

Importancia del Análisis del Discurso en el Aula para la Investigación Educativa

Antonia Candela

Departamento de Investigaciones Educativas - Cinvestav

México

acandela@mail.cinvestav.mx

Introducción

En principio es necesario aclarar que en este artículo no se plantea de entrada el problema pedagógico o didáctico, sin duda importante, de cómo enseñar ciencia, ni modelos del “deber ser” o del “deber hacer” para el docente, que en último caso nunca pueden operar en un contexto complejo e intersubjetivo cuando son planteados desde fuera del aula. Tampoco se realiza un estudio evaluativo para ver si la ciencia se enseña “bien” en la escuela. Por el contrario en este trabajo se realiza una descripción detallada de cómo se construye el conocimiento científico en una escuela primaria oficial para niños de clase baja de una zona urbana marginal. La comprensión de este proceso, es necesaria como punto de partida para cualquier propuesta que pretenda mejorar la enseñanza de la ciencia en su contexto real. Si no comprendemos el sentido que los docentes y alumnos dan a sus acciones en el aula, si no entendemos cuáles son las reglas sociales que ahí dominan o las prácticas educativas que se mantienen por su eficacia y por la fuerza de la tradición, pobre y breve será nuestra incidencia en el trabajo cotidiano del aula.

En este caso el estudio la interacción social en el aula escolar se centra en la perspectiva de los alumnos. La perspectiva de los alumnos en la construcción del contenido de la ciencia en el aula es importante ya que son ellos los sujetos a educar, sujetos que generalmente han sido considerados como receptores de información, de intenciones, actitudes y valores sociales que el maestro comunica en la institución escolar, y por tanto han sido subordinados analíticamente. Interesa mostrar la activa y reflexiva participación de los niños en la negociación del conocimiento en el discurso del aula. En este trabajo se documenta el carácter de sujetos críticos que los alumnos tienen y la forma en que expresan sus propias ideas, cómo siguen o evaden las orientaciones docentes dependiendo de su nivel de acuerdo con ellas, cómo argumentan y debaten sobre puntos de vista distintos a los de otros niños o a los del maestro, cómo contribuyen o dificultan los procesos de legitimación del conocimiento y de creación de consensos en el complejo proceso de construcción del conocimiento en el aula. Se muestra esta capacidad de decisión de los alumnos, aún respetando el marco de las reglas del discurso escolar, con sus jerarquías y estructuras de poder, pero a su vez influyendo sobre éstas. La estructura y contenido de su participación pone en evidencia su competencia comunicativa y muestra, lo que cualquier maestro ha sentido dando clases, la capacidad de los niños de ser agentes sociales activos y con voluntad propia a los que hay que persuadir para que contribuyan al proceso colectivo de co-construcción del conocimiento escolar.

Este es un estudio etnográfico del discurso en el aula desde la perspectiva de análisis conversacional (Garfinkel, 1967) donde las intervenciones discursivas en situación natural (no experimental ni controlada) se estudian no sólo por su contenido gramatical y sino por su significado en el contexto de la secuencialidad con otros turnos de intervención. Así la negociación del significado incluye

tanto los contenidos académicos que se van construyendo con cada intervención como las acciones por medio de las cuales se realiza esta negociación, a saber: argumentar, describir, culpar, defender, convencer, imponer, rechazar, apoyar, compartir, validar, legitimar, cuestionar, ejemplificar y otras muchas. Y en todo caso, el sentido de cada intervención se analiza a partir de la manera como la interpretan y actúan frente a ella los otros participantes (Edwards & Potter, 1992).

En el proceso discursivo del aula se afinan formas de comunicación, pero aparecen también incomprendiones, malentendidos y construcciones paralelas. Los participantes se orientan hacia la construcción de consensos, como una tarea compartida, pero también se establecen contextos argumentativos en los que se contraponen y dejan abiertas distintas opciones explicativas (Candela, 1991a, 1996). En este trabajo se describe esta riqueza y variedad de procesos, la manera en la que se involucran los alumnos y maestros en ella y cómo establecen su propio lugar en la interacción. Dentro de esta complejidad, se destaca lo que son las orientaciones del discurso hacia el consenso, porque, como se verá más adelante, estas tendencias son pistas de lo que pueden ser las tareas compartidas en el aula que guían la interacción.

