ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y NATURAL. HACIA UN MODELO DE INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DEL AULA

Francisco Rosales Varo
Universidad de Granada

1. Hacia otra definición de lo discursivo

El título inicial de esta comunicación: *análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso del aula* no era el título pensado originalmente. El título original de este estudio era el siguiente: *¿Está el ornitorrinco encima de la jirafa?* Estas aparentes perversiones animales son la imagen de perversiones educativas frecuentes en nuestras aulas, como especies sin evolucionar adaptadas a un medio en el que han sobrevivido para mantener la hegemonía de también perversas actitudes en la enseñanza. La primera aclaración se centra en la delimitación de lo discursivo con el fin de apreciar el valor integral de las coordenadas de lo *pedagógico* y lo *natural.* Y para ello hay que ir más allá de la identificación del término *discurso* (Vid. van Dijk 1997a) con mensajes contenidos en estructuras verbales. A menudo se usa la palabra discurso para hablar de cualquier evento de comunicación, como un comodín que se coloca en cualquier lugar. Pero hay que tener en cuenta tres limitaciones básicas de los trabajos que llegan hasta la década de los noventa: 1- El punto de vista del Análisis del Discurso se atiene en muchos casos sólo a modelos descontextualizados. 2- El principal objetivo de muchos de los trabajos es la relación entre forma / función. 3- La perspectiva pragmática se debe considerar también como una perspectiva ideológica. Y este último aspecto no ha sido suficientemente tratado en la mayoría de las investigaciones. El Análisis del Discurso en su sentido habitual sitúa como objeto de estudio dos niveles de interpretación: 1- *Micronivel*: formas del lenguaje (léxico, gramática, prosodia, ...). 2- *Macronivel*: el contexto de la frase (intenciones del hablante, conocimientos compartidos, ...). Pero a estos niveles se puede añadir la otra vertiente, encaminada a indagar la relación del discurso con la Historia: 3- *Nivel ideológico*: implicaciones y aplicaciones histórico-sociales. Si consideramos que el

Centro Virtual Cervantes

lenguaje no es una práctica social en el sentido saussuriano, sino que el uso del lenguaje es un acto social en sí mismo, el punto de vista cambia. Los conceptos de sistematicidad que intentan homogeneizar la estructura del concepto persiguen aislar lo lingüístico como objeto de estudio de manera muy aséptica. Pero el acceso al lenguaje no es tan transparente. Es un concepto a veces opaco y no directamente accesible. La versión crítica del Análisis del Discurso (Vid. Fairclough y Wodak 1997) acude a conceptos sí tangibles, como son los de historia, poder, sociedad, diferencia, incorporándolos al fenómeno de lo lingüístico. Lo que se hace es enriquecerlo, y en ningún caso reducirlo. Lo discursivo no es sólo un dispositivo de generación o reflejo de significados, es la encarnación de éstos. Un estudio riguroso de las muestras verbales en el aula nos puede dar pistas interesantes de cómo se constituye el sujeto / aprendiz en estas prácticas ideológicas. Esta forma de entender lo discursivo nos llevará a definir ciertos comportamientos del aula como la evidencia de relaciones de dominación, objetivadas y programadas en un continuo que hemos querido ilustrar en los patrones de clausura y apertura que definan lo que entendemos por discurso pedagógico y natural respectivamente.

2. Elementos de caracterización del discurso pedagógico y el discurso natural

El contexto del aula produce un tipo de discurso que se debe a las situaciones que cada momento de la comunicación docente impone. El discurso del aula, pues, produce un caudal de lengua que no necesariamente tiene por qué ser diferente al de otras situaciones de comunicación. No necesariamente, insistimos, aunque a veces se tienda a identificar el discurso del aula únicamente con discurso pedagógico. Partimos de esta distinción manejando diferentes niveles de realización, situados en un espacio común, el *discurso del aula*, con posibles verificaciones en un continuo que se extiende desde el *discurso pedagógico* hacia el *discurso natural* o viceversa, como puntos de referencia extremos, susceptibles de realización en diferentes grados.

Las condiciones de uso del *discurso del aula* son las que determinan su naturaleza, al igual que otras situaciones de comunicación, como puede ser el contexto de una consulta médica, una ventanilla, un confesionario, una cama o un bar. Pero no es que el *discurso del aula* tenga que ser peculiar por sí mismo, no es una corrupción de lo natural, sino que los factores que acuden a él se han consensuado para generar lo que denominamos *discurso pedagógico*, una estrategia que, mediante la creación de sus propias convenciones se suele alejar de la función básica de cualquier *discurso natural*, que es la de comunicar sobre un conjunto de supuestos compartidos por los interlocutores. Dos aclaraciones básicas:

1- Los discursos institucionales (Vid. Drew y Sorjonen 1997, Kramsch 1985), académicos, planificados, públicos, que aquí denominamos pedagógicos, se generan cuando, por ejemplo, el estatus de los participantes establece una jerarquía de voces. Son menos frecuentes en la comunicación, y se producen en casos especiales, como pausas en las relaciones sociales distendidas. Son ritos especiales. Por esa razón los órdenes discursivos que se establecen están muy estereotipados y son muy poco versátiles. Están sometidos a manipulaciones retóricas especiales.

Centro Virtual Cervantes

2- Los discursos no institucionales, no planificados, más cotidianos, naturales, son los más frecuentes en la comunicación. El marco de las relaciones sociales habituales no rompe el ritmo del intercambio habitual, de manera que no suelen ser discursos estereotipados y se prestan a la versatilidad.

El contexto docente suele impedir, aunque no excluir, la presencia de un discurso no académico, no oficial, no pedagógico, que hemos llamado discurso natural. Sabemos que el espacio del aula da menos oportunidades al discurso natural que al institucional. Una de las razones determinantes en la explicación de la naturaleza y frecuencia del discurso pedagógico es el control del profesor, de la autoridad, control dominante que hace prevalecer su voz sobre las demás. En la mayoría de los casos es el profesor quien abre y cierra los intercambios, lo cual nos demuestra no sólo quién *controla*, sino también quién *decide* y *dirige* el discurso. La oportunidad de participación describe cuál puede ser el esquema de un evento educativo convencional, en el que los turnos de intervención atienden a un esquema rígido y simétrico del tipo (P: profesor, A: alumno): (P A1 P) (P A2 P) (P A3 P) (P A4 P) ... (Vid. Cazden 1988, Hatch 1992). La información se empaqueta en unidades mínimas idénticas donde se reproduce el conocimiento. Pero cuando surge una intervención no regulada el esquema se desorganiza dando, por ejemplo, lugar a secuencias habituales en las guarderías: (P A A A A A P A) (Vid. Mercer 1995). Lo que sucede es que los niños no siempre esperan que el profesor tenga que tomar obligatoriamente la palabra después de cada turno. Aún no se han insertado en esa rutina y se sumergen en un discurso compartido que no se atiene a la disciplina rígida. Lo que hacen realmente es *hablar*, sin consciencia de aprender o estar siendo enseñados. Los modelos anteriores se deben a una impostación discursiva en la que los participantes han aceptado sus papeles de motores del proceso de aprendizaje, y en todo momento son conscientes y responsables de ello. La participación del aprendiz en estos casos se ve limitada por las estructura de las tareas que subordinan el discurso natural y espontáneo del estudiante al esquema rígido del *control / evaluación*. Nos podemos remontar a los orígenes para buscar una explicación a estas estrategias discursivas. Sabemos que la recitación ha sido una práctica ancestral que se ha utilizado durante milenios como técnica de transmisión del conocimiento. Su propósito es el mantenimiento o conservación de un modelo de saber que respeta la autoridad de la información que reside en la palabra. Este discurso litúrgico contiene en sí el valor de cohesión de la comunidad: es su memoria, su identidad. La manipulación está prohibida, y cualquier práctica de extensión de la información debe, por naturaleza, respetar su verdad autónoma. Este vínculo no puede olvidarse, y hay que luchar contra el tiempo que todo lo destruye. Y la memoria puede retener la verdad. Por eso hay que aprender. Y la recitación o repetición pasa a ser algo más que un juego de memorización, es una ceremonia de aprendizaje con un ritmo interno diseñado a priori para detener en un espacio poético el saber . La educación así entendida se ha basado en estas prácticas que llegan a formar parte del resto de las prácticas de supervivencia. La integración de estos *discursos rituales* en la vida social informa el tipo de conocimiento que la comunidad genera y perpetúa. Son, pues, parte indisociable del ritmo interno de la

Centro Virtual Cervantes

Historia. Hoy en día, como partícipes de una comunidad escolar, somos herederos de esta manera de guiar el conocimiento. Sobreviven aún estos substratos discursivos primarios, que se quedan al descubierto cuando emergen los papeles incuestionados de la autoridad del texto al que los alumnos prestan su voz.

3. Categorías de análisis para una interpretación del discurso del aula

¿Qué significan, o mejor, qué valor adquieren, según esto, frases del tipo?: *¿El ornitorrinco está encima de la jirafa? / No, el ornitorrinco está debajo de la jirafa.* Esto no es una imagen surrealista. Es una muestra de discurso pedagógico elicitado por la actividad a la que se expusieron nuestros estudiantes de nivel inicial con los que registramos la interacción desprendida de una actividad rutinaria en la que tenían que reproducir unos enunciados . El alumno lo único que tiene que hacer es reconocer el modelo y contradecir la frase anterior: a la derecha / a la izquierda, encima y sobre / debajo, dentro / fuera, enfrente / detrás. Éste era uno de los puntos incluidos en la programación del sílabo, verbo estar + preposición para la ubicación de objetos en el espacio. Los estudiantes eran conscientes de la pertinencia de practicar este modelo y así lo hicieron. Como vemos en la transcripción[1] el resultado se asemeja a las letanías de los rosarios en latín de nuestras abuelas, donde lo importante no era saber que se estaba diciendo, sino el acto de sometimiento de decir, el estar diciendo. Se parece, sospechosamente, a cualquiera de las imágenes vanguardistas que subvierten la voluntad afirmativa de los discursos estéticos tradicionales, pues también en este enunciado se abandona la voluntad intencional de afirmar realmente en el curso del encuentro con las cosas (Vid. Foucault 1973). Su manipulación limitada y estricta viene dada por el interés de disponer un contexto depurado en el que se puedan reproducir estos segmentos de lengua sin interponer ninguna especulación sobre el valor de los enunciados. El alto grado de predicción evidencia el alto grado de tensión que manifiesta el discurso. