

El análisis crítico del discurso en el escenario educativo*

*Critical discourse
analysis in education*

Emilce Moreno Mosquera

zona próxima

Revista del Instituto de
Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
n° 25, junio diciembre, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9799>

zona
próxima



FRAGMENTO DE JAGUAR ALBINO Y LUNA PRIETA, 2017
Rafael Barón

* Este trabajo se origina en el marco del seminario del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE): *Lenguaje, Educación y Cambio Social*, orientado por el profesor Alfonso Cárdenas Páez en el segundo semestre de 2014. Así mismo, hace parte de la tesis de doctorado titulada *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*, la cual se enmarca también en el DIE de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, específicamente en el Énfasis en Lenguaje y Educación.

EMILCE MORENO MOSQUERA
Docente investigadora de la Facultad de Educación de
la Pontificia Universidad Javeriana.
moreno-e@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

El ACD se ha constituido como una de las perspectivas en investigación en ciencias sociales que se ubica en el campo de los Estudios del Discurso¹ y se centra “en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (Van Dijk, 2003, p.144). En ese sentido, esta es una perspectiva teórica que aborda el lenguaje y la semiosis, esto es, “el proceso social material (Williams, 1977 citado por Fairclough, 2001) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general” (Fairclough, 2001, p.179). Se trata de conectar teóricamente el discurso con el estudio de la estructura social, de modo que aspectos discursivos, lingüísticos y de significado se analicen articulados a los procesos de construcción y transformación de dicha estructura.

A través del ACD se da el análisis de aspectos lingüísticos, discursivos y semióticos de los procesos sociales, dando cuenta de la manera en que el discurso, como práctica socio-histórica, es determinado por las macro y micro estructuras en las que se encuentra. Autores como Rogers (2004, 2011), Rogers y Mosley (2008, 2009), Pini (2003, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013), Pini y Gorostiaga (2008, 2009), Rogers y Pini (2012), Fairclough (2004, 2008), Chouliaraki y Fairclough (1999), Gee (2004, 2005, 2008), Van Dijk (2003), Soler (2008, 2011), Temple (2001), Fairclough, y Wodak (2009), entre otros, han encontrado en el ACD un campo prolífico

¹Denominación propuesta por Van Dijk (2003) en lugar de Análisis del discurso, que a su consideración resulta más apropiada, dado que “no sólo incluye análisis, sino también teorías, aplicaciones, crítica y otras dimensiones de investigación en el campo académico” (p.14).

de investigación que permite entender como las prácticas y los discursos educativos se construyen, se reconstruyen y se transforman mediante prácticas lingüísticas. Así mismo, permite comprender las relaciones de poder y de conocimiento que funcionan en el aula de clase, en los consejos de las instituciones educativas, en el discurso pedagógico, en las políticas, etc. Precisamente este es el objeto de estudio del presente artículo, en donde se plantea que el ACD es un enfoque investigativo que permite analizar los textos, los discursos, las interacciones y los dispositivos que se crean y se instalan para naturalizar y legitimar prácticas discursivas y relaciones de poder. Para su abordaje, en primer lugar, se presenta una contextualización general del ACD; en segundo lugar, se aborda el *modelo analítico tridimensional* de Norman Fairclough, el cual se constituye en uno de los más representativos en el análisis de discursos educativos. A continuación se explicitan algunas razones sobre la importancia del ACD en relación con el estudio de prácticas discursivas educativas y se reseñan los trabajos de Rogers y Mosley (2008, 2009) y Pini (2003), los cuales han retomado teórica y metodológicamente el ACD, para afrontar discursos educativos. También se alude a los estudios de Cornejo (2012): Cornejo e Insunza (2013); y Gómez, Castro, Pizarro y Quiroz (2016) que se basan propiamente en el modelo tridimensional de Fairclough. Unas breves conclusiones cierran el artículo.

HACIA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El ACD es un campo metodológico interdisciplinario que se relaciona con la Lingüística Crítica (LC), que en los años 70 y 80² volvió a cuestiones tales

² Trabajos como los de Hodge y Kress (1979/1993), y Fowler, Hodge, Kress y Trew (1979) son fundamentales para comprender los propósitos de la Lingüística Crítica.

como "el uso de la lengua en las instituciones sociales y a las relaciones entre lenguaje, poder e ideología y proclamó una crítica y una agenda emancipadora para el análisis lingüístico" (Blommaert, 2005, p.22). Un libro fundamental fue *Language and Control* de Fowler, Hodge, Kress y Trew (1979), el cual se consideró como "una respuesta a los enfoques más 'formales' sobre discurso y lenguaje en la lingüística, la psicología y las ciencias sociales" (Van Dijk, 2004, p. 7). A su vez, la LC se basó en la gramática sistémico-funcional de Michael Halliday que también ha sido fundamental en propuestas de autores como Fairclough. Si bien el carácter crítico de la LC se ve influido, entre otros, por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Ruth Wodak explica que en el ACD ese carácter tendría que ver especialmente con "el compromiso social y político", con "una construcción sociológicamente informada de la sociedad (Krings et al., 1973, citado por Wodak, 2003, p.18).

Además, la publicación emblemática que da apertura al ACD es *Language and Power* de Fairclough (1989), la cual "dedica un análisis politizado del 'poder' en discursos de gran alcance en Gran Bretaña y sintetiza el método lingüístico, su objeto de análisis y el compromiso político, marca característica del ACD" (Blommaert, 2005, 23-24). Esta obra junto a *Language, Power and Ideology* de Ruth Wodak (1989) y *Prejudice in Discourse* (van Dijk, 1984) se constituyen en estudios pioneros. No obstante, como lo plantea Wodak (2003) el simposio de Amsterdam (1991) y un número especial de *Discourse and Society* (1993) supuso un comienzo más formal e institucional del enfoque investigativo.

En el ACD hay campos de estudio como: el discurso político, el discurso de las economías, las ideologías, el discurso institucional, el discurso de género, entre otros. En este trabajo se retoma la

educación, la cual es vista como "la mayor área para la reproducción de las relaciones sociales, que incluye las representaciones y la constitución de la identidad, así como, las posibilidades de cambio" (Blommaert, 2005, 26).

En la caracterización del ACD se retoman las siguientes categorías: texto; discurso y semiosis; lo crítico, así como, la relación discurso-poder y el carácter transdisciplinar de esta perspectiva. A continuación se resumen estas características, especialmente a partir del modelo de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003, 2004).

Fairclough (1995, p.4) explica que el texto es "un artefacto cultural principalmente lingüístico", sin embargo, con el lenguaje coexisten otras formas semióticas que interactúan con "textos multisemióticos"; de ahí que el análisis textual implique estudiar "la textura de los textos, su forma y su organización, y no solamente un comentario sobre los *contenidos* del texto que ignore la *textura*" (Fairclough, 1995, p.4). En ese sentido, los análisis textuales sensibles a los procesos, relaciones y cambios socioculturales son parcialmente lingüísticos e intertextuales³; así mismo, deben atender al *contenido de la textura* (o contenido de su forma), es decir, a lo que está presente o ausente en el texto. Sobre este último punto referido a lo que está ausente en el texto, Fairclough (1995) ejemplifica el caso de los analistas políticos de los medios de comunicación que podrían estar interesados en saber si los reportes sobre la guerra del Golfo Pérsico incluyeron o no el tema de las bajas civiles para lo cual habría que preguntarse ¿Por qué no se

³ El tema de la intertextualidad relacionado con el hecho de que los textos se derivan de otros, será abordado en la explicación del modelo tridimensional de Fairclough más adelante.

incluyó? ¿Cómo fue manejado ese tema? Se trata de un vacío significante en el texto.

Para Fairclough (1992), el discurso se relaciona con el uso lingüístico hablado o escrito, visto como prácticas sociales,⁴ que se caracterizan por ser “maneras habituales vinculadas a tiempos y lugares particulares- en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p.21). En esta misma dirección se encuentra lo planteado por Foucault (1971, 1994, p.49), para quien el discurso opera como “una práctica que constituye sistemáticamente los objetos sobre los que está versando” y “manifiesta maneras particulares de usar el lenguaje y otras formas simbólicas. En esa medida, los discursos no solo reflejan o representan entidades y relaciones sociales, sino que las construyen o constituyen” (Fairclough, 1992, p.3). Se plantea, de este modo, una relación dialéctica entre lo discursivo y la vida social; sin embargo, para Fairclough (1992), un reto del ACD es evitar enfatizar en exceso tanto en la determinación social del discurso, dado que esto convertiría al discurso en “mero reflejo de una realidad social más profunda”, como en la construcción social del discurso, ya que se caería en “un idealismo que piensa el discurso como la fuente única de lo social” (Fairclough, 1992, p.65).

Por otra parte, la semiosis incluye todas las formas de creación de significado, por lo cual sería una categoría incluyente y abarcadora, articulada a la vida social (Fairclough, 2003). De ahí que en el ACD se busque analizar la *semiosis* inserta

⁴ Específicamente, Fairclough (1992) explica esta noción así: “Discourse is, for me, more than just language use: it is language use, whether speech or writing, seen as a type of social practice” (p.28).

en las prácticas sociales⁵, específicamente, esta interviene de tres formas:

i. como parte de la actividad social inscrita en una práctica, la semiosis constituye las variedades discursivas que son los modos de producir semióticamente la vida social, como es el caso de la conversación, las entrevistas. ii. En las representaciones que los actores construyen de prácticas propias o de otros, a través de los discursos, como en la representación de la vida de los pobres y los desfavorecidos, mediante diferentes discursos en prácticas sociales del gobierno, la política y la medicina. Y iii. en las “realizaciones” de las particulares posiciones existentes en el interior de las prácticas sociales, que se constituyen en los estilos, esto es, formas de ser, identidades semióticas, ejemplo de ello es el estilo semiótico de médicos o profesores que va más allá de la construcción de su posición en esas prácticas (Fairclough, 2003, p.181-183).

De acuerdo con estos tres aspectos, la semiosis se constituye en un proceso de producción de significado, el cual se configura de acuerdo con actividades concretas de la vida social. El ACD explicita la relación entre la semiosis y la práctica social, a través del análisis de las formas discursivas, el estilo, el orden del discurso, las representaciones y las posiciones asumidas por los actores sociales para dar sentido.

Así mismo, al ACD lo caracteriza un “espíritu crítico”, lo cual implica un compromiso explícito por generar formas de conocimiento que posibiliten la comprensión de la sociedad y el entendimiento de como los discursos contribuyen al sosteni-

⁵ En relación con las prácticas sociales Fairclough (2003, p.183) explica que al ser “construidas de un modo concreto en forma de redes constituyen un orden social, tal es el caso del orden social de la educación en una sociedad particular y en una época concreta”. Además, “el aspecto semiótico de un orden social es lo que se llama orden del discurso”. A este último orden se hará referencia más adelante.

miento de las relaciones de dominación, a fin de generar posibilidades de resistencia –discursos alternativos- ante los marcos sociales y culturales hegemónicos. En esa medida, el ACD intenta describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y la función del lenguaje. La primera consistiría en la gramática, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. La segunda incluiría como las personas usan la lengua en diferentes situaciones para lograr un propósito. Entonces, el ACD es un análisis no sólo de lo que se dice, sino de lo que se omite. Al respecto, Rogers (2004) explica:

El ACD no lee las ideologías políticas y sociales dentro de los textos. Más bien, la tarea del analista es entender todas las posibles configuraciones entre los textos, las formas de representación y las formas de ser y descubrir las relaciones entre los textos y las formas de ser y por qué ciertas personas toman ciertas posiciones respecto a usos específicos de la lengua (p.7).

Cobra sentido, entonces, la relación entre discurso y poder en el marco del ACD. Al respecto, Fairclough (1995) explica que el poder es entendido en términos de “asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos, y, por el otro, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos (y, en consecuencia, desigualdad en la forma de estos textos) en contextos socioculturales particulares” (p.1). De ahí que el poder sea característico de las relaciones establecidas entre instituciones, grupos sociales y personas, el cual se basa en el acceso desigual o no de los recursos valorados socialmente (educación, trabajo, poder económico, estatus social). Las relaciones de desigualdad se expresan a través de prácticas discursivas, por ello es importante estudiarlas, como lo plantea Wodak (2003) “ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control,

tal como se manifiestan a través del lenguaje” (p.19). El ACD analiza las imágenes, los significados y los dispositivos que se crean y se instalan en el sentido común de las personas para naturalizar y legitimar la desigualdad y la jerarquización. De ahí que el analista crítico desarrolle un tipo de análisis que busca develar el rol de la práctica discursiva en el mantenimiento del mundo social, sobre todo en la reproducción de aquellas relaciones sociales que involucran relaciones de poder inequitativas.

Otro de los aspectos importantes relacionados con el ACD, se refiere al hecho de que es una teoría o un método que se encuentra en relación dialógica con otras teorías y metodologías en una relación “transdisciplinar”, lo que implica que “los particulares compromisos recíprocos sobre determinados aspectos del proceso social pueden hacer surgir desarrollos de las teorías y métodos” (Fairclough, 2003, p.180). Si bien, el ACD tiene una orientación relacionada con la lingüística y el análisis textual y sus orígenes lo relacionan con la gramática sistémico funcional o la LC, el ACD “puede realizarse en, o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales” (Van Dijk, 2003, p.144).

EL MODELO ANALÍTICO TRIDIMENSIONAL DE NORMAN FAIRCLOUGH⁶

Como se dijo anteriormente el discurso contribuye a la construcción de las diferentes dimensiones de la estructura social. Los efectos

⁶ Rogers (2011) explica y cita las tres tradiciones más influyentes de enfoques críticos del discurso para el análisis en la investigación educativa son: James Gee (1986; 1991; 1996; 2004), Norman Fairclough (1989; 1992; 1995; 2003), y Gunther Kress (1979; 1993; 1996; 2001; 2003; 2009). Específicamente en este artículo se retoma la de Fairclough.

del discurso permiten construir, “primero, las «identidades sociales» y «las posiciones subjetivas», segundo, las relaciones sociales entre las personas, y tercero, los sistemas de conocimiento y creencias” (Fairclough, 1992, p.64). Esta concepción tridimensional del discurso se constituye en un intento por juntar tres tradiciones analíticas: la tradición del análisis textual y lingüístico; la tradición macro-social del análisis de la práctica social, en relación con las estructuras sociales; y la tradición micro-social o interpretativa de ver la práctica social como algo que las personas producen activamente y dan sentido basados en procedimientos compartidos comúnmente (Fairclough, 1992). Se trata de un modelo que procura conceptualizar y analizar cualquier evento discursivo a la luz de tres dimensiones: i. El discurso como texto; ii. El discurso como práctica discursiva; y iii. El discurso como una práctica sociocultural. En ese sentido, el método de análisis incluye tres niveles: una descripción lingüística del lenguaje del texto, la interpretación de la relación entre los procesos discursivos (productivos e interpretativos) y la explicación de la relación entre los procesos discursivos y los procesos sociales.

EL DISCURSO COMO TEXTO

Siguiendo este modelo, el análisis de los textos puede darse bajo estas categorías: el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual, para lo cual se podrán considerar los siguientes aspectos:

- El análisis de la combinación de los diferentes tipos de oraciones y como las elecciones en el diseño y la estructuración de estas se correlacionan con los modos de significar (construir) identidades sociales, relaciones sociales y conocimientos y creencias.

- En lo referido al vocabulario, su estudio se encuentra unido a los diferentes dominios, instituciones, prácticas, valores y perspectivas.
- En relación con la cohesión, se observa como las oraciones se vinculan a otras para formar unidades más grandes (textos). Estos vínculos se logran a través del uso de vocabulario de campos semánticos comunes, a través de herramientas de referencia y sustitución (pronombres, artículos definidos, demostrativos, elipsis o palabras repetidas), a través del uso de palabras conjuntivas como “además, sin embargo y pero”.
- En lo referente a la “estructura textual”, la cual se corresponde con “la arquitectura” de los textos y específicamente a los rasgos de diseño de alto nivel de diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo, descriptivo, explicativo) (Fairclough, 1992, p.76-77).

En ese sentido, el texto al ser un artefacto del lenguaje escrito y hablado, ha de ser analizado en términos de su *textura*, esto es la forma y la organización del contenido textual (Fairclough, 1995). Para Fairclough (1995) el texto se constituye en un “entramado de significados ‘ideacionales’, ‘interpersonales’ y ‘textuales’” (p.133), retomando así, las metafunciones del lenguaje planteadas por Halliday (1982)⁷ desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Dicho modelo teórico se interesa en gran manera por “la relación entre lenguaje y otros elementos y aspectos de la vida social, y su enfoque para el análisis lingüístico de los textos está siempre orientado al carácter

⁷ La macrofunción ideacional se relaciona con la comprensión a través del lenguaje de lo que nos rodea desde la experiencia; la interpersonal está en concordancia con las relaciones establecidas por los participantes y la textual se constituye en la coherencia y en la cohesión de los textos.

social de los textos” (Halliday, 1982, p.5). Efectivamente, la LSF de Halliday tiene una mirada amplia del contexto social⁸ para moverse más allá de entorno textual inmediato, con el fin de tomar en cuenta el ámbito sociocultural, dado que funcionalmente se ve el lenguaje humano “formado por las funciones sociales a las que sirve” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, citados por Wallace, 2003, p.31). En ese sentido, los textos y los discursos que se producen tienen una forma lingüística que responden a los propósitos sociales que cumplen. No prima el interés por las estructuras descontextualizadas de los textos y los discursos, sino la relación entre estos y las prácticas sociales, como lo explica Wallace (2003):

Las selecciones lingüísticas son siempre motivadas socialmente, proveen una comprensión de la lengua que claramente encaja con la mirada del ACD, cuyo presupuesto consiste en que las selecciones lingüísticas formales no son tomadas al azar, asuntos inocentes de preferencias personales, sino son fundamentalmente formadas por una costumbre social, profundamente arraigadas e ideológicamente motivadas (p.31).

Desde esta dimensión, el texto hace parte de la práctica discursiva, la cual a su vez, es parte constitutiva de la práctica social. El análisis de los textos, como se explicó anteriormente, requiere dar cuenta de los procesos de producción, distribución y consumo de los textos en el marco del contexto de donde son extraídos y de las relaciones que establecen los textos con otros –redes textuales.

⁸ Para Halliday (1982) el contexto social se compone de dos niveles: contexto de situación y contexto de la cultura.

EL DISCURSO COMO PRÁCTICA DISCURSIVA

Esta dimensión se relaciona con el hecho de que cualquier evento discursivo comporta procesos de “producción textual, distribución y consumo y la naturaleza de estos varía entre diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales” (Fairclough, 1992, p.78). Los textos son consumidos en diferentes contextos sociales que determinan el trabajo de interpretación de estos; Fairclough (1992) cita el caso de los productores de textos ubicados en sofisticadas organizaciones como Departamentos de Gobierno, en los que “se producen textos de manera que se anticipan a su distribución, transformación y consumo y tienen audiencias múltiples construidas por ellos. Así mismo, se anticipan los destinatarios y los oyentes” (p.79).

Esta dimensión incluye también los géneros discursivos, los cuales se refieren a usos lingüísticos, “formas socialmente ratificadas de utilizar el lenguaje en conexión con un particular tipo de actividad social” (Fairclough, 1995, p. 14). Como el caso de la práctica social de la clase, la cual supone ciertas actividades e interacción discursiva entre el docente y los estudiantes (saludo, introducción al tema, explicaciones, ejemplos, propuesta de tareas, despedida, etc.). Los géneros discursivos se ubican, a su vez, en lo que Fairclough denomina el orden del discurso⁹, entendido como “un conjunto ordenado de

⁹ Esta denominación se inspira en la famosa lección inaugural de Michelle Foucault *El orden del discurso*, en la cual se pone el acento en la relación saber y poder a través del discurso y se defiende que en toda sociedad “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1971/1994, p.14).

prácticas discursivas asociadas con un particular dominio social o institución" (Fairclough, 1995, p.12). Los órdenes del discurso no son sustantivos u oraciones (elementos de estructuras lingüísticas), sino discursos, géneros y estilos, los cuales combinados o articulados "seleccionan ciertas posibilidades definidas por las lenguas y excluyen otras; controlan la variabilidad lingüística de áreas particulares de la vida social" (Fairclough, 2004, p.227). Para este autor, el orden del discurso de una sociedad es "el conjunto de estos órdenes del discurso más 'locales', y las relaciones entre ellos (ejemplo de ello es la relación entre el orden del discurso de la escuela y los del hogar y el vecindario)" (Fairclough, 2008, p.173).

Igualmente, en esta dimensión se apunta a dar cuenta de como los participantes producen e interpretan los textos, por lo cual cobra sentido la relación entre el evento comunicativo, el orden del discurso y las prácticas discursivas. De ahí que resulte importante preguntarse "¿cómo los productores e intérpretes de textos utilizan los recursos sociales disponibles que constituyen el orden del discurso?" (Fairclough, 1995, p.10). Los procesos de producción e interpretación están supeditados, por un lado, a las estructuras sociales, las normas y las convenciones, y por otro, a la naturaleza de cada práctica, para dar cuenta de esta se distinguen tres formas de expresión: la fuerza de la emisión, la coherencia de los textos y la intertextualidad.

La fuerza de la emisión se refiere al tipo de acto de habla empleado –dar una orden, preguntar, prometer, etc. (Searle, 1994). La coherencia se relaciona con las partes que constituyen el texto y se relacionan como todo lo que tiene sentido (Fairclough, 1995). Se constituye en una propiedad de las interpretaciones; se refiere a la forma en que los constituyentes del texto se relacionan significativamente, se articulan como todo para

dar sentido. Y la intertextualidad¹⁰ se relaciona con el hecho de que los textos derivan de otros en los que pueden estar demarcados o sumergidos y a los que pueden asimilar, contradecir, repetir, etc. De acuerdo con lo anterior, el analista debe comprender como los recursos discursivos (género, estilo y discursos de un orden del discurso) se movilizan para producir textos.

EL DISCURSO COMO PRÁCTICA SOCIAL

En esta dimensión resulta importante reconocer que los eventos discursivos forman parte de prácticas sociales, por ello cobran sentido: la situación inmediata, que involucra a los participantes en un contexto específico; el contexto institucional, y el contexto social. También, se retoman las categorías de ideología y hegemonía (Fairclough, 1992, p.86), dado que cualquier evento discursivo tiene efectos políticos e ideológicos:

El discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas (clases, bloques, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones. El discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diversas posiciones en las relaciones de poder. (Fairclough, 1992, p.67).

El vínculo entre discurso y poder funciona a través de mecanismos productivos que mantienen las

¹⁰ Según Fairclough (1992, p.84) la intertextualidad puede ser estudiada en términos de producción, distribución y consumo: En términos de producción, un análisis intertextual observa la historicidad de los textos, que son constantes adiciones a "cadenas de comunicación" existentes (Bajtín 1986, p.94). En términos de distribución, se observa que los textos recorren trayectos relativamente estables al transformarse de un tipo discursivo a otro (discurso político a noticia de prensa). En términos de consumo, la perspectiva intertextual resalta que la red de la intertextualidad se amplía no solo intratextualmente, sino también mediante los textos que los receptores aportan a la interpretación.

relaciones de dominación presentes en la sociedad. De ahí que cobren sentido las nociones de ideología y hegemonía. La primera se inspira en la obra de Althusser (1971) y Larrain (1979, como se cita en Fairclough 1992, p.86):

Como las significaciones/construcciones de la realidad (el mundo físico, relaciones sociales, identidades sociales), que están construidas dentro de varias dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas y que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación (esto es similar a la postura de Thompson 1984, 1990). Las ideologías incrustadas en las prácticas discursivas son más efectivas cuando se naturalizan y adquieren el estado de "sentido común". La referencia a "la transformación" señala la lucha ideológica como una dimensión de la práctica discursiva, una lucha para reformar las prácticas discursivas y las ideologías construidas en ellas en el contexto de la reestructuración o transformación de las relaciones de dominación. (Fairclough, 1992, p.87).

De acuerdo con lo planteado, aquello que se asume como sentido común se constituye en ideología, por ejemplo, ciertos discursos en torno al sistema económico capitalista se han instalado en el sentido común de la gente como una verdad incuestionable. Entonces, el objetivo del ACD sería evidenciar estos sistemas de representaciones ideológicas y mostrar como se configuran en un orden social más amplio. En esta parte, conviene retomar la relación entre discurso y poder, analizada líneas atrás, puesto que los discursos están regulados por los dominios económicos, políticos, culturales e ideológicos de la sociedad. De otro lado, la noción de hegemonía de Gramsci (1971) es explicada por Fairclough (1992) así:

La hegemonía es el poder sobre la sociedad como un todo de una de las clases económicamente definidas en alianza con otras fuerzas sociales. La hegemonía se trata de construir alianzas y de integrar en vez de dominar simplemente una clase subordinada a través de medios ideológicos. La hegemonía es el centro de constantes luchas alrededor de puntos de inestabilidad entre clases y grupos para construir, mantener o quebrar alianzas y relaciones de dominación/subordinación las cuales toman formas económicas, políticas e ideológicas (p.93).

El vínculo entre hegemonía y discurso se explica a través de la configuración particular de prácticas discursivas relativamente estables ("orden del discurso"), lo cual constituye un dominio hegemónico. En otras palabras, las prácticas discursivas muestran las luchas hegemónicas por un determinado orden del discurso y por determinadas relaciones de dominación.

El modelo tridimensional del discurso puede constituirse en un marco teórico y metodológico que permite abordar el lugar del discurso en las prácticas educativas, atendiendo a la descripción de los textos que se producen en ese orden discursivo y a la interpretación de la práctica discursiva y la práctica social a la que pertenecen los discursos que emergen en este ámbito. A continuación se presenta un gráfico (Figura 1) que resume el modelo:

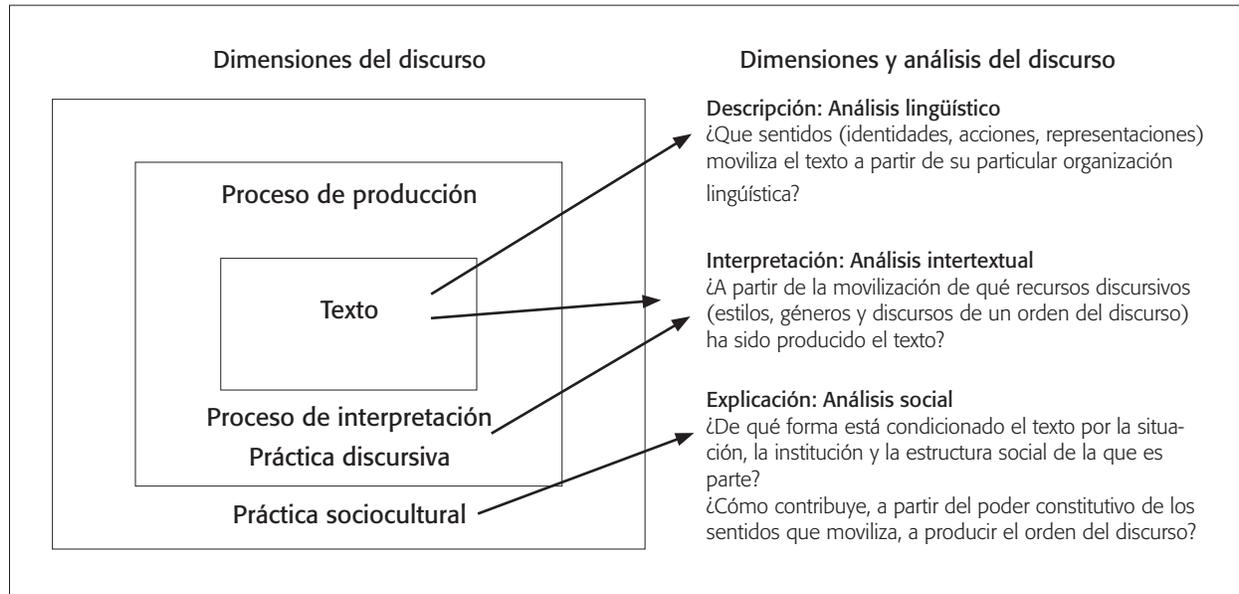


Figura 1. Modelo tridimensional. Fuente: Fairclough, 1989.

¿POR QUÉ ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DEL ÁMBITO EDUCATIVO A LA LUZ DEL ACD?

Como se planteó inicialmente, el ACD es un campo interdisciplinario que permite analizar la producción y la reproducción de los discursos educativos dentro o fuera del marco educativo, para lo cual también resultan pertinentes los campos y discursos que le dan forma a la educación (la economía, la política, las leyes, etc.). La educación se constituye en un eje social e histórico fundamental de los estados, en concordancia con lo planteado por Durkheim (1998, p. 18) "la educación común es función del estado social, pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio". En ese sentido, se le considera como base del progreso social, que puede incidir en el mantenimiento o la reproducción de un orden social.

En esa relación dialéctica entre la educación y la sociedad, han emergido diferentes problemáticas educativas, las cuales se asocian a factores culturales, económicos, sociales y epistemológicos, como Young (1990) lo plantea:

La crisis moderna educativa es un producto de un desarrollo unilateral de nuestra capacidad para el manejo racional de asuntos humanos y solución racional de problemas. La institución de escolaridad en masa puede ser de cualquier manera una fuente de problemas o un posible vehículo para cambios en el nivel de aprendizaje que requerimos. (23).

Esta crisis a la que hace referencia Young se refleja, entre otras, con problemáticas actuales como la masificación de la educación, especialmente en el caso de la universidad, la cual se relaciona con el alto crecimiento de la matrícula universitaria, unido a las aspiraciones sociales y laborales de los sectores medios (Shaposnik, 1989, citado

por Gallo, 2005). En el caso de Latinoamérica, las cifras que evidencian este fenómeno son muy dicentes: en la segunda mitad del siglo XX, el número de universidades “pasó de menos de 100 a más de 5.000”; en el caso de los estudiantes “creció de 600.000 a más de 8.000.000” (Gallo, 2005, p. 51). Sin embargo, esta masificación ha traído consigo consecuencias que han llevado a la universidad a preguntarse ¿hasta qué punto la masificación de la educación superior refleja mayores posibilidades de acceso a este nivel por parte de las clases bajas y medias? ¿Qué tanto ha significado o derivado en la democratización de la educación superior? ¿En qué medida este fenómeno puede comprenderse en la dinámica de las lógicas neoliberales? ¿De qué manera los sistemas económicos de los países afectan su educación? ¿Existe una organización educacional internacional y una agenda que puedan crear una nueva hegemonía en las prácticas académicas, así como en las políticas relativas al financiamiento de la investigación y la innovación? ¿Cómo la globalización se relaciona con el planteamiento de políticas nacionales e internacionales?, entre muchos otros interrogantes. Del mismo modo, el fenómeno de la masificación se evidencia en la emergencia de discursos relativos a los estándares, la acreditación, la innovación tecnológica, la organización curricular a través de las competencias. Algunas de estas problemáticas podrían ser objeto de estudio desde la perspectiva del ACD, atendiendo a las prácticas discursivas implicadas.

Evidentemente, en los escenarios educativos, el lenguaje es la principal herramienta de mediación, a través de la cual sucede el aprendizaje. De acuerdo con Rogers (2004), “las teorías socioculturales del aprendizaje no se han ocupado de asuntos de inequidad y de privilegio, ni los teóricos del discurso se han ocupado en asuntos del aprendizaje” (p.12). De ahí que sea importante retomar el modelo del ACD, puesto que

permite analizar las prácticas discursivas desde una perspectiva crítica; permite entender los procesos de aprendizaje de modo más complejo. Y, a partir de este proceso analítico, es posible que el aprendizaje del investigador, del grupo o los sujetos implicados sea moldeado, a través de un proceso de reflexividad, tal y como se sugiere en el modelo de Norman Fairclough, el cual obliga a tomar en cuenta la perspectiva textual, intertextual, social y dialógica de los textos y de los discursos en el marcos contextuales particulares.

En lo que se refiere a las políticas y reformas educativas, el ACD ofrece un marco teórico para el análisis del modo en que estas se configuran e integran a las demandas de agencias internacionales como el BM, el FMI, la OMC, OCDE, BID. Por ejemplo, la privatización de la educación, la cual ocurre y debe ser entendida en:

El contexto de nuevas relaciones y acuerdos entre las naciones, caracterizadas por una nueva división global del trabajo, una integración de las economías nacionales (mercados comunes, libre comercio, etc.), la creciente concentración de poder en manos de las organizaciones supranacionales (tales como el BM, el FMI, la ONU, la Unión Europea y el Grupo de los Siete), y lo que llamamos “internacionalización” de las naciones-Estado. (Burbules & Torres, 2001, p.18).

En esa línea, la influencia de estas grandes agencias internacionales inculca e impone en los gobiernos una serie de valores, discursos e ideologías que desde el seno mismo de la academia deben ser puestas en cuestionamiento. En el cumplimiento de este objetivo, también cobra importancia el ACD, dado que posibilita entender que “las ideologías gerenciales en educación son construcciones discursivas referidas a la escuela, que se basan en discursos que provienen de otras prácticas que están estrechamente unidas con las prácticas educativas actuales —específica-

mente, de las prácticas económicas" (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p.27). Se trata, entonces, de deconstruir discursos hegemónicos relativos a lo educativo. En esta línea de trabajo se encuentran las investigaciones de autores como Rogers (2004, 2011), Pini (2003, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013), Pini y Gorostiaga (2008, 2009), Rogers y Pini (2012), Fairclough (2004, 2008), Chouliaraki y Fairclough (1999), Gee (2004, 2005, 2008), Van Dijk (2003), Soler (2008, 2011), Temple (2001), Fairclough y Wodak (2009), entre otros.

A continuación se retoman los trabajos de Rogers y Mosley (2009) y Pini (2003) que ilustran la aplicación del ACD al estudio del contexto educativo. El primer caso se trata de un análisis estratificado en el marco del salón de clases de *arte del lenguaje* de segundo grado, en una escuela pública de los Estados Unidos, en donde se investigó ¿Qué aspectos están implicados en la alfabetización racial, mediada por los libros empleados en un club de discusión entre estudiantes y profesores? ¿Cómo se construyen significados en torno a la raza, el racismo, el anti-racismo, a través de modos semióticos? Es decir, se indagó de qué manera los estudiantes blancos y sus profesores blancos asumen la raza en los procesos de alfabetización y como las prácticas discursivas permiten entender prácticas de alfabetización racial.

El trabajo se llevó a cabo en la unidad temática de historia Afroamericana, específicamente en los movimientos de Derechos Civiles en los Estados Unidos. Se explica que la categoría de "blancura" se conecta al poder institucionalizado y a los privilegios otorgados a esta población. Igualmente, por estar enmarcado el estudio en el aula, se ubica el tema de la raza a través de interacciones que ocurren en ambientes de enseñanza y aprendizaje, específicamente en la ciudad de Saint

Louis, Missouri¹¹. Para entender las categorías de blancura, teoría crítica de la raza y el discurso racista se retoman autores como van Dijk (1987), McIntyre (1997), Chouliaraki y Fairclough (1999), Fairclough (2004), entre otros. A nivel procedimental se empleó un enfoque acelerativo para la alfabetización, el cual se "alcanza a medida que el niño asume el proceso de aprendizaje y trabaja independientemente descubriendo nuevas cosas por sí mismo dentro y fuera de las clases" (Clay, 1993, citado por Rogers y Mosley, 2008). El grupo de estudiantes se dividió en cuatro grupos de lectura de acuerdo con el nivel de alfabetización, disposición y género. Los niños pertenecían a familias de clase trabajadora. Dos grupos estaban constituidos por estudiantes blancos y los demás por estudiantes afroamericanos y blancos, a fin de generar discusión en torno a los textos. Rogers y Mosley asumieron diferentes roles de investigadoras/maestras/observadoras, siendo Mosley la maestra principal del aula. En total se grabaron 100 horas de trabajo en el aula, se tomaron notas de campo, consignadas en un diario. Se recolectaron diferentes materiales (informes de desempeño, ejemplos de escritura informal, datos de censos e informes históricos de la biblioteca de la ciudad). Adicionalmente, se realizaron dos tipos de entrevistas a los niños, unas sobre su vida dentro y fuera de la escuela,

¹¹ De esta ciudad se explica que tiene una larga historia de división racial entre Africanos-Americanos y blancos (Heaney y Uchitelle, 2004, citados por Rogers y Mosley, 2009). Ciudades y escuelas dentro del área metropolitana de Saint Louis están racialmente separadas, y las distinciones raciales se piensan en términos de blanco y negro. Igualmente, se señala que el racismo desde los maestros en la escuela se dirige hacia estudiantes afroamericanos que se trasladan al distrito desde la ciudad de Saint Louis; "los maestros a menudo se quejan de que los padres de estos estudiantes no apoyan las expectativas de conducta y desempeño académico de los maestros" (Rogers y Mosley, 2009, p.523).

sus actitudes y creencias; y otras mientras trabajaban en la lectura y discusión de los textos.

A nivel metodológico se adoptaron la etnografía crítica y el ACD para el tratamiento de los datos, lo cual suponía preguntarse por “las formas en que el poder y el conocimiento son reproducidos, consumidos y transformados a través de la relación dinámica de micro y macro interacciones e intervenciones humanas” (Collins, 2001; Fairclough, 2003; Kress, 2003, citados por Rogers y Mosley, 2009, p. 529). A partir de un proceso de refinamiento de las categorías sobre la construcción de blancura, alterno a la lectura de la literatura se derivaron tres categorías primarias: “notando la raza,” “estableciendo privilegios blancos” y “perturbando los privilegios blancos”. Algunos de los hallazgos del estudio fueron:

- En la lectura del libro *The Bus Ride*,¹² el rol de los blancos y los afroamericanos es representado discursivamente, en el caso de la gente blanca como participantes pasivos en el autobús o responsables de aplicar las leyes de segregación. Además, no se representan como antirracistas que protestan con Sara, personaje central de la lectura. Mientras, la gente de color adopta roles pasivos, con excepción de Sara y su madre. Sobre esto se explicó que los problemas de segregación en

¹² Las investigadoras explican que *The Bus Ride (El viaje en Autobús*, Miller 1998) es un libro infantil, cuyo autor, William Miller, es un hombre blanco que enseña literatura afroamericana en el York College, en Pensilvania. En el libro, Sara una niña afroamericana de 8 años de edad boicotea el transporte público segregado. Miller presenta dos lecturas de las acciones de Sara asociadas a: “Transgredir la ley visto como no intencional y algunos personajes dicen que ella cometió un error. En esta lectura, actos de activismo social son interpretados como actos de confusión. Otros personajes la ven como una mártir valiente por la igualdad de derechos” (Rogers y Mosley, 2009, 534).

su momento ocasionaron el disgusto de la gente y el cambio de las leyes, sin embargo en la obra leída, si bien se hacía alusión a la segregación no se nombraban los actores sociales en la historia, lo cual era importante, pues los niños “absorben la lingüística y los patrones de ideología de los textos a medida que los leen e interaccionan unos con otros reproduciendo de esta forma la invisibilidad de una forma particular de hablar acerca de la gente y sus acciones” (Rogers & Mosley, 2009, p.537).

- En los ejercicios de interacción con esta lectura se pudo identificar que uno de los informantes posicionaba la blancura como la norma y la negritud como “lo otro”. Sobre ello se explica que la blancura es una categoría no marcada en términos de nombrar la raza en la literatura. Para lo cual retoman teóricos críticos de la raza que argumentan que la gente blanca, “por virtud de su membresía al grupo dominante en la sociedad, construye identidades definidas como “normales” y consecuentemente establece el estándar por el cual las minorías raciales y étnicas son evaluadas” (Dixon y Rousseau, 2005; Ladson- Billings, 1999, citados por Rogers & Mosley, 2009, p. 551).
- En las demás lecturas, análisis de videos, ejercicios de dibujos e ilustraciones, talleres de escritura y dinámicas generadas para trabajar con los estudiantes,¹³ se concluyó que

¹³ Entre las lecturas que fueron objeto de trabajo y discusión citadas por Rogers y Mosley (2009) están: *The Ruby Bridges Story* (Coles, 1995); *Cracking the Wall: The Struggles of the Little Rock Nine* (Lucas, 1997); *Rosa Parks* (Greenfield, 1973); *Mr . Lincoln's Way* (Polacco, 2001); *Be Boy Buzz* (Hooks, 2002). También se hicieron trabajos participativos en torno a la Discusión sobre Martin Luther King, jr. y los Derechos Civiles, el análisis del video “Tengo

estos “se vuelven racialmente alfabetizados dentro de un aula de alfabetización acelerativa, transfieren la capacidad sociocognitiva de resolver problemas” (Rogers & Mosley, 2009, p.556) -por ejemplo cuestionan al autor, notan conflictos entre las ilustraciones y el texto, buscan ausencias y contradicciones- a través de las prácticas literarias. Esto resulta relevante puesto que evidencia que la alfabetización racial “puede crear espacios para que los niños blancos de clase trabajadora se introduzcan en textos para identificar, problematizar y, lo que es más importante, reconstruir la blancura en relación con la justicia social” (Rogers & Mosley, 2009, p.556).

El análisis de las autoras también se constituyó en una versión expandida de lo que McIntyre (1997) refirió como *charla blanca*,¹⁴ a través de un conjunto de estrategias lingüísticas y multimodales que se articulan directamente con discursos relativos a la raza y el racismo, se buscó mediante conversaciones que la gente blanca aceptara la blancura y los privilegios asociados y llevara a cabo acciones antirracistas conscientes. En esa medida, procuran hacer lo que Fairclough denomina la conciencia crítica del lenguaje o *Critical language awareness*, es decir, “La atención consciente de las propiedades del lenguaje y su uso, como un elemento de la educación del lenguaje” (Fairclough, 1992, p.2).

un sueño” y la película *Our Friend, Martin*. Igualmente, desarrollaron actividades como talleres de escritura, clubs de libros, club de conversaciones, análisis y discusión en torno a materiales como: fotografías, poemas, videos y objetos de la historia afroamericana.

¹⁴ Las autoras explican que McIntyre (1997) se refirió a la falta de nombramiento de la raza como *charla blanca*. Es decir, la “conversación que sirve para preservar a la gente blanca de examinar su/nuestros roles individuales y colectivos en la perpetuación del racismo” (McIntyre (1997, citado por Rogers y Mosley, 2009, p.520).

En lo referido al trabajo de Mónica Pini (2003), producto de su tesis doctoral, se trata de una obra que explora el fenómeno de empresas administradoras de educación (EAEs) que administran escuelas públicas, a través de las escuelas contratadas (*charter*)¹⁵, y de las estrategias político discursivas que estas emplean en el marco de la educación pública en Estados Unidos¹⁶, de modo que se pueda entender “de qué manera las nuevas tecnologías, las ideologías neoliberales y los cambiantes discursos educativos se juntan para crear un espectáculo político que va configurando una redefinición de la política pública” (Anderson, citado en Pini, 2003). Esto lo hace a través del develamiento de los dispositivos retóricos que las EAEs adoptan, lo cual permite deconstruir los discursos y las prácticas que estas usan para que su posición ideológica sea asumida como “natural”. Para lograr esta deconstrucción, Pini retoma el ACD, con autores como: Fairclough (1989, 1995); Chouliaraki y Fairclough (1999); van Dijk (1985, 1997); Mouffe, (1993); Anderson y Grinberg, 1998; entre otros. Algunas de las conclusiones de este trabajo se organizaron en torno a tres categorías: i. Las estrategias dis-

¹⁵ Según Pini y Anderson (1999) las escuelas *charter* son aquellas que firman un contrato con el estado o el distrito, por el cual obtienen dispensas con respecto a ciertas normas escolares generales y fondos del gobierno, para poder cumplir con los objetivos establecidos en dicho contrato. Cada estado determina por ley qué características y qué duración podrán tener los contratos en su territorio, así como los requisitos para poder ser renovados. Debido a que hay una gran variedad de leyes y a que el contrato es específico en cada caso, de ahí la diversidad en las características de estas escuelas entre un estado y otro, y aún dentro del mismo estado. Esa flexibilidad hace que las escuelas *charter* tengan características tanto de escuelas públicas como privadas.

¹⁶ Las empresas con fines de lucro que administran escuelas públicas en Estados Unidos seleccionadas fueron: Advantage Schools, Beacon, Edison Schools, Leona Group, National Heritage Academies, Mosaica.

cursivas más frecuentes usadas por las EAEs en su publicidad. ii. La redefinición de lo “público” que las EAEs construyen a través de su publicidad. Y iii. Los factores que favorecen a las EAEs que surgen de una comparación entre las leyes, políticas y grupos de interés relacionados con las escuelas *chárter* en algunos estados norteamericanos. En relación con la primera categoría, Pini (2003) explica que las EAEs usan técnicas publicitarias para construir su imagen como: la atracción visual mediante el color, el diseño, las fotografías, los enlaces; el uso de metáforas arquetípicas; la apelación al carácter confiable de la compañía, ocultando evidencia verificable; la autopromoción; el compromiso con la satisfacción del cliente; la evidencia basada en apoyo de personas poderosas; el uso de una retórica evocativa; las afirmaciones basadas en argumentos simples o datos inexistentes; denigración del competidor por medio de la oposición lexical o comparación. Así mismo, las EAEs se adjudican:

Excelencia académica, innovación, participación de los padres, el compromiso con las necesidades de los estudiantes y la comunidad, un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso, docentes dedicados y talentosos, y expectativas altas para todos los estudiantes. El uso de esta retórica apunta a enmascarar su principal motivo, es decir, el lucro. (Pini, 2003, p. 172).

En cuanto a la redefinición de lo público de las EAEs, se explica que las estrategias discursivas apuntan a construir una imagen positiva de estas, en contraste con la imagen negativa de las “escuelas públicas tradicionales”. Las escuelas públicas se presentan, entonces, como fracasadas, frente a lo cual, la autora explica que lo que se enmascara a nivel educativo es la desigualdad, como un “daño colateral” producto de la economía de mercado, “una dinámica en la cual no es pertinente gastar en que los chicos pobres accedan a una educación superior” (Saltman,

2000, citado por Pini, 2003, p.180). Para explicar este aspecto, retoma el abordaje de Giroux (2000) sobre las desigualdades que afectan especialmente a las minorías: “los jóvenes latinos y negros soportan la carga de una sociedad adulta que los ve como descartables y como una amenaza para la clase media, o los cosifica en función de una lógica comercial que busca un nuevo nicho” (citado por Pini, 2003, p.181).

Finalmente, se citan los factores que favorecen las EAEs y que explican el modo en que afectan a nivel educativo. La primera razón se relaciona con el hecho de que estas se están expandiendo a través de diferentes programas y en asocio con empresas como Xerox Corporation o la Universidad de Harvard. La segunda razón se relaciona con el conflicto de intereses entre la lógica corporativa de lucro y los objetivos de la educación asociados a los conceptos de ciudadanía, equidad, profesionalismo y excelencia académica. Se trata de “exhibir responsabilidad social” y “dar la apariencia de ser altruistas” para enmascarar su *raison d’être*: el imperativo de lucro (Mander, 1977, citado por Pini, 2003, p. 183). En la tercera razón, se hace la analogía entre el sistema educativo y los promotores de la privatización de la salud, quienes “publicitaron la crisis de la salud pública que justificó la introducción de los principios de mercado también en la administración de la salud. Luego las corporaciones empezaron a manejar empresas de cuidado de la salud” (Pini, 2003, p.184). La última razón se relaciona con la preocupación sobre el impacto de la cultura corporativa y sus actividades en la vida social y la democracia. Se entra en una lógica de mercado en la cual cualquiera puede comprar o vender servicios educativos; es decir, se identifica el ámbito educativo con cualquier otra industria. La argumentación de la autora se nutre también de explicaciones sobre aspectos influyentes como el apoyo gubernamental, aso-

ciado a las estrategias discursivas que usan para definir la poderosa retórica de la publicidad de las EAEs que influye, sin lugar a dudas, en la batalla contra la corporativización de la educación y las implicaciones que ello conlleva.

Para cerrar este apartado, se presentan los estudios de Cornejo (2012); Cornejo e Insunza (2013), y Gómez, Castro, Pizarro y Quiroz (2016), los cuales abordan el modelo tridimensional explicado anteriormente. En Cornejo (2012), se buscó comprender “los sentidos atribuidos al trabajo docente en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar” (p. 1) y se halló que los sentidos que se atribuyen al trabajo docente se producen de modo similar en los contextos estudiados. Al analizar el discurso docente en la dimensión de la práctica discursiva, en lo intertextual visto desde los recursos lingüísticos que componen el orden discursivo, se encontró lo que Fairclough (1993) denomina *tecnologización* y *colonización discursiva*. La primera se refiere a “la construcción de nuevos sentidos comunes desde la lógica del poder, que permiten controlar discursos y por lo tanto, sustentar ciertas prácticas discursivas por sobre otras prácticas alternativas posibles” (Cornejo, 2012, p. 4). La colonización discursiva se relaciona con el uso, por parte de los docentes, de terminología y conceptos propios de la racionalidad económica. Se plantea que los sentidos atribuidos al trabajo docente se enmarcan en los límites del orden discursivo hegemónico. En esa misma línea, está el trabajo de Cornejo e Insunza (2013), en el cual se presenta un análisis sobre el lugar que ocupa el docente en el movimiento social chileno por la educación. Entre los hallazgos está el que “el discurso de los docentes sobre la política de su trabajo presenta un fuerte apego al orden discursivo hegemónico, que se articula en torno a las teorías del capital humano, el relato

meritocrático y el valor de la competencia” (p. 80). En ese sentido, se pudo identificar que el discurso docente se articula al discurso del poder, de manera que se naturalizan procesos de reproducción presentes en la escuela. Otro trabajo que podría ilustrar la aplicabilidad del modelo tridimensional es el de Gómez, Castro, Pizarro y Quiroz (2016), cuyo objetivo era “develar las representaciones que los formadores de docentes tienen respecto a la innovación curricular basada en competencias para la educación superior en Chile” (p.201). En relación con la innovación, se encuentra que si bien los docentes aluden a un sentido de responsabilidad social implicado en esta, hay representaciones que muestran también su distanciamiento, puesto que se cuestiona la forma en que se daría el cambio. Los autores encuentran una resistencia al discurso de la innovación curricular, dado que requiere de un cambio del perfil docente, transformación de las prácticas de enseñanza y de evaluación. Se enfatiza “la existencia de resistencias en los docentes ante las innovaciones y los posibles costos económicos que el cambio podría implicar, ello, en el contexto de la permanente crítica a estos procesos como experiencias poco planificadas por las instituciones” (p. 211).

A MODO DE CONCLUSIÓN

El valor del ACD en la interpretación de las prácticas y las estrategias discursivas que emergen de los sistemas educativos y de los actores implicados se ha abordado a lo largo de este artículo, en procura de visibilizar especialmente el modelo teórico y metodológico propuesto por Norman Fairclough, como uno de los que permiten analizar discursos institucionales sobre la base de las relaciones de poder, las cuales se constituyen en una condición de la vida social. De ahí la importancia de enmarcar los datos que provienen de la práctica lingüística y discursiva en

la práctica social y que, a su vez, se asuma una posición política que favorezca la comprensión de estos. Como se señaló anteriormente, en un mundo global cambiante como el actual, se expresan, se naturalizan y se reproducen discursos en torno al escenario educativo, lo que plantea un desafío para la investigación social de comprenderlos en el marco de las lógicas políticas, económicas y culturales imperantes. Igualmente, rastrearlos en el marco de las relaciones jerárquicas que establecen profesores, estudiantes y directivos, a fin de entender los posicionamientos de los sujetos en los discursos. Pero habrá que considerarse que la teorización desde el ACD presupone el reconocimiento de la necesidad de una investigación interdisciplinaria, que dé cuenta de la compleja relación entre el discurso y la sociedad.

Las dinámicas sociales son cambiantes, como lo es también el campo educativo, de ahí la necesidad de tener lentes críticos que permitan analizar el orden y las estructuras establecidas a nivel de las prácticas y las políticas educativas y todos aquellos discursos, epistemes y verdades que se instalan de manera hegemónica. Trabajos como los reseñados, a modo de ilustración, permiten mostrar que se puede realizar este tipo de análisis que genere oportunidades de aprendizajes más inclusivos, más equitativos en las aulas, lo cual implica hacer un esfuerzo reflexivo por abordar las prácticas discursivas más allá del ordenamiento que les dan las instituciones escolares, así como, abordar la investigación, las políticas educativas y el componente pedagógico como factores decisivos en la comprensión de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje formal.

REFERENCIAS

- Anderson, G.L. & Grinberg, J. (1998). Educational Administration as a disciplinary practice: appropriating reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 13-29.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) *Discourse in Late Modernity Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 72-82.
- Cornejo, R. (2012). Sentidos del trabajo, politicidad de la tarea y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago. Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT18/GT18_CornejoChavez.pdf
- Durkheim, E. (1998). *Educación pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.) (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for socialresearch*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. En R Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (225-235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2009). El Proceso de Bolonia y la Economía Basada en el Conocimiento: Un enfoque de Análisis Crítico del Discurso. En: M. Pini, (Comp.) *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico* (339-364). Buenos Aires: Unsam.
- Foucault, M. (1971/1994). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fowler, R., Kress, G., Hodge, B. & Trew T. (1979). *Language and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11 (22). 49-63.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2005). Critical discourse analysis. En R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (2nd ed., pp. 293-318). Cresskill, NJ: Hampton.
- Gee, J. P. (Ed.). (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd Ed.). New York: Routledge
- Gómez, H., Castro, C, Pizarro, F. & Quiroz, F. (2016). Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior. *Educere*, 21 (66), 201-214.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hodge, R. & Kress, G. (1979/1993). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- McIntyre, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with White teachers*. Albany: State University of New York Press.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. London-New York: Verso.
- Pini, M. E. (2003). *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pini, M.E. (2005). El análisis crítico del discurso como metodología y como teoría: la publicidad electrónica de las empresas administradoras de educación (EAEs) en Estados Unidos. En A. Palermo & I. Cappellacci (Eds.), *Las relaciones entre la Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa*, ISP Dr. J. V. González y Departamento de Educación UNLU. Buenos Aires: ISP Dr. J. V. González.
- Pini, M. E. (comp.) (2009), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*. San Martín: UNSAMedita.
- Pini, M. E. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127 <http://www.ase.es:81/index.php/antiores-ediciones/rase-volumen-3-numero-1-enero-2010/>
- Pini, M. E. (2011). Education Management Organizations. A Political Design. En R. Rogers (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (267-291). Second Edition NY: Routledge.
- Pini, M. E. (2013). El análisis crítico del discurso (ACD). Aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de políticas educativas. En C. Tello (comp.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 69-90). Mercado de Letras-UNTREF.
- Pini, M. & Gorostiaga, J. (2009). Reforming teacher education in Latin America and the USA: A Comparative Perspective through Critical Discourse Analysis. In M.T. Tatto & M. Mincu (Eds.), *Reforming Teaching and Learning. Comparative Perspectives in a Global Era* (pp. 9-22). Rotterdam: The Netherlands, Sense Publishers.
- Pini, M. & Gorostiaga, J. (2008). Teacher education policies and development. Critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54, 427-443.
- Pini, M. & Anderson, G. (1999). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 137-162. Madrid: OEI.

- Rogers, R. (2004): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: LEA.
- Rogers, R. (Ed.) (2011). *An Introduction to critical discourse analysis in education* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge.
- Rogers, R., & Mosley, M. (2008). A critical discourse analysis of racial literacy in teacher education. *Linguistics and Education*, 19(2), 107–131.
- Rogers, R. & Mosley, M. (2009). Alfabetización racial en una clase de segundo grado: Teoría crítica de raza, estudios de blancura, e investigación de alfabetización. *Discurso & Sociedad*, 3 (3), 513-579.
- Rogers, R. & Pini, M. E. (2012), Discourse Analytic Methods in Literacy Research. In C. A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. (1994) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 642-678.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Revista Forma y Función*, 24(1), 75-105.
- Temple, S. (2001). Discourse in Educational Settings. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.503-517). Oxford: Blackwell Publishers.
- Van Dijk, T. (1984). *Prejudice in discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Van Dijk T. (1985). *Discourse and Communication*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park: Sage.
- Van Dijk, T. (2003): La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Comps). *Métodos de análisis crítico del discurso* (143-177). Traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Wodak, R. (1989). *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Wodak, R. (2003). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo". En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (17-34). Traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. & Meyer M. (Comps). (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Young, R. E. (1990). *A critical theory of education: Habermas and our children's future*. New York: Teachers College Press.