la naturaleza y el papel histórico sucedido con la evolución de lo oral y sus nexos con la escritura. Dicho con otras palabras, nos fuimos comprometiendo a construir una etapa de investigación, relacionada con el estudio de algunos fundamentos básicos del origen e historicidad de los conceptos de oralidad y escritura y su correspondencia cultural y pedagógica con el ámbito de la institución escolar secundaria.

Así nos ubicamos en un marco sociocultural que se articuló de manera precisa con elementos significativos de la memoria oral², que W. Ong denomina como la trama rigurosa en la narración, capaz de extraer los paralelismos cronológicos, secuencias temporales y lineales y el orden espacial a que deberá sujetarse la <moderna narración> del sujeto social. Es decir, para nuestro caso, la trama rigurosa de la acción docente que pretendimos interpretar, como la habilidad de abstraer de la experiencia humana, el saber social y el discurso surgido de la propia acción y de las variedades idiosincrásicas de los participantes del hecho educativo (D. Ausubel). Situaciones y eventos que guardan una correlación no siempre explícita con determinados elementos promisorios de la fenomenología social³. Esta corriente la percibimos como un enfoque teórico sensiblemente enlazado con la naturaleza de las preocupaciones del mundo de la vida cotidiana de los sujetos, así y desde ésta concepción del estudio de las Ciencias Sociales, A. Schutz señala la ruta que emprende un individuo a partir del acto que convierte una idea en acción, con el propósito de iluminar el mundo interactivo y contradictorio de las acciones, analizando con detalle las tipificaciones cotidianas que se dan por sentadas por el participante de la vida social en múltiples sentidos.

Lo antes expuesto hemos intentado correlacionarlo a partir de la teoría comprensiva-crítica⁴ de la acción comunicativa y al espíritu sociológico de M. Weber (1978), quien la define a

ésa línea de pensamiento, como una ciencia que pretende comprender e interpretar el obrar social, en nuestro caso, el sentido fue analizar e interpretar la orientación pedagógica de la actitud realizativa docente, como una categoría mediante la cual nos fuimos orientando hacia una posición científica y una disposición sensiblemente metodológica: explicar algunas causas y repercusiones de los actos de habla, relativos a la acción pedagógica de la lengua en los salones del aprendizaje.

Por esta razón la teoría comprensiva Habermasiana sobre los actos de habla remite a una demanda prioritaria: la exigencia de un tipo de comprensión auténticamente próxima a esos complejos mundos de las correspondencias intersubjetivas y a sus realizaciones comunicativas. (M. Weber citado por Wolff, 1966: 572). Aspectos de la vida cotidiana que guardan una <prospectiva> sociocultural de competencia humana, entendida por J. Gumperz como una competencia inteligiblemente comunicativa, donde se considera a los hablantes como miembros de una comunidad y como exponentes de diversas funciones sociales, que tratan de explicar cómo emplean el lenguaje para identificarse, para proyectar sus actos y para llevar a cabo sus actividades. (J. Gumperz, citado por Lomas et. al., 1993: 38).

Con referencia a la noción de competencia que hemos mencionando, C. Lomas et al., piensan que es una actitud inteligente de los sujetos manifestada a través no sólo de la función morfosintáctica y léxica, sino del manejo de las múltiples variaciones de la lengua en su combinación semántica y pragmática en diversos contextos comunicativos, lo que sustenta la afirmación de base sociocultural en la que el concepto de competencia necesita comprenderse por las variedades de su praxis y aquilatarse como un tipo de comportamiento expresivo en asertividad creciente en el mundo de la vida del individuo, quien es capaz de saber y de ejercitar, (...) "qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar". (Cots et. al., citado por Lomas et al., 1993: 59-60). Por ejemplo, observar a unas personas en un proceso de escolarización experimentado en los salones de clases de la secundaria, en el que se desenvuelven y particularizan las variantes expresivas⁵ tanto del profesor, como de los miembros del grupo de oralidad y de formación pedagógica: los adolescentes.

Esas variantes son concebidas por M. Halliday (1986) como el conjunto de las acciones comunicativas, reflejadas en actos concretos que distinguen a esos agentes del proceso educativo, en especial al de seis profesoras de la asignatura de español de dos planteles secundarios, a quienes nos interesó observar por el trayecto de las variantes expresivas que asumieron y desplegaron en la actividad lingüística cotidiana del salón de clases.

Dicho concepto -variantes expresivas- se halla íntimamente ligado con las nociones géneros discursivos y acción mediada propuestas por J. Wertsch y vistas en este trabajo necesariamente a partir de las construcciones socioculturales que promueve la escuela y la coordinación de las enseñantes con su práctica pedagógica. Pero de un modo paralelo-asimétrico, por la influencia de la comunidad educativa aledaña al plantel y a los ensayos cotidianos del alumnado hacia la búsqueda de resignificación de su mundo cultural, tanto el que le es obligado a mirar y atender, es decir a <estudiar> como al más próximo y vital que transcurre con la interactividad con el profesor, como el que se observa a través de las condiciones y recursos producidos en la circulación periódica de la acción en el aula y el entorno comunitario del que los actores forman parte. De este modo el concepto variantes expresivas -o <clases de expresión>- se identifica al de géneros discursivos por la idea Bajtiniana según el cual, (...) "un género discursivo no es una forma de lenguaje [especializado] sino

una forma típica de enunciado e incluye una determinada clase de expresión que le es inherente". (J. Wertsch: 80) (El subrayado es nuestro).

Podemos en consecuencia afirmar que los conceptos variantes expresivas o géneros discursivos, comportan de un modo característico, por la posición institucional de fuerza e interés de ciertos grupos sociales, un tipo de dinámica elocutiva a partir de la acción mediada que trata de <apostarse> y de sobresalir, a fin de establecer primacía en el núcleo sociocultural que se trate. O como en nuestro caso, analizando los tipos de lenguajes y su dirección formativa en el escenario de los salones de aprendizaje. De esta manera se plantea con el estudio de un recorte de la evolución del lenguaje, la idea de un pensamiento socio-histórico que destaca el carácter esencial de producir oralidad, como manifestación primigenia de la tradición humana y de las relaciones intersubjetivas entre los grupos sociales. Un punto de partida fue preguntarnos ¿cómo por medio de la capacidad de socialización del hombre y la mujer y el avance empírico y científico de la oralidad, se gesta relevante la empresa humanística de constituir el lenguaje social? Ahora lo sabemos el lenguaje social ha constituido una herramienta que permitió la creación de instituciones y proyectos, por su impacto cultural como instrumento mediador⁶ -entre otras estrategias de sobrevivencia- gracias al potencial histórico-semiótico que implica la comunicación humana.

Dicho potencial semiótico al estar orientado hacia la diversificación sociocultural del lenguaje, promueve la construcción dinámica de saberes y experiencias ubicados en puntos históricos y en escenarios particulares, relevando nuevos puentes a partir de aquél legado patrimonial humano realizado por hombres y mujeres de distintas épocas, desarrollos y movimientos.

Si esta perspectiva fuese sometida una vez más a la crítica y a la reflexión humanista formativa, como lo ha sido recurrentemente en la historia de las sociedades, ésta podría constituirse en lo que es y será: una herramienta ensayística para el desarrollo del pensamiento y la acción oral-narrativa. ¿Cómo? A través de la mediación comprometida que el profesor haga de sus instrumentos, estrategias y recursos, con las necesidades de los educandos y el estudio inteligente de los problemas curriculares, institucionales y sociales que repercuten en su acción educativa.

La acción oral en sus orígenes y de manera cíclica ascendente, ha proyectado modelos ensayísticos y dinámicos, ahí por ejemplo en los ámbitos de diálogo, como reflejo de la vida de la comunidad y por lo tanto como parte de en una de sus instituciones estratégicas: la creación de la escuela, núcleo de contrastantes manifestaciones lingüísticas y culturales, lugar de la primacía o del encuentro relevante y cotidiano que se le imprime a la trayectoria de la oralidad y a la escritura. En síntesis, el propósito de este capítulo fue estudiar la oralidad y la escritura en una coordinada socio-histórica y cultural, en convergencia con el pensamiento fenomenológico y con algunos constructos de la teoría de la acción comunicativa.

Precisamente, una de las categorías claves en esta perspectiva es la idea de entendimiento⁷ de dicha teoría, conceptualizada por su autor J. Habermas, como el carácter imprescindible que debe acometer toda persona, que desee hallar nuevos estadios de comprensión a partir de la búsqueda de problematizar los hechos sociales, de buscar consensos y/o determinados acuerdos, en donde los participantes se identifican desde ciertos intereses y manifestaciones explícitas, proyectando con sus lazos socioculturales, las pretensiones de validez -verdad, eficacia, rectitud y corrección- observadas desde el plano de las realizaciones comunicativas de los participantes. (J. Habermas, 1990: 336).

Con base en el planteamiento anterior, observamos la actitud realizativa docente a través del análisis de los actos de habla que propone J. Habermas, para comprender la significación de esos intercambios lingüísticos, relativos a la percepción de las variantes locucionarias y perlocucionarias de la acción comunicativa. ¿Con qué propósito? Con el objeto de reconstruir los actos ilocucionarios, que hacen posible -en nuestro caso- plantear una nueva acción pedagógica y el giro formativo que pueden didáctica y culturalmente impulsar, en el marco de los intercambios lingüísticos de los participantes. (cfr. nota 7 del presente trabajo, los conceptos referidos al estudio del entendimiento elaborados por Herrman (1972), Rommetveit (1971) y Miller (1962)).

Estos conceptos -actos ilocucionarios y entendimiento- orientan una actitud crítica hacia la idea de construir una formación cultural comunicativa, desde la noción categorial Schutziana de reciprocidad de perspectivas⁸ en la constitución del lenguaje social. Noción que a su vez presupone la existencia de semejantes inteligentes. ¿De qué forma? Las perspectivas individuales sólo pueden ser superadas mediante el pensamiento de sentido común, acerca de dos idealizaciones básicas: a). un proceso de intercambiabilidad en el espacio del aula entendido de la manera siguiente: el alcance de las intenciones de las palabras entre los participantes, puede estar a una distancia tal que haga posible lograr determinados equilibrios entre la acción del docente y la del alumno de la escuela secundaria, b). un específico tipo de congruencia del sistema de significatividades: se denomina así a la percepción y el entendimiento lingüístico de los participantes, que necesitan mirarse real o potencialmente comunes y empíricamente <idénticos>, para todos los fines prácticos relacionados con su interacción y trabajo. (A. Schutz, 1962).

Una vez descritos los conceptos de entendimiento y reciprocidad de perspectivas, es necesario retomarlos de acuerdo con la idea inicial señalada en este apartado, que fue la de examinar el concepto de oralidad como creación cultural⁹. Fenómeno que no se encuentra aislado ni dispuesto para los objetivos de un grupo o selecto estrato social -<naturalmente>, aunque es evidente que el contexto, los recursos y el desarrollo del capital humano, favorecen explícitas posibilidades creativas por el uso del lenguaje, las mismas que no solo influyen sobre un determinado nivel social dentro del marco de su acción comunitaria, sino que son parte de una manifestación surgida de la constitución del sistema de relaciones históricas y sociales de las distintas comunidades de un estado nacional. (P. Bordieu, 1996: 35).

Esa capacidad humana y cultural -la constitución del sistema de relaciones históricas y sociales- se observa viable por un mundo de la vida articulado al campo objetivo de la totalidad de las relaciones interpersonales. Ya sea en posiciones dialéctica e históricamente asimétricas -por su condición social-económica y "petrificada" a la que se necesita interpretar- (por otro lado) o ya sea que se conviertan necesaria e inevitablemente en relaciones de clase y como tal se cristalizan. (K. Marx citado por P. Bordieu, 1996). O bien, que pertenezcan al campo subjetivo, como un campo efectivamente particular o reservado de interrelaciones, del cual resulten las vivencias y sentimientos que facultan a un sujeto a compartir y a manifestar sus actos si así lo decide.

De esta forma el análisis del entendimiento y de la reciprocidad de perspectivas por la vía de la actitud realizativa docente, nos lleva a considerar a los participantes maestros y alumnos, por su actitud crítica e inteligente, como sujetos de una condición histórica y creadora, acerca del uso comunicativo de la oralidad y sus vínculos con la conciencia social¹⁰, aunada a la transformación del lenguaje en el ámbito institucional representado por la escuela secundaria.

En este sentido nos interesó el concepto de conciencia social, por el desarrollo de procesos cognitivos a que se convoca al educando, ligados con el mundo de la vida socio-escolar que plantea un profesor, lo que constituye la conciencia materializada de los participantes, sobre la orientación formativa de las experiencias de aprendizaje del español. Ello representa una posibilidad de acceder a la descripción del entendimiento, de sus intercambios y de los valores que proyectan; de los fines de los usos de la lengua y de la capacidad de habla sostenida y su repercusión didáctica en los escenarios interpretativos que comparten los actores.

La formación de la conciencia puede ser inherente o fundante de los actos y de la praxis cotidiana; no lo será si se le apabulla ante la generalidad [supérflua] de los actos de habla orales y escritos, y si se le distancia del ensayo o experimentación que requeriría el fomento humanístico y solidario de la conciencia y de la acción de comunicar. ¿Con qué objeto? Con el propósito de hacer frente a las transformaciones que de continuo miran los participantes acerca del lenguaje y de la acción, contradictoriamente *dedicándole* un espacio importante tanto al estudio disciplinario, como al ámbito socio-histórico y cultural del plantel secundario (incluso), sin involucrarse auténticamente -no obstante lo expresado- en los problemas socio-lingüísticos y su influencia para el medio educativo. Silvestri y Blanck. **Bajtín y Vigotski**, 1993).

Asimismo, pretendimos analizar la dimensión de la oralidad y su relación con la escritura, con base en la construcción de la acción mediada¹¹. En este ámbito destaca la preocupación de R. Feuerstein por despertar en los alumnos la necesidad de solucionar problemas de aprendizaje y de fomentar la curiosidad y el pensamiento divergente. ¿Cómo? A través de un estilo interactivo referido al arte de la pregunta; facilitando de este modo, la rememoración y construcción sistemática de sucesos históricos, presentes y sus respectivos vínculos con las necesidades y valores socioculturales, promoviendo con ello una actitud original y creativa en el desarrollo conceptual y crítico de experimentación sobre el lenguaje.

Las experiencias del aprendizaje mediado, parten del supuesto de que los sujetos pueden modificar su potencial cognitivo en función de las preguntas, conocimientos, experiencias y aún de las actitudes pasivas del educando. Lo que implica una posición sensible y afectiva del mediador, quien además de promover y/o de colaborar con el contexto de las experiencias de formación, necesita compartir la donación total de significados, estrategias e incluso de valores de existencia con el alumnado de quien también aprende. (Ma. D. Prieto Sánchez, 1989): 43).

En esta línea -la del análisis de la oralidad con la escritura- hemos sido testigos en el capítulo [3] del modo como la acción mediada docente, se desarrolló en el plano didáctico que propusieron seis maestras de la institución escolar secundaria, a través de conceptos como los de puente cultural¹² y arquitectónica¹³ de las experiencias del aprendizaje del español. Nociones que aluden -entre múltiples posibilidades- al conjunto de actividades de control, dependencia y vigilancia, o de iniciativa, creatividad e ingenio, regularmente edificadas en el marco de la acción de la vida ordinaria del aula.

Al respecto B. Rogoff piensa que es preciso <tender puentes> entre la información o las destrezas adquiridas, y lo que se requiere para hacer frente a nuevos problemas, con el fin de proporcionar claves sobre la naturaleza de las situaciones, así como modelos de cómo comportarse mediante interpretaciones verbales y no verbales de sucesos y de conductas. O bien de precisar el tipo y el conjunto de palabras para describir, clasificar o indicar algunas

especificidades, relacionadas con la intersubjetividad de los actores sus eventos y sus experiencias.

Esta forma de comunicación intencionada acerca de cómo interpretar una situación, es poco usual, ya que de manera cuasi-inconsciente, el mediador aporta en las contingencias comunes de la actividad -de un modo inevitable- interpretaciones de la acción, de la conducta y de los tanteos del alumno; de sus propias motivaciones y actos, de las condiciones y tareas que se perfilan en el contexto situado de la dirección pedagógica y los aspectos culturales que éstos comportan. (B. Rogoff, 1995: 100-101).

Con respecto a la noción <arquitectónica> de la enseñanza, inserta en el ámbito institucional y normativo, equivale a preguntarse cómo se propone -esa noción en la práctica- cuáles son los elementos que le dan identidad y estilo propio, y qué relación guarda con la planeación de las variantes discursivas que emprende el maestro; cómo emplea el contexto y los distintos sentidos que puede llevar al salón -o recibe del alumno- desde el plano intra y extralingüístico. Lo cual determinaría una serie de reflexiones y diferencias culturales acerca de cómo desarrollar un planteamiento pedagógico para construir y/o perfeccionar una arquitectónica de la enseñanza. La que no debería hacer a un lado la mentalidad anticipadora del enseñante, ni la genuina pero fértil o no acción didáctica y comunicativa, invocadas con regularidad por seis docentes del plantel secundario, orientadas por variadas formas de enseñanza en sus contextos de acción del aula.

Para Sánchez Puentes la <arquitectónica> de la enseñanza, dirige la atención en la metáfora de construcción sólida, coherente y equilibrada de los saberes prácticos, pero así mismo firme y cohesionada por su originalidad y variación creativa, en tanto explora y articula los componentes del objetivo pretendido: alcanzar mediante una coordinación de la acción inteligente la validez del conocimiento social. (R. Sánchez P. 1995: 128).

Lo antes mencionado apunta hacia la comprensión y esclarecimiento de espacios y funciones, de acciones y tareas, con cuya inteligibilidad y madurez experimentada por el docente, fortalecer un determinado plan y un curso de acción didáctico no es sólo una acción individual. O en conjunto una acción colegiada-voluntarista, sino una tarea de perfeccionamiento del profesor y del colectivo académico, en una relación que ya no puede ser visualizada asimétrica y dispersa sino su opuesto: una posibilidad de aprendizaje hacia el consenso, hacia la participación crítica y por ende hacia un ambiente pedagógico diversificado -articuladamente- por iniciativas y acciones pedagógicas de formación.

Algunas cuestiones sobre la oralidad y el rumbo sociocultural con su arribo al plantel secundario.

¿Cómo creemos que necesita ocupar un lugar cualitativamente distinto el uso contemporáneo del concepto de oralidad en el plantel secundario? Nos referimos al contexto académico y metodológico de la enseñanza del idioma concretamente, aunque sin hacer a un lado el mundo de la vida ordinaria, universo del factum creativo o del ingenio oral sorprendente, por el aprendizaje potencial y vívido de imágenes y de creaciones. La respuesta es en el sentido de que se la <enriqueciera> (a la oralidad), por una vía en paralelo a las cosmovisiones de la sociedad y de una forma específica en la actualidad, por la vía de los medios de comunicación auditivos y/o visuales. Abiertos algunos y alienantes otros, por los formatos y contenidos de difusión que se dirigen a la comunidad del habla y con ella, a un gran núcleo infantil-juvenil-adulto-cautivo, pero del que se desprende una

rama ingeniosa, en resistencia constante y en creatividad incuestionable: los alumnos de la escuela secundaria.

Otra respuesta factible a la interrogante anterior, fue dilucidada con sensibilidad por la certeza histórica de lo oral en la visión de Ferdinand de Saussure, que fue la de apreciar la vitalidad y el poder de <centralidad> de la primacía del habla que apuntala toda comunicación verbal, (...) "y a la escritura como una clase de complemento para el habla oral", transformadora a la vez de la articulación lingüística u oral. (F. de Saussure, 1959, apud W. Ong., **Oralidad y Escritura**, 1996: 15 y pássim).

De este modo por oralidad entendemos de acuerdo con los estudios de W. Ong, el desarrollo de la mentalidad y del comportamiento expresivo oral, ejercido por la habilitación progresiva en el tiempo y en el espacio histórico-social de un sujeto en colectividad, transmisor de sonidos articulados como revelación cultural única en su especie para la acción discursiva humana.

La oralidad es el descubrimiento y la experimentación emergente de la asimilación y adaptabilidad a los diversos medios y climas de la vida material y subjetiva de los mundos perceptibles y utópicos delineados por el individuo y por su interactividad en ellos. Es de un modo general, una manifestación social de primer orden al entablar contacto con otros y de sostener entre ellos colaboraciones, rupturas, discontinuidades, identidades y proyectos en la diversidad del mundo lingüístico, y en las transformaciones necesarias, heredadas por la interlocución y el trabajo de cada generación humana.

También es de una manera similar, un fenómeno histórico-social de respaldo único a la subsistencia de racionalidad de la acción, que es el legado o la herencia del patrimonio entre los viejos, los miembros maduros y los colectivos más jóvenes de los diversos grupos culturales. Lo expresado contiene una multiplicidad de sentidos culturales por el grado de evolución histórica y social de las poblaciones, relacionadas a la vez con las variedades ideológicas, las prácticas de legitimación en los contextos institucionales y las posiciones del intercambio humano plasmadas en los ciclos, correspondencias y vínculos con la detención del poder político y económico de los grupos sociales.

Sin embargo hay que aunar a todo lo anterior el <contrapeso> de las resistencias, luchas y contradicciones, subsumidas dialécticamente en el desarrollo de la historia de las culturas y en el pensamiento científico-tecnológico. Por ello necesitamos visitar críticamente lo histórico-social por una oralidad sincrónica y diacrónica, caracterizada por su <puesta al día> con los acontecimientos humanos.

W. Ong afirma que no existe una posibilidad de saber el número de lenguas existentes y las que han desaparecido o convertidas en otras, una vez efectuado el trayecto de anunciación de la escritura. Piensa incluso en el fenómeno de numerosas lenguas en activo que no tienen forma de estar reflejadas por éste medio. Esta es una de las razones poderosas de la existencia de la oralidad en el conjunto de las comunicades culturales, "La condición oral básica del lenguaje es permanente" [W. Ong, 1996: 17]. Este autor aún con el testimonio de la escritura nos ratifica que, (...) "los mundos que descubre [ésta], todavía les es inherente y en ellos vive [auténticamente] la palabra hablada; (...) la escritura nunca puede prescindir de la oralidad" (Ibidem).

No obstante la afirmación anterior, la oralidad y su manifestación histórica primera, sí ha podido prescindir de la escritura, lo cual no fue un obstáculo para que de modo paulatino, al arribar las poblaciones a nuevos estadios de desarrollo, el hallazgo de la escritura ocupara el lugar deslumbrante que representa hoy para las añejas y modernas sociedades.

La tecnología de la palabra escrita ha <inundado> las relaciones intersubjetivas, transmutando la praxis del habla en el nacimiento de las representaciones ideográficas y

caligráficas, amanuenses y de imprenta y más adelante de novedosa impresión, por medios electrónicos de escritura y sus novísimas herramientas tecnológicas, uno de cuyos efectos será el de <aminorar> el interaccionismo lingüístico <cara a cara>, y así mismo suscitar el distanciamiento de las posiciones de los miembros de una comunidad en el tiempo y en el espacio. Hoy se reconoce sin lugar a dudas no obstante, que jamás ha existido escritura sin la palabra hablada, es decir, el hombre socializado no pudo ni puede prescindir de su oralidad, así alcance como somos testigos, innovaciones tecnológicas sorprendentes, que son a la vez una paradoja del desarrollo y perfeccionamiento de la (in)comunicación.

Lo expuesto nos permite creer para nuestras instituciones escolares y sociales, la enorme plasticidad lingüística que ha logrado adquirir el individuo, sea por su condición histórica de oralizarse y/o por su carácter y necesidad de escritura. Expresamente en un mundo con una fuerte presencia de lo segundo, pero que no puede soslayar la trascendencia de lo primero, aún cuando se le pretendiera reconocer al ensayo vital de la oralidad, como un recurso menor y complementario, en estos tiempos de quiebra y de búsqueda de nuevos paradigmas sociales.

De acuerdo con los razonamientos anteriores, la orientación del proceso investigativo fue estudiar la estatura social del habla preferentemente y sus relaciones formativas mediante la acción comunicativa ejercida en el aula escolar. El objeto fue haber mirado con una atención reflexiva en el salón de clases, los recursos culturales como la oralidad, la acción mediada, la escritura y el pensamiento narrativo, han sido forjados por la sociedad como instrumentos colectivos del conocimiento y del significado de la acción cultural del hombre. Y lo anterior, pese a notorias contradicciones humanísticas como las del plantel escolar contemporáneo, como la homogeneización, el número excesivo, el maltrato y la cosificación de adolescentes, a través de los cuales se yerguen <referentes> y/o nuevos símbolos de jerarquía y de poder, que subsumen a la escuela de inequidad y de injusticia, de ignorancia y maltrato. No obstante que de manera optimista aún creemos que sucede un evento trascendente en la escuela: al parecer se mantiene un tipo de espíritu tenaz y obsoleto para girar hacia la importancia de construir conciencias, en los múltiples escenarios para la formación del educando de un modo singular y contrastante. ¿Por qué razón? Por el hecho de que ofrece a través de sus políticas y de sus proyectos pedagógicos, formas o variantes de coadyuvar con el agente en formación, al desarrollo de procesos de ampliación de saberes y experiencias mediante tanteos [C. Freinet] y pruebas, acerca de habilidades y disposiciones escolares relacionadas con el estudio del lenguaje y con la acción.

¿Cómo llegar a este nivel cultural en las condiciones actuales de una institución escolar en crisis, con notorias inoperancias y con profundos rezagos acerca del conocimiento social culturalmente necesario?, ¿Cómo alcanzar ese propósito si se descarta la condición humana del adolescente y se le instala en un contexto de alienación y desoímiento de sus intereses, reflejo del espectro político-social comunitario? Quizás con la pretensión de girar hacia un trabajo que documente el aspecto que nos interesa en primer término: la acción pedagógica con el sostenimiento creativo de la oralidad, la eficacia formativa de la acción mediada y del pensamiento narrativo, como cursos de acción imprescindibles, y aún mejor si media un tipo de articulación seria y comprometida de lo expuesto, es posible que se tienda a renovar el campo didáctico, cultural y colaborativo del enseñante, destacando asimismo con nuevas visiones acerca del lenguaje social y del entendimiento de sus estructuras, los desarrollos, las realizaciones y los fines convergentes de aquellos conceptos -oralidad, narración, entendimiento y acción mediada- impulsados por la idea de un campo de la enseñanza

alternativo y en crecimiento. El que requiere en la actualidad propuestas cualitativas, si examinamos la actitud realizativa docente de las maestras de Alfa y Omega: de seis profesoras, identificamos a cuatro en un campo pedagógico tradicionalista, con un margen de escasa influencia para apuntalar el desarrollo comunicativo del escolar.

La necesidad de reconstituir el campo de formación del alumno de secundaria, representa una cuestión prioritaria que demanda una actitud de investigación y de trabajo compartido desde la base de los colectivos, con los esfuerzos de otras instancias como colegios, universidades y especialistas en la materia.

Con esta determinación describimos y argumentamos críticamente las prácticas cotidianas del aprendizaje del idioma español, basadas en los contextos situacionales y ordinarios en donde la voluntad y el compromiso institucional interno y externo con la formación del alumno, tendrían que suscitar movimientos pedagógicos emergentes para la asunción y resolución creativa de los <problemas clásicos> del plantel secundario. Su cuestionamiento, análisis e interpretación cualitativa y crítica -en sintonía académica y pedagógica con las raíces culturales del perfil profesional-laboral del maestro- constituyen una forma de apertura, hacia el objetivo de problematizar y comprender la acción lingüístico-comunicativa del profesor de la escuela secundaria.

Esto sólo es posible creemos, en condiciones de rigor y responsabilidad histórica-social y científica -como prioridades para la investigación educativa y su articulación efectiva con la docencia en educación básica, secundaria- imprescindibles en este sentido para una labor educativa trascendente en varios aspectos culturales y formativos del alumno. Por ejemplo: desarrollar la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, desarrollar su capacidad narrativa e impulsar con él, la apertura de mundos posibles, a partir de entendimiento de <núcleos educativos de recepción de la totalidad del conocimiento del idioma>, por la vía del análisis y reflexión de las dimensiones didácticas y socio-históricas de los propósitos de la educación. Es decir, entender y experimentar en serio, el estudio de las relaciones entre la lectura, la escritura y los ensayos abiertos de oralidad, en búsqueda constante con un pensamiento comunicativo oralizador, redactor y creador de nuevas visiones del mundo de la vida. De hecho el educando se forja utopías y las cristaliza con el fomento o sin el del respaldo de la escuela básica.

Esta condición pedagógica y humanística la pensamos viable por un análisis cualitativo de los usos del lenguaje social, cuyo empleo de mediación inteligente y por su acento en la estructura didáctica del salón de clases, al parecer puede contribuir a nuevos procesos de experimentación de una oralidad sostenida, de un pensamiento narrativo y de nuevos procesos adheridos a diversificar la acción lingüístico-comunicativa. Ello si pretendemos nuevos giros hacia la oralidad y la escritura de un modo original y creativo.

El concepto <diversificar la acción lingüístico-comunicativa> lo interpretamos como parte sustantiva del desarrollo cultural del adolescente. No lo vemos inscrito en un marco pragmático coordinado a resultados, del modo como podría entenderse el concepto de competencia. Sino de una arquitectónica de la enseñanza, que coadyuve nuevamente al entendimiento de lo que significa aquél concepto, por la potencia del tipo de relaciones intersubjetivas, en el proceso de incorporación de los participantes en el diseño de las experiencias del aprendizaje del español. Precisamente -y esto no es una tautología- la apropiación de saberes se logre o se adquiere, por el nivel de recepción lingüística que ejercita el alumno, traducido como una constante de la socialización y paralelamente o luego, prefigurativa de actos y producciones. Dicha concepción -la presupuesta primacía del habla- expresa una materialidad de realizaciones comunicativas, que pasa las más de las

veces desapercibida como ya hemos anotado, por el tipo de desempeño docente, o bien porque se le otorga un espacio y un tiempo acelerado y/o <sucedáneo> al hallazgo de la escritura.

En este contexto la escasa reflexión de los modos para diversificar el ensayo de la oralidad, queda suspendida, hecha a un lado o supeditada a eventos sin trascendencia, porque <estorba> a la ejecución de las <tareas regulares> cuando se mira con atención la actividad oral en la escuela. ¿Por qué habría que detenerse el enseñante en algo que ya hubiese sido considerado por él con anticipación? Es decir, conversar con los miembros del grupo acerca de cómo llevar a cabo las actividades, enumerar prerrequisitos, sintetizar los aspectos característicos del asunto pedagógico -sea por el alumno o por él- e indicar la organización adecuada de los miembros del grupo, para cumplir satisfactoriamente con las demandas del tema en cuestión... En resumen, integrar los recursos humanos, materiales y didácticos, así como las condiciones espaciales idóneas, los tiempos de operación formativos y las estrategias curriculares y metodológicas antes, durante y después del proceso. Y esto con la intención de verificar logros, obstáculos y nuevas tareas, derivado lo antes expuesto del <interés por el trabajo escolar> y por los quehaceres adicionales de reforzamiento e indagación del problema de estudio. Acción que precisamente hemos constatado que en realidad desarrollaron sólo dos maestras del plantel Alfa y Omega, quienes con un compromiso renovado, emprendieron un trabajo colaborativo y artesanal con los alumnos de 2°. y de 3°. grados. Las reflexiones en torno a las cualidades de las maestras EC. y CS. así como los problemas particulares de su actitud realizativa docente se hallan plasmadas en la estructura del capítulo [3] en el último apartado del mismo. A continuación desarrollamos la investigación sobre la evolución socio-histórica de la oralidad y la escritura por su influencia en el ámbito de la institución escolar secundaria, toda vez que hemos destacado algunos aspectos de la oralidad y el rumbo sociocultural que necesita reivindicar en su trascendente acción comunicativa.

B. Aspectos de interés del habla y de la escritura.

Hemos planteado la importancia cultural y pedagógica de la naturaleza de la oralidad para el contexto de la institución escolar en su conjunto -el rumbo sociocultural que amerita ser comprendido y estudiado- para volver a girar sobre el significado y experimentación del pensamiento y de la acción oral-narrativos, asumidos o no desde el marco de las relaciones intersubjetivas del educando y del profesor con referencia a su acción comunicativa. Conviene profundizar en este apartado, describiendo algunas nociones básicas con respecto del habla y la escritura, antes de iniciar un breve pero conciso panorama histórico de tales instrumentos mediadores de la comunicación social.

Si la oralidad como la entendimos en líneas arriba, es el ensayo y la praxis del entendimiento en condiciones normales de articular significantes y contenidos significados, es pertinente interrogarnos ¿qué es hablar? Lo cual implica el conocimiento del sistema lingüístico y del uso del signo lingüístico y sus múltiples combinaciones. Hablar es un acto de articulación expresivo relacionado con el sistema de la lengua en ejercicio, que expresa mediante secuencias acústicas, de un orden similar y diferente entre sí, una o varias imágenes coherentemente vehiculizadas o no, cuya unidad sonora potencialmente comprensible, constituye un determinado significado con su emisión.

Este proceso de producción de imágenes acústicas, depende de la manera de combinar elementos fónicos y lo que estos han venido representando para una comunidad socioculturalmente oral. Así al estar agrupados las múltiples combinaciones de elementos fónicos en unidades o segmentos contenidos de significado, pueden variar de acuerdo con el entorno en el que se reconozca la unidad significativa del acto elocucionario. Observemos en qué consiste el empleo del acto de hablar:

➤ El acto de hablar -o el acto elocucionario- implica poner en acción el conjunto de signos de la lengua, los cuales forman un acervo ilimitado de recursos expresivos o de un potencial discursivo -oral, escrito- el cual puede ser -objetivamente posible- tan amplio como la capacidad cognoscitiva y la experiencia cultural impulsada por un orador en ambientes similares y distintos de interrelación y de trabajo. Aunado asimismo a otros factores para el despliegue o proyección de aquella capacidad cognitiva-práctica: herencia, capital cultural y condiciones materiales de aprendizaje social, entre otras.

La posibilidad de distinguir significados y de separar componentes de las unidades o segmentos emisivos, se produce al reconocer el lugar que ocupan en esas estructuras tales aspectos, por los usos que se hacen con los mismos comúnmente identificadas como palabras.

Las palabras son signos lingüísticos secuenciales dotadas de significación, al unir las con otras en cadenas sonoras de extensión variable, hacen plausible el ingreso al mundo de la oralidad, la narración y el testimonio e interpretación socio-histórica. La oralidad es también en este marco lingüístico-cultural, un estadio superior de entendimiento y una acción expresiva emergente, en la construcción del sentido de una idea renovada para el campo pedagógico: la formación cultural comunicativa orientada hacia el ámbito de estudio del alumno del plantel secundario.

La escritura paralela y articulada como un acto de agrupación social de los signos lingüísticos, dispuesta pictográfica y caligráficamente como uno de los centros de interés y socioculturales del mundo de la realidad primaria, representó un acontecimiento extraordinario de las colectividades en ascenso, como otras manifestaciones extraordinarias de la cultura humana. Por ejemplo, los frescos rupestres, el culto al politeísmo por medio de la danza y las ofrendas calendáricas; las creaciones e invocaciones místicas del hombre al sol, a la lluvia, al trueno y a la guerra; o a las múltiples deidades representadas en distintos contextos, en sobrios pensamientos y en reconocidas obras de arte: monumentos, códices, enseres, inscripciones talladas en piedra, en lienzos, pinturas y metales preciosos. (León-Portilla, 1996: Introducción, pp. 1-18).

Del mismo modo la observación de costumbres relacionadas con los astros y los vínculos religiosos que anudaron diversas concepciones sobre la visión del mundo, hoy constituyen una herencia y una no tan lejana referencialidad de culto y testimonio al ingenio de nuestros predecesores. Ello permitiría vincular al pensamiento y a la acción de los grupos sociales, en la construcción de formas de vida cada vez más socializadas, y de creencias y expresiones materiales todas ellas, en la búsqueda de sentidos e inteligibilidad posible de las cosas. Así las agrupaciones primigenias se transformaron en comunidades y posteriormente en pueblos y sociedades, que emprendieron nuevos derroteros y nuevas realidades histórico-sociales. Ofrendar y trascender con las diversas variantes y aspiraciones de las variadas culturas, fueron hechos y pronósticos por la vida, que en adelante dejarían constancia de sus huellas y trayectorias. Hoy por otros caminos y veredas

son realidades de un signo sociocultural determinado, que demanda nuevos encuentros, intercambios y valoraciones, ante una sensación no sólo epistemológica, sino filosófica y humanística, por la pérdida de su naturaleza y su proyección para la memoria colectiva de occidente.

La escritura junto con la oralidad es parte vital del patrimonio de las sociedades antiguas y modernas. A diferencia de la segunda -la oralidad- la primera fija el testimonio de lo acontecido, lo que acontece y lo que se percibe en un presente y en futuro próximo. Pero el acto oral es el fundante de la supervivencia por comunicar e indagar los saberes vinculados a la existencia primordial: dar cuenta precisa de los ciclos climatológicos y astronómicos, referidos a la manutención y al estudio matemático, estético y recreativo de la vida. Lo que a diferencia de la primera -la escritura- logró instaurar -aunada a otros factores socioeconómicos- el testimonio y la tradición de la cultura y el nacimiento de las condiciones de trabajo y ocupación estratificada de los pueblos.

Es por tanto la oralidad y la escritura herramientas culturales de la aprehensión y comprensibilidad de los actos orales y sus prístinos legados, testimoniales de piedra, papiro y códice y de otros recursos del trabajo artesanal. Formas imperecederas de la actuación del hombre, que dio origen -con otras y distintas expresiones- a moldear la contrastante arquitectónica del saber humano. Esto nos llevó a interrogarnos acerca de la idea de qué es escritura:

- El acto de la escritura es un puente de conocimiento de la sabiduría y del arte oral y es por su rango social y humanístico, la apertura a nuevos mundos de la vida en comunidad. Llevar a cabo un análisis sistemático -acerca de la actitud realizativa docente como la que pretendimos llevar a efecto- nos permitió comprender la valoración de la oralidad y sus nexos con la escritura en la sociedad actual. Favoreciendo la idea transformadora del papel de ese instrumento mediador y de la escritura, como elementos de avanzada propensión cultural y tecnológica. ¿En qué tipo de espacios sociales? En una institución prototipo por sus fines de reproducción y preservación monolítica del conocimiento, o de formación auténtica y de trabajo educativo por el lenguaje de la posibilidad y la esperanza, que se construye en los contradictorios, dinámicos y valiosos cursos de acción de la escuela secundaria.
- El acto de la escritura plasma de un modo inteligente e imperecedero, las empresas socioculturales, asimiladas y proyectadas como unidades o cadenas de significados concretos, demarcados y/o limitados sólo por el código lingüístico -es claro que reconocemos otros referentes que intervienen en la complejización del uso del signo como la acción psicofísica intelectual, el lenguaje no verbal, el ambiente, los sonidos y las costumbres y tradiciones- que emplearon los sujetos. Pero que sin embargo se mantienen y seguirán estando dirigidos -esas unidades o cadenas de significados y esos referentes- hacia específicos puntos del crecimiento social del hombre, como los cursos de acción contruidos y desarrollados con antelación por las comunidades, en el devenir de los pueblos en sociedades contemporáneas.
- Plasmar pictográfica e ideográficamente con base en un código lingüístico, un sistema de símbolos arbitrarios, pero que conservan de modo evidente un sustrato histórico-social, es lo que hace posible en el presente contexto regional de nuestros países y sus relaciones con las economías internacionales, optar -en nuestro caso- no sólo por justicia

y equidad, derechos y oportunidades, sino por el propósito de construir desde la institución escolar, un tipo de formación cultural comunicativa orientada al adolescente, como un reto de transformación y de perfeccionamiento de la propia escuela secundaria.

- Como resultado del desarrollo en paralelo de convenciones sociales cada vez de mayor exigencia, las nuevas tendencias y las políticas con este signo, buscan enmarcar como en los hechos ideológicamente lo es, el desestimiento -escasamente comprendido- acerca del valor social de las variantes discursivas suscitadas en los salones de aprendizaje, por los grupos vinculados al poder más inmediatos al plantel secundario, y no se niegue por las altas jerarquías económico-políticas del gobierno federal. Lo cual hace necesario, propulsar cambios, investigar y aventurar nuevos paradigmas de reflexión y de perceptividad comunicativa. A los que habría de acceder el individuo de los estratos menos favorecidos, por medio de acciones de intervención con específicas condiciones impulsoras de formación. Por ejemplo, ciclos de aprendizaje y de producción en tiempos y en espacios pedagógicamente determinados: aulas, talleres, bibliotecas, vinculadas con la enseñanza alternativa de la escuela y del centro comunitario, que de varias maneras alcanzaría un aprendiz, con otras probabilidades de su ámbito de relaciones escolares y sociales. Aunque es imprescindible subrayar, por la participación entusiasta de grupos de profesores, especialistas y consultores de los nuevos usos del espacio y del escenario del salón de clases; profesionales de la formación comunicativa y cultural y de la investigación y la docencia dentro y fuera del espacio del salón de clases.

Nuestro optimismo está cada vez también más acotado por las variables internas y externas de la economía, de la política social y de la crisis de los sistemas actuales nacionales y extranjeros, que repercuten sobre toda la población, pero en especial impacta a los menos protegidos y privados culturalmente. Por ello se torna insustituible recuperar el potencial creativo y la importancia de fortalecer la actividad sociocultural y con ella la dimensión política verdadera de lo educativo para el educando-educador.

Esta es nuestra percepción y el sentido que apreciamos de la investigación que desarrollamos. Sin embargo no pretendemos ser poco receptivos ante los embates del mercado especulativo y del (des)encadenamiento de las economías en su deplorable condición <volátil>, en un tipo de política cada vez más <optimizada> por los nuevos empresarios (F. Lyotard) y un campo de intereses macro-económicos nacionales e internacionales, al que ciñen al conjunto de nuestras comunidades locales, regionales y territoriales.

Se requerirán esfuerzos genuinos, imaginación y apertura democrática y la superación colectiva y particular para girar del ámbito de influencia, de algunos males pandóricos incontrolados por los efectos de la corrupción, la descomposición y el rezago histórico de una sociedad finisecular agotada por sus pesadas condiciones de subsistencia. Pero también -en la mayoría de ellas- para sacudirse la propensión hegemónica y las nuevas derivaciones nacionalistas, xenofóbicas y ultra-violentas con las étnias nacionales y extranjeras apostadas en la localidad respectiva, lo que exige volver a mirar la dimensión sociocultural del hombre político-ciudadano, su ética y su ecología mental y física y la búsqueda de un determinado equilibrio ambiental, cultural y geográfico de la sociedad en su conjunto. (F. Guattari, *Las tres ecologías*: 1991).

El acto de escritura por lo antes argumentado, surge de la imagen y significación de la visión y la lectura del mundo y de la acción crítica de la palabra. Escribir no es sólo la

recepción arbitraria de las unidades fonéticas, de las cuales podamos distinguir aquello a lo que aluden las palabras y su encadenamiento natural y/o analítico. Es también si nos lo propusiéramos, resaltar las reglas típicas de enlace y/o de correspondencia, de colocación y de funciones lingüísticas e ideológicas del discurso, y de las implicaciones de su emisión social y cultural en contextos específicos de acción y de trabajo.

Así, puesto que está presente en la elocución socialmente crítica, un modo articulado sonoro y simultáneamente silábico y único, nos remite a la histórica expresividad de las palabras y a la sucesión electiva -literaria, política, estética, antropológica, ecológica- que será estructurada de forma lingüístico-comunicativa invariablemente; el paso siguiente será emerger la idea de testimoniar el significado del mundo de la vida cotidiana, o dicho de otro modo, comunicar la trascendencia del acto por medio de la elocución seleccionada a través de las unidades enunciativas, tratadas con un propósito de asimilación, comprensión y explicación racional de algún fenómeno de la realidad circundante.

Por estas consideraciones las formas arquitectónicas de aprehender la elocución del mundo y sus diversas interpretaciones, por medio de sus vínculos y particularidades intuitivas, sagaces y convencionalmente distribuidos por la experiencia social acumulada, son la oralidad-narración y la escritura-testimonio -sin el ánimo de reificar a dichas categorías- como fuentes herramientas de la inmersión verdadera de la constitución sociocultural de los contextos situacionales, en donde persiste la emergencia de la acción comunicativa.

Es oportuno señalar cómo algunas variables o signos de la arquitectura del pensamiento tanto internos (estructuras, funciones y operaciones mentales superiores) como externos (habilidades, destrezas, disposiciones) en el plano de la oralidad con su producción e impacto cultural para los procesos de socialización, convalidan el aseguramiento de lo que es posible expresar: articulaciones audibles y gráficas, aunadas a inflexiones de tonalidad, ritmos, concordancias, modulaciones y dinámicas no verbales. Las mismas que a partir de la actividad humana y a partir de sus desplazamientos físicos y <presupuestos> o idealizados por los locutores en el plano de la acción comunicativa y/o caligráfica, se verán reflejados -en la oralidad- pero a la vez se apreciarán formas relevantes de la disminución de los referentes extralingüísticos que acompañan necesariamente al clásico acto oral, cuando <circule> la necesidad de asentar el testimonio de lo visto y experimentado hacia el acto de la escritura misma, con respecto de aquél -todavía- potencial lingüístico representado por lo oral primigenio. No podría ser de otra manera. O mejor dicho, ¿podría ser de otra forma? (La expresividad al pasar de lo dicho a la escritura, <perdió> mucho de sus potencialidades, que se manifiestan contundentemente por este medio de expresión y de comunicación esencial; de ahí quizás las múltiples subjetividades a que dá lugar, y la importancia por captar aunque sólo fuese una parte de los sentidos que entraña la acción del sujeto social).

De ahí que frente al advenimiento de la escritura se desprenda por lo tanto la innovación de nuevas estrategias de la expresividad, dispuestas a imprimir novísimas rutas a la situación que plantea en este caso cada locutor-escritor, cada grupo social, cada comunidad y cada pueblo, no obstante sus condicionantes histórico-sociales y su relación con sus contemporáneos y asociados, pero también con sus predecesores. ¿Cuál fue uno de los sentidos de esta necesidad de comunicar? La relevancia por aprehender, practicar y erigir el significado más próximo y creador del acto de habla, por medio de las estructuras emisivas ideadas y plasmadas, lo que condujo a nuevos modos siempre posibles de estar <mirando en la acción>¹⁴, -pasada, presente, futura- de aquello que les permitió a los sujetos desarrollar comprensión y elucidación del mundo de la vida. Ya sea por la aparición de la

escritura, por la división del trabajo y el ascenso de la economía y de la propiedad privada, o ya sea por el recuento y la sabiduría de lo oral convertido en epopeya, en historia y en testimonio del crecimiento de las sociedades: momentos cumbres del quehacer superior de los sujetos sociales.

Con las razones expuestas acerca de las nociones básicas de oralidad y escritura, vistas desde un enfoque sociocultural y lingüístico, creemos estar en condiciones de adentrarnos en el decurso histórico de dichos instrumentos de la mediación socialmente pedagógicos. No es redundante volver a aclarar que el objeto del presente capítulo es un esclarecimiento del papel de la oralidad y del examen con su carácter histórico, de su contrastación y afinidad con la escritura. Esto quiere decir que atendimos prioritariamente la evolución sucedida con el concepto de habla oral u oralidad, salvo en algunos momentos en los que consideramos una relación cualitativa del concepto de escritura con aquel término. O por su estrecha reciprocidad cultural, en las argumentaciones acerca de dichos instrumentos de ensayo y construcción esencial para el campo del lenguaje, en el mundo institucional de los sujetos de la escuela secundaria.

Un aspecto que intentamos relevar fue el de la oralidad y su articulación con el concepto de la actividad narrativa, observados tales conceptos en el marco de las realizaciones comunicativas del aprendizaje del español en la secundaria. Con base en la idea anterior, en el siguiente apartado abordamos el análisis sobre la puesta en marcha de la oralidad y su vínculo con el entorno sociocultural de los alumnos del plantel secundario.

Oralidad y narración: dos actos de un mismo proceso de la acción y de la memoria histórica del sujeto social.

Deseamos estudiar el desplazamiento histórico de la oralidad y su sentido hacia el campo de la escritura, como un fenómeno cultural en la construcción de instituciones y de eventos, razón por la cual núcleos de individuos y sus diversas motivaciones persiguieron determinadas tendencias, orientaciones y nuevas rutas desde su propia acción lingüístico-comunicativa.

A la vez, la oralidad fue influida por los contextos en que fecunda el habla y su binomio trascendental, la memoria en la acción y en el pensamiento narrativo. La dimensión histórica de la naturaleza evolutiva del lenguaje, se reconoce y sorprende en una de las variaciones de la expresividad: la narración, un modo de comunicación extraordinario de los hechos de la cultura de los pueblos y de la conjunción de las variedades de testimonios lingüísticos, acerca de las visiones del hombre cosmogónicas, mitológicas y deidaísticas.

Los sujetos con dichas expresiones de su mundo social, avistaron la existencia de colectivos y grupos de la comunidad de habla (J. Gumperz). W. Ong identifica a la narración como un arte primigenio que surgió de la oralidad entre otras artes -dice- así como determinados enlaces y expresiones que prefiguraban en ámbitos de variados tipos, ciertos indicadores que paulatinamente harían distinguibles con [marcas] o señales, la aparición o el advenimiento de la escritura.

Una cuestión que nos alentó a estudiar el concepto de oralidad como signo fundamental de las herramientas que emplea el hombre para atestiguar o dar cuenta de su presencia en el mundo, fue la reflexión de cómo contribuyó a fundar un pensamiento cultural con el (des)asosiego quizás de no sólo ejercer en la memoria los cambios importantes o los eventos espaciales del entorno y de los alrededores. También en el intercambio ordinario la oralidad equivalió a distinguir otras maneras de percibir los cambios sociales. Esta

herramienta acompañó las preocupaciones de sobrevivencia, del asentamiento necesario y de la alimentación imprescindible.

Con la remota creación de instituciones, la oralidad gestó movimientos culturales de sometimiento, tiranía y control de grupos, asimismo desarrolló en los individuos estrategias de lucha y de contra-ataque al establecimiento del poder y la legitimación.

Los hechos <del progreso> y la sujeción del hombre por el hombre, habrían la atención y la mirada para oralizar memorizando -como las cadenas elocutivas interminables que son del acontecer del mundo de la vida- por los rumbos seguidos por sus asociados, predecesores y contemporáneos. ¿Qué se plasmaría en esos ámbitos? Los hallazgos, las tareas, el sustento y las inventivas que por intermediación de la oralidad y un pensamiento narrativo, emergían con y por el hombre, y se producían en él, nuevas proyecciones y respuestas para enfretara los retos del clima, del medio y de las posiciones e intereses que se forjaban y se construían en la interrelación económica, política y sociocultural de los actores.

Esos nuevos dilemas de la acción comunicativa del sujeto social, otorgaban significado a las elaboraciones del arte oral minuciosamente entretejido y vasto [W. Ong]. A tal punto llegará el [entretejido minucioso y vasto con el crecimiento de las sociedades], que cruzará a la retórica no como la conocemos en la actualidad, sino como la irradiación del discurso vivo, lozano y eficaz, en los múltiples espacios del encuentro y de la resistencia por subsistir y recrear las visiones del mundo. De esta forma las necesidades de creación cultural y las tareas por el aseguramiento de la vida de los pueblos, se levantaron decisivas en la acción histórica dialéctica de las poblaciones, que tendrá su razón de persistir ante la destacada labor del crecimiento de las sociedades.

Una de sus huellas indelebles de las nacientes y -más adelante- desarrolladas sociedades, fue la aprehensión de nuevos pensamientos y de nuevos recorridos histórico-sociales e institucionales, los cuales preparaban el paso decisivo de la oralidad a la escritura. De ello se desprende que el trabajo de percepción del mundo social, de un modo distinto entre las comunidades pero en contextos compartidos por sus expectativas materiales de elevación de vida -trabajo y eficacia de sus efectos para el desarrollo familiar y comunitario, solvencia, formación y modos diversificados y favorables del uso del tiempo libre- fortalecerán un hito sólo comparable con el arte verbal que es la oralidad y la narración: el conocimiento de la escritura.

Para W. Ong la escritura no redujo la oralidad, sino que la intensificó, originando que ésta predeterminara [criterios] los cuales debían alcanzarlos, quienes desearan ocupar un lugar destacado en la práctica de la memoria como creación de mundos y del pensamiento narrativo, como nutriente de la cultura y de los sucesos ordinarios, transmutados en leyenda, en invención artística y en conocimiento social.

Para J. Gumperz la comunidad de habla con la experimentación de su oralidad, sentará las bases de mitos, estereotipos e ideologías con los que se identificaron los actores por sus relaciones diversas que ellos/ellas lograron construir. En esto cobrará relieve el acto simbólico hacia la emersión estratificada y cualitativa de las expresiones orales.

El acto simbólico representó, aunado a una función superior de la mente, una íntima bifurcación del discurso oral, como una abstracción y representacionalidad de hechos y vivencias pasados y presentes. En él, el lenguaje es elevado a conciencia del mundo de las cosas. Por medios lingüísticos y no verbales, los individuos no sólo conocen algo, también pueden revelárseles indicadores de algunas propiedades [de aquél saber algo]. Cuando eso acontece la reflexión es una corriente de específica tensión [A Schutz], la misma que

permite llevar a efecto el enlace con puentes culturales de la experiencia y del conocimiento de las personas.

Ello explica cómo la oralidad de los actos de habla convertida en descriptividad, en exposición o en argumentación narrativa, [canalice] las articulaciones necesarias con cierta disposición emisiva, sonora y rítmica, en proyectivas evocadoras o prefigurativas de un modo permanente del trabajo de representación social del mundo cotidiano, utópico y ficcional.

Los recursos estilísticos como ahora se les conoce, sin duda favorecieron una comunicación humana materializada por el mundo de la vida y por las emergencias de nuevas rutas sociales. Así la alegoría, el símil, la metáfora, la hipérbole y otros recursos de las variedades de elementos culturales en que se sostiene el discurso, confirman el sentido precisamente sociocultural de la multidimensionalidad del habla oral. Digamos con base en lo expuesto que el efecto del ejercicio simbólico que acompaña a la oralidad y a la escritura, permite [iluminar] aquello a lo que aluden, las palabras, distinguiéndose en ellas la inteligibilidad o la interferencia relativa al hecho o acontecimiento, a la sensación o al comportamiento particular. Situaciones que [cruzan] de varios modos el puente cultural hacia las esferas o las regiones de los ámbitos de sentido de los individuos, o permanecen potencialmente latentes o bloqueados. A. Schutz ha denominado a esas esferas o regiones, la realidad primaria, a través de la cual se destacan las relaciones y los espacios de recepción y producción socio-lingüística, así como variadas aperturas a otros tantos mundos posibles del mundo de la vida.

C. Oralidad y entorno sociocultural.

Pero continuemos con la idea en el presente apartado de reflexionar y describir sobre el <desplazamiento> del curso de acción de la oralidad. Con ello intentamos observar algunos significados de este concepto desde una perspectiva histórica a partir de los estudios de Walter Ong¹⁵. La oralidad es un fenómeno de la lingüística social, forma la acción de las prácticas de los individuos y se torna inminente en los escenarios en donde las relaciones comunicativas proyectan perfiles culturales determinados y así mismo son propensas en paralelo a la influencia de su contexto¹⁶. En este sentido los seres humanos estamos a merced del idioma que ha venido a ser el medio de expresión de nuestra sociedad. Es una ilusión pensar que el sujeto se ajusta a la realidad sin el uso de la lengua y que ésta es un medio solo para abordar problemas de comunicación o reflexión, predispuestos a ciertas interpretaciones relativas al entorno y las circunstancias que se trate.

El incesante <hacer correr>¹⁷ es un concepto que empleamos como un vocablo auxiliar de la imagen de dinamismo y evolución sobre el desarrollo y maduración del lenguaje, que se logra "por medio del ejercicio y del aprendizaje de la capacidad oral en individuos aptos para esta actividad primaria", lo cual hace necesario hablar del idioma a través de los hechos y evocaciones de las comunidades, dado el carácter de oralidad que en ellas se manifestó, ya que nos auxilia a entender datos representativos acerca de la actividad lingüística¹⁸ de aquellos grupos de habla y de cultura (J. Gumperz, 1981: 134).

Aquí cabe señalar que Gumperz pide girar hacia Hymes, quien hace un "llamamiento a nuevos métodos para el análisis descriptivo del habla" y que sugiere que el objeto principal de atención "debe ser" la actividad lingüística que emerge de aquellos grupos de habla comunitaria (J. Gumperz, 1981, *ibídem*).

El equivalente en una traducción libre que nosotros hacemos del concepto de oralidad, es lo que Gumperz llamaría en su momento comunidad de habla¹⁹, definición que designa a las comunidades donde se hablan varias lenguas y que por lo tanto, sus interacciones y comunicaciones, muestran un cierto distanciamiento con respecto a sus áreas circundantes, debido a la debilidad o al menor grado de intercambio que mantienen con ellas.

La dimensión histórica a la que nos estamos refiriendo, intenta penetrar en una trayectoria específica sobre una de las variaciones de la expresión oral: la narración, un modo sobresaliente del conjunto de las representaciones lingüísticas diacrónicas y sincrónicas, surgidas de la oralidad como un arte primigenio (Walter Ong), entre otras artes verbales²⁰ y sus vínculos progresivos con la aparición posterior de la escritura.

¿Cómo ha sido la oralidad una herramienta fundacional de la inteligencia y de la necesidad e interés por comunicar los sucesos en el entorno sociocultural por medio de su manifestación capital, la narración como fenómeno y creación humana? Sin duda como un recurso vital junto a otros ligados por la acción en comunidad, a fin de sobrevivir en un mundo contrastante y constituido por lazos de enfrentamiento y de unión, por nuevos y más diversificados asentamientos comunitarios y por un conjunto de modos variados de producción y de trabajo, que en su conjunto servirán para multiplicar y hacer subsistir a los grupos de afinidad; así mismo despertará el sentido de posesión, el interés por la propiedad privada y por la división clasista entre los estratos sociales del mundo occidental. Por ejemplo, la diversificación del artesano y a la secuela impresionante que derivará como legado de la industrialización incipiente, en plasmar el testimonio único -entre otras causales- de la fuerza dialéctica de la oralidad en aquellas poblaciones y ciudades. Aparejada dicha concepción con las dinámicas de las nacientes relaciones sociales, dirigidas a construir sociedades cambiantes, o diversas y complejas comunidades, signadas por grandes transformaciones y altas expectativas de progreso unidas por el habla²¹.

En el presente recorrido histórico de <grandes saltos> de las sociedades, con el que seguimos lo ilustrado por el lingüista J. Gumperz para las comunidades primigenias y su desarrollo en sociedades complejas, confirmamos una trayectoria relevante sobre la concepción y práctica de la oralidad en la constitución de mundos para la acción, (...) "la diversificación alcanza su punto máximo en aquellas sociedades caracterizadas por la existencia de distintos estratos, por ello la diferencia del rol suele subrayarse mediante un elaborado ritual y de toda una serie de convenciones sociales". Finalmente las sociedades modernas urbanas e industrializadas de occidente, al convertirse en sociedades altamente estratificadas, muchas de las diferencias que ahí se verifiquen, se producirán como consecuencias de los requerimientos de los lenguajes técnicos. Las <hablas> o los múltiples lenguajes, o bien, la oralidad de las comunidades en la acción sociocultural de la construcción de sus mundos, han intervenido genuina y de manera decisiva en el perfil de las sociedades. Estos saltos trascendentes apreciados en su historicidad, aproximaron el verbo-motor²² que explica la evolución de la oralidad y su influencia en el desarrollo de mundos de sistemas de comunicación cada vez más sofisticados técnicamente. Orientando a la oralidad, al advenimiento de la escritura mediante las nuevas manifestaciones culturales con la inteligibilidad e ingenio del hombre, tales como las eras pictográficas, caligráficas, tipográficas y tecnológicas de la comunicación. (W. Ong, 1986).

Sin embargo, el talento en los relevos ascendentes de dichos avances, (comunicación de extensas poblaciones, digitalización progresiva, miniaturización y el hallazgo de internet...) dejan mirar su contraparte: alta industrialización que trastoca el significado de 'progreso', sobrepoblación y ecología debastada, pobreza y marginación social acentuada... nos sitúa

en un marco de volver a interrogar, cómo la evolución sociocultural de todas las comunidades, tendrán ahora que ser repensadas por medio de una oralidad elevada a conciencia y humanismo social, en cuanto a la posibilidad de crear o constituir el papel de sociedades de la naturaleza²³, lo que demanda una dimensión integral de la transformación auténtica del hombre, si como lo pretendemos deseamos aspirar a reconocer nuevas realidades y proyecciones de espacios socio-territoriales dignos y respetados de manera íntegra por sus habitantes.

Para ello es necesaria una transformación sobre el pensamiento del medio ambiente y de lo sociocultural, arraigado tal cambio al concepto de preservación, que le permita al sujeto social, construir sin destruir, extender sin violentar. Y unir para rescatar e idear una nueva mirada de constitución del universo, mediante el equilibrio ecológico y ético entre los campos de la mente, de la naturaleza y de lo social. Quizás ya no en equilibrio que pudo gestarse en épocas pasadas, sino en la real protección y cuidado extremo del espacio vital, aunado con las implicaciones políticas y materiales que entraña la preservación de la biosfera para la vida cotidiana toda.

Con la práctica de la expansión oral y de su cercanía más adelante con la escritura, ésta se implantaría como un factor cultural y un testimonio de las transformaciones creadas por el hombre -a lo que de suyo fue y es comunión con el presente y el futuro- por la gestación de lo universal y por el engrandecimiento de lo que representa la creación oral, que es una forma de captar el interés por el conocimiento del género humano y por sus utopías²⁴.

W. Ong al analizar esta interrogante encontró que las comparaciones ante dos mundos de interpretación posibles, la oralidad y la escritura, de manera singular no se hallaron en el campo del lenguaje <formal> sino en el universo de la literatura. Es decir que el contraste entre las manifestaciones orales y escritas, tuvo lugar no en la lingüística descriptiva o normativa sino en los estudios literarios. (W. Ong, 1996: 16).

Por lo tanto y si la respuesta a la interrogante anterior es afirmativa, fue porque se hizo explícita la alborada del suceso histórico de la unión picto-caligráfico-tipográfica²⁵, que de acuerdo con W. Ong, establece la edificación de un tipo de posición consecuente de los pueblos con la historia de los valores, luchas y formas de dimensión comunitaria de la memoria y del carácter verbal de sus grupos.

Visión insertada desde la conciencia oral, por un llamado cultural-estético a la maduración de la oralidad, aunque luego fue impresa y fiel recuento y crónica de la vetusta irracionalidad moral y técnica, y del abasallamiento de la especie y del espacio vital, hoy agudizado por la preocupante condición que guarda la biosfera y su urgente preservación.

En este marco de expectativas de "progreso" puesto en crítica, y de las contradicciones y luchas en que se mueven las sociedades, la historicidad de lo oralizado la intentamos distinguir en el recorte sociocultural al que deseamos regresar en el siguiente apartado. Puesto que la exposición contextual argumentada en líneas arriba, nos llevó a cuestionar, qué condiciones comunicativas construiremos para un ingreso de aliento, de alerta y de imaginación colectiva e individual para la vida de la oralidad y de la escritura del siglo XXI.

Como se aprecia, nos hemos circunscrito a un ámbito referido al estudio y advenimiento de la oralidad a la escritura, aunque quisimos perfilar algunas preocupaciones sobre la evolución histórica y emergente de las comunidades. Disminuida tal evolución como sabemos, en aspectos prioritarios de la existencia actual del hombre, la que necesita de manera imperiosa resignificar con su inventiva y a su favor, lo que puede hacer girar el rumbo que llevan las cosas en la actualidad, y con éste, el retorno apreciado de todas sus

creaciones: en especial de la oralidad, como una resultante del fenómeno social de la comunicación humana y como un referente de la transformación de la especie humana en culturas de habla y trascendencia sociocultural.

En este ámbito de distinción, estamos de acuerdo con J. Gumperz en que la oralidad no sólo se produce por las leyes fonéticas de las cuales derive ésta y a partir de la lengua madre que se trate, sino de la difusión por la que ha devenido en comunicación y <huella> social. La narración, la sucesión episódica y el relato como estrategias para memorizar actos idiosincrásicos de un pueblo, de personajes y de acontecimientos entrelazados de múltiples formas entre sí constituyen oralidad.

Por ello las particularidades de los mundos que se abren a la luz de las hazañas y de las tradiciones, signan el temple del suceso y a la vez, el desenmascaramiento de las presumidas fortalezas, y el arrojo de lo que se consideraba fragilidad e impotencia humana ante el poder y los excesos de autoridad. Esto forjó el <tejido de la oralidad> y su poder refulgente pasado y actual. Su futuro promisorio hoy se aprecia sin el fomento histórico y sociocultural en una institución como la escuela secundaria; actualmente es vista la oralidad en un plano de segundo relieve ante la escritura y la velocidad audio-visual e impresa de las ideas. Esto es, se encuentra supeditada a los medios electrónicos, publicitarios y de nuevas vías de comunicación por <canales alternativos>: t.v de alta resolución satelital, por internet, correo electrónico y por otros medios poderosos de envío y recepción de voz de alta tecnología a una velocidad que sorprende.

Habrà pues que incidir en el retorno del <poder refulgente de la oralidad> capitalizado en los descubrimientos de <mundos posibles por el pensamiento y la acción narrativa>, más allá de la perspectiva posmoderna del siglo XX: Su opuesto es el pensamiento narrativo en dinámica experimentación; es la irradiación de los acontecimientos lo que causa honda conmoción y lo que tal parece no contener límite. La oralidad repunta así frente a toda tecnología incluso frente a la denominada <del ciberespacio>.

Entre tanto, anotemos la reciedumbre oral que ya destacaban hombres y mujeres en la antigüedad. Era imprescindible y por consecuencia, surge de entrar en contacto con las raíces y los modos que sustentaron aquél carácter: "en occidente, entre los antiguos griegos, la fascinación se manifestó en la elaboración del arte [oral] minuciosamente entretejido y vasto..." [Walter Ong, 1986: 18]. Con referencia a la escritura este autor señalará, como la retórica, o el discurso oral, será finalmente abordado como una resultante de la escritura de ésta. (...) "la escritura no redujo la oralidad, sino que la intensificó...", al hacer factible la especificación de criterios bajo los cuales la oratoria tendría un lugar sobresaliente en la comunidad griega. (W. Ong: 19).

La oralidad al consistir en estructuras lingüísticas, en el plano comunitario es un modo de introducirse en tal esfera como fenómenos de causas y eventos extraordinarios mediante los cuales es percibida la realidad. Es la manera como los hombres -expresa J. Gumperz- conceptualizan el mundo que tienen ante sí; al evolucionar los grupos sociales en comunidad de juegos diversos de construcción y sostenimiento del arte oral, ésta alcanza su cima en las redes de comunicación del pueblo. Que son quienes hacen pervivir el mundo cultural vuelto a la vigencia de quien lo evoque para los demás o para los otros, a través de la acción y la perdurabilidad de la memoria histórica, simultánea y valiosa sabia que impregnará de sentidos a la escritura.

La comunidad de habla es decir, la experimentación de la oralidad de los colectivos, propiciará (...) "sentar las bases de mitos, estereotipos e ideologías...", con que entran en relación los actores y las colectividades. (J. Gumperz: 99-100). Sí, son los individuos sociales -

predecesores, contemporáneos y asociados- en posiciones determinadas y en estratos de poder específicos, cuyo enmarcamiento cultural en contactos sucesivos entre sí, reafirmarán los contextos en donde las interrelaciones históricas con la escritura serán un hecho social inminente.

Pero en un contexto más cercano al sujeto, la oralidad se revela en la acción y en el movimiento, de la gestualidad y la destreza, en el sentido de convocar para ser escuchado, para llamar la atención y/o para dirigir determinados efectos de la acción, hacia quien se ocupa de participar en el acto expresivo oral.

Por supuesto la destreza comunicativa también ocurre no verbal²⁶ de esta forma, el carácter de la oralidad no se entendería cabalmente si no se hiciera referencia a las manifestaciones corporales proyectadas en un tiempo y en un espacio y en condiciones que aunque parecieran extremas, dotan a la oralidad y a la acción no verbal de explícitos recursos de comunicación, poder y trato con los demás. Por lo tanto los seres humanos se comunican de innumerables maneras valiéndose de todos sus sentidos; (...) "cierta comunicación no verbal es sumamente rica: la gesticulación por ejemplo, pero en un sentido profundo, es el lenguaje, sonido articulado [y] capital. No solo en la comunicación, sino el pensamiento mismo se relaciona de un modo enteramente propio con el sonido; (...) "leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, por esto creemos que la escritura no puede prescindir de la oralidad." (W. Ong, 1996: 16-17).

Pensamiento, escritura y oralidad proceden simultáneamente para mostrar, compartir y producir con recursos articulados otros lenguajes: tallar, pintar, esculpir; producir sonidos hechos <cánticos> que surgen de la espiritualidad, de la lucha y del suceso del momento histórico... Los cuales al cohesionarse como manifestaciones de la amalgama de las visiones del hombre y sus mundos, constituyen proyecciones culturales en espacios intersubjetivos y en tiempos que aprehenden la oralidad con la vida. Convirtiendo en acciones simbólicas y en manifestaciones culturales, las pretensiones del individuo al entregarse a la creación potente de su entorno sociocultural. Manifestaciones representadas por las <partículas o células> lingüísticamente materializadas de su ser y de su conciencia, en los innumerables acontecimientos extraídos de la realidad y/o desplegados en ficción y por tanto en leyenda. Ello representa los símbolos y las dimensiones que han sido y son fruto de las idealizaciones y acontecimientos de la historia del hombre.

El testimonio de oralizar el fenómeno de las cosas que nos rodean y su valor sociocultural.

De este modo el acto simbólico representa ya una función superior de la mente y del acto oral. Se recrea esa concepción al elevar el pensamiento-sentimiento a estadios de invocación a la guerra, de solemnidad por la naturaleza y de respeto y devoción por la vida presente y futura más allá de la terrestre. De ahí que por dicho medio, la oralidad permita <iluminar> la concepción de las cosas por ejemplo un árbol, una semilla, una herramienta, un emblema, el sentido de nación o la emisión de una palabra singularísima, como efecto inteligible y simbólico producido históricamente por la racionalidad de la acción sobre aquéllas. Mecanismo cognitivo que permite hablar y plasmar la descripción sobre caracteres, rasgos peculiares y disímiles, si se brinda el sujeto la oportunidad de ingresar al sentido y al entendimiento <iluminador>, de la transmisión viva y compartida de la experiencia de aprehensión de las cosas que se traten.

Las sensaciones juegan un papel intrínseco en la comunión de lo que se comparte: las cosas y su relación abstracta, resultante del hecho acontecido y de su dimensión cultural. Las mismas que pueden estar dirigidas a procesos creativos por las relaciones objetivas-

subjetivas, a los cuales acceden quienes logran resignificar un recorte de la realidad. Es decir, al oralizar la situación de la cual procede la transposición material de las cosas, se pueden <transportar> los sujetos al campo de lo que pretendan caracterizar y abstraer. En esto, el significado objetivo-subjetivo se <transforma> en la noción requerida, motivo de distinción y <bandera> de comportamiento y de acción, tal como la entiende e interpreta el locutor: ideas esclarecidas a partir de la materialidad y caracterización de las cosas. Esto es, su modo de hacerlas inteligibles y por lo tanto, constituir las en una pretensión recurrente para plasmar sus esencias; intento y arrojo de incursionar en el significado de las cosas siempre acometidas por el hombre.

¿Pero qué sabemos de las cosas? El aspecto de materialidad de las cosas es lo que de inmediato sabemos de éstas: las formas físicas y las funciones relacionales intrínsecas-extrínsecas. Por ejemplo, el proceso de fotosíntesis de una semilla es un ámbito intrínseco que depara su desarrollo, crecimiento y posibilidad de fruto. Según el tipo de semilla tratada, conocida o <destacada> en el acto de oralidad, se convierte a esta cosa en un acto para la acción, desde el momento en que se pretende abstraerla y/o simbolizarla, así como asumir por ella y por lo que representa un gradiente de toma de conciencia.

La constitución de lo extrínseco con lo antes señalado -lo intrínseco- es el lugar, el clima, los nutrientes, la acción solar y el agua que vendrán a favorecer el desarrollo y el producto que se espera. Con el cuidado y el esmero se considerarían de igual modo, las variables ambientales y físicas que pudieran afectar el propósito de la siembra. Reiterando que la fotosíntesis constituye un fenómeno bio-químico y cultural prioritario para la vida en su conjunto.

La caracterización anteriormente realizada corresponde a los elementos que distinguen a una de las cosas, desde el momento en que conocemos el propósito de su uso; es decir, las particularidades a las que se refiera el locutor para simbolizarlas, o para <elevarlas> a un estadio de comprensión buscado. Haciendo posible al orador el logro del cambio deseado de lo concreto a lo abstracto y su conexión con un ámbito de significados. los que plantea mostrar y hacer reconocer al otro -escucha y participe por la idea plasmada- acerca de la <creación> aprehendida y desplegada. La oralidad juega un papel vehiculizador de primer orden, la escritura el testimonio y la visión prospectiva de aquello que se ha dejado <atrapar>, por la racionalidad de la acción sobre el mundo de las cosas de la vida.

I. Entendimiento lingüístico-comunicativo (etc).

Otro esfuerzo que parece ser paralelo a la inteligibilidad de la cosa por el locutor en el contexto sociocultural que se trate, es alcanzar con el otro con el que se oraliza, un nivel predeterminado de entendimiento y de acción consiguiente. Ello es probable que deba ensayarse de continuo y con la intensidad del caso, si se pretende influir sobre algún punto en concreto de la realidad problematizada y aún acordar formas de acción explícitas.

La cuestión no es sencilla si se le mira en el marco de la complejidad de las relaciones intersubjetivas de los actores de la acción pedagógica: el alumno y el docente en el salón de clases. Precisamente el concepto entendimiento pretendimos recepcionarlo en el campo del lenguaje y en el cometido de la serie de experiencias de aprendizaje del idioma español, realizadas por ellos de manera periódica. En este trabajo cobra relevancia dicho concepto, pues está imbricado en el mundo social de la oralidad y de la memoria, que se experimenta con su práctica y con los cursos de acción procedentes del trabajo pedagógico.

Este <logro de captación o recepción crítica> sólo es posible si media un proceso de oralidad compartido y deseado; si resulta como parte de la intención de la voluntad en interrogación -y si se manifiesta sobre un aspecto de la relación social -por ejemplo en el ámbito de la escolaridad- es prudente considerar que puedan buscarse mecanismos de acceso al problema por atender o el asunto por tratar: el modo como se asume el compromiso de enseñar y para qué aprender. Así, se requiere un ambiente o un escenario que favorezca el <encuentro>, la opción de intercambio o el <clima> de la relación, que modificara el cambio de un sentido superficial, genérico y/o autoritario frente a la acción de enseñar, <tal como lo entiende e interpreta el locutor...> por un giro hacia el ámbito de la escolaridad constructivista, del modo <como lo acuerden educando y educador, en la búsqueda afin de interpretaciones del asunto en cuestión, como un mecanismo vigoroso e innovador de entendimiento>.

Dicho cambio de sentido en el modo de interrogar para enseñar con una orientación cualitativa, necesita examinarse no porque se desconozca la compleja relación maestro-alumno, sino porque conociendo la fuerza de convocatoria de la acción potencial del enseñante y su inmersión en la cotidianidad de los hechos, decida *preferir* la vía unilateral de olvidar la presencia inteligente del otro. Y por lo tanto, ingresar a una frecuencia para comunicar sin la sintonía y la disposición que ameritara el propósito de construir con el desarrollo de la oralidad, posibilidades de renovar una perspectiva democrática de mayor horizontalidad, hacia el planteamiento de la acción y la búsqueda de entendimiento.

Ello haría concebible que fuese vuelta a reconocer la importancia de la acción para oralizar y narrar el mundo de la vida por sus actores principalmente -antes que por los materiales y los recursos didácticos- por el estado superior que ocupan esas funciones, en la estructura congnotiva de los sujetos y por su presencia sociocultural en el objetivo de formación en el salón de clases.

Bien tratado el asunto, la importancia de la oralidad para el desarrollo comunicativo del educando y para el perfeccionamiento de la formación cultural comunicativa del estudiante, lo consideramos un aspecto clave para un contexto diferente de las experiencias de aprendizaje, inteligentemente compartida desde el marco potencial pedagógico y cultural de la enseñanza de la lengua.

Con esta posición constatamos no estar de acuerdo con el planteamiento de G. Sacristán, quien considera que el asunto como el desarrollo expresivo, los actos de tolerancia o las cuestiones relacionadas con los valores, virtud, honestidad... son cuestiones *transversales*, susceptibles o no de ser observadas como objetivos educacionales, a la par de la atención a los temas de estudio oficiales, cuya misión del profesor es entender y proyectar en el ambiente de la escolaridad designada²⁷. La (...) "preocupación por fundamentar actitudes racionales, virtudes de tolerancia, la capacidad de expresión... aspectos que son, todos ellos, verdaderos objetivos *transversales* de la educación, (...) susceptibles o no de ser considerados como objetivos educativos...". G. Sacristán. **La educación obligatoria, 2000: 99**).

En este trabajo esta "cuestión transversal" relativa al desarrollo de la capacidad de expresión, es uno de los problemas centrales del objeto de estudio que pretendimos examinar. Pero aunque no fuese así, creemos que dicha acción ha quedado rezagada en las prioridades del maestro contemporáneo, por lo que rechazamos aquella orientación ideológica para la escuela, reivindicando la necesidad que tiene la escuela secundaria del siglo XXI, por un lenguaje de la posibilidad y la esperanza, en donde la capacidad de expresión aunada a los valores históricos y universales, sean puntales verdaderos de la formación del sujeto en su contexto y en su proyecto de vida.

En resumen, observamos que aún cuando estamos haciendo explícito el carácter de la oralidad en el momento de su evolución histórica y de intentar el análisis de abstracción simbólica de la palabra, necesitamos atender el mundo objetivo y subjetivo del sujeto y de sus acciones en un ambiente determinado como es el aula.

En este espacio el propósito fue recuperar con esta visión pedagógica las experiencias de aprendizaje del idioma español, expresamente compartidas y propulsoras del sentido de la oralidad, del entendimiento y de la interpretación creadora. Ello a través de mecanismos de acción de poderosa raigambre, como lo representa el conjunto de saberes, prácticas y vivencias sociales y comunitarias de los agentes del proceso educativo.

En esto es viable hallar elementos de innovación, que es una forma directa de subrayar la oportunidad de la acción pedagógica en colaboración real, volitivamente sentida e impulsada por los agentes, con una idea global y particular de para qué encaminar las acciones hacia puntos determinados del quehacer pedagógico.

La oralidad presta sin duda un valor cultural de primer orden, puesto que llama al otro cuando este fin está claro, y lo convoca porque sólo así, en frecuencias queridas o deseadas, los actores atienden²⁸ ese valor y lo perfeccionan con el significado de compartir las tareas didácticas, en un tiempo, contexto y condiciones determinadas. Acciones que implican el cómo y para qué se hallan los sujetos en el salón de clases, qué vínculos se promueven entre seres inteligentes y de qué manera se rompería con el viejo binomio de enseñanza y de aprendizaje, visualizado en la añeja tradición de la escuela secular, como una fragmentaria dualidad para transmitir y <depositar> conocimientos²⁹.

Así la reflexión pedagógica no se <perdería> en el <mar de ideas> para atender el universo de la acción formativa del educando, sino que lograría inscribirse prioritariamente en el campo intersubjetivo de los actores, desde el ámbito de la oralidad y de la acción para colaborar solidariamente con el otro, sobre el hallazgo y resignificación de pensar críticamente en la adquisición de conocimientos y valores culturales.

Para ello nos resultó imprescindible cuestionar el escenario de la acción didáctica donde se desarrolla el aprendizaje, con las variables de la política escolar, el enfoque de los contenidos, el perfil del educador, el contexto institucional y académico y las relaciones plausibles con los miembros de la comunidad. Lo anterior fue a partir de la inserción reflexiva y sociocultural de la oralidad, apoyada por la memoria histórica, la narración y las relaciones comunicativas en múltiples coordenadas con el desempeño docente. Relativo todo lo anterior con los compromisos y las tareas programáticas por emprender, en línea directa con los planes y cursos de acción propuestos por las seis enseñantes de Alfa y Omega.

Un modo así de experimentar el lenguaje (una oralidad relevada con la disposición de colaborar decididamente con el otro) canaliza nuestro pensar, lo que otorga significado auténtico al materializarse o al especificar las formas de acción comprometidas. El mundo oralizado, sus cursos concretos y la puesta entre paréntesis de su discurso y de sus efectos en todo proceso práctico, impacta las actitudes y éstas a su vez influyen en la multiplicidad de las realizaciones comunicativas. (J. Gumperz: 101).

La cuestión está en saber cómo asir la variedad de las actividades lingüísticas, evitar reducirlas a normas de control y censura, y proponer una dirección esclarecida en la que se valoren las diversas maneras de proyectar la oralidad cultural. Apreciamos -del modo como lo fundamenta G. Sacristán- que esta afirmación se basa en una condición antropológica del ser humano: su <textura cultural> reconocida por sus ilimitadas opciones idénticas a la naturaleza polifónica de la cultura³⁰.

La contribución ascendente de la memoria y de la acción en el campo del análisis del lenguaje en la escuela secundaria, aporta entre tanto determinaciones humanísticas y pedagógicas que requieren apreciarse desde nuevas rupturas y ejes de reflexión crítica del hacer docente y su discursividad. Todo ello en el marco revelado de las <reglas institucionales> que vienen a establecer, o bien, posiciones rígidas, caracterizadas por la verticalidad del trato y las condiciones de su relación social, que presuponen las jerarquías socioculturales impuestas en el marco de las experiencias de aprendizaje. O de un modo colaborativo, alcanzar procesos auténticos de construcción de las experiencias formativas de aprendizaje. Todo esto es inherente a la motivación histórica de convergencia real o no con el proceso educativo que venimos sustentando, acerca de un modo diferente para el desarrollo de la oralidad en la escuela pública diurna del nivel secundario.

Poco tenemos que hacer con dirección de las reglas institucionales como no fuese derruir las y transformarlas, abogando por ello con la fuerza pedagógica de lo que esconden y remueven, ideológica y culturalmente en la actitud ingenua de quienes <detentan> sus interpretaciones (directivos, profesores, especialistas escolares). O de quienes sabiendo de sus repercusiones, afirman los escenarios de inequidad y de ventajosa ubicación respecto del otro, el denominado alumno.

Es inminente revisar dicho ámbito de un modo estructural, actitudinal y pedagógico, por lo arriba expuesto y mediante una trayectoria investigativa contemporánea y prospectiva. Mantengamos esta idea para problematizarla más adelante y continuemos el desarrollo sobre la visión diacrónica de la oralidad y su estado capital: la narración en el entorno sociocultural que pretendemos sustentar, con la construcción de un pensamiento cultural relator, en la búsqueda de la unidad intrínseca-extrínseca del aprendizaje y de la enseñanza del idioma español en la secundaria. ¿Cómo? a través de un mecanismo de primacía social: la oralidad y la memoria histórica que reivindica el carácter social, con el que la escuela secundaria se ha desarrollado singularmente. Y aún sin que en ello exista el reconocimiento pleno de sus agentes, y la importancia de la cultura que subyace a aquéllas manifestación de los individuos. En esta dirección, la oralidad y la memoria histórica se inscriben en las regiones de sentido del entendimiento del mundo cultural, en donde la acción y un planteamiento de mentalidad formativa desde el salón de clases, recuperen la naturaleza de éstas herramientas y recursos mediadores, para las relaciones y prácticas lingüísticas con determinados sentidos objetivos. (M. Weber).

En estos términos nos referimos al valor social de la tradición lingüística que ha mediado las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar cíclicamente. Dicho de otro modo, la constitución del edificio histórico representada por la escuela pública, está impregnada de la dialéctica intersubjetividad de la palabra y de sus cursos de acción sobre la idea de lo educativo, histórico y científico. Esto a nuestro parecer, constituye el carácter singular de la posición de la trama de la oralidad y la narración en la vida sociocultural de los participantes, representándonosla como una parte sustantiva de las comunidades, y exigiendo a la institución escolar su transformación permanentemente.

Nombre añejo el de escuela que designa el espacio permanente en donde se instituyen las manifestaciones de la ideología del estado, aunadas a la idiosincrasia, a las tradiciones y los conocimientos culturales de la región y a su perspectiva nacional. Manifestaciones que no pueden prescindir de los valores y del civismo, que dan identidad en su conjunto al concepto de lo educativo en contextos económicos y culturales de acción pedagógica.

El desarrollo de la ciencia y de la cultura son notables referentes para la trayectoria de la escuela, aunque ha primado lo segundo, lo primero se incorpora gradualmente pero como a

retaguardia del crecimiento de la institución que trata de lo educativo. Estamos hablando de la educación básica de nuestro país y de un perfil similar al de la región latinoamericana. Hoy se integran a la escuela, nuevos componentes tecnológicos, a los que debieran aparejarse aspectos científicos más allá del mero discurso. Por ejemplo, formar una mentalidad del siglo XXI de cómo han evolucionado los sujetos, las ideologías y los paradigmas de hombre y la mujer con los conceptos de sociedad y de país. Sin que en ello observemos, cómo se concilia una práctica reveladora de experiencias de aprendizaje para la actividad formativa del sujeto-alumno. Tanto en el escenario pedagógico del aula, como en otros de similar importancia relacionados con el aprendizaje de otros lenguajes y otros tipos de ensayos de habilidad y destreza.

Lo expuesto lo percibimos idealmente enfilado hacia la preparación multidimensional del alumno con sus variados contextos de acción. Si acordamos como Eisner (1998) su definición de ser, (...) "El ser que inevitablemente está llamado a crecer es susceptible de tener experiencias múltiples". Para dicho autor, éstas son formas de visualizar el mundo y de explicárselo, obteniendo de las mismas -expresa- virtualidades diferentes no excluyentes³¹. Los participantes así necesitarían realmente oralizar-oralizándose, <navegar> para narrar, recrear y significar la construcción socio-histórica sobre el movimiento básico cultural y científico de las colectividades. ¿Qué es lo que ha permitido todo esto? La huella social, la inventiva de esa herramienta y su repercusión en el devenir del mundo: la oralidad en acción y en máxima socialización discursiva y práctica³².

De esta forma oralidad, acción y socialización, forman una tríada del campo de lo sociocultural, ya que es el lenguaje y el comportamiento, la traducción de los hechos y los intercambios vueltos a contrastar, son los que hacen posible visualizar las distintas configuraciones del mundo de la herencia y de la realidad social.

Si pretendiéramos centralizar el estudio sociocultural exclusivamente en la acción, en la persona o en los instrumentos de manera aislada, resultaría un desarrollo de proposiciones fragmentadas. J. Wertsch destaca así lo anterior (...) "La tendencia a aislar las diversas dimensiones de un fenómeno está fomentada por la fragmentación disciplinar; superar esta perspectiva (...) descubriría con pertinencia a los sujetos y a sus creaciones; ellos cambian gracias al poder de los instrumentos mediadores, tales como el lenguaje y otras herramientas conceptuales y simbólicas prioritarias para dar forma a la acción humana de un modo esencial". (J. Wertsch: 141).

Desde la concepción socio-histórica W. Ong define la oralidad <primaria> como parte de una cultura que desconoce históricamente las formas de escritura y de impresión. Con referencia a la oralidad <secundaria> nos ubica en un contexto -en contraste con la primera- de apropiación de los insumos de una cultura de avanzada tecnología. Hoy -afirma- existe una nueva oralidad <la secundaria>, atisbada en una multiplicidad de medios de comunicación, desarrollándose en campos que parecían vedados e insospechados hasta épocas recientes; tecnologías para la emisión y recepción de ideas, como el ordenador, <la red de redes>, el correo por fax y de modos electrónicos, así como la captación de mensajes por vías tecnológicas altamente desarrolladas. Sin embargo y aunque el tiempo y los recursos electrónicos, acortan distancias y logran procesos interactivos proporcionales con la velocidad con que la actividad comunicativa se apresta a dar respuesta a las nuevas exigencias del siglo XXI, esa alta manifestación cultural depende aún y no es cosa menor, de la impresión y la escritura. Todavía más, los alcances tecnológicos cuya sustentación está respaldada por máquinas de precisión e ingenio -máquinas de sofisticada portabilidad y multifuncionalidad- necesitan de un mecanismo articulador inherente a la trayectoria social humana: la oralidad.

Así que la interrogante está en saber en qué estadio la oralidad se observa distinguida humana y socialmente, cómo han contribuido los adelantos en los medios de comunicación para entender las respuestas a los anteriores cuestionamientos y qué alternativas son viables para fomentar las cualidades de la acción y la memoria oral en instituciones como la escuela y la familia. Preguntarnos de modo similar, y esta sería una cuestión clave, cómo viven las personas los cambios del sistema primario en el que la memoria y el ejercicio oral han hecho sólidas redes de acción comunicativa. Relegadas entre tanto por el encumbramiento económico e industrial de una minoría y por medios del respaldo de la naturaleza afín a dicha condición: radio, telefonía, T.V. y determinada prensa escrita. Necesitamos interrogar si proposiciones como las anteriores, favorecen realmente la acción comunicativa y permiten el logro de mejores niveles de recepción de quiénes somos como sujetos sociales. Y en este tenor, qué han logrado las poblaciones con ese nuevo status tecnológico vinculado a internet y a la vía satelital. Una respuesta próxima a las interrogantes mencionadas es el proceso de homogeneización, que entraña el posicionamiento de los medios para grandes sectores y su influencia en la vida social. Al parecer, una consecuencia importante es la de la comunicación multifacética genérica, a través de la cual se ha trastocado la primacía de la oralidad humana ahí en donde tiene presencia -familia, escuela, grupos sociales- y a la que necesitamos reivindicar. Hoy la oralidad se observa como una oralidad <secundaria>, a partir de la priorización de los medios electrónicos y su impacto en los distintos niveles de la sociedad del nuevo milenio. Podemos sustentar que es posible la oralidad humana en interrelación con la vanguardia tecnológica, en nuestra región, localidad y/o comunidad? ¿Es inminente asentir que así deberán aceptarse las cosas del mundo social contemporáneo? ¿De qué espacios socioculturales surgirán nuevas posibilidades de oralidad, narración y experimentación de la memoria colectiva e histórica, como referentes de mejores grados de entendimiento, de acción y de conciencia social?

Estas interrogantes nos llevan a observar el curso de la oralidad en una posición de asimilar crítica y sensiblemente lo que fue su trascendencia <primaria> y la muestra actual o contemporánea como la que vivimos hoy por medio de <la oralidad secundaria>. Tratamos por consiguiente de reconocer con mayor énfasis de historicidad a la primera, con el ánimo de acceder a la segunda de un modo sociocultural, con elementos de análisis cualitativos, encauzados hacia la escuela básica, como una de las instituciones de primer orden en la atención al trabajo pedagógico con el lenguaje. Adelantamos sin embargo una respuesta preliminar y global de acuerdo con las interrogantes anteriores:

1. Las sociedades urbanas están inmersas en procesos de oralidad secundaria, cada vez con mayor inclinación a aminorar la inversión de esfuerzo humano y a optimizar mecanismos de difusión, para refrendar los cambios en el ámbito de la 'comunicación', en donde el sujeto pasa (parece natural) a un segundo plano.
2. En contraste, coexisten sociedades con un perfil agrícola y artesanal que aún pueden distinguir la oralidad primaria en tránsito hacia la oralidad secundaria, pero que por condiciones geo-político-económicas persisten en la tradición de la memoria oral. (Parece inevitable que esta tendencia <evolucione> de la forma como viene sucediendo). En la actualidad se considera un paso táctico económico y político, que los cambios hacia la oralidad secundaria se refuercen en las sociedades agrícolas, dadas las expectativas de núcleos de poder más allá de fronteras nacionales. Es decir,

<incluyendo> a todas las comunidades aún las más apartadas, en la lógica del concepto de la <integración> de las economías nacionales y su inserción en el “nuevo orden económico mundial.” El punto de referencia es cómo se hallan las poblaciones en cuanto a factores “primordialmente como la automatización y el comercio internacional...” productos de la tercera revolución industrial³³.

3. Con respecto a lo señalado, las sociedades urbanas y agrícolas viven drásticos cambios en su configuración económica y social, principalmente en aquellas con sistemas políticos que dependen de programas de inversión extranjera, cuyos costos siguen impactando los niveles de vida de grandes sectores. En general un factor que ha inducido a dicha situación es la globalización de la producción, que ha ofrecido a los empresarios el provocador prospecto de hacer retroceder las victorias en derechos humanos conquistados por la clase trabajadora. (N. Chomsky, 1995: 32).

El panorama nos indica una pérdida creciente del capital humano³⁴ y un proceso degenerativo de los derechos humanos fundamentales, originando tendencias negativas para el desarrollo de las sociedades. En simultaneidad quizás con el sentido cultural con el que avistamos la oralidad humana en cerco tecnológico: una creación básica del fenómeno social del habla, misma que es legado pero al tiempo actual, condición inequitativa de su experimentación en comunidades anteriores y posteriores a la escritura porque, (...)“la lengua es por lo general un modo de acción y no sólo una contraseña del pensamiento, (...) las palabras poseen un gran poder [y] el sonido [articulado] no puede manifestarse sin la intercesión del poder... ”. (paráfrasis a una idea de Malinowsky sobre los pueblos primarios orales, en W. Ong, 1986: 39).

Probablemente de esta intercesión de poder, hoy existen condiciones de nueva optimización y dependencia para las sociedades más frágiles. Los altos costos ecológicos resultado de medidas aprobadas ideológicamente por los estados monopólicos nacionales y transnacionales, apuntan a la depreciación de las conquistas humanas y a sus efectos poco satisfactorios para las generaciones próximas. (Noam Chomsky, 1995: 33-39).

Parece importante reiterar que no estamos en contra de una gama singular de <oralidades secundarias>, si por éstas entendemos las manifestaciones científicas desplegadas en vastos sectores del planeta, para servir a la comunidades social, productiva y humanitariamente. Nuestra delimitación se halla concentrada en cómo viene declinando el carácter de la oralidad humana, por interferencias producidas y poco consideradas con el avance de las tecnologías electrónicas y automatizadas. Tanto en los contextos múltiples del mundo de la vida cotidiana, como específicamente en nuestro caso, el referido al contexto escolar el que participa el maestro de la escuela secundaria.

Si nos trasladamos a ese <universo> escolar, quizás encontremos un interés polifacético por refrendar el valor cultural de la oralidad humana, la misma que revestida en su eje capital, la narración, irradie por la vía de la mediación cualitativa, una reflexión diferente de lo oral y de lo escrito en los fines de las experiencias, saberes e intereses de los sujetos en formación.

La oralidad es entonces una de las formas irrenunciables de percepción de la realidad ordinaria, al refrendar su naturaleza de recreación de la fuerza y significatividad de los hechos. La oralidad se transmuta en el lenguaje de la tradición y el testimonio, junto con otras manifestaciones del curso evolutivo dialéctico de los sucesos históricos del conocimiento y de la intervención del hombre en los diversos ambientes de lo social. (...)“El lenguaje proporciona una forma de estructurar el conocimiento mucho más amplia que la de unas simples

señales para clasificar objetos; las proposiciones y medios de expresión [como la oralidad y el pensamiento narrativo en la acción] estructuran la atención del hablante y su forma de comprender lo que sucede" [en su entorno]. (B. Rogoff, 1993: 103).

Queremos disentir del término <simples señales> empleado por la autora citada. Consideramos que el conjunto de las creaciones culturales desde las denominadas <rupestres> hasta las más perfeccionadas en los distintos períodos de la evolución ecológica y social del hablante, no pueden tipificarse de aquel modo. Pues han debido surgir por la necesidad y las condiciones de vida material y de una índole digamos aproximadamente <espiritual> [en la sintonía de lo que significa una creación cultural]. (Cfr. cita no. 10 del presente trabajo). Estas son evidentes razones que nos permiten ponderar de una manera distinta esas <simples señales>, en términos de <señales forjadoras> no sólo de un tipo de lenguaje, sino de su representación simbólica-lingüística y de su doble referencia a la vida ordinaria y al sentido al que hacen alusión.

Esas representaciones, al ser articuladas por el hablante en su núcleo comunitario, se transformaron -propulsadas por nuevas estructuras y combinaciones lingüístico-comunicativas- en creaciones y producciones para oralizar y narrar los sucesos e invenciones del mundo hablando de él. Lo que implica en adelante una lectura de la palabra a la que arriba de múltiples formas el sujeto, precisamente por un afán de interpretar el mundo desde el <mar de posibilidades> en que es posible explicarlo, de un modo similar a como lo ha planteado P. Freire. (...) "Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél". [Mar de posibilidades que entraña] (...) movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo". Lo cual se orienta a una transformación dialéctica y permanente como resultado de la práctica consciente del individuo por su relación con los demás. (P. Freire. "La importancia del acto de leer", en *La lectura*. M. L. de Guevara. México, SEP-El Caballito, 1985, pp. 13-31). Transformación que proyecta el acto de leer no sólo como lo afirma este autor, como un acto político y un acto de conocimiento, sino principalmente como un acto que comporta un serio compromiso con el otro. ¿En qué sentido? En un sentido de recepcionar críticamente <la lectura del mundo fluyendo palabra, y de ésta como aprehensión creadora de aquél>, en un marco incesante de interpretaciones y reelaboraciones poco dispuesto para una mayoría a la que se necesita atender.

D. Reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua hablada en la escuela secundaria.

I. La función pedagógica de la memoria histórica (mh) en el desarrollo del pensamiento oral-narrativo.

Hemos descrito argumentativamente algunas cuestiones de la historicidad de lo oral y el advenimiento de la escritura. En el presente subparágrafo y con base en los dos campos contrastantes de enseñanza que hemos venido examinando en los capítulos precedentes, analizamos el enlace entre la memoria histórica, la oralidad y el pensamiento narrativo, los cuales están relacionados con la historicidad de la originaria experimentación de la memoria, de su diversificada manifestación oral-narrativa y de su potencial derivación en conciencia social. Ésta pensamos que se encuentra moldeada por el devenir o los trayectos diversos de las relaciones interpersonales, en los estratos y escenarios en donde la memoria oral en la acción, favoreció una auténtica <arquitectónica> de saberes prácticos enlazados con la oralidad y la memoria colectiva e histórica -que es conciencia- del hablante³⁵.

Para comprender el sentido del concepto de memoria histórica, analizamos la postura de W. Ong sobre el papel de la memoria en la oralidad describiendo la importancia del aspecto de la narración en el lenguaje hablado. A continuación reflexionamos acerca del concepto de memoria histórica, a partir de la orientación pedagógica proyectada por seis maestras en la enseñanza del lenguaje oral en las escuelas secundarias Alfa y Omega en las que se desarrolló nuestra investigación. Es preciso señalar que la concepción de la memoria histórica que recuperamos de las ideas y reflexiones sobre la práctica docente, surgió a partir de cómo las maestras del campo pedagógico (b). encauzaron pedagógicamente en el aula, esta función superior de la inteligencia humana proyectada en la actitud realizativa docente.

Para W. Ong la memoria oral, (...) "es comprensiblemente una valiosa cualidad en las culturas orales (p.62). El modo de emprender ese desarrollo se basaba en la repetición y en la confiabilidad como estructura mental y actitud respectiva que debían observar, quienes escucharan a una persona manifestarse por el logro de un objetivo pretendido: dominio y puesta a prueba del alcance de un aprendizaje necesario para un cierto modo de vida. (...) "Al no haber escritura, la única manera de probar la repetición fiel de pasajes largos, sería la recitación constante y simultánea de más de dos personas; (...) los enterados se conformaban simplemente con suponer que la prodigiosa memoria oral, alcanzaba su cometido al re-crear el modelo prevaleciente y mirar a las personas ejercitarse en ello". (p. 62, 63).

De esta manera se privilegió la retención y rememoración del conocimiento que requerían determinadas estructuras y cursos de acción en las culturas orales. W. Ong nos señala que este tipo de <actividad intelectual> nos sería bastante ajeno y también lo adjetivaríamos -según él- con desprecio. Porque a diferencia de la <moderna> narración oral, el núcleo y aliento en la antigua narración, era la acción sin paralelismos cronológicos, ni secuencias lineales predeterminadas por el conocimiento y evolución, de lo que Ong llama <la psique de la escritura> y sus manifestaciones tecnológicas de la palabra: en imprenta, caligráfica, impresa electrónicamente, en alta resolución de la era láser y por medio de la voz con equipos de auténtica sofisticación.

En la actualidad la regeneración de lo que constituyó la memoria oral a partir de la escritura, se convertiría en el nacimiento de la trama narrativa. W. Ong lo afirma así, (...) "la trama rigurosa en la narración larga surge con la escritura". (p. 141). Y con ella los paralelismos cronológicos, las secuencias temporales y lineales y el orden espacial al que deberá sujetarse <la moderna narración>. De ahí que la memoria oral represente un valor cultural notable si nos decidimos a readmirar su importancia formativa en el plano de la enseñanza y en uno de sus referentes primordiales: la acción narrativa en los aprendizajes del idioma en el aula. Afirmación en la cual observamos cuatro ejes o aspectos que pueden conceptualizarla:

Primer eje: la narración es un género que da realce a la oralidad, reconocida por Walter Ong como arte verbal; surge con las culturas orales primarias y pervive aún con el grado de avance de la escritura, en la era tecnológica y satelital.

Un segundo eje se coordina en íntima comunión con el primero, porque es la narración el núcleo fundamental de los demás acontecimientos, (...) "la narración es capital entre todas las formas de artes verbales porque constituye el fundamento aún de la más abstracta "como la ciencia, la lógica del conocimiento, o la filosofía". (W. Ong, 1996: 137). Así, este poderoso mecanismo confirma y hace prevalecer el saber humano, ya que al narrar los trayectos evolutivos del hombre, en un tiempo y en un espacio predecesor o contemporáneo, reúne y origina <la huellas> de su paso y devenir. ¿Cómo? A través de diversos testimonios como las creaciones religiosas, filosóficas, científicas y estéticas. Las mismas que resurgen una y otra vez en la memoria

colectiva y en el ejercicio incesante de la práctica humana plasmada por el pensamiento narrativo de la acción. (Ibídem, pp. 137-138).

Un tercer eje reconoce en la narración su amplitud y complejidad, por lo que un tipo de expresividad así trasciende la dimensión oral y la herencia memorística de las colectividades, en las cuales es depositado el saber popular de la cultura, de los valores y los fines de una sociedad.

Finalmente, un cuarto aspecto de preponderancia de lo narrativo se localiza con relación a la escritura. Ahí en donde no hay texto, la narración vincula a las ideas amplia y cíclicamente quizás más que otros géneros de interlocución sociocultural, como la conversación o el diálogo empleado como antecedente de autoridad y mandato.

¿Cuál es la estructura y la función superior del intelecto que hace posible la integración de los cuatro ejes enunciados? Para W. Ong es la memoria y la práctica de recepción del mundo y en el mundo del curso diverso de acciones nucleares para los sujetos. En estos tiempos y en los espacios escolares sin embargo quedan desatendidas -aquellas funciones-. Observemos, (...) "uno de los lugares donde las estructuras y los procedimientos mnemotécnicos orales se manifiestan de manera espectacular es en su efecto sobre la trama narrativa". (W. Ong, 1987: 139).

Al no ser un punto de preocupación pedagógica en la actualidad, la experimentación de la memoria y de la actividad narrativa consiguiente, se van difuminando como opciones auténticas de elevar la capacidad de la memoria del mundo por el sujeto en formación. Pero igualmente se empobrece la capacidad lingüístico-comunicativa de referirse a la lectura del mundo y con él al de la palabra (P. Freire), desaprovechando la posibilidad de multidimensionar las experiencias que comportan los individuos en el proceso de sus interacciones.

A diferencia de la rememorización oral, en culturas escolarizadas y rodeadas de información escrita, el acto de narrar puede concebirse como una acción menor -aislada como la miramos en el esquema de formación del lenguaje dirigido al educando- símil y reflejo de la estructura de la trama de las obras de teatro, en cuanto a una disposición lineal del modo de ascenso, clímax y descenso.

En el universo de las culturas primitivas orales, para los pobladores los puntos centrales de un pensamiento oral narrativo, eran la estructura episódica y la habilidad extraordinaria de dar a conocer eventos de amplios recorridos. Entre los cuales hubiese sido necesario emplear sorprendentemente imágenes y metáforas, hipérboles y comparaciones, en apoyo a ejes conductores estructurables. Desde la información de lo acontecido o aconteciéndose -escenas retrospectivas y presentes, idealizadas, legendarias o fantásticas- aunadas a otros mecanismos corporales y gestuales, no verbales individuales o colectivos. Tales manifestaciones fueron y han sido uno de los recursos principales que hoy se conocen como las tipificaciones del dominio colectivo de la lectura del mundo y de los testimonios que alcanzaron esas culturas, al hacer patente el decurso socio-histórico de la anunciación artística, espiritual e ideológica del mundo.

De este modo los escenarios naturales o dispuestos a ciertas concepciones y estructuras narrativas, señalarían características profundas de las maneras y contenidos de comunicación. Tanto por la diversidad y policromía de los modos de transmitir la producción oral, como por su inserción en el mundo económico-político y religioso-institucional de las colectividades. Impulsos creadores que dejaron honda semilla por la estatura de su trayectoria e impacto social.

A partir de las consideraciones sobre el vínculo memoria-narración arriba descrito, nuestra perspectiva de memoria histórica se desarrolló con base en las apreciaciones acerca de cómo orientaron las docentes de Alfa y Omega el desenvolvimiento de la oralidad y del pensamiento narrativo a través del uso de la memoria histórica. ¿Cuál fue el sentido pedagógico que contribuyó a dicho proceso? Para dar respuesta a esta interrogante, recordemos que para hacer una comprensión cualitativa de la enseñanza de las maestras, tomamos como punto de referencia la perspectiva de dos campos de acción pedagógica denominados campo pedagógico (a). y campo pedagógico (b). En el primer campo de normación el papel de la memoria, por parte de los alumnos, consistió en oralizar los conocimientos de acuerdo a las siguientes consideraciones:

- a. Repetición de conceptos de acuerdo a la trama presentada en el libro de texto o a las notas dictadas por las maestras.
- b. La construcción y vinculación de temáticas obedeció a las relaciones conceptuales surgidas desde la propia visión de las maestras, quienes tras brindar amplias explicaciones acompañadas de diversos ejemplos y consideraciones, exigían al escolar incorporarse a la dinámica de resolver ejercicios y tareas donde sólo repetían lo que habían escuchado.

De esta manera sólo las docentes eran quienes ejercitaban la acción de recurrir a la memoria histórica, puesto que ellas se encargaban de construir los puentes entre los conocimientos y sus posibles enlaces con otras temáticas históricas o actuales. Esta actitud no hacía más que orientar el uso de la memoria de los adolescentes, hacia la recepción genérica de las tramas oracionales enlazadas de cierta forma "homogénea", con algunas situaciones u otros contenidos *necesarios* para la comprensión del conocimiento lingüístico-comunicativo.

- c. Los ensayos para brindar respuestas a las formulaciones de las maestras, consistían en responder sintética y concretamente de acuerdo a las estructuras conceptuales determinadas en los materiales de trabajo. Esto en distintas ocasiones resultaba de buen *тино*, ya que era común observar estrategias didácticas, centradas en la competencia de contestar para ganar puntos, incrementando las posibilidades de las calificaciones parciales y finales.
- d. La relación de trayectorias socio-históricas, culturales, políticas reales, literarias o imaginarias, era un aspecto que no se tomaba en cuenta en la comprensión de conocimientos, ya que había un tiempo determinado para cada contenido. Lo cual impedía otorgarle la atención necesaria para entender sus posibles vínculos. De esta forma en cada clase se veía una apropiación de conocimiento fragmentada, solamente sostenida por la memorización de los rasgos generales o más importantes del tema anterior.

En este sentido, el alumno no contaba con la posibilidad de reflexionar sobre la ubicación paralela o distanciada de los acontecimientos, de los sucesos, de las fechas, de las causas que originaron el estudio de la temática en cuestión. Por ejemplo, las obras literarias no se analizaban desde la época, el tiempo y el marco contextual en que fueron escritas. Es decir, los conocimientos se reducían a la repetición de fechas "importantes", de frases y

secuencias oracionales sintetizadas en los libros de texto y literarios. Conocimientos desvinculados entre sí, cuyas repercusiones socioculturales y políticas fueron regularmente ajenas al mundo de la vida cotidiana de los alumnos. Expresado con otras palabras, no se recurrió al análisis comprensivo y profundo sobre el recorrido socio-histórico de un contenido examinado, ni tampoco se reconoció el impacto o la relación con otros espacios de la historia pasada y/o contemporánea.

Sobre ésta línea, observamos que el medio ambiente en el que viven los estudiantes, fue un referente de la historia reciente que escasamente fue considerado en las aulas. La memoria simplemente se ejercita para recordar fenómenos respaldados por datos relevantes, que en algún momento de la vida tuvieron cierta repercusión en el marco de la historia social.

De esta forma la ubicación simultánea del adolescente respecto de los hechos ocurridos en el mundo en el que se desarrolla, no constituye una estrategia de trabajo para problematizar nuevos conocimientos, desde su propia visión subjetiva-objetiva, como parte de la trayectoria histórica considerada.

En este tipo de actividades no medió por parte de las docentes del campo pedagógico (a). una actitud de acompañar al educando en el develamiento de los textos oralizados o en el enriquecimiento de los mismos, con nuevas aseveraciones resultante de la creación o de la inventiva escolar. Esto es, de la reconstrucción pertinente que necesitarían formular los escolares acerca de la lectura del mundo y de la lectura de la palabra.

Si en algunas ocasiones sucedió que los alumnos manifestaran algunas formas de expresión, gestual, corporal de entonación o de la presentación del trabajo escolar, notamos que se debió a su propio sentido de responsabilidad formativa, aunque no rebasaban los límites de las estructuras determinadas por las maestras o del material estudiado.

- e. Respecto de la composición de tareas, el uso de la memoria se ubica en un plano de acción acelerada. Una de las causas es que las docentes tienen que cumplir la programación y el tiempo de estudio para cada contenido. Por esta razón no <abren> un espacio suficiente para acompañar y esperar a que el alumno reflexione, exponga, construya sus propias ideas y posturas, conforme a su capacidad de comprensión y de entendimiento. Una medida para acelerar el proceso de adquisición de saberes, es la recurrencia al dictado de resúmenes y de conceptos que sólo tienen que ser memorizados para responder a cuestiones concretas. Esta es otra manera en que se educa a la memoria, puesto que importa más la entrega a tiempo de trabajos, que la elaboración de una tarea realizada sin prisa y con argumentos sólidos, producto de una comprensión significativa generada entre los participantes.
- f. El desarrollo del pensamiento narrativo es una resultante de la actitud realizativa del maestro, que no es considerada sin embargo como una herramienta básica en el campo de experiencias de aprendizaje. Ya que se privilegia la reproducción de aspectos representativos de los temas de enseñanza, esto constituye una tarea común en las exposiciones orales, observando la memorización de pasajes y conceptos, como la generalización de los rasgos "importantes" como los presenta la estructura oracional de los materiales de estudio.

A diferencia del campo pedagógico (a). en cuanto a los hallazgos acerca de la orientación pedagógica de la memoria histórica, observemos cómo se recuperaron desde el campo pedagógico (b).:

- a. Por lo que respecta a las manifestaciones orales, el manejo de las ideas, conceptos e historias definidas en los libros de apoyo, necesitaron visualizarse bajo el contexto en el que fueron desarrolladas, lo que equivalía a elaborar un esquema de ubicación temporal, de fenómenos sociales, culturales y políticos reales, literarios o gramaticales.
- b. En el campo pedagógico (b). las docentes analizaron las temáticas de estudio, con base en las construcciones realizadas por los alumnos y por la orientación que ellas imprimieron a su práctica, para alcanzar modos de entendimiento significativo, al establecer enlaces entre el conocimiento social y las experiencias de estudio en el aula. Desde esta perspectiva la orientación del uso de la memoria, se desarrolló de acuerdo con la lógica de comprensión de un tema específico <a la luz de su contexto sociocultural, político e histórico>. Era común que los conocimientos se relacionaran con otras temáticas, por los asuntos relevantes sucedidos en épocas ubicadas en tiempos y espacios diferentes.
- c. La ejercitación de la memoria, promovida por las profesoras de este campo, contribuyó al desarrollo del pensamiento narrativo, ya que el alumno fue capaz de ubicarse en sintonía con lo que W. Ong llama la trama rigurosa de la moderna narración la escritura. Narrar y escribir como procesos diferentes pero engavillados entre sí por múltiples vínculos. Aproximando así al educando al uso de paralelismos cronológicos, secuencias temporales y lineales sujetas a un orden espacial determinado. En este caso, nos referimos no sólo a otros usos de los conocimientos reflejados en los libros de texto, en los propios materiales de lectura y en los propios recursos docentes, como los dictados clásicos que sin embargo fueron empleados diametralmente en forma distinta al campo pedagógico (a). En este espacio de construcción narrativa, los escolares fueron capaces de <viajar> por el tiempo y el espacio y reunir en el salón de clase los elementos necesarios -como expresa W. Ong- de los campos filosóficos, estéticos o literarios y otros, que daban cuenta de la problemática que deseaban examinar.

De esta manera observamos la importancia que tuvo el impulso de la oralidad para la comprensión de conocimientos bajo el uso significativo de la memoria y del pensamiento narrativo. Hemos descrito en línea arriba cuatro ejes que conceptualizan el empleo que apreciamos de la idea de narración. Estos ejes los observamos a partir de la actitud realizativa que las docentes del campo pedagógico (b). pusieron de manifiesto en el aula. Con respecto del primer eje (cfr. inicio de apartado) notamos que el pensamiento narrativo del alumno realzó la expresividad de su lenguaje hablado, lo cual tuvo relación con un segundo eje, puesto que mostraron la capacidad de hacer converger en el salón de clases, la abstracción de conocimientos de diferentes épocas literarias, reales o inventadas. Actitud enlazada con el tercer eje, relativo a la complejidad y amplitud que los alumnos mostraron al unir elementos, al hacer analogías y relaciones sobre diversos tópicos, ligándolos a sus vivencias y problemas recurrentemente. Actitud que unida al cuarto eje les ofreció la oportunidad y el espacio necesario para ampliar sus visiones, sus posibilidades y sus perspectivas, ya que no estuvieron sujetos a la estructura de un texto específico, sino que el contenido de éste era enriquecido y enfocado hacia una diversidad rutas de conocimiento desarrollado a través de múltiples argumentaciones.

- d. En este campo las respuestas a los cuestionamientos formulados por las maestras, aunque también eran elaborados por ellas, se hicieron con el cuidado de mostrar coherencia y reflexión en los fundamentos presentados. La diferencia del campo (b). con respecto del campo pedagógico (a), fue una actitud colaborativa para responder razonadamente, precedida por el constante acompañamiento pedagógico para ensayar con los alumnos la infinidad de maneras de acceder al conocimiento. Esto es, sortear con acierto las complicaciones que hubieran podido presentarse, por ejemplo, en el desarrollo de una lectura grupal, en la representación de una obra teatral, en el manejo de expresiones lingüísticas y movimientos literarios, o en la explicación comprensiva de una historia, tanto como en el análisis de un problema socio-escolar... Ellas pretendieron resolver las propuestas de trabajo, por mediación de su interés y compromiso pedagógico para contribuir en la formación cultural comunicativa de sus alumnos.
- e. En relación con el inciso anterior, podemos decir que la resignificación del uso de la memoria histórica y del pensamiento narrativo en la escuela secundaria, es un aspecto que demanda ser considerado por los maestros en general y por las instituciones escolares. Ya que el discernimiento y comprensión de saberes no se logra si sólo se reciben y se reproducen fragmentos de la historia lingüística, gramatical o literaria, porque existe una cantidad elevada de éste tipo de contenidos³⁶ y el tiempo otorgado para su estudio es reducido por un período- límite para su desarrollo. Problema que ya ha sido visualizado por el propio subsecretario de Educación Básica y Normal, Olac Fuentes. Quien señaló las carencias de contar con profesores que deben desplazarse hasta en cinco escuelas, para completar no sólo su carga laboral, sino su salario. De ahí que no puede -dice- aplicarse a la escuela secundaria el término de comunidad, porque la permanencia de los maestros es mínima. ¿Hacia dónde avanzar? Según el funcionario, hacia la posibilidad de contar con maestros de tiempo completo. (...) "Cuesta pero vale la pena. Es una inversión importante que se compensaría además con la posibilidad de reducir la carga horaria de la secundaria...": Olac Fuentes. (cfr. nota 35 de este trabajo). Al respecto las enseñantes del campo pedagógico (b). prefirieron acompañar al alumno en el complejo proceso de aprendizaje, ello sin que la presión de los tiempos programados fuera un obstáculo insalvable para poner en marcha múltiples experiencias de estudio, para ejercitar el uso de la memoria y el pensamiento narrativo a través de las prácticas de la lengua hablada.
- f. Otro punto que es importante resaltar se refiere a que dentro del análisis de conocimientos acerca del lenguaje, la reflexión de la realidad contemporánea del adolescente, fue un elemento necesario para que los participantes desarrollaran una postura crítica como sujetos sociales y conocedores de los sucesos que les afectan o benefician. ¿Cómo? A través de la problematización oral de sus posturas e ideologías en el aula o en conjunto con sus compañeros, ello como una manera de integrarse a procesos de comprensión y de búsqueda de alternativas.

La postura docente descrita en el párrafo anterior, nos hace reflexionar sobre la importancia de considerar con base en la herencia cultural de los alumnos, la comprensión sobre los usos del lenguaje hablado. Ya que éste es una herramienta fundamental para que los educandos pongan en práctica los elementos de expresión

orales y escritos, necesarios para incursionar críticamente en nuevos espacios de trabajo, estudio y desempeño de la vida sociocultural.

Empíricamente los sujetos emprenden acciones de acoplamiento en cualquier actividad ejecutada, pero creemos que esa adherencia sería significativa si la escuela secundaria se encauzara hacia el aprendizaje de contenidos auténticamente habilitadores y a la reflexión sobre el valor que implica asumir una conciencia social de su apropiación. La que resueltamente le permitiera utilizar las herramientas expresivas y cognoscitivas promovidas por la familia y por la escuela. Con el objeto de sustentarse en cualquier tipo de escenario comunicativo, el mismo que parte de los procesos de interacción y de nuevas lecturas de la acción y de su medio ambiente social.

En síntesis, nuestra concepción de lo que llamamos memoria histórica, no sólo expresa la elección de constituirla como un elemento clave para un tipo de reflexión socio-histórica, sino denotativamente cultural y comunicativa. ¿Por qué? Por su dimensión articulante con la fenomenología, es decir, con los problemas de la vida cotidiana, con el saber y con el discurso social, emergentes de la acción, la intersubjetividad y los significados que imprimen los individuos a sus actos. Lo expuesto en el ámbito de la enseñanza del lenguaje hablado, lo vemos como una estrategia didáctica fundamental, para que posibilite en el alumno la construcción de mundos perceptibles y utópicos realizables, a través del testimonio que surge del escudriñamiento de sus ámbitos finitos de sentido, esto es de su realidad primaria. Ello con el propósito de abstraer y objetivizar en un discurso oral-narrativo amplio y complejo -sin adecuarse a relatos preestablecidos y limitados- sus percepciones acerca de las trayectorias predecesoras y contemporáneas de la cotidianidad sociocultural en la que se forma y desarrolla.

La comprensión de este mundo ordinario de la vida en los salones de clases, nos permite concebir una articulación de modo que resaltara el valor del aprendizaje y el entendimiento del lenguaje, a saber: la acción lingüístico-comunicativa traducida en actitud realizativa y ligada al esfuerzo pedagógico de girar hacia nuevas estrategias como la actividad oral, narrativa y escritora. Visualizando su inserción viva y dinámica en los ensayos de la memoria histórica y su reflexión sobre el propio desarrollo formativo. Desarrollo que pretendimos reconstruir con acciones inteligentes para demandar el crecimiento intelectual del educando, al sustentar un planteamiento pedagógico para un tipo de trabajo didáctico colaborativo, serio y entusiasta orientando las prácticas de la enseñanza del español hacia modelos cualitativos para la acción con significado.

La trascendencia de las herramientas mediadoras como la oralidad y la narración, vinculadas a un ambiente formativo y a una trama pedagógica y didáctica -J. Wertsch- ha sido incuestionablemente propositiva para el campo pedagógico (b), porque ha devenido como parte del surgimiento de hitos, sucesos y personajes de diversas colectividades que nos han precedido. Lectura del mundo pasado al que se aúna la lectura del mundo contemporáneo y asociado y sus aspiraciones mediatas, pero potencialmente recuperadoras del habla y de su socialización con respecto de la lectura y la escritura en una realidad siempre dialéctica y cambiante.

Todo ello representa la perspectiva sociocultural y las preocupaciones teórico-metodológicas relativas al conocimiento de los avances, obstáculos y retrocesos de la oralidad en el campo de la realidad primaria de los planteles de educación básica. Que es menester no soslayar sino entender la dimensión de sus interpretaciones desde las esferas o regiones de sentido de los participantes del salón de clases (A. Schutz). Así como de la

construcción de experiencias que ellos ejercen de variados modos, frente al grado o alcance de lo que significan sus interacciones para la formación del lenguaje en la escuela secundaria.

Ello es posible sólo a través de un entendimiento contextual, científico y creativo del lenguaje, cuyo centro perceptible fuese la oralidad vivamente construida en el salón de clases. Pensamos que de acuerdo con las vertientes antes formuladas, sería posible diseñar cursos y planes de acción formativos articulados con: a). el desarrollo cultural comunicativo del alumno que parte de un nuevo giro con respecto de la oralidad y de la narración. b). el reajuste pedagógico sobre el entendimiento lingüístico, como una pretensión real para resignificar las nuevas proposiciones sobre oralidad, narración y memoria desde su dimensión socio-histórica. Conceptos imbricados en las relaciones intersubjetivas ordinarias de la enseñanza y la construcción de experiencias relativas al aprendizaje del estudio de español y, c). el intento metodológico por suscitar un tiempo sostenido, un ritmo desacelerado pero manteniéndose <a buen paso> y enriqueciéndolo en paralelo, por una firme idea de que la construcción y la toma de una conciencia social, sólo se logra a través de una acción práctica, sobre el reconocimiento de sus múltiples determinaciones simbólicas y materiales.

A partir de los elementos mencionados con los cuales pretendimos orientar la reflexión empírica y teórico-metodológica, inscrita en las expectativas avanzadas sobre una enseñanza del lenguaje, deseamos mirar con una nueva mentalidad la presunción de construir condiciones diferentes para el trabajo en el aula, por el modo de elevar y fortalecer la construcción de experiencias del aprendizaje del español.

Los maestros y sus perfiles de enseñanza, por la heterogeneidad misma de sus biografías e historias sociales, así como por los estilos particulares instalados con sus prácticas, conocimientos y experiencias, podrían examinar las ideas de la naturaleza pedagógica arriba mencionada. ¿Cuál es el sentido? Optar, a partir de sus experiencias y trayectorias, por una vía sociocultural y didáctica: Considerar los aspectos básicos de la oralidad y del pensamiento narrativo, sustentados en la acción que respalda la idea de una formación cultural comunicativa, a través de nuevas vías pedagógicas y de relevar con ello el significado de la noción de entendimiento. Vías pedagógicas observadas y encauzadas hacia el perfeccionamiento de las prácticas de experimentación real y creativa, dentro de los distintos géneros o variantes discursivas, que pueden construirse desde el pensamiento y de la expresión del educando. Vías que se observen así mismo construyéndose en procesos ensayísticos vinculados tanto a las situaciones o tanteos cotidianos -C. Freinet- como a la producción reflexiva de los contenidos de aprendizaje. Todo ello girando indubitablemente hacia nuevas estructuras culturales y científicas del conocimiento, que respalde la emoción entre el profesorado por ejercer en serio, un tipo de lenguaje de la posibilidad y esperanza en la formación del escolar.

Con esta perspectiva es factible aproximar nuestras acciones docentes hacia el desarrollo de una conciencia social, (cfr. nota 10) no obstante las variaciones ilimitadas de los significados que se perciben en el mundo del lenguaje y de la acción. Pero desde un bastión energético de tareas que no pueden seguirse observando fragmentarias, sino cohesionadas y mejor articuladas con el objeto de estudio correspondiente con el aprendizaje de la lengua. Distante así de una postura reproduccionista y sí potenciadora al volver a mirar la experimentación cualitativa sobre los actos de habla y su repercusión formativa en el contexto de la escuela secundaria.

En consecuencia un modo de acercamiento posible del habla oral y sus efectos en el plano formativo y en asunción de conciencia social para los participantes, lo representa para todos los fines prácticos que tengan relación con las manifestaciones culturales de interlocución, receptividad y entendimiento de la palabra, el marco de contrastaciones lingüístico-comunicativas, y el sistema de significatividades reales y estructuradas entre los participantes así como la congruencia y seriedad que de ello deriva.

Ello es parte de los componentes básicos que hemos observado y que nos parece que configuran la idea de crear ejes narrativos, imprescindibles en el universo del aprendizaje del español en la secundaria. Por ejemplo, (1): distinguimos actos derivados del marco de contrastaciones lingüístico-comunicativas como las interacciones entre los participantes, las prácticas de enseñanza o los recursos de apropiación del conocimiento, convergiendo con el sistema de significatividades de los participantes; (2): los significados que se proyectan en el ámbito de sus relaciones intersubjetivas, la capacidad de conjuntar tareas y de ponderar sus propios trayectos. De la coordinación de estos componentes -(1) y (2)- es posible reconocer el marco de congruencia (3) -entendimiento- que resulta de sus encuentros. Componentes que logran ser relevados por los participantes, en el momento de renocer el grado de verosimilitud y reflexión sobre sus proposiciones y de la forma como se expresan y colocan en los cursos de acción cotidianos.

En el siguiente apartado analizamos la función de los <instrumentos mediadores> como la oralidad, el pensamiento narrativo, la memoria histórica y la acción mediada en la puesta en marcha de la praxis de la enseñanza del lenguaje de los planteles Alfa y Omega. Praxis que fue observada desde la perspectiva de un modelo pragmático-semántico de los actos de habla, cuya significación giró en torno al sentido objetivo de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula. ¿Con qué pretensión? Con la pretensión de haber <mirado la acción docente> desde el contexto de una nueva formación cultural comunicativa para el alumno de la escuela secundaria; formación que necesita resurgir de una acción pedagógica inteligente y de un concepto diferente de la idea de entendimiento lingüístico-comunicativo sobre el estudio de la lengua hablada.

II. La evolución de la oralidad y su inserción en la vida escolar: el modelo pragmático-semántico y su importancia para el análisis del lenguaje.

- ◆ Elementos categoriales de la fundamentación de un modelo pragmático-semántico del lenguaje.

En el presente apartado se desarrolla una idea sobre la percepción de la oralidad y su desarrollo en el marco de la acción cotidiana de la escuela pública, cuyo tema se refirió a una recuperación histórico-social acerca del concepto oralidad y la presencia actual de su legado -que es la herencia de la tradición oral de pueblos y nacientes civilizaciones- en una de las instituciones esenciales para entender la noción de cultura en una sociedad: la escuela secundaria.

De esta forma [transitamos] por la historicidad del habla primigenia, examinando los conceptos que surgieron con la cosmovisión de lo oral: memoria histórica, pensamiento narrativo y conciencia social transmutadas del habla oral a la escritura (W. Ong). Elementos categoriales nucleares, vistos en este trabajo como parte del marco

metodológico y su explicitación con la idea de un modelo pragmático-semántico, cuya concepción didáctica se observó no sólo inmersa en la estructura comunicativa del lenguaje a través de los actos de habla docentes, sino subyacente en los procesos de creación cultural y en las manifestaciones que dan un nuevo significado a la presencia de la oralidad y sus prácticas expresivas orales y escritas. Por esto la formación del alumno, más allá del sentido de habilidades constituyentes por lo que dice y por lo que hace en el ámbito escolar, él ya las desarrolla en su vida cotidiana. La escuela necesita mirar hacia la creación cultural de su formación o en otros términos, a construir con él, ambientes verdaderos de aprendizaje socioculturalmente inscritos en el contexto de su realidad primaria dentro y fuera del espacio escolar.

El modelo pragmático-semántico en consecuencia necesita tender puentes objetivos hacia un núcleo de trayectos pedagógicos, visto como una parte de la arquitectónica del modelo de actuación de la vida ordinaria del sujeto en condiciones de escolaridad. Es decir, como estrategias incesantes -o renovadas- de construcción que al enseñante le es dable vislumbrar, experimentar, reflexionar y producir en sintonía con el valor de la comunicación con el alumno. Frente a ello, una de las manifestaciones necesariamente creadoras -y formadoras- de la tradición humana es la oralidad, centro u objeto de estudio del trabajo en cuestión, para el análisis del lenguaje en la institución denominada escuela secundaria.

Hemos elegido esta delimitación que se inscribe en la dimensión sociocultural que plantea J. Wertsch sobre el lenguaje, a partir de su tesis (*Voces de la mente*: 1993) basada a su vez en las investigaciones de Vigotsky y Bajtín, relativas a la naturaleza y perfilamiento cultural de los términos, lenguaje social, géneros discursivos y diversidad de voces -estructuras y funciones superiores de la mente y el mundo de la comunidad intersubjetiva de sistemas, ideologías, valores y tradiciones respectivamente- que guardan diversas y contrastantes relaciones -intrínsecas y extrínsecas- con el concepto de oralidad en el mundo de la vida o de la realidad primaria de los sujetos. (A. Schutz, 1972). Asimismo lo anterior lo hemos correlacionado con el pensamiento de la fenomenología Schutziana y la conjunción metodológica de esos dos enfoques -sociocultural y fenomenológico- en el marco de la teoría de la acción comunicativa propuesta por J. Habermas.

A continuación se expresan los elementos fundamentales de la idea socio-histórica con respecto de la oralidad y su inserción en la vida escolar. De igual modo se subraya el sentido de lo cultural en esa perspectiva.

Entendemos el concepto de lo cultural como las manifestaciones idiosincrásicas, valorativas y del comportamiento colectivo que subyacen en la conducta social de grupos de individuos interesados por conservar, fomentar y recrear costumbres y tradiciones vivas y actuantes -diacrónicas y sincrónicas- en la comunidad que se trate. La oralidad se constituye como un poderoso instrumento mediador en íntima conexión con los sucesos lingüísticos del marco escolar y uno de sus centros que lo identifica como tal, el salón de clases.

Una primera contrastación para reflexionar el curso de la oralidad y sus vínculos con la escritura, son los usos científicos y cotidianos en dicho escenario de los planteles de educación secundaria. De ello se desprende el interés por examinar el comportamiento de la oralidad como creación cultural y su enlace con la conciencia social y con la transformación del lenguaje. Esta posición nos exigió analizar la acción mediada y los testimonios didácticos del docente de ese nivel -el de la educación media básica- por medio de una idea sensiblemente pedagógica: la arquitectónica de la enseñanza, (R.

Sánchez Puentes, 1995) (Cfr. nota 13) de las experiencias de aprendizaje del idioma español y el lugar que ocupa por su condición oral y por los productos (A. Schutz) que necesitan emerger, como resultado de su visión intersubjetiva permanente en el espacio escolar. Nutriéndose de las expectativas, vivencias y de la acción periódica, aprehendida con las variedades comunicativas programáticas, que llegan a desalentar -campo (a).- o potenciar -campo (b).- la comunicación ordinaria acontecida en las aulas.

Estos términos últimos, se observan de la manera siguiente: el primero como las manifestaciones cotidianas invariantes en promedio, reguladas por el control y la actividad supervisora de las enseñantes del campo pedagógico (a). El segundo como las variantes expresas que auscultan las múltiples posibilidades lingüísticas promovidas y ensayadas por los participantes del campo pedagógico (b). en el espacio aúlico y el marco educativo extra-clase.

La oralidad es la centralidad del habla, la escritura es una de sus manifestaciones más sensibles, pero no es una forma que desplace a la comunicación humana esencial. Es de un modo similar, un recurso del desarrollo social y nutriente de las tradiciones y testimonios de la cultura. Con esta premisa entendemos el concepto de oralidad en autonomía con respecto de la escritura; ésta aunque no deja de ser una herramienta básica en la diversidad y el crecimiento de las sociedades, depende de ser articulada, es decir, se halla en relación directa con el ejercicio oral de los grupos humanos.

El nacimiento de las representaciones ideográficas y caligráficas ha transmutado sin embargo a la oralidad, ubicándola en una dimensión que pareciera un complemento más de las herramientas del hombre o vista como <un simple mecanismo de hablar>. Percibida al margen <de la moderna narración>, cuando la posición de la oralidad en el mundo de la vida es de una psicodinámica fundamental para todos los colectivos sociales. Psicodinámica evidente y transformadora de las instituciones que ha coadyuvado a crear, en conjunción con el pensamiento innovador/degradante que se ha atestiguado en el curso occidental de la historia de los pueblos.

◆ Legimitación vs. legitimidad en el campo de la enseñanza.

El estudio sociocultural del habla nos ha llevado a observar su estatura mediante el cual se han emprendido los objetivos de socialización y de **legitimación/legitimidad**, tanto de los actos políticos e ideológicos de los distintos colectivos, como en el de las complejas esferas o regiones de los ámbitos finitos de sentido, de la realidad primaria de los individuos y de su vasos comunicantes con otras formas de pensamiento.

En el primer caso, el concepto de legitimación testimonia múltiples condiciones de poder y de sojuzgamiento a través de los estratos, jerarquías y cultura de los pueblos, por lo que ahora percibimos el impacto que lo expuesto ha proyectado, al reducir el valor que se difunde acerca de la importancia de la socialización de la oralidad -como no sea en promedio por sus propios actos de legitimación- por ejemplo en las instituciones escolares secundarias. Esto lo apreciamos así dada una regulación esquemática contemporánea que cobra un sobrepeso -a nuestro parecer- injustificado, fragmentario y nulificador por un seguimiento de las reglas institucionales por sí, esto es sin un sentido de <por qué se hace lo que se hace>. (L. Wittgenstein).

En el segundo caso, el concepto legitimidad es posible pensarlo como una alternativa siempre presente en las relaciones intersubjetivas de los sujetos, con un tipo de actitud en la que ellos distinguieran sus propios fines a través de sus realizaciones e influencias

comunicativas, pensando en la legitimidad de los actos de entendimiento y de la acción desde el nivel de voluntad, razón y consenso y hasta desacreditación.

Dicha percepción en el primer caso nos parece un signo prevaleciente de las sociedades del nuevo milenio; la repercusión ideológica y política de los Estados, deja sentir en sus instituciones un sistema burocrático, una endeble atención y seguimiento de las necesidades del sujeto, y un incremento de los problemas que se generan en sus distintos estratos sociales. Haciéndolos depender y/o vinculándolo a múltiples formas sujetorias jurídicas y normativas en los escenarios de la interacción y desarrollo sociocultural del individuo.

Los individuos al ser <atendidos> por aquellas instituciones encargadas de ofrecer -en apariencia- condiciones favorables de respuesta a sus necesidades, establecen en ello celeridad y premura y un patrón general de <seguimiento de reglas> que por absurdas que parezcan deben ser vistas y acatadas. Esto es un signo innegable de la primacía de la legitimación de las instituciones por adelante del sujeto en este mundo complejo y globalizador de las economías regionales. De ahí que con relación a los conceptos legitimación y legitimidad, comuniquemos lo siguiente en clara alusión al párrafo anterior sobre la influencia perniciosa y alienada que el Estado -por medio de sus ramificaciones de poder- impone a las instituciones. Éstas supeditan a los agentes y a las instituciones a determinados condicionamientos y fragmentaciones desde el carácter sociopolítico y cultural dominante.

Por lo que toca al concepto legitimación de las realizaciones comunicativas, la observamos inscrita en la normación [J. Habermas] de las prácticas lingüísticas de los participantes, como regularmente dispuesta por el enseñante con referencia a un tipo promedio de privilegiación [J. Wertsch] unilateral que él asume y a la asunción de un tipo de control y trato de superioridad, que hace penetrar -con su invocación- en planes y cursos de acción en la mayoría de los miembros de un grupo escolar bajo su dirección.

La legitimidad de la actitud realizativa docente (M. Halliday, 1986), la encontramos en uno de los rasgos que bien puede caracterizar lo opuesto a la subvaloración de la oralidad: elevar a una praxis de tanteos (C. Freinet) surgidos de la experiencia y de la vivencia cultural de los participantes, conceptos formativos entrelazados con las prácticas de aprendizaje del español. Por ejemplo, la actitud de acompañamiento pedagógico, o la de compartir realmente tareas colaborativas entre los participantes, por la divergencia académica y pedagógica que percibimos para un desarrollo alternativo o diferente de la enseñanza del lenguaje en el plantel secundario.

Dicho de otro modo, es menester suscitar una praxis del sentido cultural por el que se asuman los problemas añejos o [clásicos] y contemporáneos sobre el lenguaje, con la pretensión de ofrecer mejores aperturas a la responsabilidad histórico-social del trabajo en el aula. Inmersa como está en las estructuras y variaciones de la acción lingüístico-comunicativa del mundo social del plantel secundario. Ello puede dar lugar al esclarecimiento de un modelo que no se constriñe en el aula y para el aula, aunque se forje y nutra por la acción intersubjetiva del aula. Puede dar lugar a una idea esclarecida a través de una <arquitectónica> vista como un modelo abierto de lenguaje, producto de las múltiples elaboraciones o <modelos> del conjunto de experiencias predecesoras, contemporáneas y asociadas de los participantes.

Aquí la experiencia de los actores del salón de clases y sus vivencias, <alimentan y enriquecen> tales <modelos>, cuyo único parámetro es un pensamiento sostenido en la oralidad, en la narrativa y en el ejercicio de la memoria histórico-social. Así como en las

condiciones pedagógicas que con nuevos giros y reflexiones, no aquietan la acción de acompañamiento y la atención colaborativa, sino la fecundan y la materializan en actos con significado de formación y de conciencia de su valor social. El planteamiento es producir estrategias de surgimiento, permanencia y revaloración del lenguaje en el marco pedagógico de la acción comunicativa, por mediación del habla oral y de dos de sus vertientes nucleares: la narración y la memoria histórica. Categorías presentes en la construcción de los actos de habla y en la definición de un concepto relativo a una nueva formación cultural comunicativa; nociones que se enriquecen con la generación social de las dos grandes variantes discursivas de las que dependen aquéllas: la oralidad y la escritura y la gama expresiva de éstas, o el potencial de recepción de lo cultural y pedagógico por lo que representan para el campo socio-educativo, demandando esclarecer de un modo emergente y cualitativo, el valor pedagógico de una concepción formativa como la propuesta, la idea de una nueva formación cultural comunicativa del idioma materno. Se apreciaron así dos campos pedagógicos de privilegiación y de ventrilocución de notables contrastes:

- El campo pedagógico (a). de la legitimación se pliega a los convencionalismos tradicionales de la acción en las aulas escolares; disposiciones recetarias de lo que deben emprender los alumnos; márgenes de libertad y de movimiento estrechos y anti-pedagógicos; escaso interés por los integrantes del grupo por sus motivaciones, diferencias y propuestas de trabajo; carencias en la estima y en el potencial lingüístico del adolescente... muestran la realidad inmediata del sinsentido de una práctica pedagógica de vaciedad de significados. Probablemente por no contemplar la dinámica sociocultural y el marco de vivencias y expectativas del grupo, o éstas percibirse colaterales o poco relacionadas con la "actividad comunicativa" subrayadamente institucionalizada en el salón de clases. Es decir, enraizada a los múltiples patrones de conducta normativa que se pretende imponer al alumno, como único enlace entre él, el maestro y los contenidos programáticos del estudio del español.

El uso de la normación sin diálogo, rumbo y consenso, favorecen una condición legitimadora de la no-praxis, <arropada> mediante una <sensación> de avanzar en el desarrollo de los contenidos programáticos sobre el lenguaje. Pero, ¿qué idea tenemos por lo expuesto de los conceptos de privilegiación y ventrilocución? [J. Wertsch]. El concepto de privilegiación se refiere al modelo o patrón que en promedio mantiene un sujeto con otras personas. Trasladado al salón de clases equivale a reconocer el estilo de la acción docente que despliega un profesional por medio de su práctica. El concepto ventrilocución se produce en correlación con el anterior, ya que representa la diversidad de voces que [toma en préstamo] el enseñante, al afianzar la privilegiación, variarla, ajustarla y transformar los sentidos que imprime a su labor pedagógica, por medio de <nuevas voces> que reconoce como posibles en su discurso. Dichos conceptos se deben a Bajtín recuperados por J. Wertsch para el enfoque sociocultural en el cual nos estamos apoyando.

- Por otra parte el campo pedagógico (b). de la legitimidad de las realizaciones comunicativas, busca la construcción humanística y cultural de la formación lingüística del aprendizaje del alumno de secundaria. Lo cual implica esfuerzo, dominio y creatividad interpretativa; sensibilidad ante el interés del alumno por su formación con

el aprendizaje del español y con otras herramientas de trabajo y reflexión de su mundo de la vida sociocultural. Aunándosele nuevas condiciones de indagación, intercambio académico y de respaldo institucional, profesional y pedagógico. Por ejemplo, se demanda renovar el equipo escolar para el rediseño de la vida en los salones de clases y en los espacios de interacción escolar necesarios, con los que regularmente no cuentan los participantes. O estos son acondicionados o reducidos en dimensiones escasamente proporcionales con el grado de la población estudiantil, así como con otros requerimientos básicos de respaldo a la práctica docente.

Después de las consideraciones que hemos deseado presentar en torno a la visión de los conceptos legitimación/legitimidad con respecto de los actos de habla, distinguimos una resultante sensible que atraviesa las relaciones de la acción comunicativa: las fuerzas políticas e ideológicas que se reflejan y se ejercen en la escuela secundaria. Esto fue referente a partir del cual hemos examinado la influencia política e ideológica en los capítulos [2] y [3], vinculándolo al conjunto de evidencias de la acción comunicativa de seis maestras del plantel secundario.

Continuemos con el desarrollo de la idea propuesta en el inicio de este apartado. Creemos que es posible readmirar [P. Freire] el carácter de la oralidad en las experiencias de aprendizaje del español, por la vía del ensayo cultural del pensamiento narrativo y la transferencia racional y comprensiva que necesitan atender los participantes del hecho educativo, en términos de compartir realmente la atención. (cfr. nota 10 del presente trabajo). La atención vinculada a una idea Bergsoniana responde a un asunto de interés pedagógico, en donde (...) "la corriente de la conciencia sufre giros por el fenómeno de la atención", ya que se pretende hallar nuevos sentidos para incitar a los participantes a oralizarse y a conocer su mundo cultural y sus conexiones con su realidad comunitaria mediatizadora pero recíprocamente vital e imprescindible.

♦ formación cultural comunicativa, enseñanza y narración.

Lo anterior exige una posición atenta para aprehender la idea de un nuevo concepto para el desarrollo de la acción lingüístico-comunicativa del educando: la noción de una formación cultural comunicativa no ceñida por sí a saberes, habilidades y disposiciones [Sánchez P. (1995)] así como a tiempos y espacios programáticos. Es decir, a creaciones temporales y efímeras. Sino vueltas a mirar en su génesis de interlocución, interpretación y construcción para los ámbitos cotidianos de la vida escolar y sociocultural de los participantes. Los retos de una formación discursiva -oral, escrita- concebida como posible y en perfeccionamiento asumido por los distintos actores involucrados en el ejercicio educativo, hacen resaltar la misión sociocultural que les ha sido conferida desde el ámbito político y económico a la escuela secundaria.

En el primer caso el gobierno federal delinea a través de sus instancias respectivas, metas, líneas curriculares, procesos y fórmulas de supervisión y evaluación del hecho educativo. En el segundo caso, al Edo. le interesa un determinado nivel de instrucción y de habilitación para la vida productiva y para regular y subsumir las conductas a las optimizaciones del mundo social. (F. Lyotard). Uno y otro ámbito pueden comulgar o no en la dimensión de lo que sustentan y pregonan, de ahí el interés en nuestro caso por la escuela secundaria, porque nos adentramos en las contradicciones de un subsistema complejo y

reducido por el sistema para no ocuparse de él, aunque para nosotros amerita mayor atención y mejores posibilidades educativas para su desarrollo y perfeccionamiento.

Pero ¿qué sucede en el plantel secundario? Ante la escasa reflexión por la acción oral, el docente se <sumerge> en una actitud convencional-promedio: *coordinar* la actividad comunicativa y reciclar las formas alienadas a las que se <somete> al alumno, no obstante resistencias e ingenio del adolescente, para <salir lo mejor librado> de su interacción con el maestro y con el campo disciplinario en el que se ejercita.

Lo opuesto necesita girar hacia la fuerza histórica de la comunicación, la memoria histórica y la conciencia social, las que se manifiesten en el quehacer pedagógico con sentido, desde el cual fuese posible superar la noción de un tipo de coordinación estéril, por un trabajo didáctico-colaborativo profesionalmente serio. Que requiera así mismo constituirse necesario y emergente, girando de continuo hacia la oralidad y al pensamiento narrativo, en el contexto de la actividad lingüística y la intersubjetividad de los alumnos. Todo ello a partir de un replanteamiento de la acción pedagógica y del valor de las experiencias formativas del español respaldadas por un tipo reflexivo de coordinar la acción en el aula, esto es, acompañando las <travesías> del alumno y sus búsquedas en un plano común de colaboraciones, adquisiciones y producciones escolares con significado. Esto significa una nueva reflexión de quién es el enseñante y quién es el alumno del plantel secundario; cuál es el papel de cada una de las instancias creadas en la estructura interna escolar -por cierto caducas y burocráticas- con la pretensión de mejorar la organización e influencia de esos órganos de la institución educativa. En resumen, qué misión pedagógica y sociocultural necesita construirse para desarrollar y sustentar la actividad formativa del alumno de la escuela secundaria.

De este modo el rumbo que planteamos con base en las anteriores cuestionamientos, es el de colocar entre paréntesis el concepto de enseñanza y los significados de sus usos en las situaciones pedagógicas fundamentales del salón de aprendizaje, sin hacer a un lado otros referentes de influencia en la vida cotidiana del salón de clases.

Un hallazgo de la actividad de investigación que llevamos a cabo como resultado de la observación participativa, fue haber captado la atracción del adolescente por el ejercicio de oralizar y de construir un pensamiento narrativo del profesor. El cual surgió de la ensayística y por lo tanto de la psicodinámica episódica y de los relatos de la creación sociocultural, recuperadas por los participantes en las situaciones de aprendizaje de la lengua hablada.

Pero, ¿qué relación guarda la enseñanza del español y el propósito de reconstruir una praxis gradual y ascendente, vinculada al despliegue de la oralidad y la narración en el marco de las situaciones comunicativas? Dicha interrogante nos condujo a intentar una respuesta preliminar a la cuestión formulada: reconocimos cuatro ejes sobre el pensamiento narrativo que han sido identificados en este proceso de investigación del modo siguiente: (en esta sección volvemos a recuperar los cuatro ejes sobre la narración arriba descritos).

- (a) La narración produce una oralidad distinta del intercambio de ideas y aún del diálogo ordinario, su rasgo esencial es que pervive fuera del aula de modo solidario con la alta manifestación social que conlleva la naturaleza del habla para la vida cotidiana, situación que nos hace interrogar en consecuencia, qué sucede en el escenario del aula, si no es la experimentación del habla oral, sino la automatización de las prácticas escolares, observamos el desaliento que lo dicho constituye para las prácticas de formación lingüísticas, y asimismo como un rezago histórico no obstante la presencia

de las nuevas tecnologías de la palabra relacionadas con la escritura. [W. Ong]. Determinados tipos de lectura y nuevas formas de mirar de los participantes -a que los inducen (entre otras causales) probablemente los medios de comunicación- parecen hoy <contener> en su <red ineludible> a los viejos y nuevos espectadores para poder oralizar el mundo de la vida, dado el impacto masivo y en apariencia la inocua repercusión de los actos de la tele-sociocultura y de su ideología cosmopolita. (No generalizamos, pero en promedio se ha constatado que los medios influyen en el habla y en las modas de consumo y del vestir; importan nuevos análisis que desvelen el alcance de la negación del potencial del sujeto social, ocluido como nos lo parece por el uso del tiempo escolar y del tiempo en casa, inclinadamente girando hacia un tipo de <distracción> genérico, insulso, repetitivo y sin miras de reflexión y crítica).

- (b) Saber y narración son parte del tiempo y el espacio y del contexto diversificador de las culturas (W. James), mediante las cuales esas herencias se originan, fortalecen y hacen sentir su testimonio en la policromía del mundo de la vida social.
- (c) El reconocimiento de la narración es una herramienta que trasciende el habla oral ordinaria depositadas una y otra sin embargo en el saber popular, al que habrá que interrogar y rescatar, subrayando la alta proyección rango sociocultural que amerita aprehenderse desde el mundo escolar y formativo de la enseñanza del idioma español.
- (d) Ahí donde no hay texto, la narración es un instrumento de mediación y ostenta un carácter valioso e indubitable ya que sirve a la comunicación y a la vida. Del mismo modo la narración nutre cíclicamente a otros géneros y entrelaza sus manifestaciones comunicantes en el tejido sociocultural, ante la ausencia de escritura o testimonio del legado simbólico de las antiguas y contemporáneas culturas (W. Ong). Legados sobre los que más adelante se conocerán, los extraordinarios cimientos que éstos han forjado, abriendo inusitadas rutas de aliento para el conocimiento científico, tecnológico y cultural del hombre.

Dichos ejes narrativos nos han permitido reflexionar, acerca de replantear la concepción-promedio actual de las prácticas de enseñanza de la lengua hablada:

- a). Una renovada acción pedagógica centrada en la arquitectónica del desarrollo cultural de los participantes, amerita estar mediada por un tipo de actitud realizativa comprometida de los participantes. Recuperadas a la vez desde sus propios ámbitos de sentido, por medio de las cuales sea posible perfilar inteligentemente los actos de creatividad y sagacidad de los locutores con sus prácticas lingüístico-comunicativas.
- b). Construir a partir de las concepciones-promedio de enseñanza de la lengua hablada, nuevas proposiciones imbricadas y sedimentadas en las prácticas del aula, buscarían <alimentar> y <robustecer> la fuerza del contexto tradicionalmente limitado, cuando las expectativas acerca del trabajo pedagógico, se encuentran en un bajorrelieve social y didáctico. Probablemente soterrado y aún manifiestamente reducido por las políticas educativas globales y por las prácticas singularmente contradictorias y complejas de ese nivel educativo.

Así y de una manera peculiar, redescubrir nuevas estrategias tendrían que articularse a los intereses, relaciones y compromisos de los propios actores del campo pedagógico, con los de otros agentes de la comunidad de manera indubitable. (padres, especialistas, organizaciones e instancias cívicas interiorizadas, en problemas de la escuela secundaria y del rumbo político-cultural de los fines y valores de la educación pública).

c). Si no se recuperan de un modo cualitativo la posibilidad de experimentar los ejes narrativos en el contexto de una nueva arquitectónica de la enseñanza -categoría que sustenta la idea de una nueva formación cultural comunicativa orientada hacia la preparación del educando- estarían una vez más siendo instrumentalizados y <funcionales> los modelos y las estrategias potenciales de formación.

Se requiere desde nuestra percepción investigativa, elevar el rango pedagógico de modelos y estrategias al campo de la conciencia social y pedagógica. Con ello se pretendería suscitar la acción de los actos comunicativos de la narración, de la acción mediada y del entendimiento de las variantes discursivas, en un marco de búsquedas para la reflexión y la creatividad. Esto es, para desarrollar procesos de perfeccionamiento de los intercambios y las prácticas realizativas <inundadas> como sabemos de vivencias y expectativas entre los participantes.

◆ Oralidad, narración y memoria histórica.

¿Hacia a dónde apuntan estas ideas? A destacar por medio de la reflexión teórico-metodológica y sociocultural, algunas preocupaciones sobre la práctica del estudio del lenguaje en el salón de clases y por lo tanto, a examinar el significado de la praxis de las experiencias del aprendizaje del español en su vertiente principal: la oralidad y su enlace con la escritura.

Los aspectos que proponemos para la atención de estas nociones preliminares tienen que ver evidentemente con los ejes narrativos ya enunciados, cuyo sustento lo hace posible la oralidad y la escritura. Concebida la primera -en múltiples nexos con la segunda- como resultado de los tanteos o los modos de ejercitación expresiva auténtica. Enlazada a un eje multimodal irradiante con el compromiso y la planeación docente, de iniciativa, creatividad y producción cualitativa, dirigida a plantear la necesidad de construir el concepto de una formación cultural comunicativa, como al que hemos pretendemos arribar en la segunda parte de este capítulo.

Lo anterior necesitamos conducirlo a la recuperación del significado de conceptos como los de la memoria histórica y la memoria presente, por lo que presupone su praxis y por que se avisora la necesidad de plantear nuevas formas de hacer emerger la conciencia social en el aula y en el contexto escolar. No dirigidas por un tipo de normaciones por delante de la voluntad y de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, sino porque se traduzcan en mejores explicaciones de los ambientes complejos de interacción dentro y fuera del aula, en donde prevalecen las necesidades materiales y lingüísticas del educando. Por otra parte es una realidad que las condiciones de saturación en los salones de clases -entre otros factores- reducen el alcance y el compromiso de una acción comunicativa sensible y de mayor aliento en la cotidianidad de la actitud realizativa de maestros y alumnos.

Otra realidad es el perfil del enseñante -aún siendo egresado normalista- y las condiciones institucionales escasamente favorables para el escolar, al priorizar cuestiones paralelas y/o complementarias al centramiento de la formación cultural comunicativa del alumno. Tales como: salida a eventos, comisiones intra e inter-escolares u organización para desarrollos cívicos y culturales, que bien observados, pueden gestarse en espacios reales de interacción que no obstruyan ni obstaculicen la acción comunicativa central, sino observando su lado opuesto: enriqueciéndose en tiempos y en espacios efectivos en los que el maestro y el alumno se reconozcan estimulados por su realización, superando así la idea de distinguirlos como simples operarios de las cargas institucionales como las que normativamente asumen. (comisiones periódicas para desarrollar festejos y/o conmemoraciones, o prioridades para atender la cooperativa; por comisiones internas de disciplina, uniforme, arreglo y aseo personal... o por la conducta y aprovechamiento del educando).

A partir de las observaciones del trabajo en el aula y con base en el ejemplo anterior sobre la multiplicidad de tareas asignadas al maestro, hemos interrogado por el lugar que ocupa la formación del estudiante desde su propia acción lingüístico-comunicativa. Por estas razones requerimos poner entre paréntesis la propia actitud realizativa docente, sin aislarla de su contexto y de la influencia institucional educativa, que perfila un determinado papel en la formación del educando del plantel secundario. En el capítulo [3] señalamos los principales hallazgos de los cuestionamientos sobre la práctica docente en el aula. En el apartado Conclusiones del presente capítulo, ahondamos en el análisis de la orientación pedagógica, que apreciamos como resultado de la pregunta anterior, acerca del tipo de formación desplegado en dos campos de enseñanza contrastantes para el estudio de la lengua.

Prosigamos el examen comprensivo del carácter de los conceptos arriba indicados. El primer concepto -memoria histórica- lo asumimos con respecto de los estudios de W. Ong sobre oralidad, en el sentido de un ensayo lúdico y contextualizado de la evolución de la palabra y de su presencia en los ambientes muy específicos relacionados con las esferas literarias, poéticas y socio-lingüísticas de nuestras culturas. El segundo concepto -memoria presente, [memoria social]- ligado al concepto antes mencionado, lo visualizamos como el puente cultural del mundo de la vida contemporánea, que permite entender eventos y trayectorias culturales, los que sólo pueden explicarse a partir del enlace de dichos conceptos, en la trama de la enseñanza de la lengua y de su proyección socio-educativa.

El objeto de una visión como la planteada, es ver más allá de centrarse en las estructuras de un tipo de competencia técnica y de estilo [obrerista] (todos los alumnos deben estar haciendo cosas). Se persigue algo distinto al buscar los referentes fundamentales que otorgan sentido al trabajo pedagógico, partiendo indubitablemente de las necesidades socioculturales de una población con opciones de escolaridad.

Esto significaría recuperar el talento docente para renovar la acción pedagógica; construir nuevas herramientas conceptuales y culturales en el campo de la actividad comunicativa; plantear nuevos exámenes colegiados de los procesos de actualización personal y colectivos, para subrayar la importancia del perfeccionamiento del servicio educativo en el nivel medio básico.

Impulsar decisivamente la autonomía para la investigación escolar en los planteles escolares, por ejemplo la que se requiere para revalorar las propuestas curriculares de la enseñanza del lenguaje y la que implica proponer cambios en la frecuencia didáctica de la interacción en el aula, parece conducir hacia una nueva formación cultural comunicativa,

ya que pueden dotar al educando de instrumentos y de modos de habilitación seria, fecunda e intelectualmente provechosa.

Creemos que es inminente acceder a cambios propulsados por las demandas sociales y científicas, así como recuperar la ética del comportamiento pedagógico, que es el valor de la profesión académica misma, la civilidad y el carácter social de los actos y manifestaciones en el aula, estas son a la vez razones básicas por las que se reconocen, comulgan o distancian los agentes. Sus vínculos ante la comunidad educativa expresamente, tendrían que ser revisados para emprender con directivos y funcionarios de este subsistema educativo, una textura como la demanda la perspectiva sociocultural: eficacia, iniciativa y preocupación profesional por la evolución histórica y psicodinámica del trabajo educativo de los grupos escolares.

Lo que hemos intentado señalar en líneas anteriores, fue la pretensión de asistir con una perspectiva científica y comprensiva, al examen de los problemas de aprendizaje a través de la observación del trabajo cotidiano. Ello a partir del surgimiento por el propio interés de los maestros de la escuela secundaria, para iniciar procesos de cuestionamiento, análisis y transformación de las estructuras y funciones anquilosadas de la organización sistémica de la escuela secundaria.

◆ Retos y aspiraciones de la enseñanza en la escuela secundaria.

La institucionalidad legitimadora, la profesionalidad enmascarada y el trabajo en repliegue [homogéneo], necesitarían girar hacia esfuerzos traducidos en compromisos pedagógicos explícitamente convergentes e interdisciplinarios. Diferenciados únicamente por las prioridades y los retos que se plasmaran en la acción colaborativa de las instancias micros (unidades escolares) y macros (zonas y sectores). Pero articuladas a la vez por metas y expectativas comunes, singularizadas expresamente por el grado de compromiso para el campo de la formación lingüístico-comunicativa del alumno del plantel secundario, campo que puede influir en la determinación de modificar y enriquecer el núcleo de los colectivos y directivos escolares.

En el nivel más amplio se requiere una idea distinta del papel de la escuela, de sus políticas y del perfil de atención que necesitan realizar de forma cualitativa los directamente involucrados en la trama institucional de los planteles secundarios.

Pero en un terreno más reducido -no por ello menos importante- la construcción de una tarea pedagógica y de una misión cultural, necesita dirigir la mirada a un escenario que involucra a sus protagonistas siempre observados y visibles en un plano específico de problematización: elevar el entendimiento para la acción con sentido, de estructuras y orientaciones lingüístico-comunicativas tradicionalistas, con base en el reconocimiento del tipo de actitud realizativa de los profesores de la materia de español de la escuela secundaria.

Ello nos significó ahondar con rigor en las concepciones que hicieron plausible que reivindicáramos en una primera fase, los modos didácticos de apreciar las diferentes prácticas de enseñanza en el campo de la construcción de experiencias de aprendizaje. Y en segunda fase, examinando las estrategias de mediación y de alcance de sus prácticas, al valorarlas metodológicamente en correlación con el grado de voluntad pedagógica, dominio de la asignatura, sensibilidad didáctica del enseñante y tipos propositivos de orientación formativa. Todo esto analizado desde el campo discursivo y praxeológico

vinculado al despliegue de la oralidad y de la acción narrativa, con otros aspectos del estudio del lenguaje como la lectura y la escritura.

La experimentación narrativa y la memoria relevada desde el sentido de creación cultural del habla oral, al problematizarla con relación al perfil social de la formación en el lenguaje, mediante procesos de categorización y de análisis de los datos de la experiencia docente, así como por otras aproximaciones como el desarrollo de procesos de contrastación teórico-metodológico, nos permitió asumir la reconstrucción de algunas esferas o regiones de los ámbitos finitos de sentido -realidad primaria del trabajo docente- de los participantes. Cuya identidad y presencia, así como los estilos pedagógicos desarrollados de privilegiación/ventrilocución, fueron una base cualitativa a través de la cual pretendimos esclarecer el marco de interrelaciones y de prácticas comunicativas acerca de la lengua hablada de un modo preferencial.

Lo expuesto puede mencionarse así: alertar la primacía de la oralidad, significa alertar las cualidades diferenciadas de la escritura. Alertar pedagógicamente querrá decir experimentar una y otra herramientas básicas del mundo sociocultural, pero en confluencias y bifurcaciones necesarias, que de un modo potencialmente significativo, permitan elevar el ingenio, la creatividad y la autonomía de la acción de los escolares el aula. Tales categorías son a la vez componentes cognoscitivos y socio-históricos de un pensamiento <oralizador> y narrativo, por la presencia renovada en éstos de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar. Entendida dicha acción, como la presencia renovada de los tanteos o ejercitaciones de la memoria histórica y de la memoria presente llena de saberes, fantasías y experiencias a la cuales permanentemente recurrir.

Alcanzar un mayor aliento en un caso y en otro -con el ejercicio cultural de la oralidad y de la escritura- es atender sus mundos de creación y de ensayos posibles. Esto último quiere expresar las particularidades de una y otra herramienta de mediación. La oralidad descubre al mundo, la escritura lo redescubre como testimonio y /o prueba fehaciente del paso de la historia y de la humanidad. Una y otra se entrelazan, cruzan, viven compartida y alternadamente en autonomía y en correlaciones genéricas o cualitativas.

Una y otra de acuerdo con el primer tipo de correlaciones, se vincula con la acción homogénea y *connatural* de los intercambios de los individuos: ásperos, breves, a [sobresaltos] o de ciertas cortesías *necesarias* y de pretender la conclusión del acto comunicativo. Quizás sin responder a las necesidades y motivaciones comunes entre los sujetos, así como a un cierto tipo de obsolescencia anunciada con gestos, actos, ademanes y movimientos.

Una y otra de acuerdo con el segundo tipo de correlaciones, tiene la pretensión de indagar la realidad y nos induce a la necesidad de contar con la atención necesaria sobre las sucesiones de la vida acaecida y acaeciente de los hechos. Ya que permite puntualizar los detalles y descubrimientos de las tramas del plexo social que se han reconocido, como parte de una observación sostenida del interés por las cosas. Redescubriéndose en ello los procesos de oralidad y escritura, en el momento de ofrecerse al tiempo y al espacio locutor-perceptor para cada contexto situacional del salón de clases de Alfa y Omega.

Con este enfoque quisimos entender la dimensión sociocultural de una y otra herramienta, que plasma la visión de los participantes, en el mundo de las esferas y de las relaciones de la vida cuando se interrogan con un determinado sentido. Y así mismo cuando dichas herramientas nos auxilian a dirigirnos hacia ámbitos o escenarios reparadores de la lectura del mundo y de la palabra. Compromisos socio-históricos y culturales contraídos, con la

sustancia propositiva de la acción emergente de las experiencias de aprendizaje de la lengua hablada y con la idea de una nueva formación cultural comunicativa.

La irradiación de una y otra herramienta -oralidad y escritura- no debería sobreestimar las cualidades y los caracteres singulares de sus respectivos campos expresivos. Necesitan muy probablemente una nueva plataforma epistemológica, sociocultural y reflexiva sobre la base, de cuál es el papel sociocultural y educativo de la acción pedagógica, para el desarrollo inteligente de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar.

Un aspecto mínimo para pensar en cambios venturosos, tendría que evolucionar -nos parece- hacia el impacto político y cultural de convocar a los maestros a disponerse a conjuntar esfuerzos esenciales de las concepciones sobre el trabajo pedagógico y su renovación obligada, hacia la naturaleza de lo que significa la idea de una nueva formación cultural comunicativa del adolescente, con referencia al proceso de la enseñanza del idioma materno.

Ya hemos indicado la percepción inicial que observamos con relación a la idea de una nueva formación cultural comunicativa: un tipo de práctica pedagógica que demanda constituirse en un proceso serio y profesional de habilitación reflexiva y creadora. Lo que significa construir y fortalecer las habilidades, saberes prácticos y la resuelta disposición o voluntad de colaborar con el adolescente. Esto de acuerdo con la multiplicidad de situaciones que decididamente requieran ensayar y transformar tanto desde el ejercicio docente, como con las exigencias de la realidad primaria a la que el escolar pertenece. De hecho, gradualmente el escolar vive, siente y participa de esas <lecturas> e interpretaciones recurrentes, lo que le ofrece la oportunidad de cuestionarlas para examinar la eficacia y el grado de conciencia social que está dispuesto a reconocer. Esto tendría que llevar a los participantes a examinar sus vínculos con referencia a los procesos interactivos, a la eficacia de su integración en la coordinación y desarrollo de contenidos y su inclusión en una vertiente determinada de formación educativa.

Con esta dirección experimental, la idea de construir una formación cultural comunicativa, intenta la puesta a prueba -y su perfilamiento en tensión propositiva- de varios dominios del conocimiento y recepción sociocultural, acerca de una arquitectónica de la enseñanza capaz de suscitar giros auténticos en las prácticas pedagógicas de estudio de la lengua.

◆ La importancia cultural del intercambio verdadero de las ideas en el aprendizaje para la acción formativa.

Así, perfilándose en las variadas esferas o regiones de sentido del adolescente (él/ella) cristalizan en sus experiencias, actos vívidos, preocupaciones y expectativas en torno a la importancia cultural del intercambio de las ideas en el aprendizaje de la lengua y de su acción formativa. Tareas necesarias que reclaman nuevos modelos y estrategias, para alcanzar un sentido reflexivo acerca del carácter de formación al que nos referimos. Ya que esto marca una diferencia sustantiva con respecto de la noción competencia comunicativa, que sólo buscase [habilitar] instrumentalmente al alumno de secundaria, con referencia al cumplimiento de los propósitos formales del estudio del lenguaje.

Por otra parte lo expresado no es incorrecto ni desechable, aunque sí desaprobamos el sentido de lo que significa la idea de competencia comunicativa, porque aprioriza aspectos

formativos que no se acompañan de un trabajo inteligente de exploración y análisis de la situación de los miembros del grupo.

Con esta noción se da por entendido que de un modo individualizado y en un afán de sobresalir y de erigirse triunfador con respecto del otro, el estudiante logrará <su cometido> si se aplica a un tipo de significación como la del éxito aislado. Procediendo en solitario e instalándose en una meritocracia coordinada por el profesor en turno. Cuestionamos dicho concepto cuando los fines educativos se trastocan en fines de lo inmediatista, alienando la voluntad, la colaboración y el intento de no compartir con autenticidad el legado de la cultura y de su prospectiva humanística.

Observemos la importancia del papel del maestro desde esta visión pedagógica, a partir de los conceptos de formación y de competencia, ámbitos en donde la interacción didáctica del adolescente, imbricada en procesos de corresponsabilidad socio-histórica, junto a otras instituciones y agencias estratégicas para el desarrollo de los fines educativos en los que él logre intervenir, muestra el valor social de preparar al educando para resolver problemas y para dinamizar su capacidad reflexiva y de invención.

Por lo que respecta al maestro del plantel secundario, denotamos una obligación académica desde su campo de acción y trayectoria en el aula: necesita refrendar la perspectiva sociocultural de su trabajo pedagógico, acerca del tipo de ciudadano que demandan preparar los núcleos sociales de una comunidad regional, nacional y universal.

La formación del ciudadano se reconoce ¿limitada, condicionada y simplemente genérica para el acceso al conocimiento? O bien, su inserción en el plano de su escolaridad y de intercambio cultural, ¿es una condición cultural en constante resignificación para el perfeccionamiento del conocimiento y para hacerlo partícipe de la realidad primaria impostergable como miembro de una comunidad de diálogo? En este trabajo nos inclinamos por la segunda interrogación aunque hemos destacado los notables rezagos existentes en materia educativa para creer que la escuela fija su atención en esta perspectiva. No obstante pensamos que desde este ámbito aunado con otros, será necesario pensar y construir la reforma de la escuela secundaria, reflexionando sobre sus campos y modelos alternativos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta finalidad como intentamos que se aprecie, va más allá de las competencias prácticas sugeridas por los contenidos de estudio del español. Aunque propositivas, nuestra idea al examinar la actitud realizativa docente, se inscribe en el enfoque sociocultural y constructivista, desde los cuales la noción de formación cultural comunicativa, mantiene una nueva condición y estatura social de alerta. ¿En qué sentido? Por el afán de sustentarla en los planos discursivos y sociales a partir de los tipos de habilitación que demanda el mundo de la vida ordinario, correlacionándola así mismo con el estudio básico de los problemas de aprendizaje.

El sello cultural de la idea de formación, lo vemos inscrito en el conjunto de las relaciones y puentes de interlocución con la realidad primaria, de acuerdo así mismo con la explicitación de retos y corresponsabilidades de participación, estudio y producción de un individuo en situación escolar cualitativa.

Aspectos que la escuela puede retomar y con los cuales requeriría especializarse, de otro modo se mantendrán observados como distantes y aislados tales retos de estudio y producción, en la medida en que las familias y otras agencias relacionadas con el adolescente, signa pretendiendo la inmersión genérica del adolescente en el plano de lo social. En todo caso deberán enriquecerse las perspectivas de estudio y de acción - competencia comunicativa versus formación cultural comunicativa- acerca de la actitud

realizativa de los participantes, con base en la idea de un tipo de aprendizaje sociocultural que intentamos comprender y explicar racionalmente en este trabajo.

♦ oralidad, escritura y conciencia social.

Por este conjunto de razones, girar cualitativamente es la consigna cultural hacia el pensamiento de la acción oral y narrativa, suscitada por la mediación docente, por la ejercitación de la memoria histórica y por la idea de acompañamiento pedagógico entre los participantes. Todo ello con sus enlaces, contrastes y singularidades frente a la lectura y la escritura, como una pretensión central para mirar asertivamente las condiciones didácticas y los cursos de aprendizaje, que conducen a la construcción de la praxis de una formación cultural comunicativa.

La oralidad accionada por el habla histórica eleva a un estadio superior al lenguaje, por la expresividad y la razón del hombre en el mundo. Sus fantasías, anhelos, injusticias e inequidades, amén de ser reflexionadas en las regiones de los ámbitos de sentido finito colectivos e individualizados [A. Schutz], trasládanse desde el origen de la palabra hacia su contraparte: la acción y el comportamiento humano y sus posibilidades de elevar con ella otros significados como los de la lectura y la escritura y en un tono global, la explicación del mundo y sus fenómenos sociales.

Por ejemplo, la escritura con sus progresivas influencias sobre la vida social de autoridad y jerarquía -sin duda similares a los usos antiguos de la práctica histórica de la oralidad- produjo segregación y condicionamiento de la práctica elocutiva del poder primigenio y de las acciones fundamentales de creación o descubrimiento del mundo social y del trabajo por medio de la acción con la palabra. Logrando que con las nuevas tecnologías de la palabra escrita, irrumpiera un nuevo tipo de socialización, que de suyo será naturalmente revelador y aleccionador de la capacidad intersubjetiva de los grupos y los colectivos culturales de ejercer legitimidad/legitimación.

Esto se reconoce en la actualidad como un signo de nuestro tiempo: con la escritura se redefinió la conformación social y se crearon nuevas tareas y empresas con la proyección de este instrumento mediador de la realidad primaria de los individuos y de su correlación con la economía, la política, la educación y las manifestaciones artísticas y literarias entre otros eventos culturales de trascendencia socio-histórica.

Hoy se observa un tímido retorno a la idea de oralizar con mayor aliento los acontecimientos de la vida cotidiana, sobre todo si esta afirmación se le aprecia desde los usos de los canales concesionados de comunicación, convertidos en el <agente mediático> por excelencia para la vida y la alienación urbana y rural. Sin embargo la necesidad de diálogo que es la oralidad dispuesta a reconocerse (nos), está latente en los distintos planos del mundo objetivo, social y subjetivo [J. Habermas]. Esta tendencia última la observamos inscrita en una nueva psicodinámica pedagógica y socio-histórica hacia la escuela secundaria urbana. La que creemos que puede genuinamente llamar la atención de los maestros y las autoridades, por la dimensión sociocultural que se asuma con la práctica del lenguaje para ese subsistema de educación media básica.

Es indudable que la escritura por otra parte le otorgó espiritualidad a las manifestaciones del hombre: no sólo la materialidad [cristalina] y evocadora sino otras esencias culturales de la evolución del hombre y del lenguaje modificarían las formas de ver el mundo, de estar en él y de transformarse con él. Pero de un modo crítico en la perspectiva

fenomenológica social, la corriente y tensión de la conciencia [A. Schutz] percibía ya los [pasos] de la oralidad a la escritura. W. Ong nos auxilia a reflexionar con base en esta afirmación.

Por ejemplo, la memoria oral no es como hoy podría concebirse a la actividad de su fomento. Tenía un lugar preferencial en la cultura narrativa y en la formación de los narradores. Había que aprender fórmulas y ritos que acompañados por un cierto ambiente de expectativas colectivas sobre la eficacia de las enunciaciones, generaba la anuencia o el rechazo por el cual un narrador -en el sentido estricto de la palabra- (nos revela W. Ong) debía recurrir a más y forzados ensayos, para distinguir las propiedades de los hechos y a no [dejarles ir] por la desmemoria, la endeble retención y/o la situación de práctica precariamente sostenida.

Primero había que aprehender el sentido del discurso, [dilatarlo] en la mente, repensar las ideas y después hacerlo proyectar. La memoria oral construyó puentes culturales indispensables para entender el mundo entre los diversos grupos de una colectividad. Pero, ¿qué tipo de variantes podrían anotarse hoy con su impacto en la escritura?

Adelantamos una hipótesis: la ausencia de una memoria oral viva y lozana. La oralidad al perder esa prístina cualidad, se vió sometida a tales presiones del orden social, político e institucional, que es posible creer en el desvanecimiento o difuminación de la potencia narrativa y la que antaño había generado a los grupos información, estados de alerta, de regocijo y placer. Así como certidumbre y proyección por la trayectoria de las empresas culturales; empresas trasladadas en justas del hombre por la posesión y por la primacía para decidir las formas de tenencia de la tierra, de asistir a los nuevos umbrales de la división del trabajo y a los nuevos modos que vendrían de producción, para hacer uso de tipos emergentes desde la cotidianidad de la vida.

También de otras maneras los oradores lograban distinguirse: por la necesidad de mantener la identidad y a la vez por el reconocimiento por su talento y por los sucesos narrados ante los acontecimientos que los impactaban directamente. Aunando a ello las progresivas transformaciones, dejaban la incertidumbre por lo que más tarde históricamente aconteció - la aparición de la escritura- un parteaguas de la historia en donde la oralidad perdió la fuerza de convocatoria y de reencuentro. Otras manifestaciones empezaron a surgir en el plano económico y social, que irían modificando la penetración y el interés por la narración. Lejana proeza, regocijo y distintivo de lo cotidiano, forma central de anunciación y del trabajo de los hombres en sus ambientes de socialización en cada momento más diversificados, pero también desplazándose de su centro de convergencia y praxis.

La oralidad perdió vitalidad, belleza estética y humana, ritmo y sonoridad; acompañando a ese arte verbal, los gestos, la corporeidad, los movimientos y los actos no verbales, como las emociones expresadas, o las [marcadas] con giros de la personalidad y de las circunstancias. Y que sólo una persona puede observar cuando mira atentamente... devino en consecuencia en desuso. Esta [investidura de lo oral] saldrá en adelante del habla, para tratar de aprehenderse en la trama lineal de lo que hoy conocemos en términos de escritura. Lo anterior no quiere decir que sólo así es factible apreciar el valor cultural de la oralidad. Pensamos que descendió en su condición sociocultural en promedio, con el desarrollo de las comunidades en procesos de crecimiento de sus fuerzas, relaciones y derroteros culturales.

¿Qué pasó entonces con la conciencia social como nexo del medio lingüístico e intersubjetivo del hombre y su desplazamiento de lo oral a la escritura? Adelantamos algo

que es necesario estudiar a profundidad: si a la escritura le corresponde [imprimir] la tensión a la conciencia social, al no formar parte constitutiva [en el instante] de los hechos de la vida, es decir, al desvanecerse esa interacción vívida e interrogativa del mundo de la realidad material y de las utopías -ahí en el mundo del testimonio de lo escrito- la actitud social estaba siendo ya trastocada y era probable pensar -como sucedió- que tendría un giro extraordinario en la recepción del mundo.

Pasar de lo inmediato del asombro a la percepción de lo complementario lo que A. Schutz denominó como corrientes de tensión de la conciencia -y que en este trabajo lo consideramos como una de las proposiciones del cambio de lo oral a la escritura- refleja las transformaciones que vendrán a asentarse en los núcleos más sensibles de la sociedad: la familia, el trabajo, los centros de intercambio y los lugares de formación, que entre otras condiciones materiales y dentro de un orden espiritual o religioso, provocaron una mentalidad acorde con las nuevas necesidades políticas, culturales, económicas y sociales en marcha: la necesidad de liberarse de la instrumentalidad y de las tradiciones perniciosas de la práctica social.

- ◆ El valor pedagógico del modelo pragmático-semántico de los actos de habla.

Con esta perspectiva arribamos al propósito de argumentar el valor pedagógico del modelo pragmático-semántico planteado por J. Habermas, sobre la concepción de categorías y acerca de la idea de un nuevo concepto: la formación cultural comunicativa orientada al estudiante de la escuela secundaria. De esta forma hemos enfatizado las reflexiones principales de los componentes de análisis de la oralidad y su inserción en la vida escolar y social. Observemos los elementos que se han descrito:

- la oralidad como centro de atención para el análisis del lenguaje. Ello lo enfocamos hacia el campo de la construcción de las realizaciones comunicativas de la acción docente del profesor de secundaria.
- la comprensión de la naturaleza sociocultural de la oralidad y su contrastación con la escritura.
- el uso de los instrumentos mediadores en el ámbito de la institución escolar como la oralidad, la memoria histórica y algunas categorías como acción mediada, entendimiento y pensamiento narrativo, en la perspectiva del estudio del idioma y de las experiencias que hacen posible construir aprendizajes de un modo específicamente <mirando en la acción> del aprendizaje del español, desde los motivos-porque y los motivos-para.

Estos motivos planteados por A. Schutz, así como otras categorías estudiadas por él, como reciprocidad de perspectivas, significatividad de los actos de entendimiento y conciencia social, los hemos propuesto articular a la categoría central de la teoría de J. Habermas: la acción comunicativa de la práctica de enseñanza del lenguaje de la escuela secundaria.

Pretendemos auxiliar nuestra orientación crítica acerca del planteamiento de perfeccionar la formación lingüístico-comunicativa del alumno de la escuela secundaria, con una respuesta pedagógica altamente cualitativa. Esto es, relacionando las interrogantes de mejorar el

servicio docente de enseñanza de la lengua, con las categorías Schutzianas denominadas motivos-porque y motivos-para.

Los esfuerzos de las maestras del campo pedagógico (b). se dirigieron en este sentido, puesto que reconocimos a través de su desempeño, una serie de alternativas valiosas como resultado de su ejercicio docente. Indicándonos con ello la fuerza de la acción y la trascendencia que revistió su papel en el aula, en el momento de la construcción de aprendizajes del español, precisamente <mirando en la acción> reflexiva de la actitud realizativa cotidiana de las maestras con su intercambio y producción escolar.

Otra respuesta similar a la que nos aproximamos en esta investigación, fue la de indagar acerca del significado de esta condición cultural y didáctica, es decir, requerimos elevar dichos componentes a un nuevo rango. Al rango cualitativo de una arquitectónica de la enseñanza (Sánchez P., 1995), la que al estar asumida y planificada por el docente para [compartir la atención] (B. Rogoff, 1993), permite expresar por una parte, el contenido y el significado de la colaboración didáctica, a partir de la voluntad del acto al que se convoca al educando y por la otra, para teorizar acerca de los estilos culturales de la coordinación y la orientación formativa de las maestras de los campos pedagógicos (a). y (b). Esto es, para recuperar los contextos de la acción alternativa en el aula -como hicimos con el análisis de las maestras del campo (b).- es decir, examinando las condiciones propositivas inherentes al hecho formativo, al distinguir de esta manera no sólo las condicionantes y limitantes, sino para no retornar a una visión restringida de las coordenadas de la práctica y estudio de la lengua hablada; sin pasar por alto que es indudable que influyen otros niveles y factores recurrentes cuando se investiga una acción escolar como la del estudio de la lengua hablada.

Creemos que en este trabajo giramos sin embargo hacia una posición menos generalizada como la antes descrita, la que sin dejar de observar el contexto más amplio, reconoce el valor del componente cultural y didáctico que respalda de varias formas la construcción de una nueva arquitectónica de la enseñanza. Acción reflexiva que nos permitió delimitar por ejemplo, la relación cualitativa del profesor con el escolar y con desarrollo e interpretación del currículum; la relación del contexto situacional con las condiciones institucionales académicas y metodológicas, y la relación de los programas evaluativos y otros referentes de la práctica escolar, con los múltiples aspectos vinculados al desarrollo de las experiencias del lenguaje.

La recepción crítica de esos componentes de respaldo -cultural y didáctico- podemos formularla así: cómo mejorar -en una idea de perfeccionamiento- y no de [cambiar] simplemente con técnicas o modelos en boga, una actitud de un grupo docente y la de cada uno de sus miembros, cuando regularmente es compleja e influida por distintas variables tales como: el mobiliario del plantel, los materiales didácticos escasos o empleando los más recurrentes, cercanos e inservibles; el tiempo de trabajo brindado; la destreza del mediador y su mentalidad para modificar sus prácticas de enseñanza y de facilitación del aprendizaje, configuradas en promedio en la lógica de la pasividad y el trayecto lingüístico sin [sobresaltos]... nos permite afirmar que lo expresado es altamente dañino para la acción comunicativa, puesto que al percibirse lejana su condición de cambio o de transformación, se distancia de un modo de pensar vinculado a un tipo de formación cultural en correspondencia por la actitud inteligente y práctica de los actores del hecho pedagógico.

¿Por qué razón? Por el impacto de lo que ha sido la escuela y continúa sosteniéndose en ella: el residuo socio-histórico e institucional, que significa el inmovilismo y la lejanía hacia el cambio; la reproducción que funcionaliza las ideas y las tareas genéricas e

intrascendentes; la sujeción de las ideas y/o las prácticas poco relevantes en el contexto actual de la vanguardia científica, artística y tecnológica. Las mismas que no se aprecian ni un tanto proporcional con la psicodinámica de la escuela secundaria, ni con relación a la fuerza ideológica de los cambios imprescindibles de lo social, como una acción global y particular, necesaria y emergente.

Así observamos genuinos obstáculos para la evolución cultural y pedagógica del plantel secundario, si no reconocemos la necesidad de recuperar y construir la idea del crecimiento cultural y científico de los agentes del hecho educativo. Esta noción última la atisbamos iluminadora de una condición expresa para suscitar el ejercicio de una conciencia social en los distintos niveles de atención del servicio educativo. El mismo que auxiliara los procesos de entendimiento, relacionándolos con una mayor contundencia, con la problemática de la vida escolar y con las estrategias colegiadas de investigación y esfuerzo académico. Todo ello para documentar la trascendencia de las experiencias pedagógicas y su dirección pedagógica hacia un verdadero cambio.

Asimismo existen otros factores de incidencia sobre la actividad pedagógica: las cargas laborales en otro empleo o en una institución afín, la proporción excesiva de alumnos; la organización escolar del plantel específicamente orientada o no a evitar interferencias, a influir o no en la promoción reflexiva de la práctica de la enseñanza del español; a concertar apoyos verdaderos a quehaceres complejos y a generar nuevas tareas de formación. Posibilidades reales de actualización interna permanente e institucional, que distancian o aproximan -con todos los matices del caso- el análisis de los planes y los cursos de acción sobre la cotidiana labor en el aula, tanto en el plan global académico como en los específicos de la actividad colegiada de los maestros de la escuela.

Sólo cuando todo esto se va esclareciendo desde una praxis crítica, es posible que puedan iniciarse procesos de construcción de modelos y estrategias para plantear la construcción de una arquitectónica de las experiencias de aprendizaje. Así, al replantearse el potencial cultural de la formación del adolescente en el campo del lenguaje, se vuelve a admirar su inserción por demás significativa, en el momento actual del mundo socio-cultural en el cual se desenvuelve el adolescente.

Pensamos que la cuestión deberá resolverse por la vía de los saberes prácticos (J. Habermas, 1992), por la delimitación del ámbito particular del aula, por los cursos estratégicos del campo escolar y por la idea acerca de una nueva formación para el alumno de la escuela secundaria. Alentando la reflexión y el cuestionamiento comprensivo acerca de la responsabilidad asignada al mediador, al directivo, al colectivo académico y al de las áreas de apoyo pedagógico, en cuyos escenarios de realizaciones comunicativas, se conjuntan esfuerzos y se afiance la congruencia de las ideas, de los planes y de los cursos renovados de la acción pedagógica.

Otras entidades articuladas al plantel secundario deben compartir la valoración y la crítica por lo sucedido -sucedándose- en la escuela secundaria, así como las que impacten su estructura con el ánimo de fomentar que ésta sea transformada, sin hacer a un lado con todo lo antes expuesto, el análisis y el examen de los propósitos y los fines de las políticas para el subsistema de educación básica.

Ahora reflexionemos acerca de la idea de cómo se piensa en el adolescente que ingresa al plantel secundario o que se encuentra en él, analizando algunos componentes relacionados con la actitud realizativa de los participantes. Uno de ellos -de los que derivaremos otros- lo hemos denominado <mirando en la acción>, pues lo concebimos como una herramienta

de la praxis o de la reflexión, que nos parece que puede permitimos profundizar en el marco de la acción lingüístico-comunicativa del alumno de secundaria y de su aprendizaje. Dos cuestionamientos que nos abrieron la posibilidad de estudiar las relaciones intersubjetivas de las maestras de Alfa y Omega, y sus variantes discursivas por medio del empleo metodológico del modelo pragmático-semántico de los actos de habla, fueron los relativos al estudio de las estructuras comunicativas de aprendizaje del español, como a la posibilidad de examinar la importancia por construir un planteamiento acerca de una arquitectónica de la enseñanza verdaderamente cualitativa del modo siguiente:

¿Es posible construir una idea diferente del sentido de formación a partir de la idea de lo sociocultural y de la importancia de estar [mirando en la acción] comunicativa ordinaria y pedagógica?; ¿cómo entiende el maestro del plantel secundario, una arquitectónica de la enseñanza para girar hacia la significación de las experiencias³⁷ de aprendizaje del español del adolescente? Una respuesta global que examinamos de acuerdo con dichas interrogantes, fue la de preguntar por el sentido que implicó acompañar al sujeto-alumno-inteligente, en una trayectoria escolar determinada, que en una multiplicidad de casos, no es deseada por él ni por ella, ni sus repercusiones ni recorridos analizados al avanzar con tales posturas y adversas situaciones de voluntad y de integración.

¿Qué hacer? La herramienta praxeológica <mirando en la acción> es posible extenderla como un puente en correspondencia con uno de los recortes influyentes de la formación del educando: la actitud realizativa docente. La que hemos distinguido y examinado con relación a la práctica de estudio de la lengua, correlacionándola asimismo con la idea de cómo obtuvieron los participantes determinados acuerdos y cómo necesita replantear el profesor de la escuela secundaria la idea de entendimiento, a efecto de pensar en nuevas creaciones culturales sobre el concepto de lengua hablada u oralidad.

La inteligencia y solidaridad del enseñante tendrán que articularse a cada uno de aquéllos mundos -que son [uno] y particulares e imbricados entre sí, por la simultaneidad de la acción comunicativa del mundo de la vida, constituida por la realidad primaria de los participantes en el escenario del salón de clases y del contexto escolar.

La articulación sociocultural y pedagógica que observamos con referencia a las preguntas que venimos destacando en un sentido particular de [volver a las cosas] y de traducir ésta idea fenomenológica al plano reflexivo de estar <mirando en la acción>, fue por la relevancia que tiene para este trabajo, desarrollar un planteamiento relacionado con una nueva arquitectónica de la enseñanza. Con la actitud de compartir la atención de los hechos y dotando de contenido experimental formativo, al conjunto de las realizaciones ordinarias, a la colaboración pedagógica sistemática y a la construcción notoriamente solidaria, acerca de la relevancia del aprendizaje del español entre los participantes.

Entendemos por <dotar de contenido experimental formativo>, a aquellas manifestaciones de la cultura diacrónicas y sincrónicas, que pueden configurarse en el marco de las prácticas lingüísticas del estudio del lenguaje. Tales como la oralidad de mayor aliento, el pensamiento narrativo y el ejercicio de la memoria como [referentes] de la lectura del mundo y de la palabra, de la escritura y de la construcción del lenguaje a través de las cosas terrenales y utópicas del hombre socio-histórico y su dimensión transformadora.

Una vez señaladas estas consideraciones, a continuación indicamos los elementos que pensamos que pueden conjuntar un marco cualitativo sobre la necesidad de construir una arquitectónica de la enseñanza, a la cual hicimos referencia en líneas arriba, y a la que apreciamos como una de las proposiciones nucleares del trabajo docente, de un modo

similar con la hondura sociocultural como la que sabemos que tiene la enseñanza de la lengua. Lo antes expuesto representa una idea de perfeccionar la actitud realizativa docente, cimentada en el plano dialéctico del mundo educativo, como la resultante de una idea sostenida: la formación cultural comunicativa del alumno de secundaria.

Enseguida profundizamos en la idea anterior dotada como la distinguimos, por un tipo de colaboración compartida de los conocimientos entre los participantes. ¿Cómo? A través de la idea de estar <mirando en la acción>, lo que conllevó al planteamiento de una arquitectónica de la enseñanza, cimentada en el reconocimiento de los problemas que existen en el salón de clases sobre el estudio de la lengua en su vertiente oral y escrita. Es ahí en donde radica o tiene sentido su razón de ser.

III. La idea reflexiva de estar <mirando en la acción> docente, mira hacia el campo de una arquitectónica de la enseñanza diferente.

En líneas antecedentes se anunció la importancia de los motivos-porque y los motivos-para, que permitieran no sólo dar contenido a la singularidad de la actitud realizativa de las maestras de Alfa y Omega, sino fundamentar el valor cultural y pedagógico de una acción como la indicada en el plano de la enseñanza de la lengua.

La relación que distinguimos con la herramienta praxeológica de estar <mirando en la acción> en vinculación con los motivos-porque y los motivos-para, fue la de abrirnos a los significados que la maestra le otorgaron a sus mundos de acción. Una forma viable en el contexto educativo en dichos planteles, fue la percepción del sentido de la memoria histórica que un docente desarrolla con sus alumnos en la cotidianidad de las jornadas comunicativas. Esta disposición abre de nuevo la ruta para pensar con rigor, por la forma de cómo se acompaña al educando en el recorrido que la escuela, la familia y la sociedad se han empeñado en construir.

Acompañar en el sentido pedagógico exige compartir la mirada y la atención de las cosas. Lo contrario es un encuentro con el otro en donde contingentemente sea factible emprender tareas universales. Acompañar en la denotación sociocultural querrá decir saber escuchar, saber convenir y saber reconocerse con las cualidades y diferencias de lo que implica la voluntad de acompañar a alguien, en un trayecto probable de variados obstáculos, pero asimismo de compromisos y logros. Aquí no hay sólo la contingencia y la vaga probabilidad de encontrarse para la realización de tareas.

Saber acompañar al adolescente lo miramos como la acción colaborativa ascendente y dialéctica, la cual se halla en lucha, resistencia y en giros posibles, si existe una convicción por elevar los fines educativos que se pretendan alcanzar, con las diferenciaciones particulares pero unitarias de las profesoras y con el desarrollo del escolar en sus cursos de acción.

Llamamos <diferenciación particular pero unitaria> al proceso pedagógico inteligente, que busca dar respuestas a los intereses de los miembros de un grupo escolar, y en paralelo pero en simultaneidad de actos, por la pretensión de lograr determinados objetivos ligados con la formación lingüístico-comunicativa del alumno de secundaria. En consecuencia puede surgir con una fuerza inusual el concepto de una nueva arquitectónica de la enseñanza, a partir del sentido que el profesor le imprima reflexivamente al conjunto de sus realizaciones comunicativas.

<Mirando en la acción> pretende suscitar la reflexividad acerca de reconceptualizar la práctica del estudio del lenguaje, con base en tres componentes básicos del concepto de arquitectónica: a). una firme relación y dominio de los saberes prácticos que se demandan al docente, b). un tipo de planeación que responda a la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar y, c). una construcción esclarecida -clarificada propone P. Freire- y compartida de las ideas didácticas, que exigen arraigar propositivamente en los actores del hecho educativo. Por ejemplo con un cambio sostenido en la oralidad, en el pensamiento narrativo, en la lectura y en los ensayos y producción de la escritura.

Estos componentes quieren redimensionar la naturaleza del acompañamiento y de su examen que un maestro difunde en los grupos de su coordinación: respeto, simpatía y calor humano, don o voluntad de aprendizaje compartido y asimismo todos sus opuestos: autoritarismo escolar, negación a la empatía factible en un grupo de trabajo; dureza en el llamado a [colaborar], prepotencia y distancia profunda para comprender las actitudes de los adolescentes, e impacto negativo para el crecimiento cultural del alumno y la madurez del enseñante.

Por esto pretendimos de un modo significativo, desarrollar un planteamiento sobre la capacidad de readmirar el mundo de la vida del salón de clases y de oralizarlo quizás cada vez con mejores posibilidades integrándola a la dinámica de cada grupo escolar. ¿Con qué objeto? Para sumergirse oral y narrativamente con éste en los mundos de la herencia sociocultural y científica, en sus utopías y en otras formas de acompañar al adolescente en los ámbitos de la cultura y del aprendizaje del idioma.

Lo anterior demanda fortalecer la reflexión autocrítica y heterocrítica, como un modo de privilegiación para construir experiencias verdaderas, nacientes de la actitud realizativa docente y de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, ya que son referentes centrales que se plasman indudablemente en los procesos dialécticos de la acción comunicativa del salón de clases.

Entendemos la categoría arquitectónica de la enseñanza, como aquella idea que busca generar rupturas ahí en donde se [aclimata] la circularidad perniciosa de la acción comunicativa. Con esta herramienta un docente del nivel educativo en el que participe, intentaría cambiar un proceso de circularidades que enrarecen los contextos de acción, por su <mirada> parcial, dura e indispuerta para escuchar y para desear o tener la voluntad de estar <mirando su acción>. Pues de ese modo no se indagan las limitantes de quien enseña, ni se fomentan las variantes que interesan al alumno y que en paralelo pueden compartirse con una noción de disciplina para el trabajo creativo, con base en la búsqueda de una acción lingüística propositiva.

La arquitectónica de la enseñanza pretendería una orientación en espiral y una praxis que se observa críticamente así misma. Al hacerlo, se produce el efecto cultural que nos interesa rescatar, ya que la escuela por medio de sus directivos y maestros, *dicen cómo hacer* aquello que se ha <planeado>. Pero ha faltado una revisión profunda, de cómo emprenden en lo individual y en lo colectivo, las exigencias que respondan a una nueva formación cultural comunicativa, la que sea posible forjar de acuerdo con una dirección educativa en relevamiento constante. Dicho de otra manera, la arquitectónica de estar [mirando en la acción] del aula, se distancia de sí y re-conoce los motivos-por qué y los motivos-para, con los que sea menester efectuar cambios en un marco general y particular de reflexión, debate y consenso, a partir de las propias condiciones de una labor pedagógica de nuevo aliento:

- la acción de formar sujetos inteligentes desde una postura cultural y cognoscitiva, es posible si media la postura persistente de estar <mirando en la acción>, de interrogar sobre qué hacer con su formación, cómo girar a una frecuencia de mayor atención del aprendizaje y a qué otorgarle prioridad. Esto representa un modo de asumir un papel diferente y corresponsable con otros maestros, directivos escolares y con el respaldo de la familia.

Si acordamos que mirar es una acción, basada en nuestra idea de las cosas sobre la realidad primaria y acerca de las vivencias ahí contenidas, expresadas y latentes como aspiraciones y utopías, estar <mirando en la acción> busca por la naturaleza de su praxis, pensar con el otro, brindarse al otro con la medida, incertidumbre y dislocaciones de una lógica falible e incierta. Pero asimismo madura/inmadura, abierta/cerrada -con todos las vertientes posibles de éstas orientaciones- en lo volitivo y en lo racional con los compromisos del mundo social de los participantes.

En este sentido la complejidad de la acción pedagógica no deja lugar a dudas, por la propuesta de cambio que necesita surgir, al problematizar la práctica lingüístico-comunicativa del docente y la dirección que se buscara imprimir para las nuevas mediaciones del campo didáctico y cultural vinculadas con el estudio del lenguaje.

Así una acción ordinaria emprendida en el aula, podrá reverse al volver sobre ella ya sea en el momento de emergencia o mejor aún siguiendo la dirección que privilegia el profesor del plantel secundario. A efecto de que su influencia no llegue a <quebrar> las expectativas que se hayan planteado para la formación del escolar y sí reivindique un tipo de participación e interlocución, diferente de las prácticas desarrolladas por medio de un enfoque tradicionalista.

<Mirando en la acción> es una <señal emergente> de la fuerza ilocucionaria que reviste toda la acción pedagógica forjadora de cambios en el contexto sociocultural de la habilitación del educando y una disposición especial surgida de la conciencia, del ánimo y de la necesidad del trabajo conjunto por dos o más individuos dispuestos a coordinar sus actos. Es así un instrumento cognoscitivo y cultural que posibilita interrogar en la práctica por la trascendencia de replantear, ajustar y/o permitir que giren de un modo distinto las cosas. Aquellas que pueden ser transformadas por los participantes distinguiendo la propia dirección pedagógica de la actitud realizativa docente y los compromisos escolares relacionados con el desarrollo de programas y los actos verdaderos de formación.

Esta noción es de un modo similar una herramienta de la memoria histórica, de la actitud realizativa misma y de la pedagogía de acompañamiento en su visión más generosa. ¿Por qué? Porque se halla indeclinablemente en el medio de las relaciones de intercambio sociocultural y por la facultad elocutiva de los sujetos al dirigirse a cursos de acción particularmente amplios y complejos. (No obstante dicha complejidad hemos pretendido recuperarlos en el trayecto del proceso de investigación, cfr. capítulos [2] y [3]).

Al distanciarse de los participantes esa actitud o <señal de alerta> modifica la interacción y puede propiciar un estado de [calma] o de situación latente, al no prestar importancia a la mirada que requieren las efectuaciones de los actores y lo que éstas representan tanto para la actividad de aprendizaje como para los objetivos sobre la formación en el lenguaje.

Estar <mirando en la acción> por obra de sus nexos con la significatividad de los actos de entendimiento del trabajo docente, permitiría ahondar en la disposición para reflexionar acerca de su actitud realizativa. Al llevarla a cabo, los motivos-porque y los motivos-para,

cobran sentido desde un pensamiento de la arquitectónica de la enseñanza y del aprendizaje cualitativos con y para el adolescente.

Este <llevar a cabo> no es una actividad de repaso común o promedio como la distinguimos. Tampoco es una cierta forma de evaluación de la actividad periódica: es la búsqueda de las raíces cognoscitivas y culturales o idiosincrásicas, que se materializan en el proceso de la acción comunicativa en el salón de clases. Las variantes docentes por sus modos de privilegiación y sus diferenciadas estrategias discursivas, muestran determinados perfiles ante la frecuencia y la alternancia de distintos referentes vinculados con sus mundos objetivo, social y subjetivo.

Por otra parte esa sensación que se tiene por lo que puede mostrarse en el intercambio comunicativo entre los participantes, provocaría estar <mirando en la acción> con determinados referentes próximos a la significatividad de los actos de entendimiento del educando. Con esta perspectiva y/o con una base sociocultural como la que hemos descrito, es en el aspirante a la educación media básica -el alumno de secundaria- con el que hay que pensar comprometidamente desde el núcleo de la arquitectónica de la planeación de la enseñanza y del aprendizaje.

Parece que por la vía oficial (planes, programas, guías, auxiliares, equipo didáctico -en el mejor de los casos- entre otros) esta necesidad de pensar en el adolescente que ingresa o se halla en el nivel de la educación secundaria está siendo cubierta.

Es decir, por lo que corresponde a los directivos escolares de los planteles secundarios, ellos observan y hacen cumplir la serie de normas y disposiciones que se entrelazan con el trabajo educativo del profesorado, de las áreas de apoyo y de su propia gestión administrativa. También este nivel de organización e interpretación de la política educativa, <apunta> sin duda al mejor servicio que pueda brindarse al joven que ingresa, o que se encuentra adscrito a una estructura pedagógica como la autorizada para la escuela secundaria.

Por lo que respecta a la planta de profesores, del área de orientación y de servicio social, así como de apoyo administrativo, técnico y de mantenimiento, laboran con una dirección específica: brindar atención a los grupos escolares formalmente constituidos, sin hacer a un lado las relaciones con la comunidad, que la escuela por distintos canales y relaciones efectúa de continuo.

¿Qué sucede entonces con base en la cuestión a la que aludimos para pensar en el adolescente de secundaria? Si todo parece girar en torno a él/ella?, ¿a qué nos remite la interrogante anterior? El cuestionamiento crítico de base, es si realmente se piensa en el adolescente de la escuela secundaria y si existe aquella disposición especial -de estar <mirando en la acción>- a efecto de construir un compromiso cultural, profesional y formativo con él. Lo que le otorgaría contenido a la arquitectónica de la enseñanza o a la acción lingüístico-comunicativa, traducida como el conjunto de experiencias que pueden relevarse a través de las prácticas del aprendizaje del español.

Otra forma de reflexionar lo antes expuesto fue preguntarnos, ¿de qué modo se piensa en el alumno del plantel secundario, dada la posición central que tiene pero que puede ser apreciada -esa manera de pensar- como un reflejo último de todo aquel <peso> y <respaldo> administrativo y pedagógico que se ha articulado en su nombre? O bien, simplemente brindarle un servicio del tipo de acción inmediata, de control y supervisión, y hacerle cumplir -si lo desea o no- los compromisos que debe cubrir, a partir de la <organización> diseñada en el pensamiento del directivo escolar y a través de un tipo de pensamiento pedagógico, por la variedad de tareas múltiples, lógicas y coherentes -y sus

opuestos- con todos los variados matices de los distintos escenarios en los que se necesita interactuar y desenvolverse.

¿Esto será pensar comprometidamente en el adolescente, si por otra parte asentimos que por esa función educativa minusvalorada, cada plantel recibe un determinado financiamiento para activar las relaciones laborales y profesionales de sus miembros en favor de los alumnos de secundaria?

En este tenor lo sabemos: <tradicionalmente> existe un denigrante presupuesto y una humillante remuneración-promedio, con una perniciosa política de salarios entrelazada ahora mismo a los programas de actualización magisterial y superación docente, sujetos a los vaivenes de la política educativa del gobierno federal en turno. Del modo como se han diseñado tales programas -fuera de los tiempos laborables y con escasos apoyos para reducir las cargas y/o becar a maestros en servicio, es indudable que inhiban y corrompan las relaciones de trabajo académico, más que coadyuvar al mejoramiento colegiado y a la superación profesional de sus miembros.

Aún así es claro que todo lo anteriormente descrito se haya coordinado a la respuesta que nos ocupa: pensar en el adolescente. Sin embargo la cotidianidad, la circularidad que ésta entraña y la diferenciación de perfiles profesionales y las orientaciones que asume la comunidad del plantel secundario, nos hace pensar que los aleja de la posibilidad de girar en el núcleo cultural más significativo del trabajo pedagógico y social de la escuela:

- Colaborar eficaz y sustantivamente con el alumno de secundaria en su habilitación socio-histórica e intelectual, es decir en el desarrollo de su **formación cultural comunicativa**, y por lo tanto en su crecimiento como sujeto sensible y perceptivo, no obstante la acción y la complejidad de los mundos en los que de heterogéneas formas necesitará desempeñarse.

Finalizamos esta reflexión sobre cómo se piensa en el alumno de secundaria, interrogándonos acerca de, ¿quién es el adolescente que ingresa o se halla en el plantel secundario? Es posible que de este modo podamos interiorizar el valor cultural de reconstruir la importancia que reviste para este trabajo, recuperar la práctica universal de la oralidad, del pensamiento narrativo, de la memoria histórica y de la conciencia social en la escuela secundaria.

Un propósito sin abstractas pretensiones de esta investigación, sería el de entender el significado de formar a un sujeto en socialización creciente ante las exigencias de la vida económica y cultural, a través de su potencial lingüístico y de sus saberes prácticos, mejor consolidados en la perspectiva de una arquitectónica de enseñanza y de aprendizaje. La misma que tiene su acento en la madurez de la propia formación cultural comunicativa del escolar, irradiando muy posiblemente -sin romanticismo alguno- otras esferas de los ámbitos de sentido de la vida del alumno, con base en las nuevas funciones del plantel secundario que se planteen objetivamente alcanzar.

Si en la práctica o en los hechos diversos maestros lo llevan a efecto con dicha convicción e intensidad, este trabajo constituye una referencia estimulante, al haber interiorizado en las expectativas de la investigación social crítica, a fin de abrir nuevas proposiciones de fuerte raíz cultural y pedagógica, acerca del conocimiento del lenguaje, de la validez de su percepción y de su difusión analítica.

Al existir una preocupación profesional y académica para intentar planteamientos con respecto de las imbricaciones extremas y desfavorables del aprendizaje del español para el

alumno de la escuela secundaria, se hizo menester interrogar por los perfiles de los enseñantes, por el concepto de enseñanza y por los alcances de una formación lingüística y cultural oportuna y eficaz. Mediada por una acción pedagógica y un entendimiento de las estructuras comunicativas, que releven la construcción de experiencias orientadas al perfeccionamiento del idioma, el que parte sin duda de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar.

En este sentido nos dedicamos al examen comprensivo de los datos de la experiencia docente con una actitud sistemática de diálogo, respaldados por un conjunto de acciones metodológicas que abarcaran los aspectos centrales del objeto de estudio que nos propusimos desarrollar. Esta fue nuestra pretensión cultural y pedagógica con la estructura y argumentación de los capítulos de esta investigación. Así, hemos intentado estar <mirando nuestra propia acción investigativa>, describiendo racionalmente el concepto histórico de oralidad y su relación con el entorno sociocultural del alumno de la escuela secundaria.

En las siguientes líneas destacamos, cómo a partir del proceso de reflexión en torno de la acción docente, reconstruimos una estrategia Habermasiana relativa al modelo pragmático-semántico de los actos de habla, el mismo que sustentamos teóricamente en el capítulo [2] y que desarrollamos analíticamente en el capítulos [3] y en la presente sección.

E. Un problema serio para la reflexión docente: el planteamiento de la formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario.

I. Balance: el método hermenéutico-analógico como una estrategia didáctica para indagar las formas de coordinación de la acción en el aula, en dos campos contrastantes de enseñanza.

En este apartado explicamos los elementos correlativos que convergieron en el desarrollo del modelo pragmático-semántico de los actos de habla, orientando nuestro esfuerzo hacia el planteamiento de una nueva formación cultural comunicativa. ¿Cuál fue el objetivo? Compartir una serie de reflexiones sustentadas en la idea de una nueva formación cultural comunicativa del alumno de secundaria, surgida del análisis cualitativo de la actitud realizativa de seis profesoras de la asignatura de español.

Reflexiones que han sido destacadas por el sentido de que fueron las propias <voces> de las maestras -y de los alumnos- las que orientaron el planteamiento que hicimos sobre la preeminencia de <mirar la propia acción docente>. Orientando esta perspectiva hacia la transformación diferenciada de la enseñanza de la lengua hablada, con base en las expectativas, actuaciones y lecturas del mundo de la vida producidas por el enseñante.

Por estas razones, a continuación precisamos algunas ideas en torno al marco teórico-metodológico, que nos ayudó a sustentar el análisis cualitativo de la enseñanza de la lengua hablada. Nos referimos al método hermenéutico analógico.

Una estrategia teórico-metodológica que sostuvo progresivamente cada vez con mejores intentos -aunada al marco de acción del modelo pragmático-semántico- fue el método hermenéutico, ideado en correlación con un elemento conceptual auxiliar atribuible a P. Bordieu, relativo al carácter analógico de los hechos socioculturales, en que se sustentaron las prácticas docentes en las escuelas Alfa y Omega.

Nos propusimos una reflexión a profundidad acerca de las evidencias pedagógicas del trabajo de seis maestras, partiendo de la vinculación exploratoria que pudimos atender de su trabajo didáctico. Esta forma de indagación progresiva sobre las prácticas de enseñanza, fue posible desarrollarla a través del intento por mantener un equilibrio metodológico entre la indagación comprensiva de las tareas de enseñanza -la visión hermenéutica que intentamos compartir con las docentes- y el estudio de las contrastaciones -la necesidad metodológicamente analógica y científica- que pretendimos llevar a cabo en dichos planteles.

¿En qué recorte de la práctica docente fincamos nuestras reflexiones y nuestra voluntad de recuperación de los datos de la experiencia en el aula? En las orientaciones didácticas para una enseñanza capaz de impulsar el desarrollo de las potencialidades expresivas del alumno y en nuevas reflexiones analizadas en la perspectiva de una nueva formación cultural comunicativa en educación media básica. Ello, como parte sustantiva del entendimiento que procuramos construir de la actitud realizativa de las maestras de las escuelas secundarias antes señaladas: una reflexión sostenida acerca del proceso hermenéutico-analógico desplegado con su acción lingüístico-comunicativa.

De esta manera nos adentramos en una dimensión o recorte de la realidad por medio de la acción hermenéutico-analógica, puesto que ello implicó una reconstrucción objetiva y un proceso de teorización del planteamiento de J. Habermas, acorde con el problema de coordinación de la acción en el aula que efectuaron seis maestras. Articulada dicha distinción cualitativa lo reiteramos -y manifiesta en el universo sociocultural que guarda tal coordinación entre los participantes- con el significado pragmático-semántico de los actos de habla. Modelo a partir del cual pretendimos desarrollar el modelo hermenéutico-analógico, con base en el que examinamos los siete ejes de análisis en los que tipificamos los actos de habla docentes, a los que nos referimos particularmente en el capítulo [3] del presente trabajo.

¿En qué nos apoyamos para la explicación de los actos de habla? En una relación que propusimos entre la elucidación sintáctico-semántica de la actitud realizativa de las seis profesoras y la inteligibilidad y repercusión del contexto pragmático-situacional en las que se desarrollaron las expresiones lingüístico-comunicativas de las profesoras.

◆ **la actitud realizativa y su <diseminación> en la red comunicativa de los componentes de los actos de habla proposicionales, ilocutivos y expresivos.**

Para acceder a una dimensión explicativa como la planteada recurrimos a la categoría actitud realizativa -que se desprende de la acción lingüístico-comunicativa- cuya conceptualización se refiere a lo que una persona puede decir y hacer. Ello a través de un tipo de conducta basado en una serie de disposiciones que regularmente se articulan a un proyecto preconcebido, al cual se aunan los actos no verbales -gestualidad, desplazamientos y recursos físicos y simbólicos- que son la acometida efectuada de ese proceso, es decir la acción cumplida. (M. Halliday).

La delimitación que partió de los estilos de la actitud realizativa de seis maestras, nos hicieron identificar tres referentes vinculados a la interpretación de los saberes y significados, que las docentes brindaron con su ejercicio profesional en dos escuelas secundarias: a). la acción lingüístico-comunicativa de cada profesora, b). su nexo con relación a los contenidos de español y, c). el proceso de la formación comunicativa del

alumno del plantel secundario. La actitud realizativa fue un entonces un instrumento de comunicación mediante el cual reconocimos el lenguaje y los usos que de ésta herramienta conceptual y de su experimentación, llevaron a cabo las maestras de la asignatura de español.

Así, nos basamos en los tres componentes de los actos de habla que se entrelazaron con los referentes de los incisos anteriormente señalados. Las raíces o componentes estructurales de los actos de habla, que se apreciaron en el concepto de la actitud realizativa fueron los actos de habla, a). proposicionales, b). ilocutivos y, c). expresivos. La trama lingüística entre los actos de habla así reconocibles, la fuimos observando en los determinados cursos de acción asertivos -proposicionales- apelativos -ilocutivos- y mostrativos -expresivos-.

Distinguir la orientación que guardaron los actos de habla en el espacio del salón de clases y en el ámbito de las entrevistas y reflexiones con las maestras de Alfa y Omega, nos condujo a construir experimentalmente el diseño de un modelo pragmático-semántico -cfr. capítulos [1] y [2]- cuyo propósito fue el intento progresivo y sistemático, por reconocer los niveles de comprensión referidos al campo de la actitud realizativa docente. Enmarcado como sabemos, por los actos de habla en el intercambio comunicativo de cada maestra y su grupo de aprendizaje.

El sustento conceptual de la delimitación de la actitud realizativa docente por lo que pudo decir y hacer cada maestra en su clase, se originó al explorar determinadas categorías, razonamientos y estrategias discursivas, tanto del análisis de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas, como de la propuesta de M. Halliday acerca de una semiótica social del lenguaje. Entendido éste concepto como los sistemas de información con los que cuenta una persona; dicho de otro modo, una semiótica social del lenguaje se puede entender como el potencial lingüístico del comportamiento, inextricablemente fusionado con otras manifestaciones no verbales y en un marco de influencias recíprocas que el individuo recibe y produce dialécticamente en su mundo social.

Lo anterior podríamos denominarlo como el conjunto de la actitud realizativa y su codificación múltiple, pues constituye lo que un sujeto puede decir y hacer por su capacidad de acción y de expresividad oral y escrita. Es decir, por medio de los actos del lenguaje en los diferentes contextos situacionales, en donde subyace la historia propia de los participantes y la dimensión sociocultural en la que interactúan. Desarrollando para el caso que nos ocupa una multiplicidad de apropiaciones, por lo que significan las diferentes redes o imbricaciones en los cuales ellos juegan determinados papeles en el marco situacional de las prácticas del lenguaje.

Tales significaciones -visualizadas en redes- forman vínculos con la trama escolar ordinaria y éstas a la vez, proyectan en los participantes la concepción cultural que han asimilado y difundido en un marco comunicativo singular y único. En el cual <decir y hacer> frecuentemente no guarda relación con los hechos o acontecimientos, o con la congruencia necesaria para esos actos de la realidad primaria de los sujetos.

A través de la actitud realizativa observamos cómo los aspectos lingüístico-comunicativos, proposicionales, ilocutivos y expresivos -estructurantes o componentes del campo de los actos de habla- nos ayudaron a valorar y a explicar el interés sociocultural que venimos subrayando, acerca de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español en los salones de Alfa y Omega. ¿Cuál fue el propósito? Distinguir cómo se construyó desde el campo de la enseñanza del estudio del lenguaje, la actitud realizativa orientada hacia el entendimiento del aprendizaje del español. La interpretación con rigor

que logramos recuperar de acuerdo con lo antes expuesto, nos permitió cuestionar los variados escenarios del aula, en los cuales se desarrolló un tipo significativo de relación didáctica de cada profesora con su grupo de trabajo. Dicha relación didáctica fue posible explorarla hermenéutica y analógicamente, en vínculo cercano con el gradiente de una formación cultural comunicativa, puesto que se recuperaron procesos observacionales de acciones pedagógicas de intercambio y realización de los datos de la experiencia docente, y de saberes de los participantes fundados en la cotidianidad del trabajo pedagógico.

En resumen, una vía de acceso metodológico para la recuperación de las relaciones didácticas de enseñanza de la lengua hablada, fue obtener un gradiente de comprensión entre, 1. el significado que se expresó en las evidencias de la acción docente de las maestras con su actitud realizativa, 2. las condiciones materiales del trabajo en el aula, 3. la direccionalidad del estudio de la lengua hablada en los planteles de Alfa y Omega. y 4. el impacto en la formación del lenguaje del alumno desarrollada por los tipos de acción lingüístico-comunicativa experimentados.

Así la elucidación sintáctico-semántica de la actitud realizativa³⁸ y su engavillamiento con respecto de la inteligibilidad pragmático-situacional de los actos de habla, cobraron relevancia por mediación de tres coordenadas posicionales (P. Bordieu) que nos aproximaron a la búsqueda de procesos de entendimiento de la actuación pedagógica docente, como resultado de sus condiciones de participación (J. Habermas).

♦ **Coordenadas posicionales como instrumentos de análisis, en la búsqueda de entendimiento que surge de las condiciones de participación docente en el aula.**

Estas condiciones de participación las apreciamos vinculadas con la 1ª coordenada posicional, entrelazada con la observación de la acción lingüístico-comunicativa, esto es, el perfil didáctico impulsado por el desempeño de cada profesora visualizado desde los campos pedagógicos (a). y (b).

De acuerdo con lo anterior señalamos que de las seis maestras observadas, cuatro las identificamos en el campo (a).; sólo dos maestras las reconocimos <distintos> por las condiciones de participación con las que emprendieron sus tareas, ubicándolas por lo tanto en el campo alternativo pedagógico denominado (b).

Una 2ª coordenada posicional fue el significado de su praxis sobre el quehacer lingüístico-comunicativo de acuerdo con el campo pedagógico (a). y el campo pedagógico (b).: consideramos que el primer campo mantuvo un carácter reiterado de prescriptividad; asentimos que el segundo pretendió inclinarse hacia el carácter ilocucionario o de mayor colaboración entre los participantes.

Finalmente una 3ª coordenada posicional a la cual nos enlazamos, fue la relacionada con la contrastación [representativa] y a profundidad, de la serie de evidencias didácticas de la enseñanza de español del campo pedagógico (a). y del campo pedagógico (b). en la que recordemos, identificamos la percepción global y particular de la acción lingüístico-comunicativa docente.

En la conjunción de las tres coordenadas posicionales se ha venido perfilando la recepción de un todo, que es el modo como observamos así un recorte del mundo cultural de enseñanza del estudio del lenguaje de la escuela secundaria. Un aspecto que <fluyó> por dichas coordenadas, fue el grado escolar que atendieron las seis profesoras.³⁹ Aunque no

profundizamos entre las diferencias de un grado a otro, a partir de los campos pedagógicos (a). y (b). y/o de las relaciones y contrastes de los planteles Alfa y Omega.

Nuestra labor fue concentrarnos en la observación de los desempeños didácticos del grupo de maestras de uno y otro centro escolar acordes con la práctica de la lengua hablada. Es decir, acorde con la experimentación del lenguaje desde la normación y la prescriptividad -campo (a).- o desde la narración, el redimensionamiento de la memoria y su exploración socio-histórica así como la revaloración de la acción mediada -campo (b).-

Esto seguramente pretendimos recuperarlo con el avance del análisis de los campos mencionados, por el tenor formativo de su reiterada condición como núcleos de la institución escolar y como agrupaciones socioculturalmente humana, inmersas en problemáticas persistentemente comunes pero plenamente singulares, relativas al papel de la enseñanza y el aprendizaje que nos ocupó analizar con atención y objetividad y en el que medió nuestra propia acción interpretativa de los hechos del salón de clases.

Esta <distinción> la fuimos apreciando en las diferencias situacionales de cada plantel y en los matices pragmáticos de su desenvolvimiento cotidiano; en las formas organizativas contextuales de participación; en los grados de actitud colaborativa entre los participantes, y en la <sedimentación> (flujo de valores, prácticas, tradiciones, formas expresivas y saberes), específica del proceso interactivo de aprendizaje de la lengua hablada.

<Sedimentación> que pudo reconocerse de cada grupo y grado, entre los grupos de un mismo grado y en las variaciones entre grupos y grados de un marco educativo a otro (planteles Alfa y Omega).

Reiteramos que nuestra observación no se detuvo en dichos referentes, pues no fue un propósito del trabajo de investigación examinar por ejemplo los tipos de discurso de un grupo y grado a otro (s). Sí receptionamos las formas organizativas, el grado de complejidad de las prácticas de un grado y de un grupo a otro (s), pero nuestra atención estuvo centrada en el desarrollo de la acción lingüístico-comunicativa de seis profesoras independientemente del grado y de grupo asignado (s) a ellas.

Esta forma de proceder nos señaló la relevancia de no hacer a un lado del todo algunas puntualizaciones, sobre interrogantes específicas como las del tipo indicado en el párrafo anterior, relativas a la mención delimitativa del presente trabajo observacional, o sea al grado de promoción formativa con el estudio del lenguaje en cada plantel y grado, así como otros elementos correlativos con su enseñanza, que surgieron del examen de las tres coordenadas posicionales.

Con Tales coordenadas volvimos a emprender -con el desarrollo del capítulo [3] y [4]- un proceso de indagación de mayor alcance, del conjunto de las realizaciones lingüístico-comunicativas recuperadas en Alfa y Omega. Y ello con referencia a la serie de ejes de análisis considerados como resultado del proceso de investigación-acción.

Precisamente, la recepción de un todo como fueron los desempeños de las maestras de Alfa y Omega, lo constituye el problema de la coordinación de la acción lingüístico-comunicativa entre los participantes en un grupo de aprendizaje y como el eje de articulación central del trabajo de tesis. Asequible esta posibilidad en la presente investigación, por la anuencia de las maestras a ser observadas y por la presencia y participación del científico social, de acuerdo con las condiciones de normación escolar y del trabajo pedagógico explorado. Problema que no lo consideramos sencillamente como los giros y orientaciones de la acción lingüístico-comunicativa docente por sí misma, sino por los referentes del sistema educativo e institucional en que se mantiene una identidad específica pero contrastante, la misma que pretendimos relevar mediante el examen de la

condición reguladora de las normas, por medio de las que se hace tangible -aunque no en todos los casos- la acción comunicativa. (J. Habermas).

Esto es, los modos discursivos que asume la autoridad del plantel para <ceñir> a un conjunto de participantes a una serie de dictados -convenidos o no- y por los propios actos e interpretaciones combinados -institucionales-individuales y/o colectivos- que los actores emprenden para influir en el modo de dinamizar entre ellos por medio de la realidad de su mundo cotidiano.

Formas colaborativas <desplegadas de múltiples maneras, pero rearticulándose las cíclicamente>, -u optimizándose las expresaría F. Lyotard- o transformándose las en serio -señalaría M. Foucault- en el ámbito de la coordinación de la acción en las aulas de aprendizaje y en otros espacios escolares y aún en extramuros. (...) "Un acuerdo alcanzado comunicativamente, o un acuerdo supuesto en común en la [acción lingüístico-comunicativa es un acuerdo **proposicionalmente diferenciado**]. (...) El mismo que no puede ser sólo inducido por un influjo ejercido desde fuera, sino que tiene que ser aceptado como válido por los participantes." (J. Habermas, 1989: 368 y pássim). (el subrayado es nuestro).

Lo que nos implicó girar hacia un escenario como el del campo pedagógico (b): pensar en la relevancia que tiene la idea de una nueva formación comunicativa para el escolar del plantel secundario. Ello si existe la convergencia de las políticas y la de los actores educativos, para respaldar con eficacia la habilitación sociocultural que demanda la comunidad para ese nivel educativo.

◆ **El influjo <estratégico> o <comunicativo> en la práctica de la enseñanza vista desde los campos pedagógicos (a). y (b).**

Observar el gradiente proposicional del modo de enseñanza que expresaron las enseñantes, nos permitió distinguir cuándo un conjunto de actividades llegan a constituir un acuerdo comunicativamente aceptable, con base en el campo sociocultural de interactividad y de aptitud para reencontrarse o para impulsar nuevas estrategias relacionadas con:

1. Una base racional sustentada en determinados propósitos a cumplir.
2. La percepción de que la base racional es una forma de tensión para que algo deba cumplirse y/o,
3. La apreciación de que no exista alguna base potencial de querer -o intentar- el arribo a un consenso recíproco, esto es, a un proceso de entendimiento entre los actores.

Ello soporta por lo tanto volver a intentar otras vías de acción lingüístico-comunicativa cuando se aspira al logro del entendimiento a partir de la interacción, el trabajo conjunto y/o la corresponsabilidad -no unilateral- como una fuerte tendencia democrática en los asuntos por los cuales se empeñan los actores como los de los planteles de Alfa y Omega. Cuando el primer punto antes indicado es visto como simple estrategia para conseguir un fin, y como referente posible de constituir acuerdos -ésto en un plano secundario- J. Habermas ha reconocido dicho tipo de estrategia como simplemente orientada al éxito. Es decir, no al acuerdo horizontal, sino al influjo y/o a la decisión de hacer depender al otro, de subyugarlo o mantenerlo bajo una doble condición: la regulación institucional a la que invoca -ese tipo de estrategia- y al control progresivo del curso de acción de ese sujeto (s)

en espacios limitados tanto de acceso y movilidad, como de franca restricción o prohibición para manifestarse:

(...) "Cuando hablo de <<estratégico> [el campo pedagógico que hemos denominado (a). nos parece que está permeado por dicha dimensión] y de <<comunicativo>> [el campo pedagógico alternativo (b). por el que creímos desarrollar un giro viable en la coordinación de la acción entre los actores] no solamente pretendo designar dos aspectos analíticos bajo los que **una misma acción** pudiera describirse como un proceso de recíproca influencia, [los] que actúan estratégicamente [y los que actúan] orientados a procesos [comunicativos] de entendimiento". (J. Habermas, p. 367).

Con base en estas nociones, nos fue posible reconocer el modo como podrían considerarse los participantes, en un contexto del mundo cultural determinado de la escuela secundaria y expresamente los actores del salón de clases de español. Ellos, ¿oponentes tradicionales por el principio de autoridad, de control y de poder del docente sobre los alumnos? La respuesta es la omnipresencia de la acción lingüístico-comunicativa institucional, basada en el aspecto <<estratégico>> de por qué y para qué facultar al docente en la realización de espacios de influencia y dominación. O su alternativa posible: miembros académicos de un plantel identificados por convicciones compartidas, para construir la atención de tareas y realizaciones múltiples hacia estadios genuinos de formación.

La visión alternativa sobre la acción lingüístico-comunicativa institucional, nos parece que es la de girar hacia la correspondencia o hacia la reciprocidad de perspectivas entre los participantes; cuando la observamos asumida por dos maestras de Alfa y Omega, fue a partir de un aspecto central de su acción pedagógica: lo que significa para ellas la enseñanza del lenguaje, dotada ésta de la esencia de lo <<comunicativo>>, desde la cual se tornó viable planear y desarrollar procesos de ejercitación, de entendimiento del trabajo docente y de contrastes con su proyección sociocultural.

Es necesario mirar a los profesores de cualquier plantel, no ciertamente oponentes de una manera tácita a partir de dos rutas divergentes como la institucional o la alternativa, sino como sujetos con experiencias, saberes y formas intuitivas de aproximación a sus núcleos de interés colegiados y académicos. Núcleos fundados desde el ámbito político y de resignificación de su realidad en el plantel y en el aula, y con ello núcleos con una determinada visión proposicional del mundo de las cosas:

del maestro en cuanto que se le exige desarrollar un programa de trabajo, con una serie de tareas a las cuales se adicionan y/o complementan otras, las mismas a las que no podrá rehuir o desoir libremente. Anteponiéndoseles así al escolar y al docente, las estructuras y funciones normativas como parte de las <líneas> de la política institucional, que ellos deban recoger e interpretar <quizás> de manera asertivamente, como directos involucrados en el sistema pedagógico puesto en marcha. Aquí es difícil pensar en un tipo de <conversión> entre los actores: en primer término con respecto del profesor, gradualmente percibido como una persona a la que se le puede alienar por su trabajo institucional.

Dicho proceso puede generar plausiblemente un modo más agudo de oposición entre el alumno y él enseñante. En donde se hará patente el testimonio de quién coordina la acción, cómo deben <integrarse> los educandos a procesos de acción lingüístico-comunicativa y para qué emprender tareas de aprendizaje preconcebidas en un promedio significativo de veces, esto es sin consultar siquiera al educando.

En segundo término y aunque se pretenda ubicar al educando en la base del discurso y relevancia central del proceso educativo, todo parece indicar que regularmente es visto en un lugar secundario. El alumno es considerado como un sujeto al cual es posible <convertir, someter, emplear, descalificar, esquivar o desconocer reiteradamente> sin mayor preámbulo. Tanto en el momento de los intercambios en la clase, como en la designación de tareas y en las formas cuasi-unilaterales docentes y directivas, porque las cosas no cambien ni se perfeccionen, con respecto a un mejor trato y disposición de servicio profesional dirigido al escolar.

Surgen dos interrogantes, 1. ¿cómo coordina el docente la acción de la enseñanza de la lengua hablada? y, 2. ¿cómo instalarse en un plano común de expectativas entre los actores, aún con las diferencias e intereses con los que arriban maestro y alumnos a un salón de clases?

Para responder a dichas interrogantes sabemos con notoria regularidad en promedio con respecto de 1. que se encuentran desvinculados los objetivos de estudio y de formación del alumno en un grado preocupante, tanto por las necesidades, inquietudes y formas ordinarias de <orientar> la inteligencia y la disposición creativa del alumno, 2. como por otorgar prioridad a pretensiones básicas de formación, para resolver las demandas de un conjunto de saberes contenidos en un plan y en un programa de estudios.

Para ahondar con respecto de la primera interrogante 1, subrayamos con la identificación de los dos campos pedagógicos multicitados, cómo observamos otras respuestas posibles al cuestionamiento indicado:

En el campo pedagógico (a). no fue común ni se pretendió que hubiera una coordinación de la acción sensible y dinámica, respetuosa y horizontal con el escolar; fue una relación de poder y de control mediante la cual, cuatro profesoras condicionaron e hicieron depender las acciones y tareas del alumno a ésa manifestación de autoridad y dirección sobre un grupo escolar.

En el campo pedagógico (b). el plano de la coordinación de la acción pudo apreciarse mejor vinculado a propósitos comunes entre los participantes, no obstante la condición institucional de ejercer el poder y la normación en el aula como símbolo de autoridad y de mandato <a toda costa>. Sin embargo en dicho campo se orientó el esfuerzo y la disposición recíproca entre los participantes, hacia un proceso de atención y de colaboración desde el universo del aprendizaje de la lengua.

Con respecto de la segunda interrogante 2., esta contradicción entre la invocación al orden y al control, pero simultáneamente de trabajo, de acompañamiento real maestro-alumno y de acción formativa, pareció <salvarse> por la actitud realizativa o por el estilo propositivo y congruente de dos maestras. Generada así mismo por la intuición y por su experiencia pedagógica, lo que nos pareció un referente sólido para advertir la importancia formativa del campo en cuestión, con la receptividad crítica de su estudio gradualmente impuesto pero <comprensivo>. Este concepto se denota así porque se fuerza al escolar a entender y a obtener de él lo que buscan las docentes con su coordinación. Perdiendo de vista, la capacidad de ingresar con ellos a otros escenarios de reflexión para compartir mundos y utopías que se van acallando, cuando se privilegia la autoridad, o la imposición de un trabajo escolar porque así está plasmado en un programa de estudios.

Pero continuemos con la narración de nuestros contrastaciones. ¿Por qué se mantuvieron dos campos como los mencionados para la escuela secundaria, de la forma como los hemos

identificado en los planteles Alfa y Omega? ¿Qué pasa en el campo pedagógico (a)? La respuesta fue la que bajo ciertas prácticas escolares adjetivadas como tradicionalistas, maestras y alumnos <accedieron > a un plano de jerarquía escolar brindada por el carácter institucional de la enseñanza, en dónde las primeras coordinaron la acción con un estilo didáctico impositivo del tipo que hemos señalado. ¿Qué implicación resulta para este campo? <Apenas> una condición mínima para el trabajo pedagógico, considerando la frecuente regularidad como los educandos eran sometidos a los dictados de las profesoras en turno; o bien se propició la injusticia con ellos para beneplácito de alumnos más próximos al docente; o cuando ellos mismos se permitieron con regular periodicidad, determinados niveles de laxitud y de dureza hacia el trabajo docente, no obstante que así pretendieron las docentes de dicho campo asesorar a los grupos de aprendizaje. Actitudes que luego resultaron un soporte <argumentativo> de las enseñantes en turno, para elevar exigencias y nuevos requerimientos; o finalmente cuando se violentó al educando para exhibirlo y/o sancionarlo frente a sus compañero de clase.

¿En dónde estribó la diferencia del trato digno al escolar desde la recepción del campo pedagógico (b)? En considerarlo como un sujeto que enseña y del que se aprende, en llamarlo con respeto y fraternidad -tampoco en este campo fue regular éste tipo de desempeño con el escolar aunque CS. y EC. lo intentaron-.

¿En qué referentes se percibió la afirmación señalada? En valorar su inteligencia y su ánimo para integrarlo a espacios de convicciones formativas, articuladas asimismo al desarrollo participativo del escolar en las jornadas de trabajo escolar. Las formulaciones y las respuestas anteriores, las recuperamos con una posterior interrogante que intentamos explicitar en este trabajo:

- ◆ ¿Qué cursos de acción propositivos desarrollaron las maestras de los dos campos pedagógicos y qué orientación pedagógica lograron impulsar en el marco de las relaciones intersubjetivas con los escolares a partir de su acción lingüístico-comunicativa? Dicho cuestionamiento nos condujo a reconstruir los modos de coordinación de sus realizaciones, y las implicaciones pedagógicas que representaron para la maduración y enriquecimiento del escolar en torno al aprendizaje de la lengua hablada.
- ◆ Esto fue una parte sustantiva del objeto de estudio que nos interesó examinar, a partir de la problemática sobre una formación cultural comunicativa del alumno de la escuela secundaria; con la estructuración argumentativa de los capítulos [3] y [4] pretendimos sustentar objetivamente la respuesta a dichos planteamientos.

Para finalizar este apartado señalamos que la necesidad de una formación cultural comunicativa atraviesa por la propia formación del maestro de educación secundaria. Su práctica y su ejercitación permanente, aunada a procesos de perfeccionamiento y de apoyo a su labor profesional, lo sitúa en un plano central y estratégico para crear las condiciones que respalden su desempeño cualitativo. (...) "Son precisos profesores bien *cultivados*, dotados de sensibilidad y *buen sentido común pedagógico*, *adecuadamente seleccionados*, continuamente *perfeccionados*, profesionalmente *motivados*, que puedan vivir con *dignidad* de su profesión y que se sientan política, familiar y socialmente *apoyados* en su misión..." (J. Gimeno. "Profesores de calidad para una educación obligatoria" en **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. (2000), pp. 119-122).

Esto nos parece una demanda impostergable para ser atendida sin dilaciones ni burocratismo alguno.

El siguiente paso será considerar el núcleo de tareas y compromisos educativos a los que necesitará hacer frente el educador, con el objeto de que haga posible diseñar un planteamiento serio con el adolescente, de acuerdo con la idea de una auténtica formación cultural comunicativa, resultado del interés por una práctica social crítica, a la que éste acceda por un tipo de habilitación intelectualmente poderosa y significativa. Llamo poderosa y significativa a una habilitación que dote y enriquezca al educando de herramientas y modelos, dominios, estrategias y utopías para incursionar con determinación en el mundo del trabajo, por su percepción de la vida y la acción de la palabra.

F. Conclusiones del trabajo de investigación de la tesis doctoral.

I. Una valoración final: la necesidad de construir una idea diferente sobre la acción pedagógica en el salón de clases.

♦ Las pretensiones de validez y su importancia para la enseñanza de la lengua.

En la primera parte del capítulo [2] hemos planteado la relevancia que tuvo para el presente trabajo, desarrollar la propuesta teórico-metodológica de abordar las prácticas de enseñanza, a través del examen de la actitud realizativa docente y con ellos <descubrir> el sentido pedagógico de las pretensiones de validez proyectado por seis maestras de Alfa y Omega. Así en dicho capítulo nos preguntamos por el significado de conocer verdaderamente las pretensiones de validez y de apreciar la orientación formativa que ellas plasmaron en sus grupos de aprendizaje. En este contexto las pretensiones de validez se refieren a un tipo de actitud objetivante, a un tipo de conformidad normativa o de crítica y a un tipo de actitud expresiva del sujeto social.

En el primer caso una actitud así demanda un determinado equilibrio frente a la naturaleza externa de los hechos que lo supeditan y en el ámbito de la sociedad que lo circunscribe, el sujeto ejercita un tipo de racionalidad cognitiva-instrumental. Racionalidad que se corresponde con una actitud de plasmar mediante una realización <práctica>, aquello que favorece un determinado empleo de algunos instrumentos para la acción.

En el segundo caso una actitud así demanda frente a un determinado ámbito de la sociedad y de la naturaleza interna -que él puede dar a conocer en el momento en que lo decida- circunscribirse a un tipo de racionalidad práctico-moral de la que hace defensa, tratando de sustentarla por medio de sus actos y consideraciones.

En el tercer caso una actitud así demanda frente a la naturaleza interna y a la naturaleza externa que lo involucra, la circunscripción a un tipo de racionalidad práctico-estética como resultado de sus vivencias y trayectorias. Racionalidad que al proyectarse en el mundo de la vida, forma parte de la propia vitalidad, inclinación y preferencia que el actor sustenta en su cotidianidad.

Estas tres actitudes básicas forman los complejos de racionalidad comunicativa, los mismos que se hallan interrelacionados con los propósitos de la acción que las docentes decidieron llevar a cabo.

En nuestro caso los propósitos de la acción se vincularon en un primer momento con la necesidad de reconstruir las relaciones actitudinales básicas de RC. y CS., que reflejaron (...) "las reglas y los presupuestos necesarios..." (J. Habermas) de los actos de habla, orientados al entendimiento de lo que pretendieron, al coordinar la acción en el aula desde sus actos proposicionales, ilocutivos y expresivos.

En un segundo momento y por medio de la exploración sobre un planteamiento sociocultural acerca de la pragmática del lenguaje, nos interesamos por indagar no sólo los modos de coordinar la acción, sino la orientación pedagógica de la acción formativa que ellas imprimieron a sus realizaciones cotidianas. Reconociendo en paralelo aspectos básicos de la vida sociocultural de las profesoras, impregnados en sus estilos de enseñanza, en el <descubrimiento> de la voz docente y en múltiples significados que pudimos rescatar <detrás> de esas expresiones, en el momento de reconstruir las experiencias de aprendizaje de los salones de Alfa y Omega.

Al intentar explicar las pretensiones de validez éstas nos permitieron recuperar la potencial orientación formativa por cada enseñante, gracias a la reconstrucción de las actitudes básicas que éste adoptó en esa dirección posible. De esta forma desarrollamos construcciones proposicionales del saber pre-teórico docente, como en el que nos concentramos en los casos de las maestras RC. y CS.

¿Cómo procedimos a la consecución del dicho objetivo? Fundamentándonos en una pragmática formal que no basa sus considerandos en aprehender las (...) "intuiciones naturales..." del actor social (J. Habermas), sino en haber hecho plausible la reconstrucción de sus actos de habla, esto con el propósito de conocer la pragmática de sus discursos orientados a particulares contextos de acción.

Así, y como resultado de una mirada atenta de la actitud realizativa docente por lo que respecta al desempeño de RC. y CS., indagamos con su trabajo interpretativo, las relaciones plausibles que ellas desarrollaron mediante la coordinación de la acción en el aula y con ello, el entendimiento que rescatamos acerca de la dimensión pedagógica que imprimieron a su labor docente. ¿En qué nos basamos para confirmar el aserto anterior?:

- En el modo de hacer plausible la reconstrucción expresiva, no orientada a las (...) "intuiciones naturales..." sino a los complejos de racionalidad comunicativa, como los observamos con la identificación de dos campos de enseñanza, uno tradicionalista denominado (a). y otro alternativo o emergente denominado (b).

Los complejos de racionalidad comunicativa <narran> y reflejan las diversas estructuras generales de entendimiento que un sujeto proyecta en su interacción con los demás o consigo mismo. Los complejos de racionalidad comunicativa tienen su basamento en la naturaleza externa -objetiva- interna -subjetiva- y social -más amplia- del actor y de las representaciones que obtiene del mundo circundante.

En este contexto las articulaciones entre las actitudes básicas y los complejos de racionalidad comunicativa de cada maestra -con base en su desempeño en el salón de clases- nos permitió ahondar en la concepción de sus prácticas de enseñanza y en el gradiente de formación que <pretendieron> -de un modo consciente o no- llevar a cabo con sus alumnos.

A continuación examinamos las pretensiones de validez respecto del trabajo pedagógico de las maestras RC. y CS. de Alfa y Omega, cuya acción docente la destacamos como distintiva de dos campos pedagógicos (a). y (b). respectivamente.

Queremos subrayar así que en el transcurso de la investigación y especialmente en los capítulos [3] y [4], conocimos la fecundidad metodológica de haber hecho uso de la orientación de una pragmática formal, para la reconstrucción de la actitud realizativa docente y su vínculo sociocultural con la dimensión objetivante, la dimensión de conformidad normativa o de crítica, y/o la dimensión expresiva que las profesoras de Alfa (RC) y Omega (CS) desplegaron en su grupos de aprendizaje:

I. Campo pedagógico (a).

1.1 Plantel Alfa

1.1.1 Maestra: RC.

- Actitud objetivante.

La docente proyectó frente a su grupo una clara posición de dominio. En este sentido, ella marcó el inicio de las clases, indicando el tema de estudio y el tipo de experiencias de aprendizaje, que los alumnos tendrían que desempeñar en los tiempos determinados por la maestra.

La comprensión de contenidos estuvo orientada por las actividades marcadas en el programa de la materia de español, del cual se asegura <el cumplimiento> involucrando al alumno en un proceso de aprendizaje fragmentado, pues se privilegió la repetición de los conocimientos del libro de texto sin articulación evidente entre éstos, o por los conceptos dictados y señalados como importantes por la maestra.

- Actitud de conformidad o crítica.

Su postura jerárquica como conductora del quehacer escolar en el aula y la constante preocupación de <concluir> las experiencias de aprendizaje en tiempos específicos señalados por ella, dieron cuenta de un trabajo pedagógico circunscrito a los requerimientos <singulares> de la docente y los destacadamente institucionales a los que se tuvo que plegar el alumno, no importando su nivel de comprensión o los problemas de aprendizaje que éste pudiera haber tenido.

En este campo pedagógico (a). se experimentó una actitud de plegamiento y de conformidad con las reglas internas decididas por la profesora y por las normas generales de la institución escolar, que escasamente generaron la oportunidad de acompañar al alumno y de construir con él, espacios generosos de ejercitación y de saber sobre la lengua demandado por el ciclo de estudios coordinado por ella.

- Actitud expresiva.

En cuanto a la comprensión de conocimientos expresada por los alumnos, en ocasiones RC. permitió éste tipo de manifestaciones de adquisición de saber; no obstante cuando las reflexiones de los adolescentes empezaban a profundizar, ella marcaba con regularidad el término en que debería llegar el análisis, remitiéndolos sistemáticamente al libro de texto o a los apuntes del educando; incluso ella se molestaba si los adolescentes diferían de sus ideas.

Síntesis interpretativa sobre los tipos de actitud observados por medio de la actitud realizativa docente de RC.

Enmarcamos las pretensiones de validez de RC. en una dimensión tradicional de la ideología educativa para la escuela secundaria. La misma que se coloca por delante del alumno sin la posibilidad de avanzar de un modo diferente en el análisis de los contenidos

de estudio y soslayando por esa dimensión pedagógica, la propia voz del escolar al hacerlo depender de las condiciones institucionales antes que de sus intereses, necesidades y expectativas de formación.

II. Campo pedagógico (b).

II.1 Plantel Omega

II.1.1 Maestra: CS.

- Actitud objetivante.

La actitud realizativa docente de CS. se observó bajo la pretensión manifiesta de acompañar a sus alumnos en el proceso de construcción de conocimientos. Proceso orientado por la docente a través de su experiencia y de adoptar en vinculación con el alumno, un tipo de actitud basado en colaborar en el recorrido de sus elaboraciones sobre el aprendizaje. Ella construyó un espacio propositivo para la acción y para el análisis de las tareas, en una correspondencia inmediata que resaltaba la oralidad de CS., el pensamiento narrativo para sustentar contenidos relacionados con el uso del lenguaje y la práctica de otros ejes de estudio de la materia de español, como la lectura y la producción escrita a partir de temas específicos de estudio y aprendizaje.

- Actitud de conformidad o crítica.

CS. basó su dimensión pedagógica en una acción comprometida que significó para nuestras observaciones, incorporarse en el ambiente de trabajo propuesto a los escolares, desarrollando una labor didáctica con el objeto de aprovechar insistentemente las posibilidades lingüístico-comunicativas de sus alumnos.

- Actitud expresiva.

Apreciamos un alto grado de congruencia entre el pensamiento y la acción pedagógica de CS. Su racionalidad práctico-estética se vio traducida por sus inclinaciones hacia las corrientes o escuelas literarias y hacia el contexto histórico que daba fundamentación a los actos de enseñanza que impulsó con sus estudiantes. Pero no sólo fue ésto, sino porque pretendió alcanzar con sus alumnos mejores estadios de trabajo, de reflexión y producción relacionado con el aprendizaje de la lengua.

Síntesis interpretativa sobre los tipos de actitud observados por medio de la actitud realizativa docente de CS.

Enmarcamos las pretensiones de validez de CS. en una dimensión alternativa o emergente no obstante la presencia de un tipo de ideología educativa tradicional de la escuela secundaria contemporánea. Dimensión alternativa que ubica al alumno en una posición no relegada ni soslayante, por las acciones demandadas en un programa de estudios como el de la materia de español. En este campo pedagógico (b). la propia voz del adolescente fue la herramienta, el punto de partida y el contexto necesario para el desarrollo de las tareas de

aprendizaje. Las reglas y los presupuestos que se ejercieron en el espacio institucional y educativo del alumno, pretendieron auxiliarlo para relevar su capacidad lingüístico-comunicativa.

Así, identificamos el carácter y la disposición de CS., la necesidad por demandar del educando una actitud corresponsable y/o de necesaria incursión en el proceso de construcción de experiencias planteadas por la maestra. Ella mantuvo la congruencia de sus propuestas y de sus actos, como una forma de mostrarse a los grupos de trabajo y de plantearles desde su estilo didáctico, una firme resolución de las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua hablada.

Finalmente destacamos de CS. una trayectoria de esfuerzo y de tenacidad para involucrar a sus estudiantes en los procesos de análisis del idioma, recurriendo a la oralidad y al pensamiento narrativo como ejes valiosos para desarrollar estrategias significativas de estudio y de trabajo; incitándolos a la aprehensión y experimentación de la memoria histórica, como un recurso genuino con el cual asistir a escenarios o mundos posibles, que puntualmente se vincularon con los temas de trabajo cotidianos.

Con este tipo de pretensiones de validez, y más exactamente con el desarrollo del modelo pragmático-semántico en cada campo pedagógico acerca de la actitud realizativa docente, confirmamos la identificación que hicimos de RC. y de CS. en dos escenarios de enseñanza tradicionalista, el campo pedagógico (a). y emergente o alternativo del campo pedagógico (b). respectivamente.

Con base en este planteamiento metodológico al que hemos recurrido de acuerdo con la estructura y argumentación definida para el análisis de la práctica docente, explicado por otra parte en el capítulo [2] y desarrollado progresivamente en los capítulos [3] y [4] del presente trabajo de investigación, pretendimos distinguir las múltiples referencias sobre el aprendizaje de la lengua, así como la orientación formativa de la acción pedagógica de RC. y CS. A estos escenarios nos concentramos con una actitud de reflexión y estudio.

Los complejos de racionalidad comunicativa desde los actos de habla docentes de RC. y de CS., nos proyectaron un recorte del sentido de formación cultural comunicativa, que pudimos captar de la serie de datos de la experiencia pedagógica que ellas impulsaron. ¿Cómo? A partir de los compromisos laborales y su responsabilidad como docentes con determinados grupos de aprendizaje. De ello se desprende el interés por las pretensiones de validez que imprimieron con sus actos y realizaciones. Observemos cómo se relevaron las pretensiones de validez de RC. y de CS.

♦ La acción pedagógica en el salón de clases.

Comprender de un modo distinto la expresión <por qué la educación es una prioridad> quizás nos auxilie a entender en este trabajo lo que hemos pretendido relevar de dicha frase: la formación del profesor de la escuela secundaria necesita transformarse⁴⁰, mediante la búsqueda de nuevas rutas que le den orientación a su acción pedagógica y al entendimiento lingüístico de lo que significa para él, el aprendizaje de la lengua hablada. O más ambiciosamente desde el sentido que le da P. Freire al aprendizaje del lenguaje, como un extraordinario potencial para la formación docente, integrándolo a la historia y a la cultura⁴¹ de su país. Porque -expresa- hablar de lenguaje es mucho más que la lengua. En este tenor alcanzar un "excelente base de discurso" -expresa- aunado a otros aspectos disciplinarios,

metodológicos, didácticos y socioculturales, elevarían la acción docente de un trabajo catalogado como operativo, espontaneísta y genérico en promedio.

Por esta razón nos acercamos a la realidad del aula para recepcionar las prácticas de enseñanza y el modo como éstas fueron comunicadas, la definición de propuestas claras para la realización de las tareas de aprendizaje y el seguimiento real del esfuerzo compartido de los participantes, esto nos significó volver a pensar en los propósitos que se requieren para ingresar en procesos de adquisición del conocimiento social sobre el lenguaje.

¿Por qué subrayamos lo anterior? Porque observamos lo que necesita volver a mirar el enseñante, con un sentido de autocrítica y heterocrítica sobre su papel didáctico en el salón de clases, a partir del ofrecimiento de evidencias que nos permitieran reconocer el trabajo pedagógico de seis maestras de dos planteles secundarios identificados como Alfa y Omega. (...) "¿Cómo conseguir la formación de un profesional de la educación sin una excelente base de lenguaje -no hablo de lengua, porque el lenguaje es mucho más que la lengua- si no se tiene la noción de historia del propio país [y] si nunca o muy escasamente tuvo información y debate sobre las raíces autoritarias del propio país?" (P. Freire. Revista Presencia Pedagógica, año 1, núm. 1, 1995).

Esto coloca la acción formativa en dos tipos de escenarios reales que apreciamos se necesitan construir:

- Por una parte, un tipo de escenario en donde el reconocimiento de problemas y la actitud propositiva de estudio, práctica e investigación para resolverlos, es sin duda una respuesta a la satisfacción de las preocupaciones que las han originado.
- Por la otra -aunque son complementarios- proyecta un segundo escenario a través de un señalamiento básico: los niveles de experimentación auténtica, de producción cualitativa y de logros maestro-alumnos, se hallan en íntima reciprocidad dialógica cuando se sustentan en la voluntad, en la acción práctica y en la disciplina para el trabajo creativo en cualesquier proceso de formación.

Adelantemos que estos dos tipos de escenarios descriptivos, los hemos pretendido reconocer en este trabajo de investigación, con base en la posibilidad de explicación racional de la actitud realizativa docente⁴² de la enseñanza del lenguaje en el salón de clases. Esta explicación nos ha conducido a reconocer algunas dinámicas de las fuerzas sociales y políticas que se fluyen en los planos de la intersubjetividad y de las relaciones de poder en una institución como la escuela secundaria. ¿Cómo? Por medio de una institución que otorga y permite a un grupo estratégico de profesionales, conducir el aprendizaje y la recreación del conocimiento socialmente legitimado.

Así, partimos de la reconstrucción de los datos de la experiencia docente, pretendiendo asignarle un sentido particularmente comprensivo, interrogándonos por qué las cosas en el aula se encuentran de una manera determinada. Con esta información desarrollamos una metodología y un procedimiento de análisis, por medio de los cuales recepcionamos intersubjetiva y reflexivamente un recorte o un ámbito interpretativo de nuestra observación participante⁴³. Una muestra de la afirmación anterior, son los contrastes cualitativos del trabajo pedagógico que estructuramos en los capítulos [3] y [4], acerca del desempeño didáctico de seis maestras de los planteles Alfa y Omega.

En este apartado desarrollamos una estructura argumentativa específica, a partir del caso representativo de la actitud realizativa docente y de la concepción de enseñanza de la maestra CS -plantele Omega- identificada como sabemos en el campo pedagógico

alternativo (b). En torno a las demás maestras, en el capítulo [3] hemos expresado una recapitulación y una contrastación de las concepciones de enseñanza de las maestras del campo pedagógico (a)., a esta división remitimos al lector.

Abordamos así a continuación la orientación formativa de los aspectos representativos del trabajo de CS., en oposición crítica a la de las demás maestras del campo pedagógico al que por su dimensión tradicionalista⁴⁴ hemos denominado (a). Esto fue una muestra clara de nuestro propósito de investigación: alcanzar a distinguir un horizonte menos inmediateista relacionado con el desempeño pedagógico de las profesoras de Alfa y Omega:

(...) "Toda práctica formativa tiene como objetivo ir más allá de donde se encuentra. Esto es exactamente la posibilidad que tiene la práctica educativa: la de moverse *hasta*. Esto es lo que llamamos la "orientación" en la educación, que forma parte de la naturaleza de la educación e impide que ella sea neutra". (P. Freire. *ibídem*; el subrayado es del autor).

Con esta perspectiva consideramos haber aprehendido un conjunto representativo de acontecimientos del aula en su cotidianidad. Lo hicimos con el rigor y la seriedad⁴⁵ para reconstruir e interpretar el lugar y el significado que cada profesora imprimió a sus prácticas de enseñanza. ¿Cuál fue el significado de la actitud realizativa docente para el desarrollo formativo de la actitud realizativa del alumno de la escuela secundaria?, ¿qué relación guardó la actitud realizativa docente con respecto de las proposiciones que formulamos? y, ¿cuál fue la pretensión de haber reconstruido las experiencias de aprendizaje, al examinar la idea de girar hacia una formación cultural comunicativa? Ello lo observamos desde una visión social y política, con el objetivo de dar respuesta al cuestionamiento inicial que hicimos en el primer párrafo de este apartado, en torno a la relevancia de la educación.

Esta visión nos compromete a interrogarnos por el sentido de quién se ocupa de la educación. Si la respuesta es el Estado, ¿cómo se ocupa de ella?, ¿cómo lo hace la escuela como su aparato de reproducción ideológica? y en este campo de fuerte tensión, ¿cómo se puede plantear un giro en la educación del adolescente?

Una respuesta general a las formulaciones anteriores, es que nuestra recepción del campo educativo nos inclina a no olvidar -como lo afirma P. Freire- ni las raíces autoritarias pasadas ni las presentes. Ni los riesgos ni las exigencias por la pregunta de G. Grass o de cualquier ciudadano del mundo, en cuanto a su preocupación por lo educativo. ¿Quién ha de educar, quién ha de hacerlo? ¿cuál es la voluntad y el compromiso auténtico por el lugar que tiene lo educativo en la constitución de los sujetos y de las sociedades?

Un modo de no olvidar es recuperar la memoria y la perspectiva sociocultural del mundo de la vida (J. Habermas). La memoria la reconocemos colectiva e histórica, porque nos vuelve a nutrir de lo que somos, así como de las recaídas y de las esperanzas que necesitamos potenciar, como una forma de persistir en la lucha y porque nos auxilie a construir horizontes menos inequitativos y de mayores aspiraciones.

Hoy ciertamente necesitamos nuevas luchas y utopías, para una región geográfica en donde se incrementa la pobreza, las carencias de toda índole, el desmembramiento de los núcleos sociales de fuerte raigambre y tradición (la familia, la escuela, o los grupos comunitarios) y los niveles más altos en la historia de violencia intrafamiliar y cultural.

La memoria aunque es confusa nos expresa mundos posibles y "nos hace estar atentos", (G. Grass) por su dimensión de oralizar el mundo y de narrarlo; por ésto se revela la condición

del hombre, porque se hallan nuevas huellas a los orígenes y a las creaciones de las colectividades.

No otra cosa aconteció con la literatura como un recurso de los pueblos orales para mantener sus tradiciones y sus aspiraciones. La memoria histórica como memoria de lo sociocultural y mecanismo cognitivo de la primacía de la voz, nos ha dejado en los distintos legados de la humanidad, el patrimonio junto a la acción, de lo que significa la evolución y la conciencia social de los grupos comunitarios. La evolución de las fuerzas sociales y políticas demandamos comprenderlas indeclinablemente, si trabajamos con el compromiso necesario y pertinente para estudiar su dialéctico crecimiento y horizonte.

Con este enfoque teórico sociocultural y la observancia de las relaciones de poder institucionales, para apreciar el modo de oralizar las cosas que nos rodean por medio del estudio del lenguaje, fue la recuperación persistente de una serie de datos de la experiencia docente (J. Habermas) del modo como se proyectaron en las aulas de los planteles Alfa y Omega.

La perspectiva sociocultural <arropa> tanto la preocupación por la acción formativa, como la idea de cuestionar qué aporta la oralidad y la acción narrativa en los procesos de enseñanza, que hacen que atendamos el universo de lo que acontece en el salón de clases. Al considerar en primer término que el pensamiento y la acción, son mecanismos de entendimiento para reencontrarse con las raíces y con las posibilidades humanas de los participantes, reconociendo en ello una dimensión institucional que plantea caminos de <optimización> del trabajo pedagógico.

Pero así mismo se pueden construir alternativas para democratizar las relaciones de intersubjetividad y de compromiso de los actores. ¿Cómo observamos dicha condición en el aula? A partir de la acción regulada por normas -por adelante del alumno desde el campo pedagógico (a).- y con base en la reflexión de un tipo de acción emergente -en donde se releva la primacía de la voz del educando desde el campo pedagógico (b).- que exige nuevos giros en los intercambios y en las tareas lingüístico-comunicativas de los actores de la vida en las aulas.

La actitud realizativa docente es el resultado de la influencia recíproca entre lo <dado> y lo <dándose> (H. Zemelman) de las prácticas de enseñanza. Lo primero no es inamovible para que se prosiga observando el papel docente como está, en un estándar o en un promedio significativamente reciclable de la acción tradicionalista, o para evitar que nada o muy poco cambie y para que se continúen "consolidando" estructuras intocadas de la realidad escolar. El proceso dialéctico de lo <dándose> necesita buscar aquello que se construye desde las prácticas pedagógicas, si la idea es la de transformar lo <dado> de las cosas que se reproducen con el objeto de que se perciban giros posibles.

Este trabajo se halla con una orientación epistemológica de lo <dándose>, esto es, pretendimos recuperar la construcción del conocimiento presente sobre el lenguaje y su inserción en el campo formativo del escolar. Lo antes expuesto se demuestra a través de los objetivos que pretendimos alcanzar:

- Examinar el enfoque sociocultural del estudio del lenguaje en el aula, reconstruir las prácticas de enseñanza del español, analizar con esta base las concepciones pedagógicas de seis maestras de dos planteles secundarios, y documentar los modos de coordinar la acción en el aula por medio de la actitud realizativa docente sin hacer a un lado el gradiente de su dirección formativa.

Con dicho marco impulsamos un tipo de investigación cualitativa de estudio de caso, con el propósito de arribar a una comprensión a profundidad de la perspectiva de la acción pedagógica y de entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. De esta manera respondemos más adelante por el curso de las proposiciones que gradualmente fuimos identificado como significativas, en el transcurso de la investigación sobre las actitud realizativa docente. Es decir, precisamos la recepción crítica de la acción docente y la orientación que recomendamos para un trabajo didáctico como el de la enseñanza del lenguaje, desde la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno del plantel secundario.

Nos pronunciamos así en este apartado final, por un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza con el adolescente. Lenguaje que implica una construcción inteligente y creativa acerca de la idea de una de las proposiciones centrales de la presente investigación:

- Es posible la formación cultural comunicativa del alumno del nivel educativo básico, secundaria, si media un modo cualitativo de coordinar la acción en el aula y si se plantean giros relevantes al proceso de interacción, adquisición y producción oral y escrita del educando del plantel secundario.

Al desciframiento de qué es la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno alude lo antes descrito, a partir de la idea del papel que representa la acción pedagógica en el salón de clases. Lo que sigue a continuación versará sobre cómo se comprendió lo que se llevó a cabo, o sobre lo que se hizo con inteligibilidad respecto del quehacer didáctico en el aula, identificándolo como una interpretación del paradigma de entendimiento.

El cuestionamiento anterior sobre la acción pedagógica a la que nos estamos refiriendo, se corresponde con la necesidad de examinar cómo se plantea el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria.

En los párrafos anteriores de este apartado, describimos el enfoque contextual que nos pareció importante refrendar, sobre el primer componente de nuestro trabajo de investigación: la acción pedagógica en el salón de clases. Ahora abordamos la importancia que reviste dicho elemento, con la categoría entendimiento para la captación objetiva y racional del núcleo central del presente trabajo: la categoría entendimiento en los actos de habla docentes de los campos pedagógicos (a). y (b). Acción y entendimiento son así categorías básicas de nuestro recorrido de investigación y del trabajo analítico de los datos de la experiencia docente, para la explicación racional de los actos de habla relacionados con la enseñanza del lenguaje.

♦ **Una interpretación del paradigma de entendimiento en los actos de mediación del trabajo didáctico en el salón de clases.**

El paradigma de entendimiento lo hemos recuperado de la teoría Habermasiana, porque permite construir un pensamiento esclarecido desde la acción lingüística, por el significado que representa para la realidad cotidiana y comunicativa de los participantes. Esto parece estar relegado en la concepción del campo pedagógico (a). por la acción unilateral y la supeditación del alumno⁴⁶ a una serie de prescripciones que necesita cumplir.

En este campo es nítida la postura docente de supeditar al educando en el proceso de la comunicación; en el campo pedagógico (b). la comprensión de dicho paradigma es una

ventana para nuevas rutas de acción y formas de emprender nuevas experiencias, que condujeron a las docentes de este campo alternativo, a escenarios en donde se demandan actualizar los fines de la enseñanza para la formación del adolescente. Esto es, CS. intentó en sus grupos, ensayos encaminados hacia formas de entendimiento serios, por medio de estrategias como mesas de trabajo, juegos didácticos, exposiciones o investigaciones progresivas, que posteriormente tendrían la posibilidad de ser complementadas con otras actividades de mayor integración en el salón de clases.

J. Habermas plantea así lo relativo con la categoría entendimiento, (...) "**los sujetos capaces de lenguaje y de acción** que sobre el trasfondo de un mundo de la vida común se entienden entre sí sobre algo en el mundo, se han acercado a contextos que los remiten a un medio que representa su lengua tanto de forma autónoma como de forma independiente: **pueden servirse para sus propios fines del sistema de reglas gramaticales** que es el que empieza haciendo posible su práctica. (...) Pero por otro lado, el mundo de la vida lingüísticamente abierto y estructurado no tiene otro punto de apoyo que **la práctica de los procesos de entendimiento** en una comunidad de lenguaje. Y en tales procesos **la formación lingüística** de consenso, a través de la que se **entretienen las interacciones** en el espacio y en el tiempo, **permanece dependiente de tomas de postura autónomas** de afirmación o negación de los participantes en la **comunicación**..."⁴⁷. (J. Habermas, 1990: 53-54). (los subrayados son nuestros para resaltar los vínculos de los presupuestos expresados por el autor alemán, y los que hemos encontrado con la investigación sobre la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del español de la escuela secundaria: lenguaje, acción, interacción, memoria histórica, pretensiones y procesos de entendimiento, giran en torno a posturas autónomas o no, ligadas a procesos de formación en las que se nutre y sustenta un sujeto social, o al que se le subordina y hace depender de una manera velada o explícita, con todas las variantes que se reconozcan para uno y otro caso).

Fue evidente que las seis maestras de Alfa y Omega, dependieron de las actitud realizativa docente para una toma de posturas autónomas, ¿de alienación o de relevamiento de sus prácticas de formación lingüístico-comunicativa? En el primer caso, JC. y RC., -plantel Alfa- TM. y CCH. -plantel Omega- hicieron circular su propia acción lingüístico-comunicativa pero de una manera homogeneizada de control, dependencia y de un trato uniformizante para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

En el segundo caso, EC. -plantel Alfa- y CS. -plantel Omega- trataron de instalarse en el campo de entendimiento con sus alumnos, y aunque ellas reafirmaron quién coordinaba las acciones, muy probablemente la desarrollaron con un mayor espacio de autonomía y decisión conjunta con los miembros de sus grupos de trabajo.

Fue complejo aunque posible indagar por medio de los actos de habla⁴⁸ acerca del espectro de realizaciones comunicativas, que dirigieron nuestra atención en el desarrollo del intelecto docente en dos planteles secundarios como Alfa y Omega.

Pretendimos recuperar el descubrimiento de la orientación pedagógica de seis maestras, el sentido de sus prácticas de enseñanza y la influencia del contexto sociocultural, de acuerdo con el papel que ellas desempeñaron en el aula. A continuación describimos los principales hallazgos a que nos condujo este proceso de exploración de su narrativa oral⁴⁹.

♦ **La escuela secundaria y el lenguaje de la posibilidad y la esperanza⁵⁰: necesidad de construir y readmirar la primacía de la voz y el respeto por el alumno.**

La escuela secundaria necesita considerar a través de sus grupos académicos, la pretensión de emplear el análisis reflexivo y la visión de utopía. A esta doble manifestación del análisis crítico, H. Giroux la denomina el lenguaje de la posibilidad. Se diferencia de un lenguaje asistencialista, porque los profesores necesitan relevar sus condiciones de trabajo y las opciones que existen para resistir y expresar sus desacuerdos a una política alienante.

Se trata de cimentar procesos democráticos y convergencias del más alto valor pedagógico para las situaciones educativas. (...) "De manera similar los educadores deben desarrollar un lenguaje que posibilite a maestros y a otros ver a la escuela en una forma crítica y potencialmente transformadora". ("11. Conclusión", P. McLaren, **La vida en las escuelas**, 1989: 282).

En el apartado del que hacemos mención, P. McLaren aboga por respaldar la posición de A. Aronowitz y H. Giroux, en el sentido de que la escuela siga siendo considerada como esfera pública para la habilitación individual y social de los sujetos, (...) "donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia". (ibídem).

¿Por qué una escuela debe funcionar como esfera pública? Porque es un espacio real y facultado para el desarrollo sociocultural de los escolares. Lugar para el diálogo y la acción y un ámbito invaluable para la ejercitación seria, la experimentación y el desarrollo lúdico de las capacidades del sujeto. Así mismo se torna posible una escuela como esfera pública, por el marco de libertad imprescindible que se brinde, para generar las opciones de ensayo y producción cualitativa, acerca de los tipos de lenguaje de lucha, de acción reflexiva y de responsabilidad social. (...) "Tal lenguaje busca recapturar la idea de democracia como un **movimiento social** fundado en el respeto (...) por la libertad individual y la justicia social". (ibídem, el subrayado es del autor). No obstante estar de acuerdo con las afirmaciones de P. McLaren, disintimos en el punto de que la escuela se le asigne únicamente el papel de habilitar a los sujetos en formación, traducido como apoyar en ellos el desarrollo de conocimientos y de habilidades, quizás desde la sustentación de procesos democráticos para la acción de enseñanza y de aprendizaje.

Creemos en un tipo de profesor -y con ello en el papel de la escuela- que basa su fuerza pedagógica, en el desarrollo de un sujeto desde la idea de una concepción constructivamente narrativa, lectora y escritora de quién es, cuáles son sus expectativas y qué responsabilidades se le demandan desplegar, paralelamente con las realizaciones prácticas sobre el aprendizaje y su valoración educativa. Sin perder de vista la acción formativa de cada escenario didáctico que decida construir el docente y su grupo de trabajo⁵¹.

Acción formativa que se distingue de la idea llana de adquisición de conocimientos y habilidades, puesto que constituye otra manera de ubicar -en contraste con un espacio de asistencialismo y de presión institucional del docente- la obtención de resultados significativos, con las exigencias de la política educativa de los planteles escolares.

Pero esto no es suficiente, una visión así como la de la acción formativa, importa sustancialmente porque se cuestione cómo se construye el significado, quien lo reivindica y para qué <situarlo> -al docente- como un constructor de proposiciones y de lucha creadora con las relaciones cotidianas de poder. Esto nos parece un punto central que la escuela del lenguaje de la posibilidad, necesita relevar desde la acción pedagógica, el consenso académico y la reinención de las prácticas de enseñanza. Todo ello como un reflejo de la

dimensión de lo que entendemos acerca de lo que significa <la escuela como esfera pública>.

En esta sintonía, el escolar no es visto como un objeto alienable a las estadísticas de cada plantel, es un sujeto respetado por el derecho de expresar su voz, su lucha y su mirada atenta a las cosas que le interesan escudriñar y comprender⁵². A ello se aúna una acción inteligente que necesita la escuela empeñarse en elevar: cuestionar cómo se gesta y produce el conocimiento en colaboración con el educando, si se mira la importancia de cómo se incita a construir la acción dialógica en el salón de clases.

El relevamiento del conocimiento puede ser trascendente si como lo observamos en el campo pedagógico (b)., se halla en relación directa con la fuerza moral del proceso didáctico democratizándose, con el dominio del campo de formación que ejercer el maestro, y con la acción expresiva que le es inherente con su labor profesional comprometida; herramientas con las que se pueden evaluar las ideas y las orientaciones de un trabajo pedagógico para la formación de individuo social-crítico⁵³.

¿Está preparada la escuela secundaria para señalar las desviaciones de una labor más instrumentalizada y menos inclinada a los aspectos científicos, axiológicos y democráticos para la construcción del conocimiento social? Sí, aunque una respuesta diferente es asumir nuevas posiciones en torno a los planes y cursos de investigación en los propios colectivos, con el objeto de reconocer las tendencias ideológicas y culturales, que arrinconan el ejercicio científico, moral y democrático de los planteles secundarios. (...) "Los educadores deben examinar cómo las escuelas mismas reproducen las oposiciones a los valores y a los actos de entendimiento que tienen que ver con el currículum, con sus perspectivas ideológicas y sus prácticas "suggerentes". (Ibidem). Y que en distintos niveles de la escuela como esfera pública y de varios modos con el trabajo en el aula, aminoran las posibilidades de incitación al ejercicio democrático para la acción pedagógica relevante⁵⁴.

Si la escuela está preparada para desarrollar no sólo el conocimiento social y las habilidades necesarias no sólo a partir de un afán instrumentalista, sino para construir los procesos de comprensión del mundo de la vida, formando a un sujeto histórico-crítico y alcanzar con él nuevas y mejores aproximaciones de adquisición, producción y reflexión en torno al campo de la conciencia sociocultural, a esto le llama Erickson considerar la situación <pedagógica>⁵⁵ de los planteles escolares. Es decir, analizar las condiciones de un trabajo para fecundar la acción y el entendimiento, y no para de manera supérflua controlar y <cumplir> con las demandas de un programa de estudios. (Ibidem, p. 284).

En este contexto, la escuela secundaria no se entiende sin un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza. En donde la oralidad y la acción de narrar⁵⁶ las experiencias de aprendizaje, con un sentido relacionado con la formación cualitativa del alumno, comporta una dirección democrática posible del trabajo pedagógico en el aula. Distante en este trabajo de una visión llanamente idealizada, en la cual maestras y alumnos en una <actitud natural> (A. Schutz) -sin reflexión alguna, precaria y/o genérica- se mantuvieran en un campo didáctico homogeneizante para la operación escolar de realizaciones inmediatistas. Más cercano -dicho campo- a los múltiples aspectos funcionalistas que persigue la planeación curricular tradicionalista, con la metodología <única> y/o las estrategias generales de estudio, enmarcadas como sabemos en los programas de escolaridad, en las guías de enseñanza y en los materiales didácticos dirigidos al adolescente del plantel secundario⁵⁷.

El educando no es un autómatas de las decisiones pedagógicas del docente. Es un sujeto con vida e inteligencia y no es redundante señalar que cuando se gire hacia el adolescente, se estará girando hacia la primacía de compartir su voz y hacia la transformación de la escuela

secundaria y su papel formador que necesita ésta reivindicar. (aún con el reclamo insistente de la incursión de una mayor inserción científica y tecnológica, que no llega a la escuela ni se pretende de un modo auténtico, aproximarla por distintos canales institucionales en esa dirección).

En este marco de reivindicaciones, observemos la voz del adolescente de los tres grados del plantel secundario de Alfa y Omega, la que recuperamos aunque sólo fuese en una síntesis concentrada, volviendo a recordar lo que señalamos en la nota no. 7 del apartado de la Introducción General, acerca del (...) "alto aprecio que nos produjo recuperar la propia voz del educando, sus intereses y preocupaciones", en torno a su relación formativa con las profesoras del área de español.

♦ **La orientación de la primacía de la voz del educando del plantel secundario**⁵⁸.

Los educandos piensan que es importante su participación en el reconocimiento de los problemas que perciben en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de español, ya que generalmente sus pensamientos no son escuchados por la mayoría de las maestras. Observamos en los jóvenes el deseo de involucrarse frecuentemente en este tipo de actividades, donde se les pida su opinión y los induzca a reflexionar sobre su actuación en el aula. (Vid. apartado Anexo I de este capítulo)⁵⁹.

Por ejemplo, encontramos alumnos de 3º grado que reiteraron la importancia de analizar seriamente los problemas mencionados -en el cuestionario que se aplicó a 66 estudiantes de Alfa y Omega- con el objeto de mejorar las condiciones de estudio. Con este pensamiento <común>, los adolescentes esperan que sus aportaciones sean consideradas y que a través de la investigación sobre el estudio de la actitud realizativa docente que les dimos a conocer, se promuevan espacios de creatividad auténtica para ellos. Pero que aunado a lo anterior se les trate con respeto y atención, para poder estudiar sin prisas ni sujeciones que dañan la dignidad y la inteligencia de los escolares.

En cuanto al trabajo específico de la lengua, <descubrimos> como problemas que más afectan el estudio del lenguaje e impiden el desarrollo de la acción expresiva oral y escrita, los elementos referidos primordialmente, 1. al desempeño de las maestras y 2. a la comprensión lingüístico-comunicativa de los actos de habla del educando. Componentes respectivamente de un tipo de dominio del sistema lexical y morfo-semántico -lo lingüístico- y de una acción sintáctico-pragmática -lo comunicativo- que en procesos graduales de formación presupone una acción pedagógica cualitativa, para promover la habilitación reflexiva del escolar sobre el lenguaje y su realidad eminente.

En el caso del punto 1. a las docentes las ubican como personas que poco conocen las expectativas y necesidades de aprendizaje, ya que faltan constantemente (esta es una referencia general) y la mayoría de los profesores son autoritarios e inflexibles ante sus demandas. (Ibídem). Además sólo trabajan con alumnos que para ellas son disciplinados en la entrega de las tareas y/o por su participación en la clase.

En el caso del punto 2. <olvidan> al resto del grupo, que es probable manifieste dificultades en la organización de ideas y en su forma de expresarse. Algunos dicen sentir deseos de participar, pero al mismo tiempo temen ser víctimas de las represalias de la maestra en turno y/o de las burlas de sus compañeros, puesto que se les encasilla como "malos estudiantes" y por ende no se les brinda en serio (M. Foucault) un espacio de interlocución. Con este escenario ellos no desean efectuar ningún tipo de razonamiento de las

formulaciones del profesor. Lo más grave de este asunto, es que los mismos jóvenes se autocalifican de aquélla manera, e incluso al preguntarles sobre su participación y su deseo de intervenir y de expresar sus ideas, los hace dudar de su inteligencia, mermando su iniciativa de cooperación en el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, en los debates que se organizaron sobre un tópico en especial para aclarar dudas y promover actividades, ante la falta de interés por incorporar a ese tipo de alumnos a mejores espacios de estudio y producción de conocimientos, el siguiente paso fue una suerte de repercusión negativa en el proceso comunicativo con las maestras y entre sus compañeros.

En cuanto a mejorar la comunicación con las maestras, los adolescentes reiteran que ello es posible siempre y cuando "participen y cumplan", con tareas para evitar varias incursiones a distintos conflictos o cuando puedan superarlos. Por otro lado aclaran que existen maestras que son sus amigas y escuchan con atención sus problemas, les dan consejos y además se preocupan por impartir su clase de un modo claro y con un lenguaje coloquial para que todos aprendan, esto constituye para ellos lo más valioso que un profesor puede ofrecer a sus alumnos.

Existen en el campo de las interacciones cotidianas del aula, cuestiones subjetivas como la proximidad/lejanía enmarcadas por la sensibilidad, el afecto y la atención solidaria docente, y cuestiones objetivas que median la acción y la adquisición de saber en el salón de clases. Por ejemplo, las <enquistadas> prácticas tradicionales como la entrega de trabajos y "participaciones lógicas" para poder ingresar al círculo exclusivo con sus maestras, porque de otro modo se torna difícil acercarse a ellas.

Si a esto agregamos el miedo o la reserva por ser castigados o exhibidos, los jóvenes optan por seguir una ruta de <pasividad y silencios>, esperando ser interrogados o superar de alguna forma las contradicciones de un ambiente hostil, que por iniciativa personal no se deciden a cuestionar, aunque sí lo hagan frecuentemente entre pequeños grupos o en corrillos, e incluso con otros docentes de distintas asignaturas <naturalmente>.

Es claro que se requiere analizar en convergencia con los maestros del plantel secundario este tipo de situaciones intersubjetivas y objetivas, que finalmente se traducen en particulares orientaciones, sobre cómo y cuáles son los propósitos de coordinar la acción en el salón de clases. ¿El objeto? Estudiar y compartir nuevas experiencias y proyectos de enseñanza, intentando superar la concepción tradicional de educación y en consecuencia diseñar una didáctica basada en una arquitectónica de la enseñanza que se engavilla a las necesidades de aprendizaje y a las exigencias de formación del alumno del plantel secundario.

Arquitectónica de la enseñanza capaz de introducir cambios en los procesos de formación, sustentando una capacidad de escucha y empatía, de dominio cultural y disciplinario, de colaboración y de compromiso en mayor medida con los escolares que se diversifican por su estilos y formas de interacción, así como con una compleja integración durante las jornadas de estudio.

Plantear nuevos retos para la habilitación crítica del educando, presupone hacer uso de la inteligencia y de la capacidad para establecer planes de acción alternativos, pero así mismo para superar condiciones laborales y materiales que prevalecen en la institución escolar secundaria, incitando (M. Foucault) a mejoras reales y posibles entre los colectivos pedagógicos y de las normas o directrices de la política educativa vigente.

Pero en un plano más específico, ¿qué sucede en el espacio didáctico del salón de clases, una vez que se han decidido los participantes -de un modo u otro- desarrollar relaciones y cursos de acción sobre el estudio del lenguaje?

La mayoría expresó que las clases no suelen ser dinámicas, porque en promedio sólo se dedican a resolver ejercicios del libro de texto seleccionado, a explicar brevemente algo, o a presentarles temas y problemas que no guardan relación con la materia. Una acción recurrente es la cuestión de la conducta escolar del grupo y su influencia al interior de la clase, o su conexión particular con otros grupos -comparación, rechazo o desprecio por parte del docente- entre un mismo grado en contraste con otros grupos y grados.

En este contexto los alumnos se dan cuenta que es necesario cambiar las técnicas de aprendizaje, porque -afirman- las clases son demasiado "aburridas y tediosas", aunque a veces el sentido de dinamismo lo constituya la puesta en marcha de <juegos> como el de "la silla caliente", u otros que pueden ser divertidos para producir un buen momento, pero no creemos que sea una alternativa para el desarrollo de una conciencia social y un proceso potenciador de las habilidades cualitativamente expresivas -orales y escritas- de los educandos-educadores.

Quizás este tipo de juegos se encuentre distante de articularse por medio de su ejercitación, con elementos significativos que fuesen propiciatorios del encuentro con la experiencia formativa y con la adquisición de saber. Esto sin embargo puede ser un punto de referencia y de cambio para la acción práctica y resuelta, cuando la coordinación hábil y sensible de un tipo de maestro -y con la de todos los alumnos que progresivamente sean elegidos entre el grupo por su capacidad intelectual y de comunicación- vaya más allá del morbo y de colocar en predicamento a un escolar. Conduciendo las tramas de los complejos de racionalidad comunicativa, hacia contextos estratégicos de formación que permitan construir nuevas visiones del mundo y de las cosas que están (...) "o que acaecen a espaldas de los sujetos en la comunicación". (J. Habermas, 1992).

Por otra parte, esto es una muestra de la dinamización cultural (D. Cassany, 1998: 541) que se halla presente en las distintas manifestaciones a la que recurren los participantes, a través de sus encuentros en el aula y en el entorno escolar del plantel secundario. Dinamización que a la par que integra conocimientos culturales en el aula, transforma el salón en un escenario de acción cultural [foro, lo llama J. Bruner] para desplegar una visión más amplia y activa de actitudes y procesos de intercambio y adquisición de saber. (Ibídem).

En esta línea de reflexión, los jóvenes piensan que la actitud realizativa docente conectada a procesos de explicación didáctica con asertividad -sin imponer ni gritar- atendiendo a cada uno de los miembros del grupo y aclarando dudas, sin tener preferencias explícitas y demostrar simultáneamente respeto por los escolares que se rezagan o se les dificulta concentrarse, permite pensar en un tipo de encauzamiento pedagógico y profesional, para vincularlos con los contenidos de estudio, que es un modo de articularse con la lectura crítica del mundo y de la palabra reflexiva.

Todos estos factores son parte de la pluralidad cultural, que de una manera diferente con su coordinación, favorecen la confianza, la autoestima y el desarrollo cognitivo y social de los integrantes de cualquier grupo de trabajo escolar. Ellos lo puntualizan así: creen que deben ser optimistas y hacer suyo el compromiso de superarse, con ánimo y disposición para trabajar con sus profesores.

Vale transcribir la importancia sobre el papel de la enseñanza de la lengua por los argumentos de los educandos que venimos refiriendo, (...) "en éste sentido desde la misma conceptualización del lenguaje humano, que es al mismo tiempo manifestación de la diversidad cultural y

vehículo de intercomunicación, de contacto entre las personas y las sociedades, de hecho, las actividades didácticas, al igual que la misma lengua, son también vehículo de transmisión de cultura". (D. Cassany, et. al. **Enseñar lengua**: "8.6. Cultura", pp. 538-539).

En suma, los adolescentes tienen presente el significado y el valor sociocultural del aprendizaje de la lengua, como la base para edificar vínculos comunicativos a través de diferentes maneras de expresarse. Sin embargo es preciso mencionar que también ellos anteponen su potencial de intervención, subrayando cuestiones relacionadas con los contenidos de estudio, tales como "es importante -la gramática- pero es pesada e incomprensible", "el maestro no sabe explicar la gramática; pero también reflexionan, "si no sé nada de gramática, no voy a poder leer ni escribir adecuadamente".

Las afirmaciones anteriores nos encauzaron en la necesidad de examinar con las maestras esas y otras contradicciones arriba mencionadas acerca de su actitud coordinadora, problematizando por ejemplo qué implica el estudio serio y lúdico del español y qué factores de distinto rango o nivel están influyendo en el aprendizaje y en la formación del escolar. Esto lo pretendimos desarrollar en las dos fases del proceso de investigación sobre el estudio de la actitud realizativa docente; las reflexiones correspondientes se localizan en la segunda parte del capítulo [2] y en los capítulos [3] y [4] de este trabajo de tesis.

Reiteramos que coexisten en el desarrollo del trabajo docente, múltiples contradicciones que hemos recuperado de los juicios emitidos por los alumnos seleccionados, quizás producidos por la impresión que les causa su posición en el grupo y por el tipo de vínculo que guardaron con las maestras de Alfa y Omega; también probablemente por un tipo de enseñanza tradicional, donde ellos son evaluados por su nivel de alienación y de habilidad memorística y no por su capacidad creativa en la solución de problemas. Dicha afirmación anterior por otro lado se crea o produce de un modo insuficiente, para un tipo de escenario aúlico como el de la experimentación, los tanteos propositivos y las expectativas prácticas de construcción del conocimiento social y su vínculo con la historia y la cultura.

Es necesario motivar al alumno para que no sólo conozca genéricamente la importancia del idioma español, sino que perciba, ensaye y examine el sentido social que reviste la adquisición y el desarrollo inteligente de la acción lingüístico-comunicativa como una práctica cultural con interés para su proyecto formativo. ¿El objeto? La pretensión de crear puentes de interacción y de análisis con el mundo de la vida y de incorporarse a éste con nuevas estrategias no obstante que ya las ejercite y modifique de muy variadas formas.

Un punto fundamental de lo expuesto, es que el maestro de la escuela secundaria no puede hacer a un lado el respeto por las inquietudes y problemas que exteriorizan los alumnos, o que él puede suscitar y discernir con ellos -y no interpretar por ellos- en el momento del proceso interactivo y cuando examinan la perspectiva que necesitan construir en el escenario de su convergente responsabilidad escolar y educativa.

En este sentido todos los alumnos tienen derecho sin excepción alguna de emitir sus ideas y de perfeccionar gradualmente su concepción de aprendizaje, mejor aún si se propone en un ambiente fraterno, con disciplina para el trabajo creativo y con los estímulos universales de empatía, respeto, lealtad y humanismo por los adolescentes. Sin dádiva alguna por su condición, antes bien, mostrando una capacidad de aprender con ellos en los escenarios que se forjan en el aula y en el contexto escolar.

¿Cuál fue una meta de este trabajo de exploración de lo que piensan los jóvenes de Alfa y Omega de las maestras de la asignatura de español? Brindar al educando el espacio que no siempre tiene de expresarse y de plantear en esta investigación, un giro que remite a nuevas

reflexiones y puestas entre paréntesis de los problemas relativos con la formación lingüístico-comunicativa del escolar.

Precisamente nuestra aportación se centra firmemente en la idea de recomendar la construcción de una nueva formación cultural comunicativa, formación que necesita construirse desde la propia voz docente, con los recursos pedagógicos y culturales de actualización y perfeccionamiento de su saber y su experiencia. Que le permita readmirar su práctica de enseñanza desde una arquitectónica de la enseñanza, que rescata las mejores elaboraciones y cursos de acción que necesita de una manera diferente conjuntar, con sus colegas y/o con los colectivos del plantel interdisciplinariamente. ¿El propósito? Distinguir la relevancia educativa de su labor, con base en la orientación de la primacía de la voz del alumno, mirando con atención el análisis y los aportes que se buscan para incrementar la calidad formativa del escolar, desde el trabajo convergente con sus pares y con otras instancias educativas o de investigación dentro y fuera del plantel secundario.

♦ La formación en el estudio del lenguaje vista desde las prácticas de la enseñanza-aprendizaje.

La formación cualitativa del alumno la caracterizamos como el conjunto de herramientas, disposiciones y encuentros colaborativos relacionados con los intereses y las expectativas del escolar. Las progresivas realizaciones y posturas reflexivas sobre el propio quehacer educativo, fue un modo de reflejar la importancia histórica y cultural por la propia voz y por la propia acción lingüístico-comunicativa del estudiante de la escuela secundaria. La primacía de la voz parece consignarse secundaria o complementaria para la escuela y para el salón de clases; en nuestro trabajo lo anterior toma un giro cualitativamente diferente⁶⁰.

A la idea de una formación cultural comunicativa y de interés por la primacía de la voz indagativa, respetuosa y colaboradora entre los participantes, se aunó la preocupación en este trabajo por comprender el proyecto pedagógico de la escuela pública y su compromiso político, dirigido al perfeccionamiento de las posibilidades humanas y su conciencia social de las cosas que la circundan. (Ibídem).

Ello entraña el reconocimiento analítico de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, si existe la necesidad colegiada de los grupos académicos por colocar entre paréntesis, (...) "las formas de hegemonía cultural y política..." como un reflejo de lo que caracteriza a los sistemas educativos bajo la supervisión del Estado.

Dichos sistemas -en una mayoría plena- son verdaderos <aparatos resonantes> de muchos ángulos ópticos de la concepción del Estado de lo que significa educar. No obstante el bajo reconocimiento que distinguimos de la responsabilidad del Estado por brindar mayor y mejor cobertura para educar en serio -en estos tiempos de neoliberalismo económico, de priorización de los fundamentos del libre comercio y de <sacrosanta> macroeconomía- hoy se necesita defender y sustentar la importancia histórica de formar educando como prioridad social, humana y universal. Orientada dicha idea a perfeccionar sin duda los procesos de estudio para un mundo de la vida sociocultural cambiante y complejo, sea o no percibida la trascendencia del aprendizaje del sujeto social.

Esta visión democrática sobre el giro que el Estado necesita impulsar, para construir el trabajo educativo de un modo diferente, no necesita olvidar el proyecto de una acción pedagógica, ligado con la construcción verdadera de prácticas socioculturales y auténticos desarrollos éticos, sociales y democráticos entre maestros y alumnos. (ibídem). Acciones

necesarias en esto tiempos de apremio e impunidad, como <anclados> referentes de la escuela tradicionalista que se requieren transformar, a partir de una escuela vista como esfera pública particularmente humanística, democrática y solidaria con los que más apoyos requieren.

Si una de las misiones centrales de la acción pedagógica de cualquier plantel, es el compromiso por elevar una pedagogía crítica ahí en donde se olvida al escolar y se privilegia la "cultura técnica de aprendizaje y la supervisión de programas", sin la intervención propiciadora del enseñante -o a prueba de maestros- (P. McLaren), la enseñanza puede estar desdeñando el lugar fundamental que le corresponde mostrar, en la construcción de experiencias de aprendizaje relevantes de estudio y de formación. Este relegamiento sucede cuando el enseñante decide inclinarse -por su identidad corporativa, por su alienamiento a lo institucional- (sin negar su capacidad de resistencia, de lucha y de convicciones) con la naturaleza de la lógica directiva escolar. Y con la serie de normaciones que condicionan la tarea docente, la vida en el aula y el entorno escolar a los dictados de la política educativa del plantel. Así, antes que la incitación a perfeccionar la enseñanza, se van "construyendo" <diques> y hasta <laberínticos accesos para la toma de decisiones> como situaciones incommunicantes, que inhiben u obstaculizan la acción pedagógica y el desarrollo explicativo de las estructuras de entendimiento de los involucrados en la tarea educativa.

Con base en el desarrollo de la escuela burocrático e instrumentalista antes mencionado, pensamos que aún es posible que se oriente la escuela hacia la pretensión de un planteamiento pedagógico diferente, relacionado con la formación cultural comunicativa del alumno a través de los procesos de aprendizaje del español. A ello nos ocupamos a continuación.

Si la enseñanza, el sentido auténtico de enseñanza, es el de compartir experiencias, suscitar compromisos y elevar el interés por una conciencia social que humanice y transforme el desarrollo cognitivo e histórico del educando, la posibilidad de la enseñanza para fortalecerse como un movimiento pedagógico se halla lejana. Reconocida su perspectiva de alienación a las funciones institucionales de la docencia definidas por el Estado y por los mecanismos de control de sus instancias operativas -dependencias gubernamentales, jefaturas y zonas escolares, escuelas- al parecer la escuela se halla supeditada a las estructuras político-organizativas de un sistema de escolaridad dominante y verticalista.

Sin embargo otra posibilidad o alternativa, es considerar el proceso de la enseñanza como una arquitectónica para la formación del individuo, la que puede incitar a la construcción de nuevos espacios de incitación al aprendizaje, desde giros alternativos para los propios participantes. ¿Cómo? Mediante el examen de los actos críticos de mediación dentro y fuera del aula, y a través del acceso analítico y racional (...) "al campo de inteligibilidad de las configuraciones ideológicas particulares de los sistemas sociales imperantes". (P. McLaren, 1989).

En síntesis, la enseñanza o la posibilidad de renovar la acción pedagógica, demanda la creación de sujetos capaces de producir ideas y acciones emergentes sobre las prácticas autoritarias de la política del Estado. En este contexto la resistencia y la lucha se hayan dialécticamente encadenadas, a una condición muy en boga en nuestra región geográfica vinculada "al libre mercado". Un digno ejemplo es la interlocución crítica del movimiento estudiantil de la UNAM, en defensa de la educación gratuita de la universidad pública.

Pero sin duda cobra fuerza la presión estatal sobre las expectativas económicas que pretenden testimoniar la validez de un tipo de sistema político, dirigiéndolo <a marchas forzadas> hacia la globalización de la economía y sus repercusiones para el proyecto social del país. ¿Por ejemplo? Incorporando sus tendencias y dictados -internos y externos- en los

programas socio-comunitarios por parte de los gobiernos oficialistas y otorgando prioridad a la agenda macro-económica en materia de reconversión del papel de la escuela pública. Tendencias que ya se observan instaladas en las metas, en los recursos y en las <nuevas> concepciones y funciones acerca de lo que <deben ser> los planteles públicos. Por estas razones propugnamos por un exhorto a los grupos académicos y a los colectivos escolares para ocuparnos -entre otras prioridades del quehacer profesional, político y cultural- por construir nuevos giros para la enseñanza y el aprendizaje, en los que sea posible (...) "revelar cómo la subjetividad construida y legitimada por medio de los discursos pedagógicos... (...) por último desafien las relaciones imaginarias que los estudiantes viven relacionadas con las condiciones simbólicas y materiales de su existencia. (Ibídem).

Como se observa nos estamos refiriendo a un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza para la escuela secundaria. Ello comprometió a este proyecto en su búsqueda comprensiva acerca de lo que constituye realmente una seria acción pedagógica y un tipo de entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, congruente con esta capacidad de volver a situar en la escuela y en el aula, la trascendencia de sus actos por el lugar que le corresponde en la habilitación reflexiva del sujeto. Y porque a través de éstos se incite a elevar el significado de la formación del adolescente, por la posición pedagógica, pública y democrática que demanda emerger, frente a la posición operaria que la lógica dominante proverbialmente ha buscado mantener para la escuela pública.

Un lenguaje de la esperanza -sin romanticismos añorados- pretende convocar mediante la acción pedagógica articulada a los puentes culturales del adolescente, a efecto de desarrollar un lenguaje de inclusión y compromiso con la idea de formación de cada uno de los miembros de un grupo de aprendizaje. Esto no sucede en realidad en los planteles, pues el profesor no obstante su posición como agente coadyuvante en la reflexión sobre las prácticas sociales, obnubila su desempeño y se coloca entre las relaciones de dominación y poder con su postura verticalista frente al grupo, o entre una posición extremadamente ambigua y laxa como la de escasa responsabilidad con el educando.

En este sentido la acción pedagógica a la que invocamos, examinó el quehacer básico de una pedagogía potencialmente comprometida y resuelta con el enfoque sociocultural, con el ánimo de propiciar el enriquecimiento de las posibilidades cognitivo y axiológicas de los alumnos y contrarrestar así los perfiles dominantes de enseñanza, los que favorecen los dictados de una acción normativa <per se> sin relevancia alguna. ¿Cómo rechazar la desesperación del alumno y rehusarse a no abandonar el estatus quo? Asentimos con P. McLaren que en esta investigación, ha sido por medio de una acción crítica y comprensiva sobre el papel del enseñante acerca de su interés en la formación del alumno.

El compromiso político por un lenguaje de relevamiento de la oralidad y de la acción -en el marco reflexivo de las prácticas de estudio del lenguaje- nos permitió distinguir los modos de involucramiento, que hacen del compromiso por una práctica profesional y sensible, oponerse al desdén por el ejercicio autoritario de las acciones de enseñanza. Enfrentándose así mismo al <naufragio> del sentimiento de la solidaridad humana y fomentar alternativamente la necesidad pedagógica de que dicha práctica considere críticamente las condiciones auténticas de su actividad formadora; interviniendo en serio para mejorar las magras expectativas de formación para decenas de alumnos y reflexionando sobre las tendencias actuales para minimizar y desatender la acción educativa. Ello con la vehemencia política y académica que necesitan revertir inteligente y creativamente -como lo hemos observado- algunos grupos académicos y directivos de la escuela secundaria pública⁶¹.

◆ **Oralidad y narración, herramientas socioculturales de la propia (alc) docente.**

Pero, ¿hacia dónde condujo la oralidad docente en el ámbito de la construcción de experiencias de aprendizaje y de la formación lingüístico-comunicativa del alumno? La narrativa en las prácticas de enseñanza, vista como una perspectiva vinculada a una teoría de la acción docente, nos remite a pensar en formas renovadas de acceder a procesos formativos. Quizás sea pertinente volver a mirar los tipos de oralidad que pudo conducirnos a volver encontrar el valor pedagógico de un pensamiento didáctico para la acción narrativa.

Mecanismo este de entendimiento gestado a los desarrollos de inteligibilidad, por la vía de una ejercitación no memorística, sino por un tipo de ejercitación del concepto de la memoria que nos descubre con lo que somos. Con las biografías contemporáneas y con los sucesos armados -y vueltos a armar- por las colectividades y por el sujeto en el plexo de las relaciones socioculturales. A esto le hemos llamado memoria histórica⁶², la que forma parte de la concepción narrativa docente.

Observemos el carácter de la oralidad de CS. identificada en el campo pedagógico (b). alternativo, pero antes afirmamos que en este sentido, el impulso de la memoria histórica la apreciamos no inmediatista, repetitiva y distante de comprenderla sin una orientación particularmente reflexiva. La memoria histórica es una herramienta para la incitación a reconstruir la trascendencia de los recorridos contextuales del mundo sociocultural, que viven en la experimentación única y recurrente del alumno y en los sentimientos y saberes del quehacer docente.

El concepto de memoria histórica vuelve fundamental -cuando se le observa así- un empleo particular de la oralidad y del pensamiento narrativo, en correlación con las elaboraciones expresivas orales y escritas. Las mismas que tienen presencia singular para la formación del escolar, a partir de contenidos del estudio del español y de las tareas de coordinación de la acción lingüístico-comunicativa del profesor.

Con esta visión pudimos acercarnos a conocer las estructuras generales de entendimiento que se construyeron en el aula, basadas en el examen comprensivo de una interpretación racional de las prácticas de enseñanza del lenguaje de CS.

Gracias a la definición de los ejes de análisis para el estudio de los datos de la experiencia docentes en dos planteles secundarios y con la anuencia de seis maestras -cfr. capítulo [3]- encontramos un tipo de perfilamiento pedagógico como el de CS. singular, diferente -y único- al de las otras enseñantes de Alfa y Omega. (Sólo comparado con el desarrollo pedagógico de EC. del plantel Alfa). Por ejemplo, definimos siete ejes de análisis con base en algunas estrategias didácticas tales como:

- ❖ <la mediación pedagógica> empleada por CS., que buscó incidir directamente en la acción del escolar y en los propósitos de aprendizaje planteados por ella. Sin preámbulos y sin rodeos, para CS. fue menester la comunicación a la que habría que integrarse el grupo, para que el conjunto de alumnos iniciara sus tareas de estudio sobre el lenguaje.
- ❖ <el logro de entendimiento> permitió a CS. establecer puentes de apoyo al educando, acerca de un tema en cuestión; juegos, competencias y resoluciones personales y por equipos -previa organización del trabajo designado por la maestra- provocó escenarios

de inteligibilidad formativa; aunado a ello CS. mostraba, ejemplificaba y convertía el tema de estudio en centro de la discusión, por medio de preguntas o con situaciones hipotéticas pero en conexión con el asunto tratado.

- ❖ <el desarrollo de la oralidad, del pensamiento narrativo y de la memoria histórica> ejerció una estrategia central para respaldar los cometidos de la práctica de enseñanza propuestos por CS. El primer concepto no lo dejaba a la deriva, ni al rumbo que tomara la clase o la jornada; asumía las consecuencias de una oralidad dispuesta a irrumpir en la atención del escolar, a remarcar cómo necesitaría éste organizar su acción y su actividad productiva. El segundo concepto acompaña al primero de un modo sobresaliente: elevar a la creación dramática del contenido de estudio en cuestión, en el cual ella ocupaba un papel protagónico; era parte de la acción narrativa compartida en el grupo, sobre todo si se trataba de un aspecto literario. Pero aunque fuese un aspecto gramatical, histórico o pragmático sobre algunas reglas ortográficas, CS. lograba que el alumno recepcionara la intencionalidad del conocimiento mostrado y aún vivenciado por la acción relatora de ella, o por el afán de involucrar al escolar a ser partícipe de una <aventura> que le tocara <las fibras> de su interés y de sus preocupaciones juveniles y humanas. El tercer concepto es un dispositivo humano imprescindible en la toma de conciencia y de ejercitación de la lectura del mundo predecesora y contemporánea. Los tres conceptos se hallan articulados entre sí por una acción pedagógica congruente, cuando se visualiza la necesidad de entendimiento que éstas herramientas brindan al docente.
- ❖ Ciertamente nuestra observación sobre la <influencia de la normatividad> lejos de reprimir o de coartar su ejercicio pedagógico, lo sostenía con mayor vehemencia y dedicación con los grupos de 2° y de 3° grados. En paralelo, colaboraba en comisiones internas del plantel, fomentando el apoyo y el logro de las mismas -no sin reticencias y críticas a la política de la SEP- entre y con sus compañeras de academia, produciendo efectivamente un trabajo fértil y corresponsable con las demandas de las políticas curriculares y con la dirección escolar.

Fértil por la pretensión de que los alumnos recrearan sus motivos y sus iniciativas en acciones concretas; corresponsable porque no dejó sus obligaciones en sus grupos y sí atendió con todas sus posibilidades los requerimientos de las tareas asumidas, como la de ensayar obras de teatro escolar, elegir composiciones y argumentar sobre los mejores trabajos, así como la de contrastar sus opiniones entre sus compañeras del área sobre conocimientos del lenguaje. Quizás un problema vinculado a esta febril actividad -reconocida por directivos, alumnos y maestros- fue la condición unilateral para determinar las acciones idóneas o pertinentes a los objetivos programáticos de los grados que CS. coordinó. Así mismo desechó la propuesta del enfoque comunicativo oficial, convencida como estuvo de los dividendos que llevaba a sus grupos, de acuerdo con programas de otras épocas y otras reformas <mejores> -expresaba-; con auxiliares didácticos elegidos o sugeridos a CS. por el investigador y por los propios recursos y creaciones que transformaban la clase en auténticos lugares de debate e imaginación de mundos posibles y de jornadas de alta dedicación -sin respiros, sin pausas- orientadas al logro de un sentido de la formación lingüístico-comunicativa orientada al escolar.

¿En qué basamos esta certidumbre acerca de su actitud realizativa docente? Por ejemplo, en el conjunto de quehaceres didácticos determinados por el estilo pedagógico de CS y por las

prioridades que ella reconocía como imprescindibles, para la adquisición y desarrollo de conocimientos por parte de sus alumnos.

De una manera específica -voz y actitud de fuerte presencia en el ánimo de los estudiantes- CS. incitaba al escolar a tomar conciencia de la complejidad de las prácticas de conocimiento del español. Sin embargo éste no colaboraba desde sus propias interpretaciones y actos de autonomía en la concreción por ejemplo, de aspectos que pudieron haberle interesado. Por esta condición sociocultural entendemos la poca apertura de espacios para la iniciativa y la afirmación del alumno. No obstante fue un punto esencial del trabajo pedagógico de CS, reiterar e insistir en la necesidad de comprensión de las temáticas de aprendizaje. Al inicio de cada jornada el preámbulo para la acción de oralizar las cosas de estudio y para ofrecer la oportunidad de narrar las posibilidades de recreación del conocimiento, fue atraer la atención del escolar, esto es, convocarlo a situarse en las particularidades del tema, en sus componentes singulares y en la definición de tareas afines y conclusivas para un tratamiento didáctico regularmente amplio.

Dos factores señalamos que necesitan examinarse en el ámbito de la acción pedagógica y del entendimiento lingüístico del español de CS. La falta de una actividad colegiada, escasa o inoperante cuando esto sucedía, y los procesos de evaluación del trabajo o de la actuación docente sin la participación plena y comprometida de la enseñante y de sus colegas, se oponían a la concepción pedagógica que admiramos del trabajo de CS.

¿Cuál fue el objetivo? Subrayar las cualidades específicas de su desempeño pedagógico y su resolución didáctica, impresa en la colaboración estratégica y en el acompañamiento pedagógico con sus alumnos. Ése factor último -del párrafo anterior- parecería ubicarla en un estado de minusvalidación y detrimento pedagógico como profesora, no obstante su contundente actitud realizativa como maestra, con dominio, capacidad y versatilidad para conducir la enseñanza del lenguaje. Por esta razón pensamos que lo antes expuesto es sencillamente una visión alternativa que recuperamos del quehacer profesional de CS. En la maestra del plantel Omega conocimos a una persona preocupada por ser consecuente con su posición académica y pedagógica en el aula, con sus compañeras del campo disciplinario y con los demás profesores, directivos, alumnos y padres de familia.

◆ La acción narrativa de CS. en el plantel Omega.

A CS. no le interesó un tipo de homogeneización <propuesto> a sus grupos en cuanto al desarrollo de contenidos; planteó varias formas para que sus alumnos estudiaran, aprendieran y mostraran a sus compañeros sus propias estrategias, en este sentido, diametralmente distintas con respecto de la acción didáctica de otras profesoras: otorgar el espacio y el ambiente necesario al desarrollo de la oralidad, a la primacía de la voz; a reconocer el trabajo del alumno y a compartir con él sus pretensiones.

De esta forma nos aproximamos al interés de comunicar de CS. y de acompañar a los estudiantes a narrar las lecturas del mundo social⁶³. Y en ésto, a crear ambientes de formación en donde CS. realizó una intervención pedagógica sobresaliente. En las líneas siguientes teorizamos sobre el carácter de lo narrativo que pueden resultar los ambientes didácticos de la enseñanza del lenguaje. El objeto es argumentar reflexivamente en este apartado, acerca de la importancia pedagógica por renovar las prácticas de estudio del español⁶⁴.

En el caso de CS. ¿cómo fue el carácter de lo narrativo inscrito socio-histórica y culturalmente en la constatación de sus prácticas de enseñanza? La acción narrativa de CS. fue incitar al escolar a comprender un relato, a conectarlo con la indagación temática que ayudara a clarificar el estudio de algún contenido y organizar con ellos, la estructuración narrativa de lo que se hubieran propuesto analizar. CS. no los abandonaba, los auxiliaba a establecer los aspectos que dieran relieve a una leyenda griega por ejemplo, y a recepcionar la importancia sociocultural de un contenido como la *Ilíada* o la *Odisea*, para el estudio de contenidos específicos de la clase de español.

Ella involucraba a todos los integrantes del grupo a su cargo, convocándolos a organizarse por equipos y a esperar de ellos una acción corresponsable con las demandas de estudio de la lengua. Así, recurrió a cuestionamientos y a persistentes reflexiones sobre los contenidos de estudio y a las necesarias relaciones de colaboración y de trabajo específico. ¿El resultado? Una acción organizativa sucesivamente autónoma y de mayor iniciativa, para exponer a los demás elementos del grupo, los resultados del estudio efectuado entre los equipos de trabajo.

Por estas razones <no subía ni bajaba puntos>, o condicionaba o negó la posibilidad de participación del alumno, generaba discusiones reales con ellos por <filas> entre hombres o mujeres, de forma mixta o -reiteramos- por equipos con distintas tareas entre sí. Todos estaban llamados a participar por los medios que CS. consideraba eficaces: atención absoluta, disposición y talento en alerta para integrarse a las tareas planteadas por ella. CS. les demandó un papel activo, recomendando al escolar que leyera y buscara otras interacciones con alumnos y profesores en su medio familiar y en la biblioteca del plantel. Ello -nos comentó- les producía una forma de incitación para que exploraran problemas concretos de aprendizaje. Más allá de estas consideraciones, observamos así una visión pedagógica para manifestar su interés profesional, porque se prepararan e hicieran frente a las prácticas sociales del conocimiento del idioma.

Este rumbo pedagógico cotidiano fue una manera de considerar la acción formativa tal como la interpretó CS. cuando analizaba con ellos una corriente literaria, o particulares contenidos relacionados con el sistema de la lengua y sus múltiples variantes para las realizaciones comunicativas pertinentes como: el uso del punto, del acento, del punto y coma; de las oraciones y su tipología; del uso de verbo; de los modificadores del sustantivo; del empleo del diccionario o de la ejercitación del vocabulario... hasta la interpretación de textos y elaboraciones discursivas a partir de notas emitidas por radio y televisión.

Cuando estudió con ellos un movimiento de la literatura occidental u oriental, CS. buscó invariablemente que rescataran el marco socio-histórico y el entorno imprescindible de la política y la cultura de la época, así como los asuntos preponderantes y sus nexos con el tema en cuestión. Ella en paralelo, colaboró estrechamente para oralizar la acción temática, y cuando tocaba la oportunidad o el caso, narró y hasta personificó a determinados personajes.

Por ejemplo al mismísimo Homero y los relatos que cautivan al alumno⁶⁵; a Minerva la protectora de Ulises y a personajes más cercanos a la literatura de las lenguas romances, como a Dante o a Virgilio; la condición moral de Melibea o la posición amorosa de Calixto frente a su amada, sin olvidar el estudio de una de las primeras obras literarias de trascendencia histórica, lingüística y cultural: **El Poema del Mío Cid**.

De esta forma, CS. delineaba la visión de conjunto de las tareas de aprendizaje, situó a sus alumnos ahora en la corriente literaria que se estudiaba, o en la aportación de datos del contenido que ella incitara a estudiar, solicitando a los alumnos complementar los datos que

fuesen necesarios y otros más afines para compartirse entre los equipos con fechas establecidas para ser presentados en clase. Una vez que se procedía a efectuar la consulta externa o en casa, se les pedía organizar los datos y a observar las consideraciones del recorrido didáctico que ella había planteado para un tema específico.

Como se observa, la visión pedagógica de CS. y su acción en el proceso de enseñanza, fue en todo el trayecto del proceso de observación en el aula verdaderamente intenso, comprometido y dedicado. Así, muy pocos escolares hubieran podido rezagarse del llamado de CS. a sumarse a las relaciones de estudio por equipos o individualmente; y de construir entre ellos y la maestra, formas de conocimiento socioculturales indagadas y examinadas por los participantes indubitablemente.

Así mediante la acción de oralizar y de narrar las cosas predecesoras y contemporáneas, CS. pretendió que cada alumno se apropiara del conocimiento planteado, ensayara con sus compañeros y frente al grupo la comprensión de los asuntos estudiados, siempre como una estrategia poderosa para observar el grado de percepción de los contenidos de estudio.

Así como apreciamos como la idea de P. McLaren que el conocimiento es público, CS. formuló con dicha concepción su tránsito efectivo entre los miembros del grupo. ¿Cómo? Al estudiar una serie de temas, al reconocer períodos relevantes y al adscribirlos en las acciones de aprendizaje, relacionándolos con otros aspectos de interés más cercanos al educando. Esto es, receptionamos por nuestra parte el trabajo de CS. como una misión educativa a la que hay que rescatar, por el carácter pedagógico diferenciado de coordinar cualitativamente la acción en el aula.

Por ejemplo, la amistad de Calixto y Petronio o el amor de aquél por Melibea, al colocarlos como temas centrales de lo que pueden estar experimentando las y los alumnos de 2° grado (o de 3° grado con un tema similar) subrayó el valor formativo de oralizar la conducta humana y de ingresar si lo desearan -y CS. lo propuso de continuo- al examen de lo que sucedería en el caso de algún alumno (a), decidiera no hacer caso de los consejos de Petronio en estos tiempos...

¿Realmente Melibea pudo enamorarse de Calixto? Y, ¿qué significa esta condición íntima en la sociedad actual de alienaciones y dependencias y elevada influencia de la perspectiva posmoderna de vacío/hartazgo? Quizás el intento nada infrecuente de reducir a objeto al individuo social, a olvidarse de la historia y de la memoria que nos zurca, y a cancelar la recepción de nuestra identidad como herencia y como recuperación de nuestras tradiciones, idiosincrásicas. Traducida esta condición sociohistórica, como el campo de las concepciones pasadas y presentes y cosmovisión de las cosas terrenales y místicas. Costumbres, escenarios y tradiciones de nuestra cultura, que alcanzan a proyectar los valores y los fines que estemos dispuestos a refrendar en el mundo de la vida cotidiana.

La maestra CS. otorgaba y/o permitía emplear -con sus límites docentes propios de celeridad y de premura- los tiempos de aprendizaje que la presión le dejaba entrever, para <avanzar> con los contenidos del programa de enseñanza. Si alguna cuestión no quedaba aclarada, volvía a preguntar y a buscar nuevos ejemplos, pero invariablemente convocando al escolar para ser constructor de su propio aprendizaje. Ella colaboró con él didáctica y pedagógicamente en su acompañamiento jornada tras jornada. Reclamó por estas razones su mejor atención, ahí, en donde hubo dudas y apreciaciones erróneas, incluso de las mismas tareas emprendidas por CS., en el momento de compartir y reflexionar sobre las cuestiones de enseñanza de la lengua oral y escrita.

A esta acción pedagógica y narrativa la denominamos como un lenguaje de la posibilidad y la esperanza para la construcción de una arquitectónica de la enseñanza. Herramienta

cognitiva y pedagógica que reiteradamente visualizamos en el caso de CS., en actitud construyente, en indagación y en recursos para la oralidad y para el desarrollo de un pensamiento narrativo. Recursos ligados así también con estrategias didácticas, que ella se empeñó en desplegar con sus formas de coordinar la acción, esto es, con un sentido cualitativo de apertura y revaloración de la enseñanza del lenguaje en el salón de clases de la escuela secundaria.

Esa apertura y revaloración, señala el alcance que ofrece CS. a su concepción pedagógica: apertura a mundos y escenarios convertidos en foros de estudio y debate; a la revaloración de la enseñanza, que no es otra cosa que partir de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, de sus expectativas y de su creciente interés por compartir con él, el gusto por oralizar, leer y escribir sobre las cosas que los reúne en un espacio vital como el salón de clases.

Es el acto inapreciable por narrar las experiencias que le dan sentido a las tareas de aprendizaje; el placer por transformar las estructuras caducas de la acción tradicionalista en el aula, por estructuras flexibles y cambiantes, girando hacia los motivos y la voluntad -no del todo recepcionada y atendida por CS.- del educando-educador.

Sin embargo CS. también en este tenor, aprendió de sus alumnos y reconoció que no había pensado en reflexionar cómo es vista por el adolescente a partir de su desempeño didáctico, y cómo no se ha colocado en una perspectiva de interlocución como la antes indicada, que le revelara la forma como estuviese siendo considerada por ellos.

Dicho con otras palabras, CS. -como las demás profesoras del campo pedagógico (a).- se les dificulta imaginarse en otra posición que no sea la de mayor jerarquía y <estatura docente> con respecto del sujeto en formación. Negando la posibilidad de impulsar con sus alumnos un espacio democrático para la mejor realización de las interacciones, la organización de las tareas de aprendizaje y las formas de orientar los procesos de estudio del lenguaje. ¿En qué sentido? En el sentido de consensar un rumbo de trabajo y de formación, con la certidumbre de avanzar en éste, pero con el sentimiento de incompletud y no obstante de entrega y compromiso que los participantes intentarían explorar de múltiples formas.

Al parecer la autocrítica no forma parte de las preocupaciones docentes de CS., sin embargo su actitud de compromiso y profesionalismo en el trato con los integrantes de varios grupos de estudio, la hacen diferenciarse de las profesoras del campo pedagógico (a). Sólo EC. -del campo pedagógico (b).- puede vincularse a un ámbito de responsabilidad e interés por el alumno como el desarrollado por CS. Estas aseveraciones necesitan investigarse acerca del papel docente, por las preocupaciones pedagógicas ahí contenidas y por la fuerza ilocutiva -y asertiva- para planear y producir giros factibles en la coordinación de las acciones de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación hemos tratado de dar respuesta a la declaración antes mencionada, indicando que se requieren nuevas reflexiones, que permitan una repercusión sensible y crítica entre los enseñantes de la escuela secundaria, si existe la pretensión básica de elevar el papel de la escuela secundaria para la formación cualitativa del adolescente. Algunos elementos representativos de lo antes formulado lo constituyen el respeto y el aprecio del escolar, la dedicación profesional ligada expresamente a la voluntad de aprendizaje del educando y el desarrollo con significado y en observación permanente por las tareas de enseñanza. Lo que significa una colaboración en serio con él y un acompañamiento reflexivo con las acciones de estudio e investigación, sobre los procesos socioculturales e intelectuales relacionados con el análisis y desarrollo del lenguaje. Fenómenos

intervinientes y primordiales de las prácticas sociales del conocimiento, si nos inclinamos por un tipo de vinculación del lenguaje, expresamente en correlación con el estudio sociocultural y pedagógico para una formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario.

Pero retornemos al trabajo en el aula de CS. Ella reconoció que la narración como forma de expresión cultural, sólo es posible por la evolución dialéctica de la oralidad, por un pensamiento relator y por una memoria orientada en la firme idea de elaborar relaciones y nuevos referentes para un tipo de conocimiento en interconexión con los contenidos de estudio. Contenidos proyectados en el ánimo de la actividad del escolar, para pensar que se puede alentar una formación cultural comunicativa tal como la hemos inferido a través de comprender, examinar e intercambiar saberes y experiencias sobre la enseñanza de CS. Y esto sin hacer a un lado la importancia que revistió para ella, las consideraciones históricas, literarias y políticas, que forman parte de los desarrollos del mundo social.

¿En qué sobresale CS. por su actitud realizativa en el grupo de aprendizaje a su cargo? En las situaciones de interlocución y de ensayo, en las cuales se vive la credibilidad de lo que impulsa con los integrantes del salón de clases. Sobresale también al centrarse en los actos de comprensión a los que persistentemente ella se empeñó por exponer y ejercitar con sus alumnos. Proponiéndoles un uso distinto del aula: el lugar de la experimentación y de las acciones alternativas, relacionadas con la idea de construir escenarios relevantes para el estudio del lenguaje. Esta orientación tuvo por ejemplo mayor sentido cuando CS. proponía la evaluación de ciertos contenidos desarrollados en el grupo, a partir de la serie de tareas y producciones acometidas por sus miembros. Véase un espacio así, convertido en un foro, en un taller o en un laboratorio para la socialización, la práctica y la reflexión sobre una serie de tópicos de aprendizaje, vinculándose a éstos la dirección impresa elegida para el examen cualitativo de la lengua hablada o escrita.

Un modo de lograr dicha vinculación con los escolares, fue apreciar la visión del mundo sociocultural al que CS. les invitó a explorar, por la acción y el pensamiento narrativo⁶⁶. Al ensayar la oralidad, los participantes desarrollaron presuposiciones y formas de expresar los nexos de aprendizaje con el mundo de la vida desde el salón de clases. (...) "Como miembros de un mundo sociocultural de la vida, los actores cumplen en principio las presuposiciones de participantes en la comunicación capaces de dar razón de sus actos", [entre sí y con los demás en el momento que lo consideren más oportuno, o cuando las circunstancias así lo determinan]. (J. Habermas, 1990: 211, Tomo II. "El concepto del mundo de la vida y el idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva").

Un aspecto central del trabajo de CS. fue interrogarnos cómo coordinó la acción en el aula. Ya hemos planteado en este subparágrafo una respuesta a este cuestionamiento. En resumen señalamos que la coordinación de la acción deriva de una actuación incitativa y en constante organización para esclarecer las realizaciones de aprendizaje. CS. ha sabido solicitar la atención de sus alumnos para visualizar <recortes> del mundo de la vida y con ello, contribuir a que los educandos progresivamente lograran sensibilizarse para la experimentación de sus propias tareas, iniciadas a partir de las propuestas de aprendizaje sobre la lengua hablada.

Concluimos subrayando que para dar un paso hacia el concepto y surgimiento de una formación cultural comunicativa, es probable construir una idea de tal dimensión educativa si intentamos relacionarla cualitativamente con la definición de una arquitectónica de la enseñanza. Es decir, con un papel distinto al tradicionalista que necesita emprender y/o perfeccionar el maestro del plantel secundario. Recreando escenarios preferenciales y

permanentemente reales y serios -sin que ello desvíe la posibilidad siempre necesaria, históricamente necesaria de la creación y del juego, del canto y de la poesía, de la actuación y del ingenio de sus agentes- orientados a la primacía de la voz y la lectura así como a otras variantes herramientas del aprendizaje. Por ejemplo el uso del cuestionario, de la grabadora, del video o de la línea de internet, nos permiten visualizar una forma didáctica de comprensión del estudio del lenguaje y del sentido de los sujetos y de las cosas que nos circundan. La cuestión es para qué emplear esos instrumentos en el plano del aprendizaje del escolar.

Entre esas herramientas se encuentra el pensamiento narrativo y un empleo diferente de la memoria histórica, que son inherentes a los relatos e historias de las que somos parte los sujetos y a los que buscamos retornar, como el camino para escucharnos y volvernos a recrear incesantemente. Ya sea por la necesidad de leer el mundo, ya sea por la necesidad de comprenderlo y orientarse de esta manera en él aún sin entenderlo cabalmente.

La incertidumbre y la finitud, la vaguedad y la desesperanza de los estratos socioculturales por los rumbos asertivos, desviados o imprevistos que se persiguen- por supuesto, también juegan un papel-motor-estratégico de las rutas que siguen los individuos. Un modo de caracterizar ese motor estratégico han sido las direcciones evolutivas internas (políticas locales y regionales) y externas (políticas y relaciones con el mundo exterior) de las que no somos ajenos.

Percibimos en nuestro ámbito y en estos tiempos, demasiadas carencias, esfuerzos por acceder a un tránsito cercano por la vía democrática a humanizar las instituciones a través de la lucha porque nuevas aspiraciones mejoren las condiciones y las expectativas de vida. En esto se distinguen avances pero también notorias contradicciones <conducidas> por la economía global, en los planos de la salud, la educación o la impartición de justicia, así como en la mejora de nuestra visión sobre las tradiciones culturales que nos toca refrendar sin lugar a dudas.

Con esta acciones se preparan las condiciones para el surgimiento en este gran escenario o foro que es el mundo de la vida sociocultural, de nuevos y añejos paradigmas que ayuden a entender el camino elegido para construir metas y aspiraciones que le dan transcendencia a nuestra sociedad. Por dicha ruta es posible la gestación de nuevos caminos y vías alternativas, para saber un poco más de sí, de las cosas que nos rodean y de las realidades que nos influyen como sujetos sociales.

Cosas de la realidad eminente y cosas relacionadas con las utopías que al oralizarlas o pensarlas en voz alta, las compartimos y las situamos como prioridades en nuestras tareas de acción y reflexión. Permittiéndonos enriquecer las visiones de la vida cotidiana, gracias a un pensamiento y a un lenguaje de la posibilidad y la esperanza, por el que nos compenetramos de los proyectos familiares, políticos y culturales de múltiples formas y sentidos día con día. La escuela pública tiene en este contexto un papel relevante que al asumirlo muestra la vigencia de su razón de ser.

♦ **Oralidad, narración y mundo de la vida cotidiana en el salón de clases: pensar en el momento de tomar decisiones, qué tipo de actitud realizativa docente hace posible una orientación diferente para coordinar la acción de la enseñanza en el aula.**

[Necesidad de una nueva arquitectónica de la enseñanza, en favor de una alternativa relacionada con la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico en el aula: la formación cultural comunicativa del alumno del plantel secundario].

Llegamos al fin a la explicación de una idea emergente relacionada con la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español: el planteamiento de una nueva arquitectónica de la enseñanza, que significa un movimiento de renovación desde la propia acción lingüístico-comunicativa docente -y orientada a la lectura del mundo de la vida sociocultural- en favor de una comprensión de mayor <calado> sobre la realidad⁶⁷ de los sucesos del salón de clases.

En las siguientes líneas argumentamos esta concepción pedagógica en dos momentos: a), dando a conocer la perspectiva esquemática de una visión cualitativa docente y, b), sustentar dicha perspectiva en las relaciones teóricas y pragmáticas, que conduzcan a nuevas formas de coordinar la acción en el aula. Es decir, expresamos la importancia que reviste la acción de oralizar y narrar el mundo de la realidad eminente de la educación secundaria, cuando los participantes logran situarse en un plano de acciones democráticas de estudio y de ejercitación educativa. Acciones que significan la construcción de actitudes de colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua y de acompañamiento profesional, serio y lúdico en el proceso de formación del educando.

a). La perspectiva de una visión diferente de la enseñanza.

En el esquema⁶⁸ (Vid. anexo: cuadro 1 de este trabajo) que describimos en seguida como resultado de todo un proceso de análisis de la actitud realizativa docente, se aprecia la perspectiva con la cual hemos emprendido el proceso de observaciones: el campo sociocultural de la práctica docente. En la que se destaca la categoría arquitectónica de la enseñanza como movimiento o acción por construir, basada en el modelo pragmático-semántico, que sustenta la aprehensión sensible de las funciones de habla -simbólicas, sintomáticas y expresivas- (K. Bühler), y el análisis atento de las estructuras generales de entendimiento, si se examinan las pretensiones que se escuchan regularmente en un estándar o promedio de realizaciones, a través de los actos de habla del profesor del plantel secundario.

Esta primera parte del esquema-planteamiento para la definición de una arquitectónica de la enseñanza es compleja y requerimos orientarla por medio de la idea de que la arquitectónica de la enseñanza es un movimiento de renovación, surgido de 1. la formación permanente del profesorado, 2. de la actitud artesanal indispensable y, 3. del trabajo colegiado y colectivo del plantel secundario. Movimiento que de acuerdo con 1. representa la posibilidad de unificar criterios, apoyos y cursos de acción congruentes con las necesidades del alumno; con base en 2. se plantea una visión comunicativa para convocar a la creatividad y a los desarrollos prácticos y formativos, y 3. para converger en planes articulados con metas y objetivos particulares de las distintas disciplinas de conocimiento y de los fines generales de la educación básica secundaria.

Unas y otras ideas en las prácticas de enseñanza, necesitan comunicarse y enriquecer sus marcos de referencia, para superar la noción de que <se hace lo que se puede> o de que <las cosas no cambiarán>. ¿Qué buscamos con estas ideas de renovación crítica? La coordinación cualitativa de los procesos didácticos y su vínculo con la orientación de la

actitud realizativa docente con sus prácticas de enseñanza. Esta visión nos conduce a formular cuestiones sobre el tipo de acción mediada en un punto central: la de acompañar pedagógicamente la formación del escolar; emprender un tipo de planeación reflexiva que pueda compartirse con las expectativas del alumno y con las demandas de los programas de estudios; construyendo la categoría <mirando en la acción>⁶⁹ en la planeación, en la ejercitación, en la metodología y en el seguimiento de evaluación y su orientación pedagógica de todo el quehacer didáctico.

Todo lo anterior a partir de las tareas de formación que se encuentran en estrecha interacción con los esfuerzos del estudiante. Ello nos orientó a volver a recepcionar el tipo de proyección de la actividad de enseñanza. ¿Qué entraña un análisis de esta índole? Por una parte, el compromiso profesional y pedagógico de renovar las tareas del aula y las que derivan de la interacción escolar, que tienen nexos con la actividad organizativa más allá del aula. Por ejemplo, el fomento de la disciplina para la colaboración de varios grupos y maestros en tareas extracurriculares, tales como la creación de grupos de trabajo que coadyuven a los proyectos consensados entre los participantes y otros requeridos por la orientación de mando de los directivos escolares: campañas, eventos, desarrollos de foros sobre sexualidad, drogadicción o eventos sobre la ciencia; exposiciones y concursos intra e inter-escuelas.

Es indudable que estos ejemplos muestran una tendencia formativa que la escuela no debe cancelar, sino perfeccionar y expandir con y entre la mayoría de sus integrantes y de la propia comunidad. Por otro lado, dichas tareas necesitan corresponderse con el sistema de significatividades del maestro, del colectivo académico y de las directrices institucionales.

Es él docente quien de forma colegiada o individual, desarrolla, busca, gestiona y define cómo lograr que se alcancen las metas de sus alumnos y las propias de su acción lingüístico-comunicativa docente. ¿Desde qué dimensión pedagógica? Desde la serie de prioridades del trabajo curricular y extracurricular que bien esclarecidas, necesitan explorarse estrechamente en conexión con los procesos de estudio y de producción suscitados en el salón de clases.

De ahí que se requiera para el primer aspecto antes indicado -relativo al compromiso profesional y pedagógico del docente- traducir el sistema de significatividades como la preeminencia socio-pedagógica de lo que puede realizar propositivamente el enseñante y el núcleo de maestros del plantel que se trate. Dos factores auxiliarían en este sentido: 1º. una clara y explícita acción colaborativa, en un nivel de producción como expresión tangible del compromiso docente, que permita desarrollar, 2º. -acorde con el sistema de significatividades del docente- los puentes culturales de la propia actitud realizativa docente al establecer formas de intercambiabilidad con sus alumnos.

La intercambiabilidad la entendemos como las <posturas de los participantes que necesitan aceptarse> pues presupone un nivel de mayor democracia, si la pretensión es la de hallar en esta vertiente, la reciprocidad de perspectivas de los actores en equilibrio constante, sobre las relaciones intersubjetivas y los trabajos potencialmente formativos que se esperan conocer, ejecutar y valorar. La intercambiabilidad de las actitudes y de las cosas, remite a múltiples posibilidades de responder a una tarea asumida -curricular y extracurricular- con las aportaciones recogidas del alumno y la coordinación de la acción docente para efectuar lecturas diversas del mundo social. En este sentido entendemos la idea de reciprocidad de perspectivas, como un nivel evolutivo que parte de la intercambiabilidad de los sucesos y los discursos del mundo de la vida. Persigue, por encima de las tareas fragmentariamente desarrolladas, la comunión entre las mismas de un modo convergente y respetuoso de sus

diferencias. O bien con los intentos de visualizarlas -a las tareas- en su conjunto, revelando el grado en que el concepto fenomenológico de la reciprocidad de perspectivas, cristaliza en proyectos de mayores retos y pruebas para una formación seria y destacada.

Todo ello tendería a favorecer procesos relevantes dentro y fuera del aula. Un punto de referencia o de interés, es la dedicación en tiempo y espacio para la preparación inteligente de las actividades formativas que han sido propuestas. ¿Por qué razón? Por la pretensión de alcanzar el nivel de seriedad y lúdica entrega que ameritan los desarrollos cognitivos y socioculturales de los adolescentes. Así la definición entre ellos y los profesores de los objetivos educativos, parecen generar nuevas aperturas emergentes, por medio de la coordinación de la acción y el contexto sociocultural por el que se oralizan y narran las expresiones del mundo. Expresiones potenciales de aprendizaje y de reencuentros, que parten de sustentarse en la acción y en el estudio del lenguaje y de sus nexos -conscientes o inconscientes- con las relaciones de poder institucionalizadas sobre el conocimiento social.

Finalmente la descripción del esquema que venimos presentando señala dos recursos básicos del planteamiento sobre una arquitectónica de la enseñanza: los proyectos y procesos del trabajo pedagógico, necesitan constituirse con significado para la vida de los participantes, ya que requieren nutrirse de la oralidad y con ello de un pensamiento narrativo, así como de un pensamiento lector y escritor, que al acompañarse de la memoria histórica en ejercicio pleno, auxilie al docente para volver a conocerse y para no olvidar las raíces y tradiciones de un tipo de práctica docente llamada a renovarse permanentemente. Cuyo valor sólo es posible aprehender, si en la coordinación de la acción para el estudio del lenguaje logra integrarse comprensivamente un mecanismo cognitivo e histórico, denominado <mirando en la acción> (de origen Schutziano aunque concepto nuestro), como uno de los quehaceres de la acción pedagógica de mayor aliento, continua, de seguimiento analítico y de posibilidades de convergencia y capacidad de problematización para aceptar cambios.

Esto, si media una actitud reflexiva en el proceso de analizar, problematizar y determinar cursos de acción realmente comunicativos. Tendientes a superar añejos problemas y limitantes internas y externas sobre las prácticas de enseñanza; las que pueden ser transformadas si se examina con detenimiento y a profundidad, la actitud de estar <mirando críticamente los modos de orientar la acción práctica> en el salón de clases. Es decir, asumir y reflexionar sobre giros de mayor capacidad formativa, a partir de la complejidad de las prácticas de enseñanza y de sus relaciones interpretativas con el proceso de aprendizaje.

Esta concepción sobre la actitud realizativa docente nos ha aproximado a un recorte del trabajo pedagógico, el que reveló determinados perfiles formativos, basados en la observación de la actitud docente y en la reflexión cualitativa de seis estilos de enseñanza. Ello a partir de cómo coordinaron la acción en el aula las maestras de los planteles secundarios de Alfa y Omega. Pero, ¿cuál es el perfil formativo que intentamos plantear en este apartado de "Conclusiones"? Conjuntar críticamente el discurso y la acción pedagógica, como herramientas socioculturales que ofrecen un mejor horizonte al desempeño del escolar: pensar en la construcción de una formación cultural comunicativa en permanente reflexión, en actitud de ensayo y artesanalmente inclinada a la creación de espacios serios y duraderos de producción y de reflexión con sentido.

¿Cuál es la ruta social y pedagógica que perseguimos? Elevar la incitación de oralizar y narrar la diversidad y la diferencia, de apuntalar lo anterior con la lectura y la escritura, así como la atención a los cambios que se impulsan y <entrecruzan> en la gran vía de la acción

democrática, que puede estar siendo el escenario del salón de clases. Hay necesidad de seguir aprendiendo y la formación cultural comunicativa convoca a los participantes a prepararse y a sostener en la intercambiabilidad y reciprocidad de sus perspectivas, el valor de estar dialécticamente <mirando en la acción>, ofreciendo nuevos planes, cursos -u orientaciones- y estrategias muy probables de ser consideradas por otros grupos y colectivos escolares.

Expresamos que la acción pedagógica en el aula, es uno de los múltiples escenarios para desacralizar y terminar con mitos, autoritarismos y jerarquías imprudentes que se han gestado por la rémora y el enquistamiento de la realidad escolar tradicionalista en un promedio de escuelas de manera alarmante. Por estas y otras reflexiones que se han destacado en el presente trabajo, el proyecto de búsqueda y transcendencia de la acción pedagógica en el aula y del entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, se dirigió a definir un planteamiento teórico-metodológico a través del cual hemos emplazado o puesto entre paréntesis las prácticas de enseñanza. En este contexto, ¿cuál fue una de las expectativas nuestras en el plano político-académico más cercanas al papel sobre la actitud realizativa docente? Estar a favor de iniciar cambios profundos en las estructuras arcaicas, en las relaciones de poder y en la mejora de la coordinación de la acción de los participantes en el aula. Quizás principalmente orientados dichos cambios, al situarlos en la vía de los movimientos histórico-científicos de la educación secundaria de primer nivel.

Relevar en consecuencia los actos emergentes académicos de los colectivos escolares, probablemente haga surgir rutas alternativas encauzadas a brindar todo el apoyo colaborativo para la propia acción lingüístico-comunicativa del educando-educador. Indubitablemente en nuestro caso, aquéllos actos emergentes hemos pretendido describirlos y sustentarlos a partir, 1º. del análisis de los datos de la experiencia de seis maestras y en este apartado en particular, 2º. a través de la reflexión de la propia actitud realizativa docente esto es, mediante el examen que describimos de la acción pedagógica de CS. maestra del plantel secundario Omega.

b). Criterios teórico-metodológicos en los que se sustenta la concepción de una arquitectónica de la enseñanza, relacionados con la interrogante de cómo se orientó y coordinó la acción en el aula de un modo diferente.

Elegimos el concepto actitud realizativa⁷⁰ docente para conocer un recorte de las evidencias del mundo didáctico coordinado por el profesor del plantel secundario. Así, las nuevas corrientes -la filosofía analítica del lenguaje, la psicología del comportamiento- en oposición al modelo sujeto-objeto de la filosofía de las conciencias (J. Habermas), replantearon un giro hacia las expresiones lingüísticas que condujeran a mirar tipos de manifestaciones explícitas⁷¹, y con ello, la posibilidad de explicar los estándares de entendimiento de las relaciones intersubjetivas de cada enseñante con sus grupos de trabajo. En nuestro caso, esta perspectiva se fue gestando desde la variante del lenguaje hablado como parte del estudio de la asignatura de español.

Por esta razón, el modo de alcanzar una forma racional de explicación lógica, ha sido a través del procedimiento metodológico de reconstrucción racional de la actitud realizativa docente o de la capacidad de desempeño pedagógico, que las enseñantes produjeron en el marco de las acciones normativas del plantel secundario y de las interpretaciones que captaamos de las mismas en este contexto.

Es pertinente indicar que optamos por una perspectiva sociocultural para incorporarnos a un marco de estudio de caso, relacionados con el uso del lenguaje y con sus implicaciones educativas. Tanto para la formación del escolar y la reconstrucción racional del comportamiento docente, como para aprehender las orientaciones pedagógicas. Ello de acuerdo con el carácter de la actitud realizativa docente analizada en este trabajo, desde los intercambios y realizaciones de la propia acción lingüístico-comunicativa en el aula. (...) "El lenguaje tiene una significación determinante para la formación sociocultural de la vida". (J. Habermas, **Teoría de la acción comunicativa**, T. II, 1990: 11).

Esperaríamos que no se observara un determinado reduccionismo por la delimitación que elegimos para observar la acción en el aula, mediante el concepto sociológico de la actitud realizativa docente. Pues como Mead, no pretendemos que se interprete la actitud realizativa docente (o el concepto de comportamiento estudiado por él) puesto que nos interesó ir más allá de la idea de <notar las reacciones> de la acción lingüístico-comunicativa de cada enseñante. El propósito básico fue entender en este trabajo su labor profesional, preocupándonos por el modo de cómo caracterizar el concepto de actitud realizativa docente, tanto por un tipo de conducta simbólicamente representativa, como por un desempeño pedagógico particular, como base para coordinar la acción en sus formas didácticas en el salón de clases.

Dichas formas didácticas las entendimos como, (...) "la reconstrucción de las estructuras generales de la interacción lingüísticamente mediada" (J. Habermas, *ibídem*, p. 11). Recordemos que la acción en el aula, nos condujo a recabar datos de la experiencia docente, traducidos como los componentes de un proceso socialmente validado y en permanente desarrollo y cambio. Datos que al visualizarlos desde la noción de actitud realizativa docente, dirigió nuestra atención al rescate científico y racional de sus procesos de intervención, dispuestos como estuvimos a reconocer los perfiles didácticos de sus orientaciones formativas. Orientaciones que al ser recuperadas por las formas de ensayo y por los modos de compartir las pretensiones de validez sobre el mundo sociocultural⁷², nos auxiliaron para comprender los marcos en que se desarrollaron las prácticas de enseñanza del lenguaje de la escuela secundaria.

¿Por qué nos interesó el análisis de la actitud realizativa docente en el campo del lenguaje? Porque no sólo las cuestiones observables nos auxiliaron a identificar dos campos de enseñanza -uno tradicionalista y otro emergente o alternativo; campos pedagógicos denominados (a) y (b)- sino por el ánimo de haber recuperado la propia acción lingüístico-comunicativa de cada profesora y el grado en que las recepciones docentes refrendaron sus prácticas desde concretos horizontes de lo formativo. J. Habermas a esto (...) "El lenguaje [de la] significación determinante para la formación sociocultural de la vida". (J. Habermas, **Teoría de la acción comunicativa**, T. II, 1990: 11).

Ello fue visto de esta manera, si reconocemos que la acción lingüístico-comunicativa docente y las recepciones⁷³ captadas de sus actos de intervención, mediaron las relaciones interactivas de las enseñantes, con sus propias conductas reflejadas en sus grupos y por la visión particular de la docencia y la singularidad de sus preocupaciones pedagógicas.

Con esta idea delimitamos el objeto de estudio fundado en la actitud realizativa docente; así metodológicamente nos engavillamos a un estadio convergente de preguntar por los estándares de las estructuras generales de entendimiento de las enseñantes, como resultado de la indagación teórica y empírica sobre los componentes básicos de los actos comunicativos. Por lo tanto, si hablamos de la actitud realizativa docente estamos expresando una posición con respecto de los actos de habla. ¿En qué sentido? En el sentido

de haber recuperado las formas como se amalgaman y perfilan los actos de habla en aquél campo -de la actitud realizativa docente- permitiéndonos apreciar una idea más clara, de cómo se tradujo una idea del pensamiento narrativo y de la ejercitación de la memoria histórica que surgió principalmente de las tareas de enseñanza de CS.

♦ **Trascendencia pedagógica de la idea de lo narrativo en el aula: la fuerza ilocucionaria de la acción docente.**

La idea de lo narrativo luego de la observación del trabajo docente de CS., nos abrió una ruta teórica -en este subparágrafo- para entender cómo los usos de los actos de habla, nos permiten explicar el valor que para la formación sociocultural representa un pensamiento narrativo en la acción. Y lo pertinente que resulta señalar que esa actitud proviene -como otras manifestaciones lingüístico-comunicativas- del estudio de los actos de habla y de sus realizaciones socio-históricas.

Si la actitud realizativa docente <arropa> en nuestro caso como estándar general a los actos de habla, éstos se diferencian e interrelacionan por medio de tres componentes, como núcleos de una estructura interna conectada a las consideraciones y convencionalismos de la acción comunicativa social: los componentes proposicionales, ilocucionarios y expresivos. Con la práctica del primer caso se manifiesta un tipo de acto de habla "fundador de la validez".

En el escenario de CS., fue evidente su disposición para compartir experiencias con sus grupos; un aspecto central considerado en este trabajo fue constatar el modo estándar o promedio como fundó la validez de sus actos. Una constante de su trabajo para la respuesta a la cuestión anterior, fue la disciplina, la persistencia y el acompañamiento construido por la maestra del campo pedagógico (b).

Con la práctica del segundo caso especifica qué pretensión de validez planteó la enseñante con sus emisiones, cómo las propuso llevar a cabo y en respaldo de qué lo hizo. Esto para buscar consenso, posibilidad de diálogo y acuerdos en la ruta de las acciones con propósitos comunes. (J. Habermas, 1989, T. I.: 357)

Una conjugación comunicativa de lo antes indicado, fue la práctica del tercer caso que se proyectó de continuo en el ámbito privado de la subjetividad de la profesora; al revelarlo progresivamente al grupo en las diferentes jornadas de acción y aprendizaje, nos dejó entrever el testimonio vital de sus interpretaciones, mediante la experimentación oral y narrativa sostenida y/o firme, de estar orientando al escolar en escenarios potencialmente formativos.

Con esta dimensión de los actos de habla inscritos en el campo de la actitud realizativa docente, creímos estar en el plano metodológico y didáctico de reconocer el carácter de lo narrativo, al afirmar que el lenguaje hace posible un acercamiento sensible y explícito a un tipo de formación sociocultural centrado en el desarrollo de la oralidad <vehiculizándosela> hacia las pautas de lo que significa narrar un evento: por ejemplo, iniciar la práctica de narrar preguntando acerca de algo común o sobresaliente, conversar sobre el hecho o el fenómeno, ejercer constantemente el relato con distintas variantes de apoyo, (dibujos, cartones alusivos, retratos, pinturas, refranes...versos, canciones) hasta la sustentación de la acción narrativa, que confronta, a través de un modo de expresión que sorprende y cautiva, las interpretaciones del mundo de la vida que los sujetos tenemos cotidianamente).

Pero, ¿a partir de qué estrategia de acción didáctica? Ahí en donde prevalece un estilo cualitativo por coordinar la acción y las variantes lingüístico-comunicativas, para la estructuración de nuevas interacciones sobre el conocimiento y la realidad con los miembros de un grupo. Lo expuesto quiere decir, alejarse del dictado y del apunte, del empleo de la memorización mecánica y de la esquematización o las síntesis temáticas de puntos representativos de un contenido sin reflexión, ni posibilidad de incitación con los escolares para desplegar su propia acción lingüístico-comunicativa.

En el caso de CS. y no obstante que se plegaba a una organización escolar rígida y coercitiva, ella pudo ofrecer un giro distinto al de otras profesoras, situando -de una manera contrastante- dicha condición adversa a su favor, al remitirla a un plano real de búsquedas, de colaboración creciente demandada al educando y de convencimiento por su labor de enseñanza en el plantel Omega.

El carácter de autonomía emprendido por la maestra con sus grupos -por encima de las sujeciones institucionales- elevaba la acción pedagógica de CS., sin hacer a un lado el reconocimiento o la dificultad para efectuar experiencias de aprendizaje, en un ambiente priorizado para el control y la observancia de las normaciones y el trabajo alienado o genérico, que se apreciaba de continuo en sus propios espacios de enseñanza-aprendizaje.

Con base en dichas razones, ¿por qué nos ha interesado la acción narrativa de CS.? Porque las realizaciones narrativas son una manifestación que se desprende de un arte verbal (W. Ong, 1996) dinámico y trascendente, porque es un movimiento lingüístico-comunicativo y singular -de un modo entre otros- para revelar las primicias del mundo sociocultural y porque es un medio para <situarse dentro de múltiples acontecimientos y sus particularidades>, que sin duda dan relieve al estado particularmente creativos con los encuentros episódicos o relatores (historias verdaderas y/o utópicas), en donde interviene el pensamiento y la acción narrativa⁷⁴.

Es el sujeto y las colectividades quienes toman parte o hacen suyas las vivencias y las situaciones que marcan sucesos dignos de ser narrados. En palabras de J. Habermas, la narración, (...) "es una forma especializada de habla constativa que sirve a la descripción de sucesos y hechos socioculturales". (Ibidem).

Existen varias consideraciones centrales que vierte dicho autor sobre la acción narrativa que enseguida reflexionamos, pues nos han auxiliado a sustentar el mundo de la vida docente de CS. y su trayectoria narrativa. Esas consideraciones se refieren al papel que pueden brindar las aproximaciones narrativas, como puentes culturales para el análisis de contenidos de aprendizaje que se desprenden del estudio de la lengua hablada.

Un punto de referencia para entender la importancia de la acción narrativa lo constituye la orientación de la acción pedagógica, al centrar sus esfuerzos en la idea de una formación cultural comunicativa. Idea que parte de una proposición académica e investigativa, a partir de un ámbito de sentido de la totalidad de conocimientos, tareas y experiencias emergentes, vinculadas a una perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de la lengua hablada.

Esta alternativa brinda un punto de coordinación entre la oralidad, lo narrativo producido por la memoria histórica o la memoria de la experiencia humana y el significado del concepto formación. Con este término nos referimos a una actividad sostenida de planeación y de trabajo cualitativo que significa acompañar y compartir con el educando, oportunidades de experimentación y ensayo sobre los tópicos de aprendizaje. ¿Con qué fines? Con acciones explícitas y estrategias de incursión colaborativa, orientadas hacia la construcción interpretativa de los actos de estudio del lenguaje oral y escrito. ¿Qué nos interesó del sentido de formación para el alumno del plantel secundario? La confirmación

de que él puede hacer un uso no restringido de su propia acción lingüístico-comunicativa o de la primacía de su voz, por sobre el dictado y la dependencia a las estructuras y sistemas de enseñanza cuando éstas se colocan por encima del alumno.

¿Por qué se torna compleja transformar esta añeja concepción pedagógica y persistir <reciclada> o con múltiples variantes, para obstaculizar el ejercicio de las prácticas con giros hacia el desarrollo de la oralidad y de un pensamiento narrativo? Porque el poder que le confiere la institución escolar al docente, lo clasifica en <categorías superiores> a las de otras instancias escolares como la unidad de Orientación o la de Servicio Social. Esta condición reproductivista para sujecionar al escolar a las reglas y a los esquemas de un sistema escolar verticalista, <quiebran> opciones pedagógicas, que giraran hacia un tipo de actitud realizativa docente cualitativa, pues se transmite al grupo <la disciplina>, el control y el carácter instrumentalista de las acciones pretendidas de estudio, olvidando el acompañamiento cualitativo que necesita desplegar el enseñante.

Acompañamiento que interpretamos como la acción corresponsable que realiza con los miembros de <viaje> de un grupo de trabajo: los alumnos, con los que requiere construir escenarios, foros y mundos en la <diversidad> de espacios y ambientes del salón de clases. Escenarios en los que se atiendan los retos de formación y los nuevos cursos de acción, que resultan de la asunción de otras posibilidades de entender la realidad cotidiana de encuentros y relaciones potenciales de enseñanza-aprendizaje.

Al conjuntar esfuerzos e iniciativas de interrelación, de procesos ensayísticos y de una ascendente producción escolar oral y escrita, los participantes pueden girar hacia mejores desarrollos cualitativos⁷⁵, contextualizados por el marco sociocultural que brinda sentido y relevancia a la acción pedagógica en el aula. (vid. nota núm. 71 de este trabajo).

Se desprende de una labor como la expuesta, que resultan claves los modos de interacción que derivan de una serie de determinaciones para coordinar la acción de enseñanza-aprendizaje. Tiene en consecuencia el concepto de interacción, una función estratégica en la planeación, en el desarrollo del trabajo y en los procesos de ejercitación y valoración, acerca de las experiencias emprendidas de estudio.

A este conjunto de elementos que conforman idealmente la acción pedagógica, J. Habermas la denomina y ubica metafóricamente como una <red> en donde tiene sustento (...) "el entretrejimiento de interacciones que resulta de la red de la práctica comunicativa cotidiana". (J. Habermas, 1990: 196-197).

Esos modos de interacción -o el conjunto del entretrejimiento de las interacciones- constituyen al parecer poderosos puentes culturales, mediante los cuales se manifiesta el campo de las tradiciones socio-históricas, la serie de acontecimientos del mundo de la vida y el descubrimiento persistente de la conducta humana singularizada por los actos de habla de los sujetos comunitarios. (Ibíd., p. 197). Singularizada también -aquella serie de acontecimientos- por las políticas de los gobiernos y por los colectivos civiles, religiosos o artísticos, ya que nos ofrecen volver a una visión dialéctica del ritmo de los sucesos y de las prácticas socioculturales. Tales visiones nos brindan la oportunidad de aproximarnos (...) "a las estructuras simbólicas y lingüísticas del mundo de la vida". (Ibíd.).

La oralidad y específicamente la narración es una forma de ingresar a esas estructuras simbólicas y lingüísticas de la realidad eminente de los participantes. La narración se constituye así en un mecanismo de entendimiento⁷⁶, redimensionado por la propia acción lingüístico-comunicativa del educando.

Gracias a esta posibilidad formativa, la ejercitación y al vínculo con los estudios programáticos, con la red contextual y social como referentes y con el plexo político y

cultural, que permite todas las incursiones reales e imaginarias de la historia y de la literatura o de épocas trascendentes como huella de la humanidad. Estos fenómenos toman el curso y los nuevos giros que los participantes en el aula necesitan ensayar y traducir en actos de estudio, en actos sostenidos de desarrollo y en actos de evaluación cualitativa de las experiencias de aprendizaje.

¿Cuál fue la dirección didáctica de una actividad narrativa como la que estamos refiriendo del trabajo pedagógico de CS? En primer término y por la vía de la estructuración comprensiva de las interacciones, alcanzar respuestas singulares a partir de las necesidades de entendimiento entre los alumnos y ella. Si se han de establecer múltiples tipos de vínculos para coordinar las colaboraciones en el salón de clases, un punto de partida fue el reconocimiento indispensable de una convocatoria unificada para todos los escolares del salón de aprendizaje. La misma que pudo explicitar las relaciones entre ellos y con las cosas de su entorno social.

Como participantes en la comunicación, los agentes dan a conocer sus propios perfiles y con éstos su identidad, sus preocupaciones y el sentido que manifiestan y guardan con diversos ángulos del mundo cotidiano. Aquí se abrió una posibilidad entre ellos: estuvieron en un ambiente incitativo para narrarse y para proyectar sus interpretaciones, para recrear sus vivencias y para adelantar y/o confirmar las hipótesis de un conjunto de situaciones y requerimientos. Estas formas de pertenencia -cuando se desarrollan aspectos que redescubren idiosincráticamente la identidad sociocultural de los participantes- son un tipo de sustrato o de materia fina que los corresponsabiliza del involucramiento histórico en que se encuentran. ¿Con qué objeto? Para suscitar -si se lo proponen- eventos narrativos duraderos, que son los que pueden perseguirse al conformar historias y relatos, en sintonía con las exigencias curriculares de una formación enriquecida con tareas prácticas de oralidad, lectura y narración.

Con estos mecanismos de entendimiento <que sirven a la negociación de definiciones comunes de la situación> (J. Habermas, 1990) se abrieron mundos posibles que conocieron los alumnos del plantel Omega, por distintas <senderos y avenidas> del saber o del conocimiento social a que los condujo CS.

La cuestión narrativa nos interroga en distintos momentos, por los modos de converger entre los relatos ubicados de una época y un contexto sociocultural y un tiempo histórico, con las formas didácticas de aprendizaje de la lengua. Sin embargo CS. logró tender puentes de conocimiento con las temáticas lingüísticas y literarias, gramaticales y comunicativas relacionadas estas últimas con la oralidad y la escritura (composiciones, ensayos, reportes, trabajos para la evaluación de un contenido...y su exposición y análisis con los miembros del grupo entre algunas cuestiones de su coordinación pedagógica).

Al coordinar CS. lo antes dicho con formas espaciales poco distintas de las practicadas en el campo pedagógico (a.), la maestra del plantel Omega no obstante organizó de un modo diferente a los escolares por una sencilla cuestión: definió con ellos el momento de desarrollar sus propias intervenciones. Las proyecciones situacionales pasadas o presentes, los actos de los personajes destacados y los acontecimientos que les son inherentes -y a los que de continuo nos adherimos- constituyeron una poderosa herramienta, que hizo posible situar la atención de los miembros del grupo en el centro de las realizaciones narrativas con significado.

Ello permitió potenciar la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, definir nuevas estrategias de abordaje de lo que es relevante oralizar -e imaginar- desplegándose tareas y producciones de mayor interés. ¿Por qué razón? Por el giro que tomaron las

colaboraciones de los participantes, en la construcción de esos espacios de incursión a los mundos de la acción narrativa y sus nexos con el conocimiento lingüístico y con el campo comunicativo de la formación del escolar.

Por esta opción de la práctica narrativa y por el enfoque pedagógico más allá de lo que se narra y recrea, (...) "una perspectiva como la indicada nos fuerza <<gramaticalmente>> a poner a la base (sic) de las descripciones como sistema cognitivo de referencia, un concepto cotidiano de mundo de la vida". (Ibídem, p. 194). (La duda/aclaración es nuestra).

Este concepto -mundo de la vida- es el referido naturalmente a las muestras que pueden encontrarse del entorno sociocultural y de los hechos que en él acaecen, que con su invocación y con su estudio, permite a los actores desplazarse, de un movimiento tradicionalista y pasivo de enseñanza sobre las experiencias <compartidas> de aprendizaje, a un espacio dialéctico, teórica y potencialmente fértil y dinámico. Puesto que CS. alcanzó a distinguir a partir de él, el marco de cuestiones curriculares con sentido y una estrategia relevante como el ejercicio de la narración, sobre el conjunto de las particularidades del trabajo y de la realidad eminente del educando⁷⁷. ¿Con qué objeto? Con el propósito de aproximarse a escenarios de formación para el alumno, en el sentido de subrayar que con esta condición habilitadora, se convocaba al escolar a participar de un recorte del enfoque sociocultural del mundo de la vida. Enfoque que nos remitió a un sistema pragmático-semántico como referencia básica para el análisis de los actos de habla, mediante los cuales definimos ejes de análisis de los que resultaron, <descripciones y explicaciones> mostrativas de un mundo de la vida en su totalidad, (...) "y no solo sobre sucesos que en el acaecen...". (Ibídem, p. 195) simplemente.

El carácter de lo narrativo, necesitaría brindar un marco teórico-metodológico al estudio del español, para que explique con la participación del escolar, la importancia de la reproducción crítica del mundo sociocultural, la identidad del sujeto socialmente relevante; la identidad del entorno del que surgen los participantes; así como la identificación personal con las historias y los relatos predecesores y contemporáneos, así como las del mundo más inmediato que compartimos, esto es -según A. Schutz- de los asociados. Logrando que <fluyan> en la trama infinita y memorial de las evocadoras y <traslúcidas> proyecciones narrativas.

Es necesario señalar que la práctica de oralizar el mundo de la vida en el aula, no tiene por qué instrumentalizarse como una necesidad funcionalista para la atención de los problemas y los contenidos del aprendizaje. La acción y el pensamiento narrativo, así como la memoria histórica de la experiencia humana, no pueden ceñirse a las <demostraciones evaluativas> de lo que puede constituir relevantemente el binomio oralidad-narración, para el binomio experiencias de estudio-formación cultural comunicativa. La riqueza de esta proposición se visualiza en la dirección didáctica de una lectura creadora, productora y reflexiva del mundo de la vida, la misma que decidan los participantes explorar y enriquecer sin ninguna inclinación romántica por cierto.

Acordamos con J. Habermas (1990) que las tareas vinculadas a la narración, son efectivamente, (...) "procesos de reproducción de orden superior, a los imperativos de conservación de los mundos de la vida". Con estas razones consideramos lo siguiente acerca del planteamiento de girar pedagógicamente hacia el mundo narrativo, para apreciar de nuevos modos el estudio de la lengua hablada:

- El profesor de la asignatura de español y el de otras disciplinas, necesita realizar un esfuerzo considerable para colocarse en un campo que preserve y enriquezca los

imperativos plurales y democráticos "de conservación de los mundos de la vida" -con sus valores, principios y filosofías- cuya base no puede seguir siendo la acción regida por normas prevalecientemente. Entendiendo ésto como el conjunto de reglas que ciñen y controlan la coordinación de las tareas de aprendizaje y el desarrollo inteligente de las interacciones, reduciéndose la calidad de la enseñanza -conciente o inconcientemente- para brindarse a la oralidad de la lectura del mundo y de la palabra a través de un pensamiento narrativo.

Planteamos que en la base de la coordinación de la acción docente, éste necesita con mayor convicción asistir a la noción de mundo de la vida cotidiana, como sustentación del sistema de referencias lingüístico-comunicativo del escolar. Sistema que se coloque en la base de las experiencias narrativas, como una estrategia que al resurgir de la arquitectónica de la enseñanza, observe la importancia de ésta herramienta pedagógica en la definición conceptual y teórica del valor del estudio de la lengua hablada y del contexto vital del educando al incitarlo a la enunciación de sus vínculos socioculturales siempre con la posibilidad de ser narrados, con la (...) "reproducción [y/o] auto-conservación de los mundos de la vida, cuya estructura es una estructura comunicativa". (J. Habermas, 1990). De este modo, dos aspectos refuerzan la visión sobre la acción pedagógica y sobre el entendimiento lingüístico del español:

1°. se requiere que a la perspectiva de los agentes de la acción en el aula, el mundo de la vida no surja ante ellos como un ámbito artificial constituyente de <escenarios duros>, para desarrollar momentos o situaciones para la interacción y el trabajo de aprendizaje. Llamamos <escenarios duros> a las situaciones y/o eventos socioculturales fragmentados por la planeación curricular, sencillamente como mecanismos parcelizados para introducir un contenido, observar y desarrollar sus prerrequisitos y resolver los aspectos de evaluación contenidos en su estructura.

2°. Por una parte es vital que se engaville a esta proposición, el concepto del mundo de la vida cotidiano en la mente y en la acción de los narradores del salón de clases, siempre y cuando se transformen los <escenarios duros> en ámbitos socioculturales y verdaderos por la otra. En donde como producto de la realidad cotidiana y de la inventiva y creación de los participantes, surjan las experiencias de aprendizaje como un asunto trascendente que permite la vía del lenguaje en la acción, la formación permanente sociocultural del sujeto en el mundo de la vida. (J. Habermas).

Si aceptamos la presuposición de que, la ejercitación plena y congruente de superar lo indicado en el primer aspecto y de perfeccionar lo señalado en el segundo aspecto, estos dos aspectos, permitirían reflejar una sólida condición didáctica, cualitativamente mayor que otras estrategias para elevar las metas intelectuales y culturales del educando.

Se necesita un proceso vital de entendimiento para el logro de este enfoque -enunciado en el segundo aspecto-, conjugado en un <haz> de lo que pertenece a los actores: el mundo de la vida cotidiana y el de todas sus utopías fortaleciendo así probablemente sus identidades, sus reflexiones y las rupturas con las cosas que los inmovilizan y sujetan.

Por las determinaciones del quehacer pedagógico de CS, observamos un horizonte esclarecedor para las prácticas de enseñanza, por la fecundidad y la persistencia con la que nos permitió recuperar el trabajo cotidiano del estudio del lenguaje. Estudio orientado en la

práctica por una maestra comprometida con el desarrollo del escolar, a partir de sus conocimientos, intereses, experiencias y pretensiones de formación con los alumnos de 2° y 3° grados.

Llevar a cabo una alternativa como la que planteamos, subrayó el interés académico de esta investigación, por el empleo de las cuestiones socioculturales perfiladas en la red de temas y asuntos que tienen conexión con el estudio de la lengua hablada.

Es el momento socio-histórico del espacio de las prácticas de enseñanza, para renovar y enriquecer los contenidos de aprendizaje del español. Al situar a las prácticas de enseñanza como un referente prioritario para que la escuela secundaria se aboque a un examen reflexivo de éstas, estamos expresando la pretensión porque sean puestas entre paréntesis y se busquen nuevos horizontes de acción pedagógica cualitativa.

Esta aseveración la miramos posible, si se concierta el análisis de las mismas, con la participación crítica y el talento de sus maestros. Por esta sencilla declaratoria, producto del trabajo de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, se torna imprescindible la construcción de nuevos procesos inteligentes de indagación y de trabajo colegiado sobre el papel docente y su influencia en la formación cultural comunicativa del alumno.

Para serlo, esos <procesos inteligentes> requieren centrar su atención básica en la actitud realizativa docente y en el gradiente de una orientación pedagógica verdaderamente impresa y cualitativa en las formas de coordinación de la acción en el aula. En donde los planes, los programas, los métodos y las estrategias, se integren comprensivamente en el respaldo auténtico de fomentar la conquista de la propia acción lingüístico-comunicativa del educando.

Con esta idea sintetizamos la conclusión del presente trabajo: Con el desempeño docente y profesional de CS. -maestra del plantel Omega- la acción pedagógica y el entendimiento lingüístico para el aprendizaje del español, alcanzó un nuevo giro porque incursionó en la construcción de un tipo de lenguaje sociocultural, dispuesto a enriquecer el plano de la oralidad, del pensamiento y de la acción narrativa, como referente de la memoria histórica insustituible al que nos correspondió indagar.

Nuestra búsqueda fue centrándose en los procesos didácticos, de cómo coordinó CS. la acción en el salón de clases, a través de observar reflexivamente su actitud realizativa docente ejercida en el aula. Este concepto se erigió como uno de los referentes centrales de esta investigación, para comprender el esfuerzo pedagógico, la persistencia profesional de su labor y la colaboración cualitativa de la maestra del plantel Omega.

Estamos convencidos, seguramente como los alumnos de CS, de haber conocido a una maestra seria y responsable del papel histórico que representa conducir a un grupo de alumnos inteligentes y de construir con ellos una visión posible de cómo realizar la lectura del mundo de la vida cotidiana.

Las educadoras de los planteles de Alfa y Omega son profesionales que necesitan espacios y tiempos reales de diálogo, de formación académica y de reflexión de su actitud realizativa docente. Entender esta práctica recomendación, nos permitiría seguir constatando el alto valor del trabajo pedagógico, que revisten los modos inteligentes de coordinar la acción en el aula conducidos por maestras como las de dichos planteles.

Las profesoras de dichos planteles al afirmarse en sus aciertos, necesidades y convicciones, nos permitieron estudiar comprensivamente sus actos, visiones y contextos socio-escolares. Sin duda hemos desarrollado una experiencia que necesita motivar a otros lectores, para que reconozcan la profundidad o el mundo complejo de la práctica de la enseñanza del

español, y así mismo el universo alentador para la formación cultural comunicativa del escolar de la educación básica.

Observemos una apreciación extraordinaria de J. Habermas en alusión a la importancia de brindarse a una lectura del mundo y de la palabra, en donde se construya para la escuela secundaria, (...) "un sistema de referencia para descripciones y explicaciones que versen sobre un mundo de la vida en su totalidad y no solo sobre sucesos que en él acaecen". (Ibídem, p. 195).

En este trabajo pretendimos <pasar> al "mundo de la vida en su totalidad" a partir del estudio de la actitud realizativa docente, en la búsqueda no "sólo sobre sucesos que en él acaecen" -es decir los relativos al análisis de la actitud realizativa docente- sino de reconstruir un enfoque sociocultural que sustentara la importancia por el desarrollo de una nueva acción pedagógica y un tipo diferente de entendimiento lingüístico del aprendizaje del español. Tipo que sugiere la construcción de una formación cultural comunicativa manifestada en una concepción distinta: la práctica de modelos abiertos referidos a nuevas arquitectónicas de la enseñanza. En donde la oralidad, el pensamiento y la acción narrativa, así como la memoria histórica, la lectura y la escritura recobren el espacio vital de la propia acción lingüístico-comunicativa del educando. ¿Cómo? Por la mediación cualitativa de quien coordina las experiencias de aprendizaje en el salón de clases, al estar reflexivamente <mirando en la acción> como una de las prioridades históricas del trabajo pedagógico fecundo.

1 El contexto sociocultural que nos interesó abordar es el planteado por J. V. Wertsch, cuya tesis creímos que pudo auxiliarnos a distinguir el alcance actual del estudio del lenguaje, en un entorno siempre complejo y universal como lo es la institución escolar secundaria. Esto no sería factible cabalmente si soslayáramos el concepto de acción mediada, considerado por dicho autor como la noción que “descansa en supuestos acerca de la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos, los procesos psicológicos individuales y la noción de voz”. (p.39). De este modo, una aproximación en aquél sentido es un tipo de análisis articulado de varias maneras con factores culturales, históricos y/o institucionales concretos; dicho con otras palabras, la visión o el enfoque del contexto sociocultural fue la de examinar con diligencia el carácter de la acción humana y los escenarios situacionales en donde tuvieron diversas orientaciones los cursos de la acción socio-elocucionaria de los participantes del hecho educativo. (J. Austin, p.35). Orientaciones que pretendimos reconocer, situar y destacar, con el propósito de alcanzar una comprensión a profundidad del crecimiento cultural de la lengua y sus múltiples implicaciones para la formación del educando en el salón de clases. En especial, delimitamos el problema de estudiar el lenguaje escolar, por medio de la categoría actitud realizativa docente (M. Halliday), pues pensamos como Hymes, que nuestro centro de atención nos demandó girar hacia las formas intersubjetivas de la propia acción lingüístico-comunicativa de seis profesoras, ahí en el lugar de la institución secundaria en la cual se desplegó: el salón de clases de dos escuelas secundarias diurnas de Alfa y Omega). ¿Cómo vinculamos el concepto del enfoque sociocultural con el de la acción mediada enlazando lo anterior con las herramientas de la oralidad, la narración y la escritura? Nos interesó profundizar en los modos de articulación de la enseñanza, que preserva y favorece la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, sin hacer a un lado la construcción de puentes culturales entre la evolución de la oralidad, los marcos de la acción institucional e históricos y el despliegue comunicativo particular de la actitud realizativa docente. Con ello deseamos dirigir una explicación convincente de los instrumentos mediadores o herramientas a los que apelamos en el transcurso de la investigación. ¿Cuál fue uno de los objetivos? Desarrollar un planteamiento sobre la formación cultural comunicativa orientada al escolar de la educación básica. Ello con el fin de argumentar, hacia dónde fue encauzado pedagógicamente el concepto de formación en los contextos microcósmicos socioculturales de las aulas educativas. Lo reiteramos, estas herramientas son las nociones relativas a la oralidad, a la acción narrativa, la ejercitación de la memoria histórica y la acción mediada, como partes de un <tejido> de recubrimientos imprescindibles con respecto del lenguaje social y de los géneros discursivos. Los que reflejan en la vida cotidiana el testimonio de las distintas manifestaciones expresivas, la dirección de las mismas y los sentidos objetivos por los que se empeñaron seis maestras con sus prácticas de la enseñanza del idioma. Construimos así un panorama abierto que progresivamente integró componentes sociológicos, institucionales e históricos, permitiéndonos establecer ideas y nuevos sondeos relativos a la concepción cultural de la práctica docente, a la conciencia social acerca del entendimiento de la lengua y al desarrollo didáctico acoplado en el estudio del español.

2 Para W. Ong la memoria oral “es comprensiblemente una valiosa cualidad en las culturas orales (p. 62). El modo de emprender ese desarrollo se basaba en la repetición y en la confiabilidad respectivamente, como estructura mental y actitud que debían observar quienes escucharan a una persona manifestarse por el logro de un objetivo pretendido: dominio y puesta a prueba del alcance de un aprendizaje necesario para un cierto modo de vida. “Al no haber escritura, la única manera de probar la repetición fiel de pasajes largos, sería la recitación constante y simultánea de más de dos personas” (...) los enterados se conformaban simplemente con suponer que la prodigiosa memoria oral, alcanzaba su cometido al re-crear el modelo prevaleciente y mirar a las personas ejercitarse en ello. (pp. 62, 63).

De esta manera se privilegió la retención y rememoración del conocimiento que requerían determinadas estructuras y cursos de acción en las culturas orales. El autor -W. Ong- nos señala que este tipo de actividad intelectual nos sería bastante ajeno y también lo adjetivaríamos con desprecio -dice- porque a diferencia de la antigua narración oral -cuyo núcleo y aliento era la acción sin paralelismos cronológicos, ni secuencias lineales predeterminadas- el conocimiento y evolución de lo que Ong llama <la psique de la escritura> -y sus manifestaciones tecnológicas de la palabra, en imprenta, caligráfica, impresa electrónicamente y en alta resolución de la era láser y por medio de la voz con equipos de plena sofisticación- en la actualidad regeneraron lo que constituyó la memoria oral. A partir de entonces la escritura se convertiría en el nacimiento de la trama narrativa de mayor pluralismo y diversidad. W. Ong lo afirma así, (...)“la trama rigurosa en la narración larga surge con la escritura” (p. 141). Y con ella los paralelismos cronológicos, las secuencias temporales y lineales y el orden espacial al que deberá sujetarse <la moderna narración>. De ahí que la memoria histórica oral represente un valor cultural notable si nos decidimos a admirar su importancia formativa en el plano de la enseñanza y en uno de sus referentes primordiales: la acción narrativa en los aprendizajes del idioma en el aula. (...)“La narración es capital entre todas las formas de artes verbales porque

constituye el fundamento aún de las más abstractas como la ciencia, la lógica del conocimiento, o la filosofía. (W. Ong. 1996: 137). Para reafirmar esta posición el mismo autor reflexiona así, “detrás de los proverbios, los aforismos o el ritual religioso (...) está la memoria [histórica] de la experiencia humana esparcida en el tiempo y sujeta a la universalidad del pensamiento narrativo. (Ibid. pp. 137-138). Precisamente no sólo expresa la memoria oral, la elección de constituir la como un elemento clave para un tipo de realce socio-histórico, sino porque ella se concibe genuinamente cultural por su dimensión articulada con la fenomenología. Es decir, con las cosas que suceden en el ámbito del mundo de la vida objetiva, con lo social y con el discurso surgido de la acción y de las variedades de significado de los individuos. Referentes que hacen surgir herramientas mediadoras y puentes perceptibles convergiendo en los campos simbólicos y colectivos por donde incesantemente circulan las ideas y las acciones: la comprensión de ésta perspectiva desde los marcos empíricos y teóricos, que sustentan determinados dispositivos particulares de la acción lingüístico-comunicativa docente y un tipo cultural global del comportamiento pedagógico de seis profesoras. Lo que nos permitió reconocer dos experiencias pedagógicas de la práctica de enseñanza, que resaltaron el valor del aprendizaje a través del entendimiento del lenguaje. A saber: la acción lingüístico-comunicativa traducida en actitudes realizativas docentes, ligada al esfuerzo pedagógico de girar hacia nuevas estrategias como la actividad oral y narrativa y la inserción plástica del escolar en los ensayos de la memoria histórica y la producción escolar. Pero así mismo y sin hacer a un lado, el análisis del nuevo carácter formativo que resaltamos para el estudio inteligente de la lengua, a través del proceso observacional y exploratorio del campo de la acción didáctica y reflexiva de la enseñanza del español.

3 La fenomenología social es un enfoque teórico sensible por la naturaleza de las preocupaciones del mundo de la vida cotidiana de los sujetos. Nos interesan aquí los planteamientos metodológicos de A. Schütz, relativos a la esfera o ámbito social de la acción lingüística de las determinaciones de los individuos y a la influencia recíproca que ellos mantienen de variadas formas, tanto en los planos idiosincrásicos de la cultura, como por la intermediación con las instituciones y con los grupos en los que participan. Las premisas de dicha elección sociocultural las ha planteado Morris en su libro *An Excursion in to Creative Sociology* citado por K. H. Wolff en su introducción al libro de A. Schutz “La fenomenología del mundo social”. Expresa que, (...) “en los seres humanos no actúan simplemente los hechos sociales o las fuerzas sociales; ellos mismos están constantemente moldeando y creando sus propios mundos sociales en interacción con otros; [por lo tanto] se requieren métodos especiales para el estudio y comprensión de estos procesos exclusivamente humanos”. (Wolff, 1966: 594). La fenomenología junto con la sociología interpretativa son las dos actitudes (metodológicas) -afirma Morris- complementarias y principales en el campo del estudio de la sociedad (Ibidem). Así, uno de los aspectos de la fenomenología Schutziana que nos importó entender en el marco particular de los argumentos centrales del presente trabajo, fue el concepto de <explicación objetiva>, cuyos postulados integrarían articulada y comprensiblemente un recorte con la sociología comprensiva a la que nos referiremos en la siguiente nota. Estos son: consistencia lógica, interpretación subjetiva y adecuación. (Wolff: 600). En los rubros de sustentación de esta parte anunciada para el análisis de los datos de la experiencia docente (vid. capítulos [3] y [4]), profundizamos en la caracterización resolutive de éstos criterios metodológicos del estudio de la actitud realizativa docente en los planteles Alfa y Omega).

Adelantamos sin embargo nociones preliminares de dichos postulados. El primero que se mencionó configura la idea del tratamiento de un asunto o fenómeno social de manera sistemática, cohesionada y coherente. El segundo postulado se refiere a cómo el científico, “debe construir el modelo de una mente cuya actividad explique los hechos observados” y el tercer postulado orienta la observación reflexiva en la medida en que persigue, al disponer a éste y a los anteriores postulados, a mirar con detenimiento, [cómo] “el actor en el mundo de la vida debe poder comprender un acto realizado por él, [desde el modo] indicado por la construcción” (A. Schutz citado por Wolff, p. 592). Por construcción Schutz señala el procedimiento que ejecuta un individuo a partir del acto en que se convierte una idea en acción. Es un modo de <aplicarse> a un propósito estipulado con antelación, re-visto en las variadas posibilidades de ser puesto en práctica mediante la acción, una vez meditados los actos previos para el abordaje de la cosa por construir. Si en algo se empeña el sujeto es en la necesidad de construcción, (...) “iluminando (de algún modo) el mundo de la vida, analizando las tipificaciones cotidianas, nuestras sedimentaciones espontáneas, (o artificiales) y cualquier otra cosa que demos por sentada como participantes de la vida social en cualquier sentido”. (Con este testimonio, Wolff hace referencia a la segunda relación entre la fenomenología y las ciencias sociales, lo que nos interesó destacar con respecto del término <construcción>. (Wolff: 598). En el punto central de lo anterior habrá algo que necesite observar el individuo constructor: el prerequisite de construcción pasa por el <modo indicado de poder concretar> el empleo sensible de tipificaciones y caracteres exprofesos de predecesores, o contemporáneos... (conceptos ligados al término <asociado>); es el otro que en el tiempo y en el espacio

pretérito o presente, participó o sigue articulado con la realidad sociocultural en donde actúa; conoció o conoce los modos indicados o pertinentes de la acción, y acompaña así al constructor en el ánimo de hallar el sentido objetivo-subjetivo de las cosas por construir. Grave responsabilidad -pero vigorosa y propositiva- si acordamos como A. Schutz, que no sólo nos es dable aproximarnos a esos sentidos, sino con la pretensión de explicármolos. (...)“La ciencia es siempre un contexto de sentido objetivo, y el propósito de todas las ciencias sociales es constituir un contexto de sentido objetivo de contextos de sentido subjetivo en general, o de contextos de sentido subjetivo particulares”. (A. Schutz citado por Wolff: 590).

4 La teoría comprensiva se halla vinculada al concepto de la sociología. Max Weber a quien se considera su fundador la define como “una ciencia que quiere comprender interpretativamente el obrar social, y así explicarla causalmente en su ocurrir y en sus efectos”. (M. Weber citado por Wolff: 572). Wolff enfatiza respecto de dicha significación, que en ese campo teórico se pretende comprender para interpretar y de este modo poder explicar los sentidos de la compleja realidad cotidiana. Con esta idea, la teoría comprensiva sobre los actos del habla, remite a una demanda prioritaria: la exigencia de comprensión auténticamente próxima a esos complejos mundos de las relaciones intersubjetivas y a sus realizaciones comunicativas. Weber apuntó con relación a aquella exigencia parafraseada por Wolff, (...)“la íntima conexión teórica entre la exigencia de comprensión -de la sociología weberiana- y la exigencia de <volver a las cosas> consiste en que esta última es la exigencia de comprensión, según lo plantea (de modo similar) la fenomenología del mundo social. Las corrientes de la Sociología y la fenomenología se han influido vivamente, sin embargo existen diferencias anotadas por Wolff, (...)“la segunda ha desdeñado la explicación causal, descuidando -expresa- la historia y el tiempo, (...) lo cual por el contrario, es una característica esencial de la primera disciplina del estudio de la sociedad. (...) Por otro lado, las falencias de la concepción weberiana de la comprensión han sido iluminadas y corregidas por las intelecciones de A. Schutz inspiradas en el estudio de la fenomenología social”. (Wolff: 513). Como base de lo anterior es posible en consecuencia, girar o <volver a las cosas> a las cuales nos preocupa esclarecer: la comprensión de los actos de habla que se vislumbran con los usos y las reglas de la acción comunicativas. ¿Cómo iniciar? Por el cuestionamiento de la configuración del mundo lingüístico e intersubjetivo de los sujetos dedicados a específicos cursos de acción. Así mismo por la interrogación sobre el fenomenológico asunto de la conciencia social, no vista a la distancia ni de mayor jerarquía con lo mundano y material, sino imbricada en las circunstancias (Habermas) en las cuales podemos apreciar el alcance de la asunción real -no idealizada- de comportar solidaridad y sensibilidad frente a la decadencia y a los vicios que conjuntan las vertientes expresivas y las actitudes alienadas de toda la serie de tipificaciones con las que trata el sujeto, y otras más que lo envuelven y determinan. Aunque precisamente <es el lugar> para posicionarse de una conducta que vuelve a mirar sus actos y los del otro, atenazando la idea de evitar distanciarse de los hechos que lo influyen. Pero de un modo similar, para poder basarse en éstos con la pretensión de comprender los modelos disímiles, paradójicos y contrastantes que se proyectan con el análisis de los fenómenos de la realidad social. Cuando algo así sucede, es el individuo quien ocupa nuevos papeles en el espectro de las realizaciones y las actitudes inter e intra comunicativas. Con el enfoque de la teoría de la acción comunicativa, la exigencia de comprensión weberiana y la propuesta por A. Schutz sobre los actos de habla en cuanto a situarlos en un estado de interrogación, constituyen la articulación necesaria que da sentido a la praxis planteada por este trabajo: la perspectiva sociocultural que da cauce a rasgos importantes de la oralidad, el pensamiento narrativo y el estudio de los géneros discursivos, que se construyen de ordinario en la actividad escolar del aprendizaje del español en la escuela secundaria. ¿Cómo se construyen, con qué sentidos y perspectivas de formación? Son algunos cuestionamientos que dirigieron nuestro enlace de lo sociocultural, con la fenomenología y la teoría crítica del enfoque lingüístico habermasiano. Lo que pretendimos interpretar de un modo pertinente, para explicarnos los escenarios de vida de los salones escolares del plantel secundario.

5 Llamamos variantes expresivas del profesor y del alumno de la escuela secundaria, al conjunto de la acción comunicativa reflejado en las realizaciones concretas que <distinguen> a esos agentes del proceso educativo, en especial a las docentes. A quienes nos interesó observar por el trayecto de sus variantes expresivas que asumen, ejercitan e impactan en la actividad lingüística ordinaria, emprendida en los salones de clases secundarios a través de la enseñanza del español. Dicho concepto -variantes expresivas- se encuentra íntimamente relacionado con las nociones propuestas por J. Wertsch -géneros discursivos, acción mediada- vistas necesariamente a partir de las construcciones socioculturales que promueve la escuela. ¿Cómo? Por la intermediación de las enseñantes con su práctica pedagógica, científica y tecnológica. Pero de un modo paralelo-asimétrico, por la influencia de la comunidad educativa aledaña al plantel y los ensayos cotidianos del alumnado hacia la búsqueda dialéctica de resignificación de su mundo cultural. Tanto el que le es obligado a mirar y atender, es decir a <estudiar>, como el más próximo y vital que transcurre con la interactividad con el profesor, sus compañeros de clase y los recursos materiales sugeridos y producidos en

circulación periódica por las aulas y hogares. El concepto variantes expresivas se vincula al de géneros discursivos por la idea Bajtiniana según la cual, (...)“un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica de enunciado [e] incluye una determinada clase de expresión que le es inherente; (de esta forma la particularidad del concepto géneros discursivos -en concordancia con el de variantes expresivas como tipos de acción comunicativa cristalizadas en realizaciones concretas lingüísticamente-), es la de (...)“corresponder a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y (...) a contactos particulares entre el <significado> de las palabras y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas”. (Bajtín, 1986, citado por J. Wertsch, **Voces de la mente**. Madrid, Visor, 1993. Cap. 3, p. 80). Si el significado es menester hallarlo indeclinablemente articulado a los escenarios históricos, culturales e institucionales, el concepto de acción mediada es fundamental, ya que articula la naturaleza y el decurso entre los escenarios mencionados y el lenguaje y la acción. J. Wertsch, al mencionar a L. Vygotski y Bajtín en el texto ya citado, observa que, (...)“se centraron en las formas en que el lenguaje y otros sistemas semióticos pueden usarse para producir significado, especialmente el significado mientras da forma a la acción humana”. (J. Wertsch, 1993: 87). Los conceptos variantes expresivas o géneros discursivos comportan de un modo característico por la posición de fuerzas y cercanía o no con un orden jerarquizado y por lo tanto de intereses y de poder, la dinámica elocutiva de la acción mediada que trata de <apostarse> y de sobresalir a fin de establecer primacía en el núcleo sociocultural de la escolarización en los salones de aprendizaje. Las variantes expresivas o géneros discursivos implican en su <haber> socialización, relaciones intersubjetivas y procesos socio-cognoscitivos, hipotéticamente valiosos para la actividad del aprendizaje precisamente de aquéllas formas de acción comunicativa; (...)“muchos de los procesos sociales y psicológicos de la educación formal pueden concebirse provechosamente en función del aprendizaje de determinados géneros discursivos y <registros> de estos lenguajes, y en función de la comprensión de los contextos específicos en que las variantes (expresivas) pueden, o no ser usadas”. (Ibídem, p. 134). ¿Cómo se distribuye y comprende la acción social en los escenarios culturales, históricos e institucionales? Una clave es la noción de acción mediada como eje de articulación y de estudio, que se desenvuelve con herramientas conceptuales y materiales, afirmada y puesta en vigor por el individuo en su conexión directa e indirecta con otros interlocutores. Manifestaciones convergentes y diferenciadas de procesos complejos de intersubjetividad y de acción, en los que ellos se empeñan de diversos modos por medio de sus variantes expresivas o por el equivalente Bajtiniano de construcción de sus propios géneros discursivos.

6 Los instrumentos mediadores o herramientas son como el lenguaje, los ordenadores y los sistemas numéricos, poderosas fuerzas del conocimiento que aplicada a contextos socioculturales, resultan con implicaciones reveladoras. Con esta afirmación nos avocamos al planteamiento del estudio de J. Wertsch, acerca de algunas investigaciones de L. Vygotski, con referencia al lenguaje como uno de los instrumentos básicos de la mediación. Para Wertsch, Vygotski analizó el lenguaje a partir de dos potenciales semióticos, correspondientes a dos posibilidades de transición hereditaria, a). El desarrollo de conceptos y, b). la transición del habla social al habla egocéntrica e interna. En el primer caso el estudio del potencial semiótico que se lleva a cabo en la observación por separado de los instrumentos mediadores, ofrece como prueba el reconocimiento de formas abstractas de razonamiento, asociadas por ejemplo con el tipo de escolarización de los planteles educativos. Aquí las expresiones de la comunicación son seleccionadas mediante procesos de abstracción del campo de la acción intersubjetiva, y se les coloca en unidades o ejes de reflexión científica. El más claro referente de éste aseveración, es el uso común de un documento articulador: el programa de estudios de la escuela secundaria. ¿Cuál fue el propósito de lo anterior? La atención de cómo los conceptos son definidos <académica y pedagógicamente>, en contraste con los conceptos del ambiente inmediato y social del niño. El interés de lo primero fue apreciar, (...)“la forma en que las palabras y otras unidades lingüísticas se relacionan unas con otras con independencia de su relación con la realidad extralingüística...” De acuerdo con lo segundo, lo importante fue- en el asunto de los conceptos del orden común- la vinculación entre la expresión o unidad lingüística y la experiencia particular, esto es su dimensión extralingüística. (J. Wertsch. **Voces de la mente**, op. cit. 1993: p. 56 y pássim). La acción semiótica articulada con los conceptos culturales y científicos, se convierte así en las formas y sentidos que se mantienen en un cierto promedio como constantes por medio de los variados contextos de habla. En el segundo caso -expresa Wertsch- la investigación Vigotskiana acerca de la formación del habla interna, resaltó el potencial semiótico de la comunicación humana, en una progresiva ubicación del lenguaje en el contexto social. Es decir, hacia un conocimiento del espacio sociocultural en el cual se destacaba el valor formativo del lenguaje. El interés se centró en cómo el lenguaje logra constituirse en su contexto comunicativamente, ello hizo surgir la idea de una nueva clase de contexto que, acompañada por otros marcos situacionales fortaleció el significado de <recontextualización>. Estos ejemplos acerca de los instrumentos mediadores nos han sido útiles para

interrogarnos, ¿cómo emplear y para qué un instrumento mediador y no otro en una necesaria o singular forma de acción? Dependerá inicialmente del contexto cultural e institucional, pero básicamente de la observación del entramado de las variantes expresivas individuales, grupales y contextuales. Entre las cuales es la acción mediada de los instrumentos, o como propone Wertsch -con una cierta reminiscencia Wittgensteniana- la noción de juego de herramientas, la base de la <prioridad> o <jerarquía> de recursos por el que una persona logra alcanzar o introducirse en una frecuencia social concreta. Influyendo de modo similar la decisión del tipo de modelo de comportamiento y de acción que éste expresará, acorde con una serie de estrategias determinadas para el suceso por construir y/o por dinamizar. (J. Wertsch, 1993: 116). Con base en el enfoque del conocimiento evolutivo sociocultural y de las variedades singularmente discursivas en las que se usan los instrumentos mediadores, adelantamos la idea de que, de una manera determinante, el lenguaje en su naturaleza oral y en su ascendente desarrollo con otros instrumentos mediadores, proyecta modelos ensayísticos (...) "cuya primera repercusión es constituirse en lenguaje social...". En este contexto Whorf (1956) citado por J. Wertsch, confirma que ese investigador estudió un complejo conjunto de ideas, acerca de las formas en que la organización del lenguaje da configuración a (...) "los modelos habituales de pensamiento de sus hablantes...". (Ibídem, p. 161). Esto quiere expresar cómo los instrumentos mediadores - entre ellos el lenguaje- hacen posible la construcción de modelos <ensayísticos-habituales>, cuya proyección cultural extraordinaria para el desarrollo del hombre, es alcanzar el rango de lenguaje social por los trabajos y la necesidad colectiva de su huella histórica en la conformación evolutiva de los mitos, las instituciones y las ideologías.

7 La noción entendimiento como categoría la hemos elegido para este trabajo, pues revela el carácter imprescindible que debe acometer toda persona, que desee hallar un nuevo estadio de comprensión en las estructuras y los intercambios comunicativos y de un modo similar, distinguiendo su existencia -y congruencia- con el comportamiento social y comunitario. (cfr. J. Habermas. Teoría de la acción comunicativa I, 1990: 356, pássim). A J. Habermas es a quien se debe el estudio en profundidad sobre la teoría de la acción comunicativa. Concibe la categoría entendimiento como la capacidad de obtención de acuerdos, a través de los cuales los participantes intentan identificarse desde ciertos intereses y manifestaciones explícitas o en descubrimiento, proyectando con sus lazos socioculturales las pretensiones de validez (verdad, eficacia, veracidad o rectitud y corrección) que estuviesen desplegándose en el plano de las realizaciones comunicativas. Este investigador alemán desarrolló en contraposición al entendimiento Weberiano el campo de acción que conduce a los actos de entendimiento. Él desarrolla una argumentación que es una <forma de tránsito al campo de entendimiento> de acuerdo con la siguiente pregunta: ¿cuál es el campo de acción que conduce a esos actos? En el momento en que los participantes -dice- emprenden planes de acción no coordinados, por medio de una condición especulativa e individualizada de consecución de resultados [sin más que en el esfuerzo y la comodidad personal], a la insistencia de una idea superior: organizarse por medio de los actos de entendimiento, para lograr una visión cualitativa al planteamiento de la acción por efectuar. Weber sin embargo adelantó una conceptualización que sirvió de base para que J. Habermas bordara una idea distinta de la noción de entendimiento. Aquél autor definió así esta categoría, (...) "un fenómeno derivado que es [necesario] construir, por medio de un concepto de intención mediante el cual se proceda en la expectativa de conseguir en los sujetos, una comprensión del sentido que los agentes pueden construir". J. Habermas señala en este sentido, que Weber ideó esa concepción desde el pensamiento de un modelo teleológico de acción, definiendo -expresa- el sentido subjetivo como una intención precomunicativa de acción. Posición teórica que admite la sensación de un sujeto solitario y su capacidad de accionar. De acuerdo a la idea de entendimiento de J. Habermas, el filósofo de la escuela de Frankfurt, ellos - los actores- no se no se orientan primariamente al éxito, antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De acuerdo con ello él reconoce dos tipos de acciones, (...) "a) según que los participantes adopten una actitud orientada al éxito [o bien], b) una actitud orientada al entendimiento, por lo tanto, es menester ante todo un análisis conceptual de esas dos actividades". En nuestro trabajo en conclusión, nos interesó la categoría entendimiento pues considerada en la perspectiva sociocultural y pedagógica, el propósito que atendimos fue el de estudiar e ilustrar, (...) "las estructuras generales de los procesos de entendimiento de las que puedan deducirse condiciones de participación a las que hay que poder caracterizar formalmente". (p. 357).

Con base en el presupuesto Habermasiano anterior, él plantea la necesidad de examinar el saber común de los individuos en su entorno comunicativo -o <competente> lo adjetiva y designa así- lo cual implica:

- 1) ensayar una cierta influencia en sujetos.

- 2) acordar sobre algo entre ellos.
- 3) cancelar las posibilidades de entendimiento.

Habermas entiende lo enunciado en los tres puntos así, (...) "si logramos explicar los estándares en que implícitamente se fundan tales distinciones, obtendríamos no solo el concepto de entendimiento que buscamos, sino miraríamos como posible un acercamiento al sentido de la formación de conciencia, entendido como la relación con el medio lingüístico de cómo se interpone, inicia y nutre la sucesión viva y dramática de las configuraciones de la conciencia". ¿Cuál fue en consecuencia la ruta de investigación planteada para intentar acceder a <esos estándares> en que se manifiestan y legitiman los géneros, las variantes expresivas o las realizaciones de los participantes? <Volver a las cosas> es una alternativa social y científica del mundo de la vida. Es decir, la puesta en interrogación fenomenológica de la categoría actitud realizativa docente en el sentido descrito en la metodología del proyecto de investigación, para el análisis categorial de las evidencias empíricas de la enseñanza del idioma materno en la escuela secundaria. Un modo pertinente de efectuar en concreto lo descrito en este párrafo, fue lograr en primer término la caracterización adecuada de actitud realizativa docente por medio de la distinción de los géneros discursivos y de las variadas situaciones realizativas en que se imbrican los procesos humanos de lenguaje, acción y de trabajo. Ya que representan un <enlace a tierra> para la observación y reflexión crítica de su inteligibilidad y razón de ser manifiestamente tácita o probablemente explícita. (cfr. J. Wertsch. **Voces de la mente**, "Los géneros discursivos", 1993: 80-86). Con dicha orientación el punto de partida fue el salón de clases de la escuela secundaria y el ejercicio pedagógico de las experiencias de aprendizaje de la lengua, a través de la acción mediada -lingüístico-comunicativa- y de las relaciones intersubjetivas de los alumnos y el enseñante, como locutores que <crean día con día el mundo comunicativo en el universo del aula>. Con base en lo expuesto, consideramos estar impulsando una tesis arraigada en el contexto educativo de la actitud realizativa docente: comprender mediante la significación de sus intercambios comunicativos, las variantes locucionarias y perlocucionarias, a fin de (re) construir los actos ilocucionarios que hacen posible plantear una nueva acción pedagógica. Y el giro que pueden didáctica y culturalmente perseguir con su labor intersubjetiva en el salón de clases, uno de los espacios de la formación cultural comunicativa del adolescente y del perfeccionamiento académico del maestro. Esta ruta metodológica, que hemos seleccionado tiene entre sus propósitos profundizar en el estudio de qué sentido recepciona y proyecta la noción de entendimiento a la luz de la acción comunicativa. Para J. Habermas esto significa que los actores escuchen, asimilen y participen electivamente en la construcción interpretativa de hablar y de entenderse. (...) "De ahí que podamos analizar las propiedades pragmático-formales de la actitud orientada al entendimiento, utilizando como modelo la actitud de los participantes en una comunicación, y ello aunque en la práctica comunicativa cotidiana se distinga irrelevante y las manifestaciones no tengan en la mayoría de los casos una forma explícitamente lingüística y a menudo ni siquiera una forma verbal" (J. Habermas, 1992: 369). Otros elementos correlativos del entendimiento del lenguaje han sido abordados por Herrman (1972), Rommetveit (1971) y Miller (1962) en cuanto a la importancia de los significados extralingüísticos, la organización cognoscitiva como estructuras y funciones mentales desatendidas y la redundancia y homonimia como factores de respaldo a las competencias de los modos de expresión de los individuos respectivamente.

Para el primero y con relación a las manifestaciones lingüísticas específicas, (...) "lo extralingüístico dirige en lo esencial la conformación y la intelección del lenguaje." (Herrman (1972), Apud. Ulrich y Rammer. **Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión**, 1979: 212-218). En cuanto al segundo y con referencia a la construcción del pensamiento y la acción, es decir, a la dimensión mental semántica y pragmática del lenguaje, hace falta -declara- (...) "para una percepción y esclarecimiento de las mismas, atender los rasgos acústicos y articulatorios, la secuencia y extensión temporal, el espacio de los sonidos y una organización pertinente", de la recepción del sujeto sociolingüística y cultural observada. (Rommetveit (1971), op. cit. p. 214). Con relación al tercero y en este tenor -la recepción crítica que comprende asimilar, descodificar, retener y reproducir emisiones socialmente convenidas en grupos o colectivos de creativas formas de <ensayo sin fin>- la redundancia y la homonimia <agilizan> el desciframiento de los códigos, aún a consta de "perturbaciones por ruido y pronunciación, ya que el contexto, la función gramatical del discurso y determinados valores y formas de la idiosincrasia comunitaria-cultural, favorecen la comprensión lingüística al disponer de esas fuentes básicas en las que se encuentran inmersas las situaciones comunicativas." (Miller (1962), op. cit. p. 215). En síntesis, los elementos con significado de las manifestaciones de oralidad, producen hipótesis entre los participantes, anticipatorias y prospectivas -qué se espera, qué implicará la situación...- de ahí que resulten asimétricas y por ende requieran ser entendidas cabalmente. (...) "Sólo cuando se reconstruye lo que va más allá de lo puramente semántico, es posible un entendimiento de las

manifestaciones". [las que parten sin duda de un núcleo de tipos de actitud individuales y singulares], por su relación con el otro y con su contexto. (Miller, *Ibidem*, el subrayado es nuestro).

8 Este concepto supone la existencia de semejantes inteligentes, en la cual las perspectivas individuales pueden superarse mediante el pensamiento del sentido común, acerca de las intenciones lingüísticas que descubran con base en dos idealizaciones básicas:

- Intercambiabilidad: el alcance de las intenciones de la palabra puede estar a una distancia en equilibrio entre el docente y el alumno de la escuela secundaria.
- Congruencia del sistema de significatividades: la percepción y el entendimiento lingüístico del docente y del alumno, se pueden suponer real o potencialmente comunes y empíricamente <idénticas> para todos los fines prácticos que tengan relación con aquellas manifestaciones receptoras y del proceso de inteligibilidad de la palabra. (Alfred Schutz. **El problema de la realidad social**. "El carácter intersubjetivo del conocimiento de sentido común y sus implicaciones", 1962).

En este capítulo damos un giro acerca de este concepto, ubicando a uno de los componentes del término antes descrito, como uno de los aspectos nucleares de la acción docente: el sistema de significatividades. Idealización básica que nos auxilió a examinar con mayor fuerza argumentativa el valor de la práctica de la enseñanza de la lengua. (cfr. apartados finales del presente trabajo).

9 La creación cultural como la entendemos (Bourdieu, "Naturaleza y Cultura..." p. 35, *pássim*) no es un fenómeno aislado ni dispuesto para un determinado o selectivo estrato -aunque es evidente que el contexto, los recursos y el desarrollo del capital humano, favorecen explícitas posibilidades creativas por el uso que hace una determinada colectividad- aparte de una manifestación surgida de la constitución del sistema de relaciones históricas y sociales. La creación cultural como producto de un tipo de tradición -idiosincrasia y costumbres- y de conducta -relaciones sociales, comportamientos grupales e individuales- no puede dejar de referirse a los valores que dan sentido y permanencia a las obras resultantes del ingenio y/o la necesidad del aprovechamiento de la herencia y de las expectativas originadas en el escenario sociocultural. En donde transitan las relaciones intersubjetivas y las condiciones de objetividad de la realidad inminente de los actores. La creación cultural puede entenderse del modo en que se logre profundizar en la revelación de la subjetividad-objetividad, ya que proyecta el fenómeno de <habitar> el campo de interiorización de lo segundo. Remitiendo así a un encadenamiento de rasgos descriptivos de socialización e intercambio, que podrán traducirse como las <piezas> de una creación específica e históricamente descollante, para la preservación y enriquecimiento de la cultura con la cual forma su expresión, su sentido y trascendencia. Para J. Habermas <cultura> significa la herencia conservada del conocimiento humano, mediante la cual las personas por su acción comunicativa, acuden y se nutren de saberes e interpretaciones, a efecto de <poder> entenderse en el marco de sus relaciones en sus mundos objetivos social y subjetivo. (J. H., 1990: 196). Ello presupone un programa de acción y de vida que reclama condiciones y estrategias determinadas para reconocer que es posible el logro de esa capacidad humanitaria, solidaria e intelectual, creada en los núcleos familiares e interactivos sociales del mundo de la vida de los participantes. Esa capacidad humana y cultural se aprecia viable por un mundo de la vida articulado al campo objetivo, como el refrendo en él de la totalidad de las entidades que pueden ser expresadas; del campo social como el ejercicio cultural en él de la totalidad de las relaciones interpersonales en posiciones dialéctica e históricamente asimétricas -por su condición socio-económica y <petrificada> a la que se necesita interpretar por otro lado- ya que "se convierten necesaria e inevitablemente en relaciones de clase y como tal se cristalizan". (K. Marx citado por P. Bourdieu et. al. **El oficio del sociólogo**, 1996: 33-34), y del campo subjetivo como el campo privado de sus vivencias y sentimientos, que facultan a un sujeto a compartir y a manifestar su intimidad y privacidad si lo considera plausible. Dichas correspondencias internas y externas se observan como un conjunto de relaciones entre los <campos>, las cuales mediante sus interrelaciones brindan la facultad comunicativa y de entendimiento, lo que permite traducir la vía de orientaciones realizativas e interpretativas de los participantes. Ello como una forma de constatar <la psicodinámica> de lo real -objetivo-, con lo regulado o normativo -social- y lo volitivo y comportamental-privado -subjetivo-. (J. Habermas, 1990: 171).

10 La conciencia social nos interesa por el desarrollo de procesos ligados con el mundo de la vida, en la complejidad de las manifestaciones de los campos objetivo, social y subjetivo. La idea de que la conciencia social <pasara> por a). las etapas de los distintos pero imbricados y contrastantes campos de acción mencionados y definidos por J. Habermas, (cfr. nota anterior) y asimismo, b). se fuese construyendo y propulsándose por la intelección de los actos mediados en tanteos intersubjetivos de los participantes, (...) "se

convierte en una fuerza real, capaz incluso de ejercer a su vez influencia -la conciencia social de los actores- sobre las bases económicas de la vida social". (Bajtín (1976), apud Silvestri y Blanck (1993: 31, *pássim*). ¿Cuán decisivo puede ser aquel propulsamiento en la trama de las orientaciones realizativas de los participantes, en el contexto de la escolarización y sus reflejos cotidianos en el aula? La trama de las orientaciones realizativas no es sólo material, se nutre de dispositivos sensoriales es decir, de mecanismos de significación del medio, del ambiente y de las relaciones perceptibles e inconscientes -automatismos- por conducto de la mediación lingüística. Esta herramienta <encarna> la opción de forjar en ellos decisiones encaminadas y constitutivas de un tipo de conciencia social. Jerry A. Fodor explica del siguiente modo la importancia de los mecanismos y dispositivos sensoriales con referencia al párrafo anterior, (...)“la percepción depende del funcionamiento de mecanismos [y dispositivos] cuyos estados de excitación se pueden prever a partir de las descripciones físicas de su input y de ninguna otra forma”. (J. A. Fodor. **El lenguaje del pensamiento**, 1984: 65).

¿Qué efectos tiene una manifestación del nivel pragmático y sensorial-perceptivo, en la intersección entre la acción comunicativa y la reflexión de las orientaciones realizativas que en tal sentido se gesten en el salón de clases? En primer término subrayar que la realidad conforma la conciencia social a través de la oralidad y la escritura. Dicho con otras palabras, es el signo articulado y sus variaciones ilimitadas en el mundo de la vida, lo que constituye en la conciencia de los participantes la recepción y práctica de lo <social>, en la medida en que ellos se han entrenado en el descubrimiento material y simbólico del entorno sociocultural al que pertenecen.

Ellos al hacer mención sobre algo en los campos de interrelación con el mundo de la vida o del trabajo pedagógico -en nuestro caso- por medio de la actitud realizativa de las experiencias de aprendizaje del español, con su actividad comunicativa acceden a una zona de entendimiento por el recurso de usar el lenguaje, o la capacidad de habla y de su repercusión en las situaciones interpretativas que comparten.

La formación de la conciencia puede ser inherente y correlativa de los actos y de la praxis cotidiana. No lo será en un entendido <a cabalidad> y como <acontecimiento afortunado> como criterios de ponderación social, si se le apabulla ante la generalidad de los actos del habla orales y escritos. Y si se le distancia del ensayo o experimentación que requeriría el fomento humanístico y solidario de la conciencia en la acción y en la construcción de un giro real por lo social: es decir, optar por un modo de ejercicio de comunicación humana sensitiva y solidaria; fundada y ejercida de y por la participación crítica y lúdica de los sucesos del lenguaje en el mundo sociocultural. Sucesos cuya inscripción sea posible resignificarla en la acción potenciadora de la vida escolar y familiar. (Silvestri y Blanck: **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**, 1993, España, *Anthropos*, no. 20, pp. 30-42).

La conciencia social en el mundo de la vida cotidiana ha sido analizada por G. Walsh en la introducción a la obra de A. Schutz **Fenomenología del mundo social**. Él nos explica en qué consistió la originalidad del investigador y profesor austriaco, (...)“vincula la acción con el resto de nuestra experiencia, con el significado y con nuestra conciencia del tiempo. Schutz -nos refiere Walsh- hizo suyo el estudio de Bergson en el sentido en que la corriente de la conciencia sufre giros por el fenómeno de la atención. Al ocuparse del concepto de <corriente de la conciencia> Bergsoniano, reconocerá una vertiente para la indagación de la forma(s) de surgimiento del significado. (...)“Aquí y solo aquí en el estrato más profundo de la experiencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos del significado y la comprensión.” En esta frecuencia exploratoria señala: (...)“lo que se da primordialmente a la conciencia, es una corriente ininterrumpida de vivencias, de cualidades heterogéneas sin límites o contornos que crecen, disminuyen y se transforman gradualmente unas en otras”. Tales vivencias las tipifica A. Schutz como conductas y pueden ser designadas también como actos -de acuerdo con los planteamientos de Husserl que sigue el catedrático vienés-. Los contenidos de las vivencias -según Schutz- en sí mismos no significan, éstos los divide en pasivos y activos. La diferencia de unos y otros es que los primeros -dice- serían una sensación de algo, mientras que los segundos nos hacen dirigir la atención sobre la sensación o la activa rememoración de alguna experiencia precedente. Esta es una razón por la cual, (...)“una vez que la vivencia ha sido captada en el <cono de luz que emana del yo>, se <destaca> de la corriente de duración y se vuelve clara y distinta, es decir, una entidad discreta. En ese momento y en virtud del acto de dirigirse-hacia, la experiencia adquiere significado.” (G. Walsh, en “Introducción” al estudio y obra de A. Schutz, **Fenomenología del mundo social**. Introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires, Paidós, 1972, intr. G. Walsh, trad. Eduardo J. Prieto, vol. 56 Serie Mayor, 278 pp. (pp. de la “Introducción”, 11-25).

En esta otra obra del académico A. Schutz, **Las estructuras del mundo de la vida**, que escribe en coautoría con Thomas Luckman, explica el significado del término tensión de la conciencia y su lugar en el ámbito de la realidad primaria. Identificado ese concepto en el momento en que llega a efectuarse el análisis del mundo

de la vida cotidiana, como una forma -expresa- de caracterizar aquél ámbito: este mundo es la realidad primaria en la cual pueden descubrirse las múltiples dimensiones de sentido así como los acentos que los individuos consideran otorgar a las mismas, (...)“de modo que desde la perspectiva del mundo de la vida cotidiana, (...) los otros ámbitos [o dimensiones] de sentido pueden aparecer solo como cuasi-realidades... “Las esferas o regiones inscritas en los diversos ámbitos, como la científica, religiosa o ideológica son de modo similar cuasi-realidades para el sujeto. (A. Schutz, 1973, op. cit. p. 44). Si el acento en lo real se basa en un determinado equilibrio entre las experiencias y un estilo concreto de vivencia o un estilo de conocimiento de la vida, ello constituye <o representa con cierta proximidad> la tensión específica de conciencia.

A. Schutz -siguiendo a Bergson- denomina a esos estilos -de vivencia y cognoscitivo- funciones de nuestra atención. Al respecto afirma, (...)“la actividad está unida a la mayor tensión de conciencia y manifiesta [con la incertidumbre y el centramiento en algún (os) ámbito (s) de sentido] el más vigoroso interés por el encuentro con la realidad...” Este interés es el principio regulador fundamental de nuestra vida consciente”. (A. Schutz: 44-45). La tensión de conciencia <enmarca> lo que es revelador para los sujetos, les hace posible resaltar sus vivencias presentes y pasadas, encauzándolos a observar de un modo interrogativo el significado que le asignan a las cosas. Es necesario en este campo de acción, visualizar el grado de tensión específico de la conciencia que se alcance a percibir. A. Schutz tipifica lo anterior como el estado de alerta. ¿Cuándo o en qué momento sucede esa condición? (...)“La conciencia se halla bajo la mayor tensión, la cual se origina en la actitud de plena atención a la vida y sus necesidades”. (Ibidem). Dicha condición, <el estado de alerta de la conciencia> configura el campo pragmáticamente diferenciador de la realidad primaria. A dicho campo lo denomina significativo, porque permite la confluencia entre la forma y el contenido -dice- de nuestra vida de conciencia. De este modo lo que releva el mundo de significatividad de la vida de conciencia de los sujetos, son los intercambios y niveles de expresión de sus vivencias, que se traducen en actos de la experiencia, de la comunicación y de la disposición de los agentes en aquellas esferas o regiones inscritas de los ámbitos de sentido. Éstas son acentuadas ostensible o discretamente según el interés, el tipo de comunicación y la relación intersubjetivamente accionada de los hablantes, por causas que van de la norma <convenida> socialmente, hasta las acciones de interrelación de menor tensión y de efectos potenciadores de la subjetividad y del estilo cognoscitivo propios y del otro. (A. Schutz. **Fenomenología del mundo social**, pról. Luckman, trad. Néstor Míguez, rev. Ariel Bignami, Argentina, Amorrortu editores, 1973. 316 pp. (pp. 44-47).

11 La acción mediada de acuerdo con la teoría de R. Feuerstein, es un proceso que pretende (...)“conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas...”. Esto como un modo singular de (...) despertar en los sujetos la necesidad de solucionar problemas de aprendizaje, fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente” y cuyos indicadores cognitivos -agregamos- son la originalidad y la creatividad del desarrollo conceptual, afectivo y volitivo. (Ma. D. Prieto Sánchez. **Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento intelectual**, Madrid, Bruño, 1989. p. 43).

En la acción mediada el docente mediador se encarga de facilitar el aprendizaje a través de un estilo interactivo referido al arte de la pregunta. No se trata por tanto, de centrarse en el estudio de los resultados, ya que esto supondría una situación típica de análisis psicotécnico de la enseñanza centrada en el aprendizaje de contenidos. Las preguntas persiguen el fin de mejorar el potencial de aprendizaje y la identificación de los factores que dificultan la realización de tareas, por medio de un método por el cual las experiencias de aprendizaje estructurado permitan el cambio cognitivo. Este proceso ayuda a definir problemas, a realizar inferencias, a comparar, a hacer hipótesis, a extraer reglas y principios... con la tendencia de asegurar las respuestas activas de los alumnos, orientadas hacia la observación, la selección y organización de los datos, animando sus expectativas de acometer con mejores herramientas y otros recursos la empresa didáctico-formativa que se trate. En este sentido, no basta que los alumnos respondan a partir de sus necesidades inmediatas, es importante crearles necesidades nuevas: de precisión y exactitud, de conocimiento, [de incertidumbre] y de significados nuevos. Ese es el papel del mediador: ir creando, con la pregunta, un nuevo sistema de inquietudes que trascienda a las actuales. (José Ma. Martínez B. et al. **Metodología de la mediación en el PEI. (Orientaciones y recursos para el mediador)**. Madrid, 1990. p. 65, pássim.). En el fondo de las interacciones de la acción mediada, está la intención de hacer al alumno flexible y crítico, tanto en la aceptación de lo nuevo como en la creación de la novedad de sus respuestas. Lo cual impulsa el pensamiento divergente: en la vida hay situaciones, problemas, tareas, que piden variedad de respuestas y soluciones, más allá de las que dicta la norma o el imperativo social. La experiencia de aprendizaje mediado no se produce dentro de una situación neutra, sino en el dinamismo de dos o más personas que se relacionan y comparten la donación de significados, estrategias e incluso valores de existencia. (J. M. M. Beltrán, 1990: 35). Precisamente aquellas experiencias de aprendizaje se encuentran entrelazadas en un proceso de mediación indubitable, pero ¿cómo observamos la naturaleza de la acción mediada hacia su

perfeccionamiento cotidiano en el salón de clases? [Es menester compartir la atención (B. Rogoff (1993)) a partir de una (...)“mediación detenida, no impulsiva, lo cual presupone una interacción ascendente pero pausada en su cometido de construcción del desarrollo y entendimiento de la actitud realizativa en el aula. Lo opuesto es la actividad funcional y un mecanismo indiscriminado y por tanto indiferente al potencial comunicativo, emocional y volitivo del alumno de la escuela secundaria”. (R. Rodríguez. Proyecto de Investigación "Acción Pedagógica y Entendimiento Lingüístico..." base del presente trabajo, 1995: 5-12).

Por ello sentimos que en un proceso de observación participante y de acción como el presupuesto en las nociones del párrafo anterior, nos encontraríamos con la idea de que la percepción sensible de la dimensión social de la conciencia entre los participantes, es posible destacarla por su estado sociocultural y su nivel de activación. Asimilada en algún grado frente a las <comunes y distintas> situaciones hermenéuticas, que impactan de múltiples modos las expresiones de la conciencia y su proyectiva comunitaria. Recíprocamente apreciamos cómo los contextos de acción del aula y del entorno escolar, influyen en las variantes discursivas de la conciencia humana en la realidad social; (...)“el mundo social tiene unidad y diferenciación interna [ello reclama] la comprensión del yo [por parte] del otro.” (A. Schutz, 1972: 169).

Es importante reflexionar acerca del concepto de realidad social estudiado y propuesto por A. Schutz como una noción básica del enfoque de la fenomenología del mundo de la vida analizado por él, porque en ella tiene sustento material y dimensión relacional el concepto de conciencia social. (P. Bordieu). Este autor llama realidad social al conjunto de procesos sociales, que por el sentido amplio de los eventos ordinarios de los individuos puede constituirse en un marco de análisis. Dado un mundo con una estructura multiforme. (...)“Cada una de sus esferas a regiones es a la vez una manera de percibir y comprender las vivencias [de unos y] de otros”. (A. Schutz: 169).

12 El concepto <puente cultural> alude a un conjunto de actitudes creativas, regularmente como las que edifican personas dedicadas a tareas de formación infantil, juvenil y de adultos, en marcos de acción institucionales o en los contextos de la vida ordinaria de los individuos potencialmente enlazados a programas educacionales. Un elemento de relieve para la decisión de originar la noción materializada de <creación de puentes culturales> entre las personas con experiencia en su campo pedagógico y sociocultural y en los individuos más jóvenes -por lo regular, aunque existen otras variantes- es la idea puesta en práctica del sentido de participación como un proceso comunicativo. En el cual los papeles de los actores que intervienen -el mediador y los sujetos de aprendizaje- compartiendo ese proceso por los fines pretendidos, están entrelazados mediante una serie indeterminada de interacciones. Que parecen una imagen de la forma habitual de organización de la actividad formativa, en la promoción de oportunidades del aprendizaje implícitas o explícitas. (B. Rogoff, **Aprendices del pensamiento**, 1993: 97 y pássim).

Para esta autora <tender puentes> entre la información o las destrezas adquiridas y lo que se requiere para hacer frente a nuevos problemas, significa proporcionar claves sobre la naturaleza de las situaciones, así como modelos de cómo comportarse o interpretaciones verbales y no verbales de sucesos y de conductas. O bien, precisar palabras para describir, clasificar o indicar algunas especificidades relacionadas con objetos, eventos o experiencias. Un objetivo de interés para abordar aquella empresa es como captar información por medio de las referencias sociales pormenorizadas, así como por la naturaleza e interpretación de las situaciones a través de las cuales un sujeto decide intervenir. ¿Qué formas emplea para asumir la interpretación de las situaciones?, ¿Por qué lo hace? Y cuáles son los significados de la cuestión ¿para qué realizar ello? Estas preguntas nos muestran una realidad tangible: la comunicación es un puente entre dos perspectivas de una misma situación; los cambios y ajustes en el marco de las relaciones intersubjetivas ameritan compartirse, a efecto de poder indicar el alcance de los mismos, antes, durante y después de los sucesos de atención y de práctica, con los que se impulsan detalladas actitudes y movimientos de coordinación, de involucramiento y de respuesta. Otra manera de contestar a una pregunta similar a las preguntas anteriores, en el sentido de qué predisposición es pertinente para compartir la atención y la exigencia de la práctica -las cuales enmarcan la situación didáctica por realizar- es entre algunas, el perfeccionamiento de la mediación del enseñante, los usos de los referentes sociales del alumno y los cursos de acción para hacer frente a las demandas del contexto situacional que se trate. Proporcionando a éste, medios para recuperar información sobre las interpretaciones de su escolaridad básica. Dichas interpretaciones <pasarán> de lo conocido a lo nuevo en la medida en que dicha predisposición integre las expectativas y los intereses comunes de los participantes y los propios de la actividad o la situación educativa que se trate. (B. Rogoff: 100). Con una orientación como la descrita y de un modo parecido, también el mediador adecua sus estrategias de comunicación emocional y no verbal, con el fin de mostrar una interpretación pertinente de lo específico de la situación. Para B. Rogoff esta forma de comunicación intencionada acerca de cómo interpretar una situación es poco usual, ya que de manera cuasi-inconsciente, el mediador aporta en las contingencias comunes o extraordinarias de la actividad, o de un modo

casi inevitable -expresa la investigadora- interpretaciones de la acción, de la conducta y de los tanteos del alumno, sus propias motivaciones, actos, condiciones y tareas que se perfilan en el contexto situado de la dirección pedagógica y de los aspectos de la cultura en que se sustenta. (B. Rogoff: 100-101). En este tenor afirma la investigadora, (...)“el uso de palabras específicas en un sistema lingüístico aporta al [individuo] significados y aspectos específicos de su cultura -declara- especialmente importantes.” (Ibid: 102). La proyección de esos <aspectos específicos especialmente importantes> es sin duda una de las preocupaciones de cómo se emplean en la construcción de un <punto cultural>. Entrelazado con las expresiones cotidianas relevantes o subsumidas a un ejercicio instrumental, que reclamaría por lo tanto ser examinado a fin de reconocer si se tiende un <punto> o se recicla un mandato y una disposición unilateral.

13 Con este concepto arquitectónica de las experiencias de aprendizaje, queremos aludir al sentido de una creación sociocultural, asumida y recreada por el docente en su salón de clases. El objetivo es la pretensión de enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje del idioma emprendidas por el docente. Un punto de partida es apreciar el carácter del conocimiento del lenguaje, inserto en las variedades idiosincrásicas de fines y de valores. Considerando esto en el espectro de la manifestación cultural a la que se inclina y tiene acceso el alumno de secundaria en promedio, pero también quienes visitan y se impregnan de otros escenarios y ambientes sociales. El trabajo pedagógico de acuerdo con la noción <arquitectónica de las experiencias de aprendizaje>, equivale a preguntarnos: cómo se estructuran los saberes prácticos, cuáles son los elementos que le dan identidad y estilo propios; qué giros y/o variantes discursivas emprende el docente; cómo emplea el contexto y los distintos sentidos que puede llevar al aula -o recibe del alumno- desde el plano intra y extralingüístico. Lo cual determina diferencias que no deberían <escapar> a la mentalidad anticipadora y sintética de la actividad didáctica y formativamente comunicativa invocada con regularidad por el maestro. Para Sánchez P. la noción <arquitectónica...> dirige la atención en la metáfora de construcción sólida, coherente y equilibrada y así mismo firme y cohesionada, de originalidad y variación creativa. En tanto explora y articula los componentes del objetivo pretendido: alcanzar la validez del conocimiento social por la vía de explorar y desarrollar los saberes prácticos. (Sánchez P., 1995: 128).

Es necesario -nos dice- adentrarse en las estructuras y en la interpelación a la imaginación, aunque después se la abandone por sustituir esa rememoración de los objetos y las cosas en dimensiones y niveles creados, derivados o vueltos a retener. Cristalizada entonces -tal sustitución- en un conjunto de estrategias inteligentes que se hallan en un campo de interpelación y de congruencia con la estructura imaginativa pretendida: ahora es menester <hacer hablar> a la experiencia, promover quehaceres y operaciones colectivas e individuales con significado y mirar el desempeño -expresa Sánchez P.- no entendido como un conglomerado sistémico de sucesos, fases y tareas, (...)“sino como un conjunto estructurado de relaciones”. Obsérvese la influencia Bourdieuniana en cuanto a la importancia del análisis de los hechos por el método propuesto por P. Bordieu: el análisis relacional. (P. Bordieu, 1995, ibidem, p. 129). Ello apunta a una mayor comprensión en el esclarecimiento de espacios y funciones, acciones y tareas, procedimientos y diseños, técnicas e instrumentos. Con cuya inteligibilidad y madurez experimentada por el docente, se fortalezca en el perfeccionamiento que hace de su práctica una relación asimétrica -conjunta, diversa- en una relación de consenso -crítica y participativa- y por lo tanto, diversificada en iniciativa y en acción.

La <arquitectónica> provoca la inquietud pedagógica y cultural de encontrar fuentes de apoyo surgidas de la propia experiencia de los estilos modelados tradicionales y de vanguardia, en variantes histórico-estructurales discursivas y relacionantes, hacia modelos propios de fortalecimiento e innovación del firme ejercicio didáctico-cultural de la enseñanza de la lengua hablada. La <arquitectónica de las experiencias de aprendizaje>, interpela el papel, la función, los propósitos y metas frente a los cuales el maestro tiene una posición, unos saberes y trayectoria académica con posibilidades de autorreflexión y de posible cambio. La <arquitectónica...> también interroga la verticalidad institucional y la horizontalidad académica en el caso que nos ocupa: cómo están ejercidas las prácticas docentes de la enseñanza del español, en dónde tendría que modificar y transformar el enseñante su labor cultural y pedagógica; qué sucede con la autoridad académica, técnica y administrativa de los planteles; cómo desarrollar la auto-gestión, la corresponsabilidad sostenida y la incentivación colegiada, con relación a las estructuras caducas, fragmentadoras y lejanas al respaldo propositivo y notable de la formación escolar del alumno de la escuela secundaria, como punto nuclear de la meta del servicio educativo. La <arquitectónica...> es una herramienta y un concepto sociocultural para irrumpir en la concepción de las experiencias de aprendizaje <homogéneas>, por una visión creadora en la acción cultural ordinaria: mediante la atención, el dominio, las variantes pedagógicas y el respaldo académico-institucional.

14 El término <mirando en la acción>, es una perspectiva de acción situada en la ruta de la praxis, sobre la cual intentamos readmirar la enseñanza de la lengua hablada en la escuela secundaria. Esta acción

pedagógica, invita al docente a involucrarse con sus alumnos en un proceso de reflexión sobre las posibilidades didácticas, que les permita experimentar acciones escolares tendientes a reconocer y desarrollar las diversas manifestaciones de la expresión oral. ¿De qué forma? a través de la proyección del pensamiento narrativo capaz de oralizar el mundo pasado, el presente y el futuro, que surge de la relación de experiencias y de los conocimientos cohesionados por la formación de la memoria histórica.

La memoria histórica es una herramienta fundamental de las relaciones intersubjetivas de los sujetos ya que permite recuperar y/o construir horizontes predecesores y contemporáneos, en el marco incesante de los intercambios sociales mediante la cual se pretende interpretar el mundo de la vida.

La formación de la memoria histórica esta íntimamente ligada al desarrollo de la oralidad y del pensamiento narrativo, por lo que una mirada atenta del docente, señalaría la trascendencia que tiene compartir con el alumno las realizaciones del mundo social, no como conceptos únicamente cognitivos y programáticos, sino por lo que son, referentes socio-históricos de una realidad económica, política y cultural determinada.

Esta forma cualitativa de reflexionar sobre el modo de acompañar al escolar en las realizaciones y en las expectativas sobre el mundo social, solamente puede captarse con toda su fuerza dialéctica, a partir del propio descubrimiento que el docente redimensione del concepto de memoria histórica, ya que procede desde la propia naturaleza de las tradiciones de las que surge. Así dos criterios nos auxilian a una acción inteligible sobre ésta noción:

a). La memoria histórica es memoria colectiva, surge por la necesidad del hombre por interpretar la vida a través de sus diversas manifestaciones culturales.

b). La memoria histórica es el recuento y la proyección en la que se basa la oralidad y el pensamiento narrativo, para meditar sobre la idea de construir mundos posibles y en donde también convergen las sensaciones, los movimientos, los lenguajes no verbales, los sucesos ideográficos que revelan acciones estéticas y que simbolizan la trayectoria evolutiva del hombre, la incertidumbre de sus pasos y las utopías que lo sitúan en contrastantes realidades y contextos de acción.

c). La memoria histórica es la memoria social y cultural del pensamiento de las comunidades por lo que no puede siquiera llegar a pensarse, aún a pesar de que en Europa -según la afirmación del investigador francés Sirinelli- existe en la actualidad una rivalidad de los historiadores culturales en contra de los historiadores marxistas, de apartar la historia cultural de la social. (...) "esto sería un error, pues sabemos que la historia se encarna en grupos humanos. Una historia cultural separada de lo social se mutilaría". (Jean Francois Sirinelli, apud La Jornada, secc. Cultura, p. 33, nota de Arturo Jiménez, "Enjuiciar a los investigadores marxistas sería una revancha y un error, considera Sirinelli", mesa redonda acerca del libro **Para una historia cultural** de éste autor. (Taurus). México, octubre 14, 1999).

d). La memoria histórica recrea la necesidad de compartir experiencias y sentidos en las circunstancias efectivas de la cual surge (J. Habermas). Si esto forma parte de la acción de los sujetos, la memoria histórica abre una vía para construir la conciencia social de la que participan los actores. En diversas ocasiones alguno de ellos -o en colectivo- van perdiendo la brújula del entendimiento de lo que significa tomar conciencia de la realidad del mundo de la vida. Conciencia social que necesita relevarse para no encerrarse en sí misma, ni para dañar, ni <olvidar> las cosas que los influyen y mediatizan, sino permitir la liberación de nuevas acciones, con otros referentes y con otros colectivos y sujetos, probablemente más humanos y menos alienados y subsumidos por su realidad primaria.

En síntesis, una idea de formación parte de los usos colectivos, de las remembranzas y despliegues socioculturales que se ejerciten con relación al desenvolvimiento de la memoria histórica. Esto reivindica precisamente el valor sociocultural del término <mirando en la acción>. Ya que exige del enseñante una actitud crítica para atraer de un modo reflexivo los actos predecesores y actuales, en los que es preciso proyectar el sentido pedagógico de coordinar la acción* docente. (*Éste concepto, coordinar la acción, ha sido tratado en los capítulos [2] y [3]).

La postura praxeológica del maestro que respalda la idea de estar <mirando en la acción>, se erige sobre la actitud de observar con detenimiento la trayectoria de su quehacer pedagógico, a partir de la identificación de los diversos grados de comprensión interactuantes en el ambiente del mundo de la vida, así como los logros o anquilosamientos sobre la comprensión en el lenguaje desarrollado por los adolescentes.

En la misma ruta reflexiva, la pertinencia de las estrategias didácticas y de las experiencias de aprendizaje, constituyen referentes de acción escolar que es preciso poner entre paréntesis, volver a mirarlas y en consecuencia revalorar su significatividad para el impulso de una formación cultural comunicativa.

Formación alejada de la repetición y memorización de conceptos, ideas y fragmentos de saberes que navegan desvinculados unos de otros, por las diferentes etapas del curso histórico-social y cultural, al que se hace referencia, tanto desde el marco de las relaciones intersubjetivas en constante cambio, como a partir directa o indirectamente de los contenidos del español.

Por esta afirmación creemos que un punto de partida para detenerse y valorar el significado formativo del quehacer docente, es el de apreciar el carácter del conocimiento del lenguaje inserto en el espectro de las manifestaciones culturales a las que se inclinan y tienen acceso los adolescentes. Y dentro de éste cúmulo de experiencias identificar las necesidades y expectativas reales, con el objeto de llevar a la práctica experiencias de aprendizaje sustantivas para la construcción inteligente, cohesionada, crítica y reflexiva de los conocimientos. Un primer elemento fue haber observado cómo se aproxima el maestro a sus alumnos, qué les expresa y cómo plantea colaborar con ellos. En resumen, la práctica de las experiencias de aprendizaje que consideramos sustantivas presupon:

1) incentivar la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno, 2) acompañarle en los recorridos de la oralización de las cosas, de los actos de lectura y de la construcción de los objetos de estudio y, 3) desarrollar una actitud lúdica y crítica en torno a la realidad en la que él se manifiesta. Sin hacer a un lado otras formas de intervención, en donde el profesor es una parte viva y un aprendiz del trabajo formativo, y no tradicionalmente un sujeto con la jerarquía para controlar y manejar la atención del alumno. Después de todo si finalmente tuviéramos que hablar de la jerarquía de una persona como el profesor del plantel secundario, nos inclinaríamos a subrayar que ésta se obtiene por la trayectoria, la estatura de su acción y su compromiso con el desarrollo formativo del alumnado. Con sus vínculos académicos y experienciales en los grupos colegiados y por afirmarse en una condición no idealista, sino utópica de que es posible la transformación educativa, si asume una conciencia social, que parte de una acción congruente con el acompañamiento pedagógico que despliega en los espacios de enseñanza de los distintos subsistemas y modalidades de educación. Finalmente la práctica de las experiencias de aprendizaje reclama cualitativamente, girar hacia las necesidades del escolar, convocando a descubrir su potencial y su quehacer con significado. Esto nos parece que representa el sentido de la construcción inteligente, cohesionada y crítica del conocimiento.

De acuerdo a lo arriba mencionado, la planeación docente de los ejercicios escolares, la podemos observar de acuerdo a la noción de arquitectónica de la enseñanza (R. Sánchez Puentes), a la que consideramos como una parte fundamental de la praxis del maestro. Puesto que intenta dirigir su atención hacia el cálculo cualitativo de las estrategias y herramientas didácticas destinadas a impulsar una actitud comprometida del alumno respecto del estudio dinámico del lenguaje oral. ¿De qué forma? De una manera creativa, coherente y equilibrada. Esto es, con sus requerimientos manifestados objetiva y subjetivamente en sus acciones escolares cotidianas, íntimamente relacionados con los sucesos socioculturales y políticos del mundo de la vida. A lo expuesto se auna la adquisición y al dominio de las estructuras sintácticas, fonéticas, léxicas y gramaticales, indispensables para desarrollar actitudes lingüístico-comunicativas en los espacios áulicos, familiares y sociales y en distintos tipos de situaciones surgidas en esos ámbitos. En las que el educando pueda traspasar el entendimiento de su acción a través de la persistencia en la comprensión acerca de los usos del lenguaje.

De acuerdo con la arquitectónica de la enseñanza, la tarea que prosigue a la puesta entre paréntesis del curso de su actuación pedagógica, es la de analizar, cómo valora el diseño de los ejercicios de aprendizaje, cómo considera la influencia del contexto, cómo impulsa la participación de los adolescentes; cómo integra sus experiencias, cuestionamientos y dudas; hacia qué tipo de variantes y giros comunicativos y de acompañamiento recurre para lograr mejores aproximaciones al campo del entendimiento ante los distintos niveles de comprensión.

Así la arquitectónica de la enseñanza llevada a cabo por el profesor, apunta a una mayor comprensión en el esclarecimiento de espacios y ambientes socioculturales, y así mismo en la captación crítica de las funciones, procedimientos y técnicas pedagógicas. Con cuya inteligibilidad y madurez experimentada por él, se fortalezca en el perfeccionamiento cualitativo que hace de su práctica, una relación asimétrica y convergente pero diversa y contrastante, como resultado de incursionar en procesos de reflexión y consenso entre los participantes.

El término <mirando en la acción>, no se refiere solamente a que el docente sea quien tenga que diseñar los planes de trabajo y los instrumentos y herramientas didácticas, tras hacer una especulación de lo que él piensa que necesitan sus alumnos saber. Sino que ésta construcción de los instrumentos mediadores del aprendizaje están estrechamente ligados con los motivos-porque y los motivos para (A. Schutz). Que indica al maestro que éste volver a mirar su acción, es por la necesidad de abrirse a los propósitos y a los significados que los participantes de un grupo escolar otorgan a sus encuentros. Con el objetivo de compartir las

inquietudes y las necesidades reales, que han de estar presentes en las experiencias de aprendizaje privilegiadas.

En suma los motivos-porque y los motivos-para, son conceptos básicos ligados al término <mirando en la acción>. El primero señala los propósitos de coordinar la acción inteligente, el segundo implica el descubrimiento del sentido de esa coordinación, o de las rutas posibles que los participantes pueden recorrer, si se aclara el papel y la influencia de incursionar en tareas de enseñanza y de aprendizaje.

Esta disposición nos orienta a pensar con rigor, en la forma de cómo se acompaña al educando en su formación. Acompañar en el sentido pedagógico exige compartir la mirada y la atención de las cosas; en la connotación cultural quiere decir saber escuchar, saber convenir y saber reconocer en ello, las cualidades y diferencias de lo que implica la voluntad de acompañar dialécticamente a alguien, que se halla en lucha y en resistencia por aprender el significado de los usos de la lengua por medio de la lectura del mundo y de la palabra.

En esta línea, la idea de estar <mirando en la acción> en función de una arquitectónica de la enseñanza, también es fundamental analizar el compromiso con la formación del escolar, a la luz de la verticalidad institucional desde la que se ejerce su práctica pedagógica. Puesto que la idea de girar en la significación de las experiencias de aprendizaje del adolescente, implica no separarse del convencimiento de que renovar la acción de enseñar, es hacer a un lado las técnicas o modelos en boga que "ofrecen o garantizan" la integración del alumno en procesos consecuentes de comprensión y de trabajo.

Si el docente insiste en adoptar esta actitud, continuaremos sosteniendo el residuo histórico-social e institucional que significa el inmovilismo y la lejanía hacia el cambio; haciendo a un lado girar hacia la propia voz y la propia acción del alumno; enfatizando así la reproducción que funcionaliza las ideas y las tareas genéricas e intrascendentes; la sujeción de las ideas y de las prácticas en el contexto de rezago que la escuela tiene con respecto de la vanguardia científica y social y la fuerza ideológica del mundo de la globalización actual, que avanza como un genuino obstáculo para la evolución cultural y pedagógica del adolescente.

Contrario a esta visión es indispensable reflexionar sobre cómo perfeccionar la actitud de un grupo y la de cada uno de sus miembros, cuando regularmente es compleja e influida por distintas variables, tales como su posición socio-económica y cultural y sobre su forma de interacción con el mobiliario, los materiales didácticos empleados; el tiempo de trabajo brindado al conjunto de los ejes temáticos; la destreza del mediador; así como la mentalidad del alumno y de él para modificar con sentido las prácticas de aprendizaje, en no pocas ocasiones configuradas y arraigadas en la lógica de la recepción pasiva de conocimientos. Una alternativa a estos efectos perniciosos de la acción pedagógica tradicionalista, es adoptar la idea de estar <mirando en la acción> que pretende reflejar críticamente la actitud realizativa y los modos de transformar la idea de cómo coordinar la acción del docente.

15 Ong Walter. "Oralidad y escritura", en **Tecnologías de las palabra**. 1a. reimpresión, México, F.C.E., 1993. p. 190.

16 "Los seres humanos. (...) están a merced del idioma que ha venido a ser el medio de expresión de su sociedad. Es una ilusión (pensar) que uno se ajusta a la realidad sin el uso de la lengua y que (ésta) es sólo un medio incidental de resolver problemas específicos de comunicación o reflexión (...) vemos, oímos, experimentamos de cierta manera porque los hábitos lingüísticos (...) predisponen a ciertas selecciones de interpretación". Añadiríamos, por el entorno y la circunstancia del foro cultural que se trate y en el que se esté. E. Sapir, citado por Benjamin Lee Whorf en, "La relación entre lenguaje y pensamiento y conductas habituales", capítulo del texto originalmente publicado como, **Lenguaje, culture, and personality. Essays in Memory of Edward Sapir**. Trad. José Joaquín Montes, Estados Unidos, Universidad de la Prensa de Utah, véase, **Antología de estudios de etnolingüística**. Paul L. Gavin y Yolanda Lastra, compiladores, 2a. ed., México, UNAM, 1984. Coordinación de Humanidades. Lecturas Universitarias. no. 20, pp. 25-55.

17 El término <hacer correr> es un concepto empleado por J. Gumperz en su Texto **Lenguaje y Cultura**. Nosotros lo utilizamos como un vocablo auxiliar de la imagen de dinamismo y evolución sobre el desarrollo y maduración de la idea de la capacidad oral en los individuos. "Los primeros estudios gramaticales", del capítulo II "Lenguaje y sociedad", del título antes indicado, Barcelona, Programa, 1981, p.82. Panorama de la antropología cultural contemporánea. Mucho después de la llegada de la escritura nos cuenta J. Gumperz (...) "toda una serie de escritos místicos fueron redactados en las lenguas vernáculas, así como muchas de las canciones de los juglares ambulantes, a menudo puestos por escrito y **hechas correr** para su uso en las peregrinaciones religiosas..." (p. 82 op. cit.).

18 En un Texto de J. Gumperz publicado originalmente como **Anthropological Linguistique 4**, (trad. de F. Javier Mtz.) capítulo "Tipos de comunidades lingüísticas", este autor pide girar a Hymes en cuanto a que él hace un llamamiento a nuevos métodos para el análisis descriptivo del habla". Y sugiere que "el objeto

principal de atención” debe ser “la actividad lingüística de una población. (Citado en el capítulo de referencia por J. Gumperz, p. 237 en *Antología de estudios...*, op. cit.).

19 La definición de comunidad de habla en la perspectiva de J. Gumperz es la siguiente (...)“cualquier grupo social que mantiene una interacción y comunicación regulares y frecuentes y muestra un cierto distanciamiento con respecto de sus áreas circundantes debido a la debilidad o al menor grado de comunicación e interacción que mantiene con ellas. Esta definición (es para) designar -expresa Gumperz- también a aquellas comunidades en las que se hablan más de uno, o incluso varias lenguas”. *Lengua y Cultura*, capítulo II Lenguaje y Sociedad. “Tipos de comunidad lingüística “. pp.112-113. Ese carácter interactivo que mantienen los grupos sociales es lo que distingue con presteza al sentido de oralidad por sus incursiones frecuentemente regulares.

20 La expresión <otras artes verbales>, se refiere a una afirmación destacada por W. Ong al hacer mención de la importancia de la narrativa como forma de <arte> capital -dice- entre todas las formas de arte verbales y porque -vuelve categórico a mencionar- constituye el fundamento de tantas otras, a menudo incluso las más abstractas. (W. Ong, p. 137). Aquéllas <otras> artes verbales están representadas por las creaciones artísticas humanas, imprescindibles para comprender las visiones del mundo y sus idealizaciones. Ejemplo de lo anterior es sin duda el surgimiento de la poesía y de la acción relatora como un momento previo a la construcción de la narrativa oral. Identificada en la magnificencia del rapsoda más conocido, Homero y la oralidad poemática de la *Ilíada* y la *Odisea*: acontecimiento extraordinario de la antigua narración oral griega. Los cantos y los rituales, las expresiones religiosas y las plegarias, o la admiración por la vida dirigida a múltiples deidades; los sacrificios colectivos e individuales para sancionar, castigar y/o salvar a la especie, serán entre diversas manifestaciones verbales -y no verbales- símbolo y faro de la inteligencia por pretender un entendimiento de las cosas. Transmutándose en experiencias humanas y consolidarlas como legado y condición intrínseca de los intentos del hombre por escudriñar la naturaleza del mundo de la vida.

La retórica y el drama más tarde como testimonios históricos del crecimiento de la humanidad, serán artes verbales mejor modeladas y de mayor aliento en el espacio y en el decurso sociocultural de las comunidades occidentales. W. Ong lo refiere así con base al segundo arte enunciado, (...)“el drama griego aunque presentado oralmente, se componía como un texto escrito, fue el primer género verbal en Occidente y durante siglos el único género verbal controlado completamente por la escritura. (p. 139).

21 En este recorrido histórico de (grandes saltos) y a partir de interrogarnos cómo ha influido la concepción y práctica de la oralidad en la constitución del mundo o mundos para la acción, J. Gumperz refiere una trayectoria similar a la nuestra. Observemos cómo plantea aquel (recorrido histórico de grandes saltos). (...)“Las comunidades menos complejas están formadas por pequeñas bandas de recolectores y cazadores (...) la narración de mitos, el canto, el habla son muy similares. (...) En las comunidades Tribales y más económicamente avanzadas (...) pueden llegar a entablar (de hecho la necesidad de relación e intercambio los orilla a desarrollar esta vertiente de expansión social y económica), relaciones comerciales con gentes que hablan otras lenguas (...) en aquellas comunidades en las que la base económica se ha ampliado. (...) Lo habitual es que la estratificación lingüística comience por la distinción entre un estilo (alto) y uno (bajo) del empleo del habla, (...) y caracterizarse por la existencia [creciente] de una clase dominante, lo que la obliga a mantener las distancias con el resto de la población. (...)“La diversificación alcanza su punto máximo en aquellas sociedades caracterizadas por la existencia de distintos estratos. (...) Las diferencias de rol suelen subrayarse mediante un elaborado ritual y toda una serie de convenciones sociales. (...) Finalmente, las sociedades modernas urbanas e industrializadas (de Occidente), (al convertirse en) sociedades altamente estratificadas (...) muchas de las diferencias se producen como consecuencia de los requerimientos de los lenguajes técnicos. Parece como si la inexistencia de variaciones lingüísticas en tales sociedades fuera el resultado directo de la fluidez que los roles presentan en dichas sociedades. (...) En las sociedades de casta (de un modo distinto) las diferencias entre los distintos códigos lingüísticos pueden llegar a alcanzar los más profundos niveles de la gramática”. Op. cit., pp.113-117.

Con dicha percepción histórica de la evolución económica-socio-lingüística de los pueblos orales, J. Gumperz destaca el desarrollo progresivo de las comunidades, en el que es el lenguaje un puntal dialéctico, aunado al cúmulo de intereses, posiciones, luchas y formas de primacía y legitimación de los estratos dominantes. Las hablas o los múltiples lenguajes, o bien, la oralidad de las comunidades en la acción sociocultural de construcción de sus mundos, han intervenido de manera decisiva en el perfil de las sociedades. De ahí el interés por mostrar la afinidad de la postura de J. Gumperz, antropólogo-lingüista y la nuestra, a la que se le aunó un tipo de reflexión sobre el impacto ecológico en las sociedades del tercer mundo, por el aceleramiento industrial y tecnológico y sus efectos perniciosos para todas las comunidades globalizadas. Concluimos esta nota confirmando con dicho investigador que las formas de arreglo de los individuos en la comunidades de

diálogo, a fin de llevar a cabo la realización de tareas impostergables, permitiría no sólo mantener y afinar los grados de cooperación necesarios "para sostener una compleja estructura social", (ibídem, p.117), sino para elevarla en conciencia y preservación del entorno bio-sociocultural. Testimonio que las nuevas generaciones corroborarán por el nivel de madurez y colaboración imprimidas -no obstante el amplio espectro de la diversificación de las sociedades- por un mundo compartido con todas las visiones y prácticas prioritarias para su manutención y precaria estabilidad.

22 Marcel Jousse, clérigo y erudito Jesuita francés, que vivió una porción importante de su vida en el medio Oriente -nos informa W. Ong- acuñó el término verbomoteur para designar "a las culturas orales y las estructuras de personalidad, que éstas provocaban...". (Citado por W.Ong, cap. I., pp. 28-29). Él llegó a establecer diferencias claras entre la producción oral de esa región y su contraparte la composición escrita. Nosotros empleamos el concepto articulado expresamente con el universo cultural de lo que representa la idea de oralidad, su evolución e influencia para el desarrollo de mundos de sistemas de comunicación cada vez más sofisticados tecnológicamente. Pero resaltando el halo de creación y fuerza transformadora/destructiva, que conlleva la experimentación comprensiva-intolerante de las acciones del hombre en sus grupos y colectividades.

23 Nos referimos a un planteamiento -con el cual estamos en total acuerdo- difundido por F. Guattari en su libro. El autor demanda -asi nos lo parece- una dimensión integral de transformación auténtica del hombre si como lo pretende, desea aspirar a recorrer nuevas aventuras terrestres y espaciales. Para ello se necesita un cambio profundo del pensamiento del medio ambiente y de lo sociocultural, arraigado (tal cambio) con la preservación de los nutrientes primarios de la vida. Que le permitan construir sin destruir, extender sin violentar, demarcar sin segregar; uniendo y rescatando nuevas miradas de constitución del universo de la existencia. ¿Cómo? Mediante el equilibrio ecológico entre el campo de la naturaleza biológico, cognitivo y social; integración que demanda nuevos reordenamientos substancialmente necesarios y asumidos por todos.

24 Esta interrogación ha sido analizada por W. Ong. Él encontró que las comparaciones entre dos mundos de interpretación posibles, la oralidad y la escritura de manera singular no se hallaron en el campo del lenguaje formal, sino en el universo de la literatura. (...) "El magno despertar al contraste entre modos orales y escritos de pensamiento y expresión tuvo lugar no en la lingüística descriptiva o cultural, sino en los estudios literarios de Milman Parry acerca de *La Iliada* y *La Odisea*. (W. Ong, 1996: 16).

25 Con los términos caligráficos y tipográficos, W. Ong llama la atención sobre la certeza de los pueblos en cuanto a la creencia de que los nombres (una clase de palabras) confieren poder sobre las cosas. (W. Ong, 1996: 39). Por lo tanto no es una cuestión menor como pudiese parecer a los grupos sociales vinculados con aquella evolución (la caligráfica-tipográfica). Queremos expresar de este modo, cómo el legado oral aún pervive no obstante que la pre-eminencia de la escritura situara en un segundo plano la cosmovisión de los pueblos por su oralidad. No obstante prevalece lo que edificaron por la inteligibilidad de las cosas y por sus posiciones ideológicas consecuentes con la historia de los valores, y con las formas de lucha para la proyección comunitaria de la memoria social y el carácter testimonial de la oralidad de sus grupos.

26 El carácter de la oralidad no se entendería cabalmente o su perspectiva estaría aún más cuestionada, si no se hiciera referencia a las manifestaciones corporales proyectadas en un tiempo y en un espacio y en condiciones que aunque parecieran extremas, dotan a la oralidad y la acción no verbal, de explícitos recursos de comunicación, poder y de trato con los demás. (...) "El lenguaje es un fenómeno oral. Los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos (...) cierta comunicación no verbal es sumamente rica. La gesticulación, (pero) en un sentido profundo, el lenguaje, sonido articulado, es capital. No sólo la comunicación, sino el pensamiento mismo, se relaciona de un modo enteramente propio con el sonido. (...) "Leer" un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación. (De ahí que) la escritura nunca puede prescindir de la oralidad.(aunque los tiempos de cambio han permitido crear herramientas y mecanismos de novísimas posibilidades para transmitir los contenidos y testimonios de la humanidad. Pensemos por ejemplo en el sistema Braille, o en programas informáticos que respaldan <el contacto de lo escrito con la mente y con la socialización de las ideas entre las personas, con otras condiciones biológicas de recepción del mundo de la vida). No obstante la condición oral básica del lenguaje es permanente. (W. Ong, 1996: 16-17). En relación con los conceptos (poder y trato) antes enunciados, W. Ong. afirma y esclarece por lo tanto una visión objetiva de la oralidad, al referirnos que, (...) "la palabra nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, (...) ésta propicia giros en situaciones específicas a los que acompaña la acción corporal, que es incluso, inevitable por el curso que haya de seguir". Expresa asimismo que una postura que acepta [quedar inmóvil] (...) es en sí misma un gesto poderoso" [frente a otros]. (W.Ong: 71). Nosotros añadimos que habría algo por explicar con respecto de la idea anterior: ¿Cuál es el motivo para comportarse de este modo? (mantenerse inmóvil) o bien <¿no desear participar?>. ¿Qué obtiene o legitima un

individuo con una actitud así?, ¿con ello se solidariza o distancia de un acontecimiento que involucra de un modo determinado a él y a otros sujetos? Dicho de otro modo, es necesario contextualizar la situación en la cual un individuo <acepta permanecer al margen>; de forma similar, es importante observar cuáles son los propósitos que pretende alcanzar ese personaje hipotético con una acción -por ejemplo- de aquélla índole:<guardar silencio, auto-detenerse>.

27 (...) "en otros muchos casos, -G. Sacristán fundamenta la importancia por qué es relevante que el contenido de la educación demande una prioridad concreta tanto para el desarrollo de los programas como del tiempo de aprendizaje- la preocupación por alguna dimensión de la persona no necesita programas y tiempos específicos y sí una actividad constante aunque lateral, mientras se desarrollan actividades dirigidas a otros cometidos [por ejemplo], (...) preocupación por fundamentar actitudes racionales, virtudes de tolerancia, la capacidad de expresión... aspectos que son, todos ellos, verdaderos objetivos *transversales* de la educación, (...) susceptibles o no de ser considerados como objetivos educativos...". G. Sacristán. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**, capítulo VI, "A la educación obligatoria le compete la educación general", p. 99. Madrid, Morata, 2000, col. Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas, 126 pp.

28 ¿Qué es aquél motivo pedagógico y de formación que demanda ser atendido por el profesor y por el alumno? Es en cada oportunidad, el perfeccionamiento sociocultural por medio de las experiencias de aprendizaje en nuestro caso, relativos al desarrollo cualitativo de las realizaciones lingüístico-comunicativas. Lo anterior se dirige a proponer un giro de los agentes hacia la concepción de la oralidad y del significado, al compartir tareas didácticas en un tiempo, espacio, contexto y condiciones determinadas, apreciando dichos componentes en una posición explícita. Lo antes dicho pretende interrogar sobre la idea pedagógica que el docente abraza con relación a cómo y para qué se halla en un escenario como el salón de clases, qué vínculos afirma y promoverá con cada uno de sus padres, individuos inteligentes con expectativas, intereses y posiciones frente a su comunidad, y de qué manera <rompería> con el binomio viejo y acendrado de enseñanza y de aprendizaje, visualizado como una dualidad primariamente fragmentada en la añeja tradición de transmitir y <depositar> conocimientos. La reflexión pedagógica constituyéndose en oralidad y acción real para colaborar abierta y solidariamente con el otro, quiere indagar quiénes son los sujetos procesadores de conocimiento, de intersubjetividad y de valores y propósitos socioculturales. Por este tipo de razones, una dimensión renovada -con un nuevo sentido de aquélla dualidad- es cuestionar el escenario de la acción didáctica para la construcción de aprendizajes, con las variables de la política escolar, el enfoque de los contenidos, el perfil del educador, el contexto institucional y académico y las relaciones plausibles con los miembros de la comunidad. El centro de estas potenciales incursiones analíticas lo materializa el educando. Es a él al cual habrá de convocarlo seria y lúdicamente a una gama de procesos de formación. Si convenimos en ello por qué no compartir con él la clarificación de:

a) por qué recorrerán profesor y educando trayectorias de formación y qué carácter guarda su oralidad con ello.

b) por qué la oralidad jugaría un nuevo papel sociocultural en el campo dialéctico de las realizaciones comunicativas y de su encuentro con la escritura.

c) por qué consecuentemente con las respuestas y el grado de incertidumbre que se suscitaban -siempre presente ésta noción por los cambios, variaciones e influencias vividas entre los actores-, habría que transformar la dualidad o el binomio enseñanza-aprendizaje, en un pensamiento contemporáneo del tipo de un foro conjunto de intercambios y reuniones culturales de ensayo, producción y perfeccionamiento de la acción formativa. En el cual la superación de aquél eje binario, pasa por un proceso de nuevas comprensiones de la perspectiva clásica enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se necesita corroborar por la emergencia del cambio, con qué cualidades hacer frente a contextos situacionales con varios niveles de inserción posible entre los agentes. Convocar a un llamado colaborativo que inicia desde el momento poco reflexionado de asistir a un centro educativo, es por lo tanto una cuestión que se da por cubierta en su doble acepción. La de ser reafirmada por la familia, y la de haber sido correspondida porque los tiempos de la escuela así lo exigen: una asistencia sin variabilidad notoria de parte del alumno y del tutor, por los compromisos mediatos y a corto plazo que ello presupone. Ese nivel de inserción es el promedio genérico de las relaciones y producciones comunicativas, y es el que intentamos relevar en este apartado del trabajo al que nos estamos concentrando. Concluimos esta nota con una cuarta interrogante:

d) ¿por qué la narración, el pensamiento articulado en la acción cultural narrativa en el salón de clases, reconceptualizaría una visión distinta del binomio tradicional enseñanza-aprendizaje, a fin de impulsar una perspectiva de unidad en la oralidad, la lectura y la escritura entre profesor y educando?

La respuesta a la formulación anterior demanda superar posiciones jerárquicas tradicionalistas, pedagógicas y didácticas, e ingresar en un mundo de formación del modo de construir puentes culturales para la adquisición, el ejercicio y la innovación del conocimiento del lenguaje. De este modo comprenderíamos la interrogante con la que iniciamos la nota 10, y con especificidad, la idea de atender el universo de la acción formativa en el que logran interiorizarse los actores y sus realizaciones comunicativas; los actores que irán explicando su inserción en el campo educativo del conocimiento de la lengua. Apreciamos que dicha situación cultural y pedagógica no sucede en la actualidad. Entonces lo que intentamos plantear es la idea de volver a la experimentación sociocultural de la memoria oral, al desarrollo de la narración y la escritura, en el proceso de las realizaciones comunicativas. Y en coordenadas intersubjetivas abiertas -de mayor horizontalidad- con la lectura y la reflexión acerca de la importancia de penetrar la cultura en serio a través del lenguaje. Que es de suyo, condición incesantemente primigenia, sin dejar de constatar cómo en estos tiempos se percibe al lenguaje abrumado por los efectos de la celeridad económica y de una política social de alienación y pérdida de rumbo y/o de identidad, en cuanto al sentido de los valores y los fines universales y particulares de la acción cultural en el plantel secundario.

29 La enseñanza debe responder a particulares determinaciones y principios axiológicos vinculados con tres aspectos de primer orden: 1. el papel que asumirá en esos ámbitos un individuo, 2. la importancia que representa su inserción en la dimensión sociocultural y, 3. el examen serio de lo que significa en sí mismo lo que es enseñar. Dichos aspectos constituyen poderosas razones para cuestionar el sentido intocado de una tradición escolar. Que al no problematizarla y renovarse, se vuelve en contra de los principios que dice sustentar. De esta manera un referente problemático minusvalida los aspectos antes mencionados, (...) "la tradición escolar secular que genera una especie de hábito resistente a cualquier planteamiento. Al hacerla pervivir más allá del tiempo en que tuvieron sentido y vigencia -las tradiciones en esta condición- [se transmutan] obsoletas". (G. Sacristán, op. cit. p. 96).

30 (...) "Aún con todo, la experiencia que debe proporcionar la educación obligatoria debe seguir siendo general, que es lo mismo que decir que debe ser una experiencia variada para cultivar las posibilidades múltiples de cada sujeto". (G. Sacristán, *ibidem*).

31 Esto es parte de una cultura acumulada, producto de las experiencias de nuestros ancestros invaluablemente enriquecida con otras culturas y otra gama de representaciones socio-históricas, dentro de las cuales nos hemos formado y a partir de las cuales demandamos seguir aprendiendo. En este marco sociocultural, (...) "podemos hallar "capital cultural" disponible que puede ser alimento para las experiencias personales. Las escuelas tendrán que seleccionar dentro de esta gama de posibilidades, un currículum coherente que no sea una simple yuxtaposición de retazos de sentido, sino que (...) tendrían que dar a quienes lo mirasen la idea de una imagen coherente". G. Sacristán, *ibidem*, p. 101.

32 Oralidad, acción y socialización, forman una tríada del ámbito de la práctica de lo sociocultural, ya que es el lenguaje y el comportamiento la traducción en hechos y en intercambios, vueltos a reconocer y contrastar, - como instrumentos mediadores- los que hacen posible visualizar las distintas configuraciones del mundo de la herencia y de la realidad social. J. Wertsch nos describe con relación a lo expuesto el sentido que le otorga al enfoque de lo sociocultural -campo de las esferas y regiones de los ámbitos de sentido del mundo de la vida cotidiana- mediante un objetivo de significatividad innegable (A. Schutz): (...) "es explicar cómo se ubica la acción humana (en aquellas esferas y regiones); implica por lo tanto asimismo, cómo se mira a la oralidad en ámbitos culturales e histórico-institucionales. La clave -dice- para esta explicación es el uso de la noción de la acción mediada -es decir la capacidad de socialización cualitativa entre los sujetos- como unidad de análisis de la actuación y descripción social del mundo de la vida. El uso de los instrumentos mediadores y su naturaleza interpretativa para la acción y el desenvolvimiento de las vivencias de los individuos, constituyen recursos científicos por la forma de penetrar significativamente en la realidad primaria de los hablantes. Si pretendiéramos centralizar el estudio sociocultural exclusivamente en la acción, en la persona o en los instrumentos de manera aislada -expresa- resultaría un desarrollo de proposiciones fragmentadas, tal como lo plantea G. Sacristán. (...) "Ahí reside una de las mayores dificultades para la pedagogía: dar sentido a un *puzzle* -se refiere al planteamiento coherente del currículum- hecho de piezas muchas veces descontextualizadas...". J. Wertsch destaca así lo anterior, (...) "la tendencia a aislar las diversas dimensiones de un fenómeno está fomentada por la fragmentación disciplinar -superar esta perspectiva- (...) descubriría

con pertinencia a los sujetos y a sus creaciones; ellos cambian gracias al poder de los instrumentos mediadores, tales como el lenguaje y otras herramientas conceptuales y simbólicas -prioritarias- para dar forma a la acción humana de un modo esencial". (J. Wertsch: 141).

33 Las sociedades urbanas y agrícolas viven drásticos cambios en su configuración económica y social, principalmente en aquellas con sistemas políticos que dependen de programas de inversión extranjera cuyos costos siguen impactando los niveles de vida de grandes sectores. Un factor que ha conducido a dicha situación, (...) "es la globalización de la producción, que ha ofrecido a los empresarios el provocador prospecto de hacer retroceder las victorias en derechos humanos conquistadas por la gente trabajadora. (...) "En general, el mundo está siendo movido hacia un tipo de modelo del tercer mundo, por una política deliberada de estado: Corporaciones, con sectores de gran riqueza, una gran masa de miseria y (por lo tanto) una gran población supérflua desprovista de todo derecho porque no contribuye en nada a la generación de ganancias, el único valor humano -de la globalización agregamos-. (Noam Chomsky, *La Sociedad Global*. Cap. I. "Democracia y Mercados en el nuevo orden mundial", pp. 15-49).

34 Consideramos el concepto capital humano desde la posición sociológica de P. Bourdieu. Recordemos que este investigador francés considera el capital cultural como el <logro> de haber controlado la esfera económica y el origen [y posición] del individuo en el contexto social. En este punto Bourdieu señala que las familias más cultas expresan niveles más acentuados de sus fines académicos, así como proyectan modelos de consumo y de testimonio cultural ciertamente distintos de un determinado colectivo social. Ese concepto <capital cultural> está tratado por P. Bourdieu desde <tres estados> (incorporado, objetivado, institucionalizado) a partir de los cuales le es posible delimitar una tarea investigativa que de otra forma parecería a todas luces desproporcionado, por todas las acciones que tendrían que forjarse para advertir el comportamiento y el tratado analógico-comparativo de una perspectiva como objeto de estudio. P. Bourdieu mira de este modo el asunto anteriormente indicado, (...) "las bases de una herramienta (...) radican en los problemas y las dificultades prácticas encontradas en la investigación y generados en el esfuerzo por construir un conjunto extraordinariamente diverso de objetos, de tal manera que puedan ser concebidos de manera comparativa. (P. Bourdieu, 1995: 115). Finalmente, por herencia socio-histórica y cultural, conceptualizamos la noción de <capital humano> como el conjunto de saberes precedentes y contemporáneos a los que puede tener acceso una persona. De una manera similar, representa esta noción, la experiencia acumulada de las ideas de la historia, de la ciencia y de las nuevas corrientes tecnológicas, que sorprenden de un modo progresivo lo que antaño parecería <una fabulación con sesgo de convertirse en utopía>. Hoy el capital humano predispuesto como está a las variables del status social, político-económico e ideológico, muestra el <desnivel> de la posibilidad de ingreso a aquél patrimonio que se trastoca en injusticia e inequidad. Sobre todo cuando no se han hecho esfuerzos verdaderos para extender sus beneficios a los grandes sectores sociales, marginados de oportunidades y de experimentación del disfrute del bien producido por el capital histórico humano.

35 Vid. nota 13 del presente trabajo, para observar el sentido en que empleamos el concepto <arquitectónica>: una forma artesanal de un pensamiento de relaciones y modos de construir las acometidas más sensibles del trabajo social y pedagógico que se le exigen al docente. En este proceso artesanal, la oralidad convertida en palabra-símbolo y en circunstancia de plasmar conciencia de sí y de su entorno, advirtió no obstante la dimensión multiforme del propio curso de acción del individuo y de su desarrollo en comunidad. En este ámbito, (...) "la palabra es la manifestación más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana". (Vigotsky, apud B. Rogoff: 102).

36 El actual subsecretario de Educación Básica y Normal, en declaración a la prensa sobre la necesidad de "una gran reforma en educación media básica", señaló como uno de los problemas del currículum su "excesivo carácter enciclopédico" del modo siguiente. (...) "Nuestro problema es una secundaria tan abundante de contenidos y creo que en el futuro tendrá que haber, como se está haciendo en muchas partes del mundo, una revisión de la secundaria. Es excesivamente enciclopédica, demasiado centrada en los contenidos y le da poca atención a dos cosas fundamentales: al desarrollo de competencias cognoscitivas cada vez más depuradas sobre los contenidos y que exista un trabajo didáctico en esa dirección". A dicho problema se agregan otros, como profesores que no cuentan con tiempo completo -y con ello la dispersión y desarticulación del proyecto educativo- o problemas igualmente delicados, como la necesidad de transformar el plantel secundario en dos vías -de acuerdo con O. Fuentes- la curricular y la organizativa. *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia. "Debe haber "una gran reforma" en educación media: Olac Fuentes", nota de C. H. Beltrán, 11/11/99.

37 <Girar en la significación de las experiencias...> pretende subrayar una orientación pedagógica que centra su creatividad, fuerza didáctica y sensibilidad cultural, en el interés y en el marco de saberes y vivencias del adolescente.

38 Actitudes <a las que pudimos caracterizar con mayor hondura y explicación objetiva> en el capítulo [2], 1º parte, en la que se presentan ensayos parciales de este proceso de **caracterización**. En el capítulo [3] presuponemos que se ha hecho aún mejores intentos de **caracterización** y análisis de las evidencias de la enseñanza del español en dos planteles secundarios.

39 No obstante dicho señalamiento, efectuamos el análisis de un cuestionario escrito dirigido a 60 alumnos de los grupos atendidos por las seis maestras de los tres grados escolares. Este trabajo lo presentamos como parte de los avances de la investigación del doctorado. Aunque no forma parte de un capítulo específico del presente escrito, nuestra pretensión será recuperarlo en el último apartado del presente capítulo [4] relativo a las <Conclusiones> y al apartado: <un nuevo problema para su reflexión>. Esto lo planeamos así para la etapa final de la actividad investigativa, que nos ocupó cuatro años de estudio y de reflexión sobre el papel del docente de la escuela secundaria, concretamente del maestro de la asignatura de español.

40 La visión educativa que hemos obtenido de la investigación sobre la actitud realizativa docente, nos permite reflexionar sobre el papel que representan las reformas y las acciones concretas para la educación, en cuanto a las prácticas de enseñanza y su repercusión sociocultural para el adolescente del plantel secundario. Sobre este punto Wilfred Carr señala, (...) "al mostrar diferentes visiones sobre el futuro de la educación [éstas se hallan] íntimamente relacionadas a diferentes filosofías educacionales". Por lo que nos interrogamos en este trabajo acerca de las implicaciones que tiene su desarrollo actual, en un recorte o delimitación de la práctica docente de la escuela secundaria: el estudio del español visto en uno de sus ejes nucleares, el aprendizaje de la lengua hablada. Por lo que respecta al sentido de reforma sobre el papel del maestro en la formación del sujeto en edad escolar, dicho autor reflexiona -como aquí lo pretendimos- por el sentido que necesita prevalecer y sustentar una acción de esa naturaleza, (...) "la necesidad de reformar la educación del maestro es por sí misma simplemente una manifestación de lo que es en muchos países el problema central de la filosofía y teoría educacional". Situación que nos aproxima al punto fundamental que pretendimos abordar en este subparágrafo del capítulo[4]: cómo entender una reforma así, expuesta como sabemos a múltiples factores de la realidad social, y es tal su dimensión que, (...) "la educación está, desde luego, íntimamente ligada al proceso de cambio cultural y económico, y su forma y estructura en un momento dado siempre reflejan y retratan los valores culturales, las suposiciones económicas y las creencias ideológicas dominantes en la sociedad". ¿Por qué nos interesa estas afirmaciones de W. Carr? Porque estamos convencidos de que al abordar el estudio de la acción pedagógica en el aula, nos propusimos no sólo recuperar los datos de la experiencia docente -sus <reflejos> y <retratos>- sino comprender y mirar las vías emergentes, que hagan posible la definición de nuevos planteamientos sobre la problemática del perfil que se forma del maestro, y su gradiente de correspondencia en la formación de las individuos que asisten a la escuela secundaria. Así nos interesó plasmar en la parte final del trabajo de tesis y en el carácter del proceso educativo que no se limita únicamente a observar, cómo la educación impartida por el Edo. juega un rol como la de (...) "instrumento clave para producir y mantener esa sociedad como existe, [sino constituye de un modo significativo] (...) un elemento determinante en el proceso de transformación social". Expresamos en esta sección el deseo porque la educación logre mayores acometidas a partir de sus propias herramientas y de otras potencialidades epistemológicas, metodológicas y didácticas. Que tengan que ver con un mejor conocimiento sociohistórico de las visiones cualitativas de las prácticas de enseñanza del docente y del trabajo escolar formativo, orientado de manera inteligente al educando del plantel secundario. (Wilfred Carr. "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro". Universidad de Sheffield, Inglaterra. Trad. Yuri C., apud Martha Tlaseca Coord., **El saber de los maestros en la formación docente**, 3er. Seminario Internacional, 1998, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, Col. Archivos, pp. 183-194.

41 (...) "Separar la historia cultural de la social sería un error. Pues sabemos que la historia se encarna en grupos humanos. Una historia cultural separada de lo social se mutilaría". Sirinelli. En este tenor se pronuncia A. Saborit, (...) "La historia cultural es el género que ofrece la mayor esperanza (...) ha devuelto densidad a los asuntos del pasado y al hacer esto los llena de futuro". Mesa redonda acerca del libro **Para una historia cultural**. Nota de A. Jiménez. **La Jornada**, sección Cultura, 14/11/99. Pensamos que la historia cultural representa <una herramienta crucial para el desarrollo de la enseñanza>, traducida no como fechas, acontecimientos y paradigmas oficiales, sino como un instrumento del mundo de la vida cotidiano con el cual readmirar el pasado, comprender el presente y recuperar la esperanza de un futuro de mayor equidad y porvenir para los miembros de una colectividad y para la construcción de nuevas interrelaciones de otras múltiples colectividades predecesoras, contemporáneas y asociadas. (A. Schutz). Con la aspiración de ir

siempre más allá de lo que se aprecia a simple vista sin romanticismos muy probablemente estériles, en el presente trabajo hemos adoptado una perspectiva sociocultural que se hermana a lo antes dicho y de la cual nos pronunciamos en el corpus del trabajo del capítulo [1].

42 (...) "El habla pone de manifiesto los procesos por los que relacionan -se refiere el autor a los alumnos- los nuevos conocimientos con los anteriores. Pero esta posibilidad depende de las relaciones sociales, del sistema de comunicación que implanta el docente". La tendencia actual en estos casos de investigación se centra en los procesos de descripción de lo que sucede en el salón de clases, (...) "El lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza". Por esta razón nos interesó reconocer la importancia del lenguaje por medio de la actitud realizativa docente en el desarrollo del proceso educativo y del estudio cualitativo de segmentos relevantes del habla cotidiana que se gesta en el aula. (Merlin C. Wittrock. **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos**. "El discurso del aula". Courtney B. Cazden, 1990: 627-629).

43 (...) "En la tradición descriptiva se evita emplear sistemas de codificación hasta que en el transcurso de la investigación se pone en evidencia qué categorías son significativas para los propios participantes". (Courtney B. Cazden, apud Merlin C. Wittrock, *ibídem*, p. 629). Este principio teórico-metodológico lo desarrollamos en el presente trabajo de investigación, mediante un laborioso proceso categorial que significó elaborar cuadros, secuencias didácticas y etapas de análisis acerca de los extractos de habla identificados como representativos de los estándares del desempeño didáctico de cada una de las seis maestras de los planteles Alfa y Omega). Con base en esta labor cualitativa definimos una serie de ejes de análisis, por medio de la cual pretendimos examinar el curso de acción de la actitud realizativa docente de las profesoras de las dos escuelas mencionadas.

44 ¿Qué hacer a partir de observar dos tendencias de enseñanza estándares en promedio, como las que identificamos en los planteles Alfa y Omega)? Diferenciamos comparativamente -como lo sugiere metodológicamente P. Bourdieu- entre la posición autoritaria tradicional -campo pedagógico (a)- y de mayor apertura y contenido -campo pedagógico (b)-. La primera tendencia no respeta ni la actitud realizativa del alumno ni su sentido común, afirmándose ante él, "una pretendida adquisición del conocimiento homogeneizable y sin rigor alguno". (Entendido este último concepto como la disciplina para el trabajo creativo y de reflexión de los actos y relaciones comunicativas). La segunda tendencia se torna democrática porque envuelve al otro como sujeto de su propia intervención. (P. Freire). Este autor señala una defensa como la relacionada con aquella segunda tendencia con el objeto de que el escolar, (...) "se asuma así mismo [a través de la lectura del mundo y de la palabra] (...) para que asumiéndose, (...) supere la ingenuidad y alcance un mayor rigor [sobre las cosas que lo influyen y mediatizan, pero sobre las que también incide]. (P. Freire. *Revista Presenca Pedagógica*, Año 1, núm. 1, 1995). (Los subrayados son nuestros).

45 Concordamos con P. Freire en que no aceptamos un tipo de educación basado en un quehacer pedagógico insustancial. Dicho autor no admite una dirección espontaneísta en educación, como el campo pedagógico de enseñanza que reconocimos en los planteles Alfa y Omega) y al que denominamos (a), tradicionalista y sin atisbos de cambio renovador de sus prácticas de enseñanza. Nos inclinamos como él, por una dirección política y democrática para el ámbito educativo, (...) "en la medida que tengo un sueño, una utopía...". (...) y [porque] debo luchar por ese sueño, y no hacer como el maestro que, delante del grupo, no abraza ningún sueño de una solución más justa, (...) ¡como si fuera posible enseñar biología, el fenómeno vital sin considerar lo social!". (P. Freire, *ibídem*).

46 Esta afirmación también existe en el campo pedagógico (b). sin duda. Aunque es de mayor notoriedad en el campo (a). porque las docentes -cuatro profesoras: dos de Alfa y dos de Omega- al parecer no tuvieron la voluntad -¿ni la dirección?- de girar hacia otros espacios didácticos de interés y de participación auténtica con los miembros de sus grupos de aprendizaje.

47 Aquí se distingue la importancia sociocultural de una categoría como la que hemos elegido en este trabajo: la acción lingüístico-comunicativa docente. Dicha categoría tiene dos componentes que hemos intentado observar en el discurso del salón de clases. El primer componente se vincula con <el sistema de reglas gramaticales>, el mismo que se halla inscrito en el sistema lingüístico más amplio de estructuras, funciones, giros, modalidades, accidentes y convencionalismos de una lengua en particular. La que necesita dominar cualquier individuo <capaz de lenguaje y de acción>. El segundo componente se refiere a las orientaciones dialógicas que dependen tanto de las propias prácticas de entendimiento, como de la interrelación activa que despliegan los sujetos con sus actitud realizativa. ¿Con qué fin? Para que por medio de consensos -y disensos o nuevas formas de identificación y de conocimiento social- logren efectivamente comunicar sus ideas y sus interpretaciones del mundo de la vida, es decir, con el objetivo de que los participantes desarrollen ascendentemente <tomas de posturas autónomas>.

48 Los actos de habla están reconocidos desde la teoría Habermasiana, por las raíces o los componentes del orden proposicional, ilocucionario y expresivo, mediante los cuales un individuo con capacidad de lenguaje y de acción comunica su visión de las cosas. En el presente trabajo de investigación, insistimos en mirar los actos de habla, a partir de la actitud realizativa docente. Esto nos permitió reconocer en una serie de elecciones de secuencias didácticas, el estándar o el promedio de los tipos de actos de habla que se orientan hacia pretensiones y fines de validez, sobre la perspectiva sociocultural que elegimos para observar un conocimiento determinado: el estudio del español. Partimos así de privilegiar (...) "un espacio importante a los análisis cualitativos de extractos de habla real del aula". (Courtney B. Cazden, apud Merlin C. Wittrock, *ibidem*, p. 629). Pero, ¿qué es un actos de habla? Es una emisión con un propósito específico y de acuerdo con una función sociocultural relevante. Edwards y Furlong (1978) se refieren a lo que se denomina <<pertinencia condicionada>>; éste rasgo del acto de habla se plantea así, por el lugar de donde surge el significado, ya que es parte tanto de un contexto situacional concreto como de, (...) "otras cosas que han sido dichas, quizás en un momento más o menos alejado durante la interacción...". Por otra parte el análisis de los actos de habla reviste una mayor complejidad racional e intersubjetiva, puesto que nos interroga acerca de un saber relacionado con la asertividad de cuál es o fue la intención verdadera del hablante. Pese a los intentos o a los esfuerzos por alcanzar una inteligibilidad del estudio del discurso en términos de los actos de habla, parece que continuarán coexistiendo situaciones de <contrainterpretación y oposiciones de la orientación misma concedida al significado de las cosas expresadas por un sujeto. (...) "La expresión <<intención>> puede ser reformulada. Es posible que lo que el analista trata de especificar sea <<la función de la emisión en el flujo del discurso>>. ¿Cómo se efectúa esto? Examinando el entorno de la emisión en términos de lo que la precede y lo que la sigue, su entonación, su estructura gramatical y cualquier otra función [extralingüística o no verbal] que el analista pueda encontrar pertinente". (Griffin, Cole y Newman, 1982, apud Courtney B. Cazden, apud Merlin C. Wittrock, "Categorización de las preguntas del docente", *ibidem*, p. 681).

49 Recordemos que en este trabajo de investigación, nos propusimos explorar las narrativas orales de seis docentes de dos planteles de educación secundaria. ¿Por qué? Porque a través de sus marcos de enseñanza reconstruimos sus representaciones del conocimiento del lenguaje. Las mismas que pretendieron colocar en los múltiples escenarios construidos para la acción en el aula por ellas y por sus alumnos. Entendimos de esta forma que los múltiples escenarios construidos por las maestras de Alfa y Omega), se refirieron a las distintas manifestaciones que sobre las experiencias de aprendizaje plantearon y mostraron a sus grupos. Con lo que otorgaron un determinado estándar-promedio a sus prácticas y una dirección pedagógica particular a los cursos de su acción mediada. Este concepto lo vinculamos a las nociones de oralidad, narración y memoria histórica, (conceptos a los que nos hemos referido en este y en otros capítulos de la presente investigación), como las herramientas imprescindibles de las enseñantes, para enfocarse al desarrollo de su propia acción lingüístico-comunicativa. ¿Cómo? Por la vía de su actitud realizativa docente. Es decir, por la ruta comunicativa de los actos de mediación -relaciones intersubjetivas, tareas y producción escolar- que se conjugaron con los referentes institucionales -normas curriculares y directrices internas del plantel, formas organizativas de trabajo didáctico, nivel de acción colegiada permitida, por ejemplo- a partir fundamentalmente, de contrastar -los actos de mediación- con la propia acción lingüístico-comunicativa del alumno de la escuela secundaria. (El concepto <narrativa oral> lo hemos incorporado críticamente de la ponencia de Janice Huber, profesora-investigadora de la Universidad de Alberta, Canadá, "Aprendiendo a relatar, volver a relatar y vivir de nuevo historias de prácticas de maestros", trad. Yuri Cantú, pp. 209-230; Cfr. **El saber de los maestros en la formación docente**. Coord. Martha Elba Tlaseca Ponce, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, Col. Archivos No. 9.

50 (...) "Parece que hay, aunque la palabra esperanza no guste mucho, porque la esperanza siempre se está posponiendo para mañana y pasado mañana y luego, pero de todas formas estamos todos conscientes de que el trabajo hay que hacerlo hoy, cada día; (...) si nos proponemos, si nos decidimos a hacerlo, algunas cosas pueden cambiar, algunos males pueden evitarse". (*Ibidem*). Sí, esta es la recepción crítica que tenemos de un lenguaje de la posibilidad y la esperanza. No para soñar en el cambio que venga -que no va a venir de las esferas de poder- sino de un trabajo comprometido con cada uno de los integrantes de un grupo de aprendizaje, tipo <hormiga>, auténtico, firme y si es posible sin pausas demoledoras de lo que pudo realizarse y no se hizo. Que recupere así lo mejor que se ha efectuado de la acción pedagógica en el aula y se ofrezcan nuevas rutas didácticas para entender el mundo de la vida sociocultural del docente y del alumno del plantel secundario.

51 Para Janice Huber -y para este trabajo- reconocer el valor pedagógico del encuentro único e irrepetible con sujetos sociales o personas en procesos de formación, garantiza girar hacia espacios que reiteradamente se cancelan. Ya sea por la dimensión del grupo, por la celeridad de trato al escolar, por el cúmulo de actividades

por resolver y/o por las influencias del currículum y los lineamientos directivos, que acotan una acción más amplia y destacada que la simple acción de control, organización y revisión de tareas en el aula... y las tareas y quehaceres que se <proponen frecuentemente para el hogar> digámoslo ya... aún sin conocer mínimamente con qué sujetos trabaja el profesor. (...)"Lo que cambió en mí fue que el pensar narrativamente acerca de los dilemas y tensiones que experimenté en mi trabajo como maestra, me proporcionó bases y un lenguaje para describir y darle sentido a estas experiencias de manera educativa". (Janice Huber, apud Martha Tlaseca P., *ibídem*, pp. 216-217).

52 (...)"Para tratar de entender como experimentaba *Miguel* -Janice Huber se refiere al relato de un exalumno de una escuela de Canadá con quien colaboró en su aprendizaje- las fronteras entre el ámbito familiar y el ámbito escolar, **necesitaba ponerle atención a lo que su voz me estaba diciendo y lo que sus historias me estaban contando**". Lo que nos propone Janice Huber es un replanteamiento del trabajo docente: partir de la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar que es un modo de proponer un curso pedagógico para un plan de estudios con un sentido diferente al tradicionalista. No para <cumplir> con el programa (s) de estudios del grado que se trate, sino para entender que dicho plan cobra significación, porque **se brinda a la experiencia del sujeto en formación y no a la inversa**. Nuestras (...) "historias -la de *Miguel*- [la de su familia] y la mía, son lo que cargamos nosotros en este viaje, y nos debemos el respeto a las mismas, así como aprender de ellas". (*Ibídem*, p. 221). (Los subrayados son nuestros).

53 Sí, la escuela y sus profesionales, necesitan volver a mirar al sujeto en formación reflexiva y críticamente. El modo puede ser múltiple o heterogéneo, sin embargo lo que no puede soslayarse es para qué se acompaña al educando y qué propósitos se desean alcanzar con los integrantes de un grupo de aprendizaje. Quizás nos pronunciamos por respuestas como las de Janice Huber con quien compartimos ideas afines en torno al trabajo primordial del docente en el aula. (...)"El trabajo de J. Dewey -en este trabajo con el de J. Habermas- que vinculaba la educación con la experiencia personal [o desde los actos de habla] me ayudó a darme cuenta que la riqueza que había experimentado con los niños [o adolescentes en nuestro caso] estaba delineada por las <narrativas de experiencia> (...) que cada uno de nosotros -se refiere a sus alumnos y a ella misma- cargaba consigo en el espacio vital del salón de clases". (El concepto <narrativas de experiencia> lo toma Janice Huber del trabajo de Conelly & Clandinin 1988, 1990; *ibídem*, p. 214).

54 El trabajo de Janice Huber nos ha auxiliado en esta parte del trabajo para sustentar la importancia de una acción pedagógica que se diferencie ya del trabajo pedagógico tradicionalista. Una estrategia poderosa para ubicarse en la primera afirmación enunciada, es la de concurrir con el alumno a un espacio y un escenario de aprendizaje mutuo, de colaboración amplia pero cualitativa y de respeto irrestricto por la acción ensayística, o por los tanteos experimentales y de producción con sentido por el alumno del plantel secundario. No es otra la meta que recorre nuestras etapas de investigación y de argumentación de una de las hipótesis centrales del presente trabajo de tesis: la importancia sociocultural por retornar a la esfera básica de comunicar y de narrar el mundo y de asumirlo reflexivamente. Ello se torna posible a partir de examinar nuevas posibilidades de interlocución pedagógica y nuevas recuperaciones de herramientas cognitivas e históricas. ¿Con qué sentido? Con el sentido de coordinación de la acción en el aula distinta y cualitativa, basada en el desarrollo propositivo de una nueva arquitectónica de la enseñanza, que tiene su fortaleza en la aspiración de una formación vinculada a la **acción cultural y comunicativa**, sustentada a la vez en las prácticas lingüísticas de aprendizaje del español. De ahí la importancia que concedemos a la categoría acción lingüístico-comunicativa docente, que consideramos básica en los cuatro capítulos y en el apartado "Conclusiones" de este capítulo. Vinculada a otras categorías que fueron surgiendo en el transcurso de la investigación. Observemos una interpretación de la acción lingüístico-comunicativa de la profesora-investigadora Janice Huber: (...)"Mi aprendizaje de **prestarle atención a mis narrativas de experiencia como proveedora de significado y detalle a las situaciones cambiantes que toman un cuerpo en las historias que vivo y cuento como maestra**, han sido sustentadas a través de una **investigación continua** dentro de un grupo de investigadores iniciado por Jean Clandinin y Michael Conelly desde 1993". (*Ibídem*, pp. 221-222). (El subrayado es nuestro).

55 Si unos actores lingüísticos -pensando en el caso de seis maestras de Alfa y Omega - no sólo restringen - como sucedió con dos de ellas- su acción lingüístico-comunicativa al sistema de reglas y a los <encuadres> de sus actos de habla y a las situaciones pedagógicas en las que pudieron participar, esto es, a los contextos de acción del aula predeterminados por la influencia institucionalizada del discurso de poder, de la normación y de sometimiento a los controles "organizativos" clásicos, entonces las enseñantes -conscientes o no de ello- se expresaron de una forma dialéctica en los variados recortes de la realidad eminente sobre sus prácticas de enseñanza (A. Schutz) para volver a recrear y transformar el contexto situacional del estudio del lenguaje. De esta manera, (...)"podemos considerar la situación [pedagógica] como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las

personas se adaptan... y pese al cual las personas, en ocasiones, sobrepasan las reglas sociales y situaciones [pedagógicas] redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo". (Erickson, 1975, p. 484, apud Merlin C. Wittrock, *ibídem*, p. 634). Apreciamos que tal redefinición se pudo constatar con las particularidades de cada perfil pedagógico, en los casos de la acción lingüístico-comunicativa docente de EC. y de CS. ¿En qué sentido se observó esta aseveración? Frente al sistema de reglas y de normaciones internas, así como por las propias condiciones de sus estilos de enseñanza, ellas efectuaron intentos reales vinculados al proceso formativo con nuevas herramientas y recursos orientados hacia el aprendizaje de la lengua hablada. Esta visión del trabajo didáctico del aula fue una diferencia cualitativa con referencia al campo pedagógico (a). Las herramientas destacadas por la EC. y CS. enseñantes de Alfa y de Omega respectivamente, fueron el retorno a la oralidad, al pensamiento social-narrativo y a un uso distinto de la memoria a la que llamamos colectiva e histórica, porque prefigura el mundo sociocultural predecesor, contemporáneo y asociado (A. Schutz) con las demandas institucionalizadas de aprendizaje. Y todo ésto vinculado a los actos de mediación y de trabajo cualitativo, de acuerdo por estas razones con una interrogante: ¿cómo se planteó la tarea de **coordinar la acción pedagógica** con referencia a la practicada por cuatro maestras identificadas en el campo docente denominado (a). La respuesta se aprecia con total nitidez en el capítulo [4], cfr. el apartado "Conclusiones" de este documento.

56 Las visiones pedagógicas en la voz y en la experiencia de P. McLaren necesitan transformarse y acordamos con él. Solo así tienen la viabilidad y la certidumbre, de que no se está frente a un bloque reproductor de lo educativo en reciclamiento sistemático ofrecido por el deteriorado papel de la escuela pública. Sería deplorable en los tiempos actuales que se continuara con una tendencia que ha enmudecido y silenciado la voz de las mayorías, históricamente inhumana e injusta para los sujetos en formación que demandan una educación comprometida, seria y profundamente científica y humanista. (...) "El discurso crítico debe hacer un llamado por una nueva narrativa merced a la cual un mundo cualitativamente mejor pueda ser imaginado y se luce por él". (*Ibídem*, p. 286).

57 Para P. McLaren han aparecido nuevas formas de la teoría social y de la práctica educacional como la antes mencionada con la idea de atención al adolescente de un modo funcional e instrumentalista. Es decir, < cargada > inclinadamente hacia una planeación educativa delimitada bajo los cánones de la ideología dominante y las políticas funcionalistas de alineación y control de la acción y la conciencia social. Pregunta este autor, ¿cuál es la característica de esos cánones o < modelos pedagógicos >? (...) "su carácter de antiutopía en su perspectiva [encubierta] en planes y en programas [curriculares] para distanciarse de la historia y de la política de comprensión y lucha". (*Ibídem*, p. 285). (los subrayados son nuestros). Nosotros también preguntamos, ¿cuál es la finalidad de ésos cánones o modelos? Reducir la acción humana, limitarla a las configuraciones de homogeneización y de sometimiento mediante las prácticas de enseñanza alienadas y sumisas a los vaivenes de la política educativa del Edo. Sin embargo el docente cuenta con márgenes de libertad para optar por acciones emergentes y de cambio frente al trabajo pedagógico irrelevante. Su acción, la de sus pares y la de otras instancias (centros, institutos, universidades) pueden lograr transformaciones que vislumbren nuevos modos de coordinar la acción cualitativa del aprendizaje y de la formación. Pensamos en una nueva arquitectónica de la enseñanza ideada para construirse con la participación del escolar, con base en sus intereses cognitivos y sociales, así como con sus expectativas de crecimiento y de compromiso. Requerimientos que necesitan ser definidos por los participantes, con otras metas y acciones educativas - curriculares y extracurriculares - en pro de una educación socialmente crítica y particularmente en vínculo con el plexo sociocultural y educativo del mayor nivel. En esta época el anquilosamiento a que se supeditan las estructuras y las funciones del papel de la escuela, remiten a una mirada del docente en franca soledad y aislamiento. Situación pedagógica que necesita examinarse para que, presumiblemente, gire a otros campos de sentidos (A. Schutz) que le brinden la certidumbre de que las cosas pueden mejorar. Esta visión se comparte si se comprende la importancia de construir un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza, en donde la resistencia, la lucha y las proposiciones de cambio, son elementos indivisibles y dialécticos de acuerdo con una cuestión básica, la de interesarse (...) "por las formas lingüísticas sólo en la medida en que a través de ellas podemos lograr una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales del aula y, por esta vía, de los conocimientos que adquieren los alumnos". En nuestro caso dicho interés surge de la premisa de haber desarrollado a partir de la presente investigación, un planteamiento pedagógico para la construcción de una formación cultural comunicativa de elevada participación, creatividad expresiva y madurez de pensamiento entre los participantes. Dichas acciones significan convertir en la práctica la posesión unilateral del espacio del aula, en un espacio democrático de los participantes en él. ¿Con qué objeto? Para convocar a procesos de aprendizaje convergentes, mutuos y dinámicamente transformadores. Lo anterior, sin resquicio alguno de pensamiento o de concepción romántica. Tampoco deseamos que se piensen nuestras

reflexiones simplemente como maneras abstractas de modificar el trabajo del docente. Sino otorgando prioridad a la idea que venimos desarrollando de lo que sí necesita la acción pedagógica de la escuela secundaria: construir una nueva arquitectónica de la enseñanza. En la que la mirada reflexiva en la acción docente, exige nuevas aperturas a los ámbitos socioculturales del mundo de la vida del aula y de su entorno formativo. (J. Habermas). La cercanía o el distanciamiento con todos los matices que ello implica de una u otra tendencia, nos posibilita cuestionar ¿cómo se halla la escuela ante la posición de explicar al educando un nuevo entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria. Creemos como Erickson, que una parte relevante de brindar nuevas explicaciones reflexivas, acerca de lo que significa el entendimiento lingüístico del aprendizaje del español, tiene que ver indubitablemente con los modos de coordinar la acción entre los participantes. Existen otros niveles de análisis -institucionales, económicos, o estructurales de la política del Edo. que requieren examinarse (en este trabajo no soslayamos girar hacia dichos referentes)- y que pueden lograr modificaciones profundas en cuanto a la concepción de la vida educativa de las escuelas públicas. Este trabajo se enfocó al primer nivel antes enunciado y por el que nos pronunciamos para delinear un concepto distinto para la acción pedagógica de la escuela secundaria en el sentido que lo ha formulado Erickson. (...) "Sin una considerable capacidad, por parte del docente y del alumno, para emprender juntos una acción adaptativa, en la mutua construcción del ambiente de aprendizaje, la especie humana, no habría podido sobrevivir ni desarrollarse... En las instituciones educativas... (Este es) el principal problema en materia de políticas educativas en las sociedades modernas". (Erickson, 1982, p. 173, apud Courtney B. Cazden, "El discurso en el aula", apud Merlin C. Wittrock, *ibídem*, p. 660).

58 Decidimos no sólo conversar con los alumnos de los 12 grupos de aprendizaje que tuvimos la oportunidad de observar en los planteles Alfa y Omega). Esta determinación nos llevó a estructurar un documento con 33 preguntas vinculadas estrechamente al mundo cotidiano de la acción comunicativa del educando, por la intermediación de las jornadas escolares de aprendizaje en los tres grados de escolaridad. De este modo aplicamos un cuestionario individual con preguntas estructuradas y abiertas a un número de 66 alumnos: 50% fueron mujeres y 50 % fueron hombres, elegidos por las maestras de Alfa y Omega) y por sugerencia nuestra. El perfil general de los jóvenes encuestados fue de un alto y bajo aprovechamiento y con problemas de conducta con ése tipo de indicadores extremos. La aplicación de los cuestionarios a estudiantes con rangos de edades entre los 12 y los 15 años, se efectuó en el turno matutino de los dos planteles, previa autorización de las profesoras y de los directivos escolares. Los resultados de esta tarea se presentaron como un informe: "Análisis de las expectativas e intereses de los alumnos de dos escuelas secundarias diurnas denominadas Alfa y Omega)". (87 pp), como parte de un avance del proceso de investigación, dirigido tanto al Comité Tutorial del suscrito, como a las distintas instancias de la UNAM, de la Dirección General de Educación Superior de la SESIC y de la UPN, que apoyaron la planeación y realización de esta empresa educativa en el mes de septiembre del año de 1997.

59 En el documento Anexo I del capítulo [4] denominado, "La orientación de la primacía de la voz del alumno del plantel secundario", se exponen los principales argumentos sobre su percepción del profesor de la clase de español. Remitimos al lector (a) a su estudio y reflexión.

60 En el presente apartado desarrollamos la importancia sociocultural de la lengua hablada, como un modo necesario de reencuentro con la oralidad, es decir, con la primacía de la voz y con el pensamiento narrativo indagativamente desde las aulas de aprendizaje; este concepto -la oralidad- marca el punto de partida para el descubrimiento de otras manifestaciones predecesoras, contemporáneas y asociadas, a). de las voces pasadas, b). de las presentes, así como c). de las utopías emanadas por los usos de la voz respectivamente y por quien está <de trás> de las mismas. Voces o primacías de la voz a través de las cuales históricamente hemos necesitado saber acerca de las luchas, resistencias y acontecimientos que nos auxiliaran sin duda a comprender y valorar la identidad del amplio espacio pedagógico del mundo forjado y en construcción. Mundo de la vida que ha sido construido y se construye, por la acción cultural de Occidente y por su evolución social de lo que ha significado para las distintas comunidades, la institución escolar y la formación del educando. Así que no se trata de observar de un modo simple la voz de los agentes como un ente representativo del cual partir y haber realizado de esta forma las observaciones pertinentes del salón de clases. El aspecto crucial fue que en este lugar seis maestras nos permitieron sustentar que el objeto de estudio fue reconocido a partir de la propia actitud realizativa y pedagógica de sus prácticas de enseñanza. ¿Cómo? Desde sus particulares formas para la coordinación de la acción sobre el estudio del lenguaje. Por estas razones decidimos pronunciamos en este apartado, porque se escuchen las voces de las docentes y porque se conozcan las direcciones pedagógicas que en torno a los variados sentidos didácticos proyectaron con su desempeño en el aula. Pensamos que el reconocimiento de la primacía de la voz es el reconocimiento del valor pedagógico de la oralidad que se transmuta en acción narrativa, en la construcción de un tipo de memoria histórica de los

asuntos públicos y específicamente educativos con los que tienen afinidad los agentes. Por este medio creemos que los sucesos cotidianos y/o relevantes que se generaron en el salón de clases, necesitaron volverse a mirar a partir de que persistimos en examinar la acción mediada inteligente. Ello como una alternativa ante la acción de control y sometimiento de educando. Esto pudo hacer posible que halláramos en el núcleo o en el ambiente intersubjetivo del aprendizaje del español, motivos fundamentales para que la voz de los protagonistas del aula no se cancele, ni mute o silencie, ni controle ni regule sin sentido. Regular es para F. Lyotard, hacer depender y optimizar las cosas en aras de refuncionalizar la acción de la ideología dominante para amplios sectores sociales. Con este concepto no se busca una disciplina para el trabajo educativo, sino una supeditación al trabajo que determina la acción reproductora del docente en turno. Por esta y por las anteriores razones, (...) "es alrededor del concepto de voz que puede tener lugar una teoría de la enseñanza y aprendizaje que apunte a nuevas formas de relaciones sociales y a nuevas y desafiantes formas de confrontar la vida diaria". (P. McLaren, *ibidem*). ¿Por qué nos importa la oralidad? Porque ha sido un hallazgo del trabajo de investigación y porque esta herramienta histórica de la evolución humana, ha venido a modificar en el caso del trabajo final que presentamos -considérense las diferencias cualitativas entre el campo pedagógico (a) y el campo pedagógico (b)- la perspectiva que analizamos de los tipos de formación sobre la acción lingüístico-comunicativa del maestro del plantel secundario. Perspectiva que requiere de una acción pedagógica que parta precisamente de la propia acción lingüístico-comunicativa de él, y de un proceso de autonomía, de ejercitación, producción y reflexividad con el educando, para girar hacia procesos de un trabajo colaborativo y de acompañamiento profesional y serio. Procesos en los cuales los participantes se reconocen como aprendices y forjadores de una tarea constantemente a prueba por la dimensión social que reviste: lograr el mejoramiento de la capacidad de expresión -oral, por escrito y por medio de actos no verbales- mediante las interpretaciones de los fenómenos del mundo de la vida, de las cosas que los influyen socioculturalmente y de los cursos de acción curriculares que necesitan desarrollar los actores, para valorar con atinencia los modos de comunicación que tendrían necesidad de potenciar. ¿Qué explicación tiene entonces la importancia de intervención y explicación del quehacer pedagógico del aula? Recuperar la acción humana realizativa, es decir, el recorte o la delimitación que formulamos para la actitud docente observada en la acción. Acción lingüística -de los dominios del sistema, reglas y variaciones, así como de las irregularidades y convenciones léxicas y gramaticales- y comunicativa de los desarrollos expresivos únicos- esto es, de los recortes de la realidad eminente (de sus utopías y creaciones) ya que al ser aprehendidos con base en el examen o <discurrir> de los contextos, de los fenómenos singulares y/o de los eventos situacionales para conocer cómo se perfila la **coordinación de la acción** en el aula, permiten recepcionar el alto aprecio por el lenguaje que la escuela y sus profesionales merecerían volver a distinguir. Como se observa, la acción lingüístico-comunicativa docente ha sido una categoría central para el presente trabajo de tesis. Esta argumentación que describimos para el campo pedagógico (b) no sucede en el campo pedagógico (a) en donde la visión formativa prosigue estancada en los vaivenes del programa, en la acción concertada de cada docente y en la carencia de un mayor compromiso de creación de escenarios pedagógicos para el desarrollo del educando. De ahí que la oralidad o la primacía por la voz, demanda la posibilidad de reconstrucción de un discurso situacional, histórica y culturalmente distinto al que se ha instalado en la escuela: el discurso intrascendente y estéril para los propósitos de una <acción> pretendidamente formativa del estudiante. (P. McLaren, "La primacía de la voz", apud *La vida en las escuelas*, 1989, p. 273). Se requiere girar hacia una acción mediada diferente y cualitativa de los propios agentes, por el valor de sus voces, de sus relaciones y de sus tareas que les exigen interpretar la realidad socio-educativa y los contextos vinculados con los acontecimientos políticos, económicos y sociales. ¿Cómo interpretamos la realidad del aula? A través de lo que P. McLaren llama (...) "símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad de nuestra cultura [y de otras latitudes] en los que el diálogo está tomando lugar". (*Ibidem*, p. 273). ¿Por qué se aminora el valor pedagógico de la voz, de la oralidad y del pensamiento narrativo? Porque la voz, la oralidad y el pensamiento narrativo son instrumentos para demandar críticamente una lectura abarcativa y racional de las acciones pedagógicas sobre las cosas. Que inundan por cierto las relaciones sociales y en específico su campo de articulación con las experiencias de los participantes del salón de clases.

En esta investigación hemos pretendido entender la oralidad docente, la voz y el sentido de narrar sus vínculos con los sucesos didácticos, sean o no producto de sus enlaces con los contenidos de aprendizaje de la lengua hablada. Lo que nos interesó fue recuperar la oralidad concreta en su dimensión sociocultural e histórica. El capítulo [4] versa sobre ésta dimensión de la oralidad y la escritura. El interés de esto aunado a las posibilidades de teorizar sobre la oralidad, fue por los referentes morales y políticos que subsumen a las prácticas de enseñanza comprensivas, ya que pueden apreciarse como parte de los ejes de una pedagogía crítica. No puede soslayarse la reflexión sobre la praxis de las relaciones de poder en la escuela y los

significados que entrañan para la formación de un escolar. ¿Por qué nos interesó el lenguaje, la voz o la actitud realizativa docente? Porque se refiere con otras implicaciones situacionales y políticas -que intentamos en este trabajo analizar- a una preocupación reflexiva por haber compartido con las docentes de Alfa y Omega), el valor sociocultural de comprensión con relación a cómo se produce el sentido de las cosas. (Ibídem). Por qué se coloca en estadios de legitimación-legitimidad, o por qué se le mira a la acción docente incluso distante de las necesidades del adolescente. Así no observamos en la investigación del lenguaje, de la primacía de la voz o de circunscribimos a la actitud realizativa, la dimensión lingüístico-comunicativa como reflejo del mundo de la vida, sino como su dimensión creadora y configurante de los ámbitos de realidad en los que interviene el enseñante por medio de sus prácticas pedagógicas. En esta investigación preguntamos en síntesis, por los significados construidos por quien hace uso de la voz en sus encuentros con los grupos de aprendizaje. En particular, durante el transcurso de la investigación, nos quedó claro que nos interesó cuestionar la concepción pedagógica y sus vínculos con las ideologías particulares. Lo que nos orientó a identificar la organización del aula, las temáticas de preferencia docente y las reflexiones sobre las prácticas sociales que requerirían examinar las enseñantes para intentar giros y formas nuevas de indagar su actividad profesional en el salón de clases. (...) "Porque la voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que emplea para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades de sus estudiantes". (Ibídem, p. 274). ¿Qué observamos finalmente en los dos campos de enseñanza antes descritos? En el campo pedagógico (a) una relación de poder centrada en la coordinación de la acción docente; de exigencias para obligar al escolar a supeditarse a la voz unilateral y de control de cuatro enseñantes. En el campo pedagógico (b) se <comparten> las relaciones de poder y de expresiones directivas de las enseñantes. Que no obstante de cara a las condiciones adversas del trabajo educativo, superaron los prejuicios de buscar a <pie juntillas> o a cabalidad, el subyugamiento del alumno por la afirmación de su voz. Ello puso de manifiesto en las profesoras, el interés por demandar del estudiante su colaboración para escucharlo y para refrendar con él, la necesidad de una postura reflexiva. En donde el gradiente de autonomía, de la calidad humana en el trato al escolar, en las colaboraciones y en la producción escolar, fueron recuperando un tipo de acción cualitativa, constantemente incitada por la voz, por la oralidad y por la actitud realizativa de dos maestras EC. y CS. de Alfa y Omega) respectivamente.

61 La perspectiva con la cual miramos la transformación de la escuela secundaria, pasa sin duda por el interés de los propios grupos colegiados para reflexionar y desarrollar proyectos conjuntos. En el caso del apoyo que las universidades puedan ofrecer, aún así se torna compleja las maneras de vinculación y de trabajo con la escuela. Preguntas como de qué forma la producción investigativa auxilia a la comprensión de las prácticas de enseñanza, o mediante qué tipo de estrategias pueden integrarse reflexivamente las acciones teóricas y metodológicas estudiadas y recomendadas para el campo de las experiencias didácticas y la actividad formativa. Aunado a interrogantes por ejemplo, de quién determina la selección de las temáticas y/o las alternativas que necesiten incluirse en el marco pedagógico de los saberes y las elaboraciones de aprendizaje en el salón de clases. O de qué modo impulsar intercambios reales y periódicos en las cuestiones problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje, conocida la celeridad en la atención a los grupos, las posturas prepotentes tanto políticas como académicas y su lejana democratización al interior del plantel. Un ejemplo es el acotamiento -en los tiempos... o por la ideología reproductorista- a las reuniones de análisis docentes. Sabido entre otros factores, los espacios laborales mínimos para efectuarlas, aunque el discurso pedagógico oficial se pronuncie por el mejoramiento de la acción educativa. (Cortney B. Cazden, apud. M. C. Wittrock, ibídem, p. 696). Una cuestión central de esta investigación fue preguntarnos y responder en este tenor, al cuestionamiento de cómo rescatar el desarrollo de las experiencias de estudio o las prácticas docentes. Ello a partir de una nueva arquitectónica de la enseñanza y su perspectiva básica: la construcción de un planteamiento pedagógico sobre la formación cultural comunicativa del escolar.

62 El surgimiento de la memoria histórica parece focalizarse en el momento de pedir un dato o de recordar algo para hablar sobre ello, situándose en un escenario donde se activa una herramienta básica de las funciones superiores del intelecto: la memoria histórica que nos auxilia a volver a evocar y/o a tomar las remembranzas de lo acaecido o los pronósticos de lo que acaecerá; del acaecer del mundo que se puede narrar o del que es posible volver a recrear; pero no sólo entre las personas, también un sujeto puede adentrarse en su ámbito de imaginación y transformar con éste, todo lo que pudo aprehender de los sucesos pasados y de los recientes que son de interés selectivo para los motivos que desea exponer, compartir y/o resaltar.

Así que la causa que lleva a pedir un dato o a recordarlo para hablar sobre él, precisamente es la de pretender la recuperación de algún hecho o experiencia vivida o conocida. O si no, prever acerca de lo que se requiere plantear, discutir y examinar, pero también naturalmente para volver a readmirar su fuerza discursiva y social (P. Freire) con otros participantes. Quizás de esto surja un proceso gradual que permita mirar aquél <pedir un

dato...> como un instante de construir un sentido distinto a las formas como se aprecia una práctica socialmente condicionada. Práctica sujeta a factores como las normas reguladoras de la acción, el influjo del poder del contexto social y las relaciones de jerarquía que tienden a hacerse presentes en los intercambios comunicativos. Por esto necesitaríamos empezar: por colocar en un lugar diferente pero identificable, la perspectiva del discurso que pretendemos recordar o invocar a partir de pedir un dato... ¿Para qué requeriríamos hacer algo así? Para analizar el mundo de la vida inicialmente, con el ánimo probable de verter en esta acción reflexiva, un pensamiento cristalizado en lo que se ha dado por llamar un lenguaje narrativo. Que como observamos, se halla fuertemente emparentado con la herramienta privilegiada del uso de la memoria histórica. ¿En qué sentido evocamos así a la memoria histórica? En el sentido de que con su ejercicio caracteriza con los elementos a su alcance (pasados y presentes, ficcionales o artificiales), una mejor recepción de lo que significa hablar de lo sociocultural. En esta ámbito distinguimos que se encuentra el rasgo de los histórico, inherente al entramado de las acciones que versan sobre el mundo de lo social y su cultura. Es posible que un modo para rescatar un significado cualitativo de lo que entendemos por memoria histórica, sea empleando un mecanismo de evocación y de reflexión vinculado al entendimiento de las cosas: <mirando en la acción> como una forma estratégica de aproximarnos a las prácticas educacionales. ¿Cómo desarrollar este mecanismo de la comprensión del mundo de la vida? Compartiendo y ensayando la aprehensión de los escenarios de la acción seleccionada. En donde los participantes son artífices de los procesos de adquisición del conocimiento, es decir, son miembros responsables de lo que a ellos les enseñaron. ¿Y cómo lo necesitan enseñar? Como ellos lo entienden, lo difunden y experimentan. (Peterson, et. al., 1989). <Mirando en la acción> es el mecanismo de entendimiento que remite a los actores a observar cómo se plantean las cosas, cómo se entienden otros enlaces y /o relaciones que lleven a un entendimiento mayor. La convergencia explícita de este mecanismo con la idea de proyectar la memoria histórica cada vez que se requiera una concepción de las cosas que nos unen y diferencian, contrastan las posiciones antagónicas, afines y/o paradójicas -y hasta desquiciantes- por una tendencia <al caos> en los intercambios de los participantes. Tanto la memoria histórica como el mecanismo <mirando en la acción>, contribuyen a desarrollar consensos y actitudes propias para un mejor entendimiento de los actores del hecho educativo. Este es uno de los objetivos para impulsar un planteamiento como el de la definición de una nueva **arquitectónica de la enseñanza**. Sustentada en una **acción pedagógica** que relaciona y vehiculiza el llamado a **comprender** las cosas, apoyándose en un mecanismo herramental como el de estar reflexivamente <mirando en la acción> y recurriendo a una dimensión de la **oralidad**, del **pensamiento narrativo** y de la **memoria**, cualitativamente sostenidos por la **actividad práctica** y por la **acción crítica desplegada** entre los actores, a partir de las **experiencias de aprendizaje** comunicadas y/o en construcción desde el salón de clases.

63 Un factor no menos importante a los descritos anteriormente y que necesitamos reiterar, fue el relativo al tiempo de observación participativa y a las opciones de entrevista concedidas por CS.: dos veces a la semana en dos fases de seis meses de observación en el aula, con dos grupos de trabajo en un año de recuperaciones de la experiencia docente, y de tareas compartidas por nuestra parte con la maestra del plantel Omega. Sin embargo a la distancia puede parecer <poco tiempo> para conocer y estudiar el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Esto nos hizo pensar en lo reducido y acotado de las consideraciones que deseábamos presentar. No obstante dicha situación metodológica, creemos haber proyectado un estándar de la acción pedagógica de las seis maestras de Alfa y Omega). Estándar por otra parte que no significa <promedio>, sino reconstrucción de aspectos singulares y representativos de la actitud realizativa docente, con el propósito de entender cómo las profesoras coordinaron la acción sobre el aprendizaje de la lengua hablada. Las diferencias básicas de la actitud realizativa de CS. ya se han descrito en este capítulo y en los anteriores, con respecto de una maestra representativa del campo pedagógico (a): RC. En el capítulo [3] y [4] rescatamos el alto valor pedagógico de la oralidad, de la acción narrativa y de la memoria histórica para plantear una nueva arquitectónica de la enseñanza, precisamente desde la propia acción lingüístico-comunicativa o desde la acción narrativa de RC. y CS.

64 Al final del apartado "Conclusiones" hablamos sobre los hallazgos del trabajo sobre el análisis de las prácticas de enseñanza. Es decir, testimoniar los aspectos representativos de los modos de coordinar la acción pedagógica en el aula, que se fueron reconociendo en los distintos capítulos de esta investigación. La idea que nos animó fue pensar en la construcción de una nueva formación cultural comunicativa para el alumno del plantel secundario. Con base en lo expuesto, pretendemos recomendar nuevos giros que revaloren auténticamente el sitio de formación que potencialmente puede surgir en el salón de clases. Esto presupone el desarrollo inteligente de una acción pedagógica y de entendimiento lingüístico; presupone también la idea de elaborar un planteamiento vinculado con la noción de una arquitectónica de la enseñanza, orientada a partir de la propia acción lingüístico-comunicativa docente. En donde las categorías, oralidad, narración, acción

mediada y memoria histórica, orienten de un modo cualitativamente distinto el quehacer didáctico en el aula y más allá del aula. Esto es, resignificar los encuentros de los participantes para oralizar el mundo de la vida y para realizar las lecturas y escrituras pedagógicas del mundo de la vida que sea menester llevar a cabo. Estrechamente mostrando el cúmulo de posibilidades de producción reflexiva, dispuestas como mecanismos de entendimiento o como puentes culturales relacionados con la formación del educando.

65 Sólo observando a los escolares se hace creíble lo que expresamos acerca del genuino interés que CS. despertaba en sus alumnos, para interesarse por las -muy frecuentes- y áridas literaturas que poca o débil relación cultural guardan con el adolescente finisecular. El trabajo de CS. consistía en crear expectativas e invocar mundos de fantasía y de admiración. El asunto no quedaba ahí, pues la maestra del plantel Omega, se preocupaba porque los alumnos conocieran las etimologías de los personajes. Por ejemplo de la *Iliada* o la *Odisea*; o bien, les refería cuestiones críticas de la política de la época situadas <de atrás> de las historias y las narraciones de Dante de la **Divina Comedia**, con respecto de la clase noble, del clero y de la clase gobernante. En paralelo, la cuestión del aprendizaje no quedaba rezagada, puesto que CS. acompañaba al grupo para detectar, qué aspectos necesitarían ser evaluados, así como reconocer y definir cuestiones de examen y valoración sobre la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios en particular. El < cierre > de esta actitud realizativa y de una acción pedagógica congruente con su discurso docente, tenía lugar cuando los alumnos presentaban sus investigaciones y exponían las críticas y las nuevas reflexiones que les dejaba el estudio interactivo de los temas de español. ¿En qué sentido? En el sentido de convocarlos y hacerlos partícipes del conjunto de ensayos o tanteos experimentales, relacionados con el estudio y el desarrollo del lenguaje hablado.

66 EC. y CS. están convencidas -y así lo han expresado en las entrevistas de que, (...) "es necesario educar a la memoria como herramienta para que auxilie las iniciativas e intervenciones del escolar. Permitiéndole a éste construir y no repetir sin sentido", distanciándolo de una lógica desinteresada y uniformante de sus expresiones lingüístico-comunicativas. La propuesta que ellas han impulsado es la de incitar al desarrollo de los tanteos y las asertividades de un pensamiento narrativo para el desarrollo del aprendizaje, con diversas miras y orientaciones. Dirigidas no obstante a la visión comprensiva de las cosas por las que se empeñan los participantes en el salón de clases. (cfr. capítulo [3]). En otra parte de las entrevistas, ellas han referido cómo observan la compenetración del alumno en su aprendizaje y en la perspectiva de crear con él una oralidad y un pensamiento narrativo en el salón de clases. Veamos, (...) "Lo cierto es que al alumno no se le enseña a compartir y a construir conocimientos conjuntamente con sus compañeros de la clase, por lo que notamos una disposición para competir y superar al otro". Señalamos que esta acción es un estándar de lo que sucedió en el campo pedagógico (a) y en el desenvolvimiento didáctico (aunque en menor grado) en el caso de EC. y CS. identificadas en el campo pedagógico (b). (cfr. "Recapitulación", capítulo [3]).

También notamos las preocupaciones de las maestras por introducir al educando en tareas centrales de su formación. La maestra EC. como la maestra CS., exigen del alumno una actitud comprensiva y de reflexión, ante todo lo que le proponen estudiar y desarrollar. En sus palabras, ellas afirman que realizan una labor de concientización, para que el escolar se involucre en el conocimiento y en la problematización de las situaciones que le afectan de varias maneras. Así, le demandan que busque alternativas y que se prepare dentro y fuera del aula, para poder adentrarlo con éxito en los problemas que ya vive. Pero el sentido principal de lo antes expuesto es de que llegue a conocer, a partir de su iniciativa y su constancia de comprensión de los hechos -así como de los retos de su frecuente interacción educativa- las relaciones, los ensayos y el grado de dominio de su capacidad socializada. Que parte de las formas de asumir el trabajo escolar, en conexión con sus preocupaciones y pensamientos para su ámbito comunitario. (el nivel de congruencia de la relación familiar, su preparación, la posibilidad -cada vez mayor- de estudio y de trabajo, y la iniciación o el reforzamiento de las manifestaciones culturales y artísticas como el deporte o la práctica de un instrumento musical. Tanto como la posibilidad de rever su participación en bandas y/o núcleos de distribución y consumo de enervantes. ¿Qué actitud mostrar frente a éstas realidades? Probablemente mostrar la opción por el alumno inteligente con una actitud solidaria y realizativamente práctica, de respeto y de sensibilidad por su presencia y su esfuerzo de integración en el campo escolar. Convocándolo por medio de una actitud incitativa y sería del enseñante, para que oriente su curiosidad de interrogantes y respuestas, en el juego del estudio del lenguaje y de la acción, con el sentido e interés progresivo en el plano de la crítica de las prácticas sociales del conocimiento. La observación lúdica y reflexiva ante su propio desempeño, siempre -creemos- puede disponerlo a nuevos escenarios de participación. En este trabajo creemos que dichas apreciaciones del trabajo pedagógico de EC y de CS., pretendieron tangiblemente coadyuvar de un modo significativo para elevar su expectativa y desarrollo de formación no sabiéndolo cabalmente incluso. (nos referimos tanto al nivel de concepción pedagógica de las maestras, como a un mejor conocimiento de lo que espera el escolar de la

institución, ligando la respuesta a dicha cuestión con los intereses del alumno y con su preparación escolar en el plantel secundario. Pensamos que hace falta concurrir con nuevas investigaciones a examinar esta condición en el aula: el gradiente de la visión formativa que discursivamente plantea un profesor y con ello una política educativa por el despliegue en realidad de sus experiencias en dicho campo. Así como la recepción y la eficacia socialmente propositiva, de lo que el educando asume y reorienta en el ámbito de su interactividad cotidiana y temporalmente significativa.

67 Parfrasear a José Saramago es una oportunidad en este trabajo por la aseveración antes expresada. Él habla del valor del movimiento en Chiapas, convencido de que este fenómeno insurgente vino a brindarnos una verdadera conciencia y solidaridad por los indígenas y por los que menos tienen históricamente. Ideas que no decaen ni están en desuso -salvo cuando se les emplea como móviles partidistas- esto es, como referentes de una condición de poder en los marcos políticos e ideológicos de la acción. Por ejemplo de un grupo allegado al gobierno, de una organización gremial corporativista... o del discurso del Edo. que no guarda congruencia con la realidad que dice transformar. Porque sustentan la inclinación sociocultural a la que pertenecen. (...) "Debemos y queremos creer y vivir en el respeto a la diferencia, y hablar y luchar contra las injusticias (...) pues si no nos movemos hacia donde está el dolor y la indignación (...) si no nos movemos a donde está la protesta, no estamos vivos". Nota de Ricardo Olayo, "Rinde homenaje el GDF al escritor portugués". *La Jornada*, sección "La capital", dic. 6, 1999, p. 60) ¿Por qué referimos al autor del premio Nobel? Porque habla de la necesidad de que él como sujeto, está convencido de que el movimiento zapatista se ha erigido en un referente para hallar nuevas maneras de entender la realidad. (Ibidem). ¿Qué relación tiene lo expresado por Saramago con nuestro apartado final? Reconocer que las prácticas de enseñanza pueden girar hacia un movimiento pedagógico que busca elevar nuevas formas de oralidad y de narración del mundo cotidiano y sociohistórico. Pasado, presente y futuro del quehacer trascendente de nuestras colectividades, convertido en un bastión recuperado de la memoria histórica, como una fuente herramental que cobra sentido en el instante -que es toda una vida- de reconocernos en verdad y de abrir cauces a la primacía de la voz y a la multiplicidad de voces que necesitan concertarse para coexistir y para reinventar sus encuentros y sus mundos en la realidad primaria del salón de clases. (...) "Frente a la pretendida imposición de la hegemonía de una sola civilización, se levantan hoy muchas voces rescatando la diversidad como el único camino. Por ello recogemos la visión de nuestros pueblos indios, que nos han enseñado la posibilidad de soñar y construir un mundo donde quepan muchos mundos". (Ibidem).

68 Se trata de un diseño metodológico que fue elaborado como parte de un hallazgo relacionado con la investigación sobre el proyecto, "Acción pedagógica y entendimiento lingüístico del aprendizaje del español de la escuela secundaria". Dicho esquema es una fuente-anexo indispensable para que el lector recurra a ésta y vaya siguiendo la manera descriptiva como fuimos estructurando un planteamiento relacionado con la definición de una nueva arquitectónica de la enseñanza para las prácticas de estudio del lenguaje.

69 Cfr. capítulo [2] y apartados anteriores al apartado "Conclusiones" de este capítulo [4].

70 <El recorte de las evidencias del mundo didáctico coordinado por cada una de las seis docentes>, se observó en el salón de clases a partir de las proposiciones que ellas desarrollaron para el logro del entendimiento lingüístico-comunicativo del aprendizaje de la lengua en el espacio formal de las prácticas de enseñanza del español. Esta problemática la apreciamos en un orden cualitativo y se pretendió recepcionarla comprensivamente, porque interroga por la trayectoria de cada enseñante sobre su compromiso pedagógico basado en los actos de habla fundadores de validez. Esta fue una manera para que se estableciera el alcance de las pretensiones -y se les monitoreara- en función de la actitud realizativa docente manifestada en el ambiente dinámico y heterogéneo de conexión con las experiencias de aprendizaje. Al gradiente de asimilación y producción del contenido de estudio escolar, le siguió una interrogante, ¿cuál fue la magnitud didáctica con el desarrollo de la actitud realizativa docente que suscitó un tipo específico de lenguaje? (J. Habermas, 1998: 382, *Teoría de la acción comunicativa I*). En el caso de las maestras EC. y CS., la magnitud didáctica fue primordialmente de apego a los saberes, creencias y trayectos de sus experiencias, con una caracterización diferenciadora respecto del campo pedagógico (a): interesarse por la propia acción lingüístico-comunicativa del escolar, acompañándolo con seriedad y con actos de voluntad para coordinar la acción y para colaborar didácticamente con sus grupos. Un referente adicional descubierto en la observación de las prácticas de dichas profesoras, fue haber subrayado el testimonio de compartir las situaciones importantes del mundo social con sus grupos de aprendizaje. Alentándolos, exigiéndoles y <nombrándolos>, con el compromiso de que se crearan nuevos estadios de acción cuando se analizaron los contenidos de estudio; recordando que la oralidad y la narración -como la lectura y la escritura- de las cosas, puede modificar el significado y la dirección que las maestras como EC. y CS. brindaron con su enseñanza.

71 Por ejemplo, la filosofía analítica del lenguaje y la teoría psicológica del comportamiento. Estas corrientes renuncian a un acceso directo a los fenómenos de conciencia, desplazando las nociones intuitivas o la introspección por nuevos modos de recepcionar los fenómenos de la vida sociocultural. (J. Habermas, **Teoría de la acción comunicativa II**. "La teoría de la comunicación como base de las ciencias sociales", 1990: 9).

72 (...) "Mead reconstruye (...) la emergencia del mundo sociocultural como tránsito a una etapa de interacción primero mediada por símbolos y después lingüísticamente". (J. Habermas, 1990: 168). Nuestra posición respecto del lenguaje es recuperar la visión sociocultural del empleo del lenguaje, puesto que tratamos de comprender cómo la noción de <tránsito interaccional> hace inteligible que la serie de manifestaciones simbólicas -gestuales, corporales, de jerarquía y usos de poder por ejemplo- reflejaron una concepción histórica y por lo tanto un núcleo de encuentro con el lenguaje como reserva de la proyección y transparencia de las cosas con el mundo socio-lingüístico, comunicativamente dinámico con el avance de su evolución cultural.

73 Las equivalencias de los conceptos acción lingüístico-comunicativa y recepciones docentes de sus prácticas, son equiparables a los conceptos de Mead cuando expresa su interés por la comunicación lingüística. Para el primer concepto, la reconstrucción racional en el momento en que los sujetos son capaces de acción, equivale a considerar las nociones estudiadas por Mead acerca de los símbolos logomórficos, (...) "en tanto que elementos mediadores de las interacciones...", olvida -señala J. Habermas- que los fines y la socialización de los agentes, existió por una función central de análisis de entendimiento, el de reconocer la estructura interna del lenguaje" [y su dimensión sociohistórica]. (J. Habermas, *ibidem*, p. 12). De este modo, la acción lingüístico-comunicativa es una forma de <reconocer> los componentes lingüístico-comunicativos de la estructura interna del lenguaje y su inmersión en el mundo de la vida que proyectan los participantes de continuo.

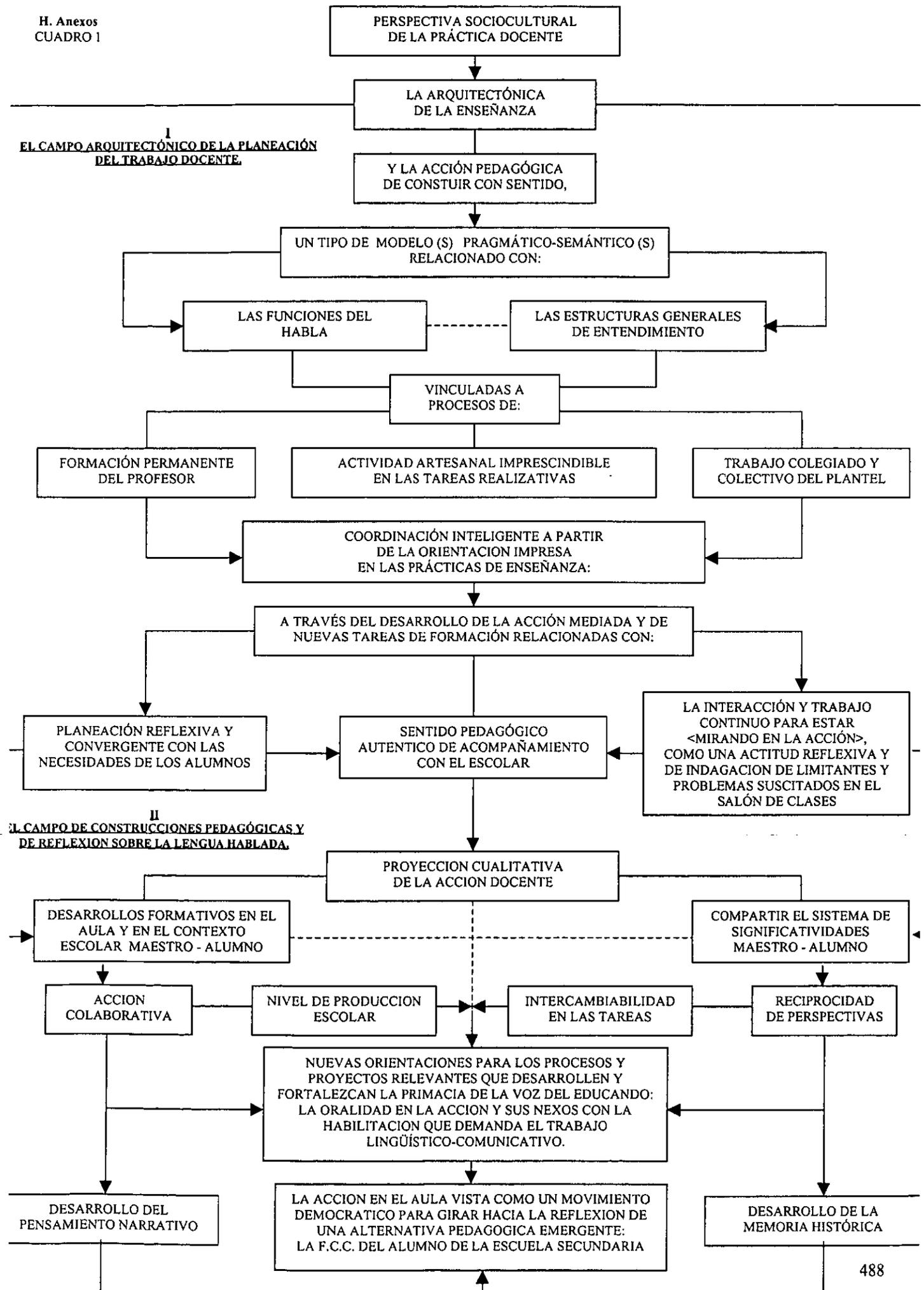
Para el segundo concepto una recepción es genética o de la herencia -y resultado del capital cultural humano- en cuanto a sus vínculos con los referentes primarios y secundarios en conexión con los actos de habla, (...) "la historia genética del lenguaje cristaliza en las estructuras formales de los actos de habla". (J. Habermas, 1990: 91). Las formas didácticas que condujeron las enseñantes de Alfa y Omega), fueron determinadas maneras de trabajo explícito, para entender el modo como ellas mismas recepcionaron el mundo sociocultural y la interpretación que hicieron de éste a través de sus actos de habla.

74 Ya que, (...) "define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en historias verdaderas". (*Ibidem*).

75 Aquí nos deslindamos del <deber ser docente> y nos ubicamos en el campo cualitativo de lo posible, puesto que hemos recuperado de la propia actuación de CS. un trabajo pedagógico como el que describimos y hemos planteado difundir al reconstruir su tendencia pedagógica de un modo comprensivo y analítico.

76 (...) "El proceso de entendimiento sirve a la negociación de definiciones comunes de la situación [y de sus demandas] y éstas, a su vez, han de ajustarse a las condiciones críticas que ha de satisfacer el acuerdo para poder reputarse fundado". (*Ibidem*, p. 197). El entendimiento es una categoría compleja y poco asequible cuando se le trata a la ligera o no se le brinda el lugar que merece. Por ejemplo, cuando se reúnen varias personas y cada una pretende que sobresalga su opinión o su punto de vista. Se requiere un proceso distinto al mencionado, así como una voluntad propositiva y agregamos, una sensibilidad comprensiva para escuchar. Así como una actitud realizativa explícita para captar las <condiciones críticas> que hagan posible pensar en la obtención de un acuerdo. De ahí la importancia por las definiciones comunes que compartan los actores, las que regularmente tendrían que estar fundadas, en el propósito de alcanzar un modo de entendimiento verdadero sobre los aspectos básicos del mundo sociocultural.

77 A partir de la intuición, del saber y de las creencias acerca del mundo sociocultural de los participantes, fue posible crear, (...) "un sistema de referencia para descripciones y explicaciones que versen sobre un mundo de la vida en su totalidad y no solo sobre sucesos que en él acaecen". (*Ibidem*, p. 195). A esta tarea nos dedicamos en serio: pretendimos visualizar un sentido de totalidad de las prácticas de enseñanza de la lengua. El sentido fue recuperar aquello que pudimos asimilar y entender, <detrás> de los sucesos de los participantes que observamos en el aula. ¿Cómo? A través del examen comprensivo de la actitud realizativa docente de seis maestras de Alfa y Omega), de su orientación pedagógica y del gradiente del trabajo formativo propuesto al escolar.



ANEXO II

La orientación de la primacía de la voz del alumno del plantel secundario.

Decidimos no sólo conversar con alumnos de los 12 grupos de aprendizaje que tuvimos la oportunidad de mirar en dos planteles secundarios diurnos denominados Alfa y Omega en el ciclo escolar 96-97. Esta determinación nos llevó a estructurar un documento con 33 preguntas vinculadas estrechamente al mundo cotidiano de la acción comunicativa y del aprendizaje del educando-educador.

A continuación destacamos algunas de las orientaciones que la propia voz de los alumnos nos brindaron. Es necesario señalar que el informe correspondiente fue presentado como un avance del proceso de investigación en el mes de septiembre del año de 1997¹. Nos remitimos así a determinados aspectos del documento en cuestión.

El número de alumnos seleccionados por las seis maestras de Alfa y Omega (tres profesoras por plantel) y con algunas sugerencias nuestras fue de 66, de los cuales el 50% fue de mujeres y de hombres en idéntico porcentaje. Sus edades fluctuaron entre los 12 y los 15 años; a todos se les pidió que emplearan un pseudónimo, con el fin de que resolvieran un cuestionario personal con la seguridad y la confianza que puede ofrecer una condición como ésta.

Antes de que iniciaran a producir las respuestas correspondientes, les informamos a los jóvenes escolares acerca del proyecto de investigación, que estábamos realizando en las aulas del turno matutino y con relación a los objetivos de su presencia en los salones de usos múltiples de los dos planteles mencionados. A continuación describimos y comentamos las respuestas a las cuestiones que seleccionamos de este Anexo II:

1. Con respecto de su opinión de la materia de español, recapacitan que es útil pero "aburrida", porque la gramática es complicada; hay quienes se inclinan por meditar que algunas de las seis maestras explican bien, resuelven sus dudas y repiten el tema hasta que todos hayan entendido; otro porcentaje de alumnos piensa que alguna de las profesoras de la asignatura de español, enseña rápido los temas y se quedan con dudas que no son resueltas porque procede al desarrollo de otros temas.
2. De la relación que establecen con sus maestras, en general piensan que son dependientes de un tipo de enseñanza tradicional, donde sólo existe el compromiso de entregar productos y hacer lo que el maestro indique. (se refieren a una crítica general de los maestros de los planteles Alfa y Omega).
3. De las formas de comunicación en clase, en promedio juzgan que no les gusta ser ridiculizados, como les pasa a otros alumnos que no estudian ni hacen lo que determinan las maestras.
4. Al responder a la cuestión si les gusta cómo trabajan las maestras, ésta fue contestada de varios modos, en la que sobresale un 22% de escolares que señala que "sí" sin argumentar; 16% cree que la asignatura es necesaria, pero que debería ser una materia dinámica, prevaleciendo el tedio y el trabajo individualizado, echar relajo o desviarse de su cometido, al tratar reiteradamente los problemas de conducta; 33% opina que pocas enseñantes los escuchan y apoyan para compartir y difundir las ideas que ellos intentan comunicar en sus grupos.

5. Al contestar sobre su participación en clase, reparan que se ajustan a las determinaciones de las maestras o ésta es insuficiente, ya que temen equivocarse; o bien no le gusta a determinada profesora lo que ellos opinan; 18% apunta que no comprende las explicaciones de las educadoras; se ausentan con frecuencia y ellos no hacen tareas lo que dificulta su aprendizaje; en este contexto 3% recapacita que hay mayor participación cuando las maestras los colocan en situación de operar una dinámica identificada como "la silla caliente", porque ubica al que se sitúa en ella, en una condición de responder preguntas <incómodas> de su relación con los demás y de su naturaleza subjetiva. En particular, fuimos testigos de una parte de dicha dinámica y aunque existió <dinamismo> y participación, nos pareció una forma de atentar en contra de la dignidad de los alumnos, por el trato a que remite el juego en cuestión. Pensamos que existen otras propuestas de interacción, que no riñen con el respeto y la actitud fraterna entre los alumnos y sus profesores.
6. ¿Comprenden las explicaciones que se organizan en el aula? Aquí los rangos porcentuales fueron de un extremo a otro, desde los que señalaron que la maestra -en turno- se encuentra bien preparada y sabe dirigirse a los alumnos (28%), hasta los que opinaron que la clase debería ser más creativa en cuanto a sus técnicas de enseñanza, ya que generalmente se utiliza el libro de texto, dejando de lado problemas reales (6%); 16% medita que les falta mayor atención, aunque lo consignan al hecho de que la materia es difícil y tediosa, y a ello se aúna el bajo interés de algunos de sus compañeros -y ellos mismos- por la asignatura, pues no atienden por cuestiones intraescolares y/o problemas familiares; 24% de alumnos contestó simplemente que "sí" sin argumentar.
7. En cuanto a la realización de tareas que se proponen con el desarrollo de las jornadas de enseñanza, un número importante piensa que es un requisito para cumplir y obtener puntos (25%); otros consideran que es una obligación que tienen que formalizar (10%); 21% señala que no es posible acatar esta disposición del todo, pues tienen mucho trabajo en otras materias "y no les da tiempo de hacer todo y mucho menos de pensar"; pero un 42% opina que no entienden la clase, se les olvida, o les da flojera "y no se acercan a la maestra para resolver dudas". Se observa un tipo de <prioridad> que se <ha inculcado> al escolar para conseguir <mejores calificaciones>, en detrimento del perfeccionamiento de sus habilidades, experiencias y utopías en que lejanamente los instala el estudio de la lengua.
8. Con relación a determinadas cuestiones de aprendizaje que consideran básicas para su formación y que se vinculan con la forma de estudiar en la clase de español, 36% indicó que es la ortografía sin argumentar por qué; 18% la comunicación con los demás; 16% la expresión escrita; 12% saber leer bien y 36% "cumplir con las tareas, poner atención, hacer lo que dice el maestro y respetarlo"; un grupo reducido piensa que es el optimismo y el deseo de superarse, el ánimo y la disposición para realizar bien su quehacer escolar y ser participativo, lo que constituye lo representativo para que ellos continúen aprendiendo y alcancen las metas que se hubieran propuesto cumplir; finalmente 15% del total de alumnos no contestó esta pregunta².
9. En un contexto más próximo con la asignatura, solicitamos que nos aclararan cómo aprecian su habilidad para leer y escribir, o la importancia que representa la actividad lingüístico-comunicativa con las capacidades antes indicadas. 22% cree que posee dichas habilidades, señalando que éstas las practican cotidianamente; 13% señaló que no basta con saber leer puesto que escribir les resulta difícil, por las carencias para

hacerlo sin errores ortográficos. Por lo tanto consideran que es básico leer y conocer múltiples expresiones de conocimiento, lo que les permitiría incrementar su capacidad escritora; 7% cree que escribir es difícil pues necesitan organizar y expresar adecuadamente las ideas y sentimientos hacia los demás, ya que existe temor a no ser comprendidos; 22% aprecia el valor de comunicarse con otros para intercambiar ideas "y crear nuevas formas de vida" (sic). Fue interesante captar que 27% opinó sobre la necesidad de vincular sus habilidades con otras actividades humanas y sociales. Por ejemplo, "para llegar a ser alguien en la vida" o bien, "para entender y manejar documentos; "para conocer con fundamentos los avances científicos, lo que exige mayor preparación" y para "poder vivir y compartir con los demás".

10. Esta pregunta abordó la interrogante de qué les aporta la asignatura de español para su desempeño comunicativo oral y escrito. En general señalan que saber escribir es difícil, pero que les ha auxiliado la materia, pues les ha permitido ampliar su vocabulario, conocer nuevos significados y organizar las palabras para hablar y escribir coherentemente respetando las reglas gramaticales. También comentan que han aprendido a redactar, a hacer vales y otro tipo de documentos; otros expresan que la materia de español les ha apoyado para escribir poemas, dejándoles mostrar sus sentimientos; 40% señala que se les ha enseñado a defender sus ideas con argumentos por medio de ejercicios en clase y por la confianza que se les brinda, con la pretensión de que con éste tipo de actividades superaran miedos y la timidez <natural> al hablar en el salón de clases o en actos y ceremonias socioculturales. Finalmente 22% aclaró que los conocimientos ortográficos, los gramaticales, la organización de las ideas, los argumentos ejercitados en clase, les han sido de "gran apoyo" para comprender el sentido que guarda su formación con lecturas y tareas de todas las materias; 19% del total de alumnos encuestados no contestó la pregunta. (cfr. nota 2 del presente apartado con respecto de los porcentajes señalados).
11. Para concluir este brevísimo resumen por las preocupaciones e intereses del alumnado de Alfa y Omega, la pregunta seleccionada se refirió a los problemas que identifican en la escuela y en el salón de clases y lo que representa para su formación escolar lingüístico-comunicativa. 25% informa que la actitud de las maestras es el problema mayor, ya que no los entienden, faltan constantemente y retrasan su aprendizaje; en ocasiones son groseras y prepotentes. En este contexto los prefectos los molestan y reportan y los culpan de cosas que no hacen, lo que les trae problemas en la escuela y con sus padres; 10% advirtió que un problema principal es el relativo a no estudiar con dedicación y responsabilidad; 24% también se refiere a las pésimas condiciones del mobiliario de las aulas y de los baños "que siempre están sucios y huelen mal". Por otro lado, el ruido es un factor que repercute en la concentración en clase, por ejemplo los gritos de maestros y alumnos, las actividades de educación física, el constante rebotar del balón de voleibol o basquetbol y las persistentes interrupciones de la clase por sus distintos miembros: directivos, prefectos, familiares, alumnos de otros grados... En conclusión, plantean que es necesario el apoyo familiar para poder estudiar, aunque a veces existen problemas que no pueden resolver, causando nuevas o persistentes distracciones; 12% contestó que no hay ningún tipo de problemas, e incluso señalan que "todo marchó perfectamente".

El panorama es desalentador. Probablemente si los maestros tuviesen un mayor acercamiento con sus alumnos, reconocerían una serie de problemas que necesitarían

revisar colegiada y académicamente. Con otras palabras, los profesores no pueden seguir en la lógica de diseñar y elaborar experiencias de aprendizaje, sin considerar la primacía de la voz y las inquietudes del educando del plantel secundario. La escuela secundaria demanda un examen profundo de sus fundamentos, estructuras, modelos y condiciones institucionales y materiales de enseñanza y herramientas cognitivas y culturales para la formación. Reclama transformar en definitiva las inequitativas prácticas tradicionales, producto de una ideología anacrónica y alienante, por nuevos giros de atención a la inteligencia del educando, y a un mejor servicio pedagógico orientado en la dimensión educativa de construir dignos, congruentes y propositivos aprendizajes.

La participación y la correspondencia efectiva entre los agentes del salón de clases es un referente esencial. Sin él, las acciones se vuelcan hacia las decisiones unilaterales, jerárquicas y decisivas para un empleo del poder cuasi-absoluto que le confiere la institución a los maestros. Un proceso emergente es el que tiene que ver con el diseño alternativo del currículum, con metodologías avanzadas e incluyentes para un nuevo concepto sobre la perspectiva humanista y científica del papel de la escuela secundaria y de la enseñanza y el aprendizaje. A la vez planteamos la importancia de examinar el estudio científico del pensamiento y de la acción del adolescente y los procesos pedagógicos de la formación en serio. (M. Foucault). Esto significa colaborar profesionalmente con el escolar -aún más con el minusvalidado socioculturalmente- entregarle el espacio y el tiempo que requieren sus empeños y tanteos, fundando con él sus propios modelos, experiencias y escenarios de búsquedas y creaciones a partir del lenguaje de la posibilidad y la esperanza. Esto presupone nuevas coordinaciones de la acción en el aula, desarrollando una arquitectónica de la enseñanza, que sustenta sus prácticas formativas engavilladas (J. Habermas) al potencial del intelecto y a la sociabilidad del alumno de la educación básica, secundaria.

Importa así readmirar la trascendencia de volver aprehender el sentido de entendimiento que se forja en el espacio del salón de clases. De no hacerlo el papel de la escuela secundaria proseguirá reduciéndose a un conjunto de tareas de control, de organización, evaluaciones y estadísticas.

El alumno adolescente no es un número, ni un sujeto para ser alienado, ni un objeto para hacer con él lo que "convenga" en el ambiente escolar. Es un sujeto con inteligencia, ingenio y creatividad, dotado de las mejores posibilidades -no obstante las adversas expectativas socioculturales en un número creciente de sectores- para construir con él espacios dignos de reflexión y de cálidos y respetuosos encuentros. Espacios de disciplina vigorosa para el trabajo fecundo y de necesaria flexibilidad para el logro de objetivos y metas educativas. Acciones que les demanda la sociedad a los participantes introducirse en éstos y resolver con suficiencia. ¿Cuál es el propósito? La determinación de alcanzarlos de un modo crítico y consciente, con la pretensión de elevar el potencial del educando que ya <luce> o perfila en los diferentes núcleos de su ejercicio comunicativo y cultural.

Las aulas necesitan revolucionar el concepto antiguo de <recibir> la clase, por otro (s) que perfeccione las herramientas y las disposiciones del sujeto escolar, por medio de la edificación de centros de formación en el salón de clases. Entendido lo anterior como el espacio para la experimentación y el desarrollo de nuevos conceptos, iniciativas y aspiraciones, relacionados con los modelos de resolución de problemas y de formarse como un interlocutor científico y humanista, que dialoga y argumenta las interpretaciones de la lectura del mundo de la vida en el que se desenvuelve. Espacio educativo que requiere partir de un pensamiento conectado con el trabajo vivo y sostenido acerca de la adquisición

y producción de saber. Plasmando ambientes <talleristas> y/o artesanales de coparticipación científica y ecológica para la generación de nuevas tareas formativas. Tareas que emanen de la propia visión pedagógica de los enseñantes y de los escolares, considerando el núcleo de actividades formativas que la institución reclama atender, desplegar y valorar, ya no más con un sentido mediatizante sino crítico y transformador. Una acción pedagógica renovada la visualizamos como un puente cultural con la capacidad de influir en las estructuras generales de entendimiento docente, orientadas hacia el estudio del lenguaje y hacia la pretensión de que respalden la convergencia de los planes y los cursos de acción inminentes, que ellos necesitan construir y examinar con atingencia y profesionalismo. Sólo así apreciamos el valor de una acción pedagógica en el lugar que merece, por su vinculación con el plano de la formación del alumno y su inserción sociocultural de mayores aspiraciones.

¹ El documento al que nos referimos lo intitulamos "Análisis e Informe sobre la aplicación de cuestionario a los alumnos de la escuela secundaria diurna identificadas como Alfa y Omega". México, UPN-UNAM, 87 pp. Creemos necesario mencionar que en esta consulta hecha a jóvenes de los tres grados de escolaridad de los planteles citados, no pretendimos centrar nuestra atención en un tipo de análisis comparativo entre grados y/o grupos. Aunque sabemos que el nivel de complejidad de las respuestas pudo ser proporcional al desarrollo cognitivo y experiencial del alumno de Alfa y Omega, nuestra pretensión fue la de captar algunos intereses y las preocupaciones del alumnado, con referencia a los modos de coordinar la acción en el aula por las maestras de la materia de español. Un punto estratégico en consecuencia fue adentrarnos en los procesos de interacción y de adquisición de saberes que se promueven o ejercitan en los salones de clase de la escuela secundaria. Por supuesto, sabemos la tendencia de las opiniones particulares que los escolares externaron de cada una de las profesoras de la asignatura expresada. Nos reservamos esta información que globalmente por lo demás puede consultarse en el documento al que hemos hecho referencia.

² En varias preguntas las respuestas exceden al número de alumnos, por lo que el porcentaje podría parecer desproporcionado y no lo es, ya que se recabaron todas las cuestiones que los alumnos consideraron destacadas, rebasando así una proporción directa entre el número de alumnos y sus respuestas. Este fue así el sentido del cuestionario: que los adolescentes tuvieran las mejores opciones para contestar y ampliar sus comentarios y reflexiones.

I. Bibliografía

1. BORDIEU, PIERRE. et.al. **El Oficio del Sociólogo**. Introducción. Cap. I, II y III. México, Siglo XXI, 1973. 371 pp.
2. CARAVEDO, ROCÍO. **La Competencia lingüística. Crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky**. Cap. 3, 2a fase. Madrid, Gredos, 1990. Col. Estudios y ensayos. 373. 350 pp.
3. COSERIU. EUGENIO. **Competencia Lingüística. Elementos de la Teoría del Hablar**. Cap. 1- 1.1, 1.3 y 2- 2.2, 2.3. Madrid, Gredos, 1992. Col. Estudios y ensayos. 337. pp. 339.
4. CHOMSKY NOAM y HEINZ DIETERICH. **La sociedad global. Educación, Mercado y democracia**. Prol. Luis Javier Garrido. Cap. I. "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial". México, Joaquín Mortiz, 1995. Col. Contrapuntos. p.15-49.
5. HABERMAS, JÜRGEN. **Conocimiento e interés**. Epílogo- 1,3 y 6. Cap. II-8. Argentina, Taurus, 1990. 348 pp.
6. _____ . **Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Cap. I-4 [1 y 2], III-2,3,4 y 5. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Argentina, Taurus-Humanidades, 1989. 517 pp.
7. _____ . **Teoría de la acción comunicativa II. Crítica a la razón funcionalista**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Cap. 1 y 2. Argentina, Taurus Humanidades, 1992. 573 pp.
8. HALLIDAY, M.A.K. **El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y su Significado**. Cap. I, II, VI. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México, F.C.E., 1986. 327 pp.
9. HAUG, ULRICH. y RAMMER, GEORG. **Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión**. Trad. Cap. V-213. Francisco Meno Blanco. Madrid, Gredos, 1997. Col. Estudios y ensayos, 296. 227 pp.
10. LEÓN-PORTILLA, Miguel. **El destino de la palabra. De la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética**. Cap. 1 y 2. México, F.C.E., 1996. 406 pp.
11. LOMAS, CARLOS. et.al. **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Cap. 2 y 3. Barcelona, Paidós, 1993. 276 pp.

12. LYONS, JOHN. **Lenguaje, significado y contexto.** Cap. IV. Cuarta parte-8. Trad. Santiago Alcoba. Superv. Fernando Huerta. España, Paidós, 1983. Col. Comunicación No. 6. 263 pp.
13. ONG, WALTER. **La Oralidad. Nuevas tecnologías de la palabra.** Cap. I, II, III y IV. Trad. Angélica Scherp. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. (c.1996) 190 pp.
14. SANCHEZ, PUENTES. R. **Una Didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas.** Cap. 1,2,4 y 5. México, UNAM-CESU-ANUIES, 1995. 198 pp.
15. SCHLIEBEN, LANGE. BRIGITTE. **Pragmática lingüística.** Cap. I-3, II-3. Trad. Elena Bombín. Madrid, Gredos, 1987. Col. Manuales, 66. 190 pp.
16. SCHUTZ, ALFRED. **El problema de la realidad social.** Comp. Maurice Natanson. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1962. 323 pp.
17. WEBER, MARX. **Ensayos sobre metodología sociológica.** Cap. 1 y 3. Introd. Pietro Rossi. Trad. José Luis Etcheverry. Argentina, Amorrortu Editores, 1993. 269 pp.
18. WERTSCH, JAMES. **Vigotsky y la formación social de la mente.** Barcelona, Paidós, 1988. Tomo 17.
19. _____ . **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.** Cap. 1,2,3,4 y 6. Trad. Adriana Silvestri. España, Visor, 1993. 185 pp.