Participación colectiva y construcción del consenso.

El siguiente extracto es parte de la actividad se realiza en la segunda ocasión en que un grupo de 5º grado de una escuela primaria de una zona marginal de la ciudad de México, trabaja sobre el tema de la gravedad en la clase de ciencias. La actividad, propuesta en el libro de texto, consiste en que los alumnos hagan una lista de 10 materiales, previamente propuestos por ellos mismos, del de mayor al de menor densidad. La maestra guía la tarea hacia un debate en el grupo para que se ordenen los materiales según el lugar que les corresponde en la lista de densidades decrecientes. El extracto citado muestra parte del debate que se desarrolla para decidir cuál es el material que debe de ir en el primer lugar de la lista, respondiendo a la pregunta de la maestra en la línea 118: ¿<cuál va: a: ser más pe:sa::do:??>. Los niños están discutiendo si es el plomo, el acero o el cobre el que debe de ir en primer lugar como el material más pesado.

Extracto 1: "¿El acero?"

- 173 ** As: EL ACERO ((la mayoría a coro))
174 * Ao: /por qué::? (.3)
175 Ma: ^a ver [(.)3] quién dice que el acero es más
176 pesado?
177 Aa: [el acero ((A010, A011, A030 levantan la mano y A029 señala a A032))
(...)
180 Ma: quién dice que el cobre es más pesado? (.3)
181 ((sólo Aa25, A017 y A09 levantan la mano))
182 Ma: Y LOS DEMAS QUE:: DI:CEN?
183 Aa: que e[l acero
184 Ao: [que el acero
185 Ma: por eso (.) a v::er (.)
186 levanten la mano los que digan que >el cobre
187 es /más pesado<
188 ((sólo A012 y A019 levantan la mano))
189 As: Uh::: ((burla))

- 190 Ma: levanten la mano los que digan que
 191 >el acero es /más pesado<
 192 ((como 14 niños levantan la mano: A01, A02, A03, A09, A010, A011, Aa15,
 193 Aa16, A017, A027, A028, A030, A032))
 194 Ma: Eso si:: (.2)
 195 ((Aa14 y Aa15 comentan una con otra:))
 196 Aa: yo ya iba a decir que el plomo
 197 Aa: no:: el plomo no:
 198
 199 Ma: ^y los que no levantan la mano
 200 QUE:: DI::CEN? (.3)
 201 Ao: /nAda
 202 As: /je: je: je: ((unos 5 alumnos))
 203 Aog: QUE NINGUNO ES PESA:DO
 204 As: /ja: ja: ja: ((casi no se escucha la risa))
 205 Ma: QUE NINGUNO ES PESA::DO?
 206 As: no:: ((dicen varios, de los que siguen con la mano
 levantada a favor del acero))
 207 => Ma: cuál se te hace más pesa:do (.) Andres?
 208 Andr: el acero ((de por donde está Aog))
 209 Ma: a ver (.2) <entonces>
 210 => TODOS ESTARI::AMOS DE ACUERDO QUE EN PRIMER
 211 LUGAR TENDRIA QUE ESTAR EL ACERO::?
 212 * As: claro ((varios))
 213 * As: eh: eh: eh: ((en señal de triunfo))
 214 * Ma: SI O NO::?
 215 * As: si ((varios))
 216 * Aa: uh::: ((entonación de triunfo))
 217 * Ma: EN SEGUNDO LUGAR ESTARI::A?
 218 * As: EL PLOMO ((casi todos a coro))
 219 * (.2) ((gesto de molestia, de la maestra))

La maestra busca el consenso al preguntar, en voz alta, qué dicen los alumnos que no se expresaron y pedir que todos los alumnos expresen su opinión levantando la mano. En éste proceso de orquestación de un creciente consenso (de 4 a 14 alumnos) la maestra acepta la manifestación colectiva de aproximadamente la mitad del grupo pero vuelve a exigir, de manera enfática, la opinión de los demás niños, con lo que se pone en evidencia su orientación hacia el establecimiento del consenso en vez de imponer una versión que ella comparta pero que no convenza a todos los niños.

Los recursos discursivos de la maestra para orquestar el consenso se desplazan, del manejo de la estructura preferencial -que rechaza u acepta versiones-, hacia la solicitud de que todos los alumnos se pronuncien por una u otra opción. Sólo en la secuencia entre las líneas 201 y 206 se vuelve a expresar una confrontación de puntos de vista entre los alumnos y la maestra. Al final del extracto la maestra hace un movimiento discursivo para darle forma gramatical de unanimidad a las diversas manifestaciones, aún manteniendo la posibilidad de la diferencia hasta el final. Son estos rasgos los que muestran una orientación docente hacia el consenso en vez de a la imposición.

En cuanto a la participación infantil, también podemos decir que tiene una orientación hacia el consenso, pues aunque ellos no dejan de manifestar ciertos desacuerdos, al mismo tiempo parecen tomar en cuenta que se está orquestando un acuerdo en torno al acero. Por ejemplo, la conversación privada de las dos niñas parece indicar que ellas priorizan la orientación hacia el consenso que se está manifestando en el aula sobre su opinión personal acerca de los materiales.

Por otro lado, el análisis de este extracto ejemplifica la complejidad de los acuerdos colectivos que si bien se pueden definir como consensuales en cuanto a que no hay manifestaciones en contra, están sostenidos sobre una amplia variedad de posturas diversas frente al contenido del acuerdo. Dicho de otra manera, de esta situación puede concluirse que las versiones verbalmente aceptadas no necesariamente representan versiones compartidas. La versión aceptada puede ser el resultado de una negociación entre una variedad de posiciones con diferente grado de identificación con ella, incluso donde algunas de las partes se han sometido, o han aceptado el compromiso implícito, por el momento, pero mantienen su versión para manifestarla en condiciones más favorables. Esta variedad de posturas frente a la versión aceptada pueden influir sobre el desarrollo del discurso posterior a través del contexto creado en la interacción. Sin embargo, en cualquier caso, lo que sí es notorio es la orientación de todos los participantes hacia el consenso aceptando que una opción se establezca como la colectiva.

Demanda de una versión legitimada

A continuación se analizará un fragmento en el que se muestra claramente que la orientación hacia el consenso, hacia construir una versión legitimada del contenido en el aula no es exclusiva del docente sino que es también demandada por los propios alumnos que piden conocer cuál es el conocimiento correcto. El siguiente extracto es parte de otra clase de 5° grado en la que en este caso un maestro está también haciendo la actividad de hacer una lista de los materiales más densos a los menos densos. El maestro pidió que cada uno de los niños hiciera su lista de acuerdo a lo que considerara y en la siguiente interacción él está planteando su posición al respecto del orden de los materiales, pero sin imponer esta versión como la correcta.

Extracto 2: "Maestro, no sea así"

- 287 **Mo:** °yo voy a (.) yo voy a hacer mi lista también (.)
288 **Mo:** porque yo no la hice°
289 **Aos:** Ahh::: ((como de decepción))
290 **Mo:** ustedes hicieron su li:::sta:: vamos ver si ésta
291 más o menos es la mía, no? (.) este:: (.) aquí::
292 para mí iría aquí el plástico (.) ^conste que
293 estoy ^[DICIENDO (.2) PARA ^pa:ra: mi:: (.2)
*((el maestro escribe su lista en el pizarrón mientras varios
alumnos protestan gritando))*
294 **Ao:** [NO::::
295 **Mo:** yo no estoy diciendo que sea ésta la verdad (.)
296 **Mo:** porque yo tampoco se la verdad absoluta
297 => **Aa:** MAE::STRO (.) NO SEA ASI::

Resulta interesante que el maestro plantee su versión como una versión alternativa, no necesariamente verdadera, igualmente válida que la de los alumnos y que explícitamente hable de que él no tiene la

verdad absoluta para justificar el derecho a hacer una lista personal y como respuesta a la protesta de muchos alumnos gritando "**NO:::.....**". La justificación de las líneas 295 y 296 provoca el reclamo directo y en voz alta, de una niña:

297 => Aa: MAE::STRO (.) NO SEA ASI::

El planteamiento relativista del maestro a lo largo de toda la actividad desconcierta a los alumnos y provoca rechazo confirmando, en cierto sentido, que parte de su experiencia escolar y sus expectativas tienen que ver con la construcción de una versión legítima del conocimiento frente a la cual ellos evalúan su versión como "correcta" o "incorrecta". Curiosamente un contexto de fuerte discusión, como es el creado en este momento en el aula, no es necesariamente producido por una inclinación hacia la argumentación sino que parece ser una demanda hacia la validación de una versión sobre las demás, o sea, una exigencia infantil de que se construya una versión "verdadera".

En este caso la intervención del maestro trata de justificar su posición mientras los alumnos participan evaluando la misma a través de diversas formas de rechazo (manifestación de decepción, negaciones, gritos de protesta y demanda de que el maestro no actúe de esa manera).

Me parece que estos extractos son muy interesantes en cuanto a mostrar una situación en la que el maestro hace explícitas las reglas de la interacción escolar como: "**NO LO VAMOS A HACER POR MAYORIA**", "**Lo único que quiero es ver es más o menos, <quiénes fueron los que escogieron e:so:**", ambas respuestas "**vamos a ponerl(as) como buen(as)**" "**ESO ES LO QUE YO PIENSO**" "**yo tampoco se la verdad absoluta**". Tomando en cuenta el planteamiento de Edwards y Mercer (1987) sobre el carácter implícito de las reglas escolares, esta afirmación se puede complementar aclarando que las reglas son implícitas cuando los participantes las siguen, pero se hacen explícitas cuando éstas son violadas. Estos extractos también muestran que las reglas no sólo operan por imposición de los maestros, sino que son asumidas por los estudiantes que reclaman cuando éstas no se cumplen.

Conclusiones

Se ha mostrado que la orientación del discurso hacia la construcción del consenso es una tendencia del discurso en el aula en esta escuela primaria, aún en las ocasiones en las que la confrontación entre versiones alternativas prevalece frente al acuerdo. Con los ejemplos analizados se puede ver que la orientación hacia el establecimiento de consensos es una de esas tareas que parece plenamente compartida por todos los participantes de la interacción en el aula, aún en los casos en los que no se comparten las versiones sobre el contenido. Se encuentra que no sólo los maestros tratan de llegar a acuerdos sino que también los alumnos demandan que se establezca una versión de consenso cuando el maestro pretende dejar abiertas varias posibilidades interpretativas. Sin embargo, los alumnos no aceptan cualquier versión aunque venga de la autoridad, sino que actúan de manera que los maestros tienen que justificar sus acciones para convencerlos y que la versión que se establezca sea por consenso. El consenso aparece como un recurso para establecer la verdad en el aula, pero como un recurso también en debate en la medida en que cada participante, trata de que el consenso se construya en torno a su versión. Esta orientación parece ser una práctica cotidiana, al menos dentro de ciertos estilos de trabajo docente.

A diferencia de las conclusiones de Edwards y Mercer (1987) acerca de que los docentes ocultan su punto de vista o lo imponen sobre los alumnos, en los análisis realizados la versión docente no se

oculta ni tiene asignada automáticamente una jerarquía distinta a las versiones de los alumnos. Tal vez puede decirse que cuando las reglas de la interacción escolar se siguen, éstas se mantienen implícitas, pero que cuando se violan (Grimshaw, 1992), o aparecen dificultades en la interacción, las reglas se explicitan. Esto puede ser un argumento contra su carácter impositivo y a favor de su carácter consensual, ya que cuando aparece una situación de excepción el maestro las incluye en el discurso y con eso parece abrirlas a la negociación, como de hecho ocurre en los casos analizados.

Referencias Bibliográficas

- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar, *Infancia y Aprendizaje* 55, 13-28.
- Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias. En: C. Coll & D. Edwards (Eds) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 99-116 (Publicado también en inglés como: Candela, A. (1997). The Discursive Construction of Argumentative Contexts in Science Education. En: C. Coll, & D. Edwards (Eds) *Teaching, learning and classroom discourse: Approaches to the study of the educational discourse*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.89-106)
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El Conocimiento Compartido: el Desarrollo de la Comprensión en el Aula. *Temas de Educ.* Barcelona: Paidós-MEC. Versión original: *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. London, New York: Methuen and Co. Ltd. (1987).
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Grimshaw, A. (COMP.) (1990). *Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, Cambridge, Cambridge University Press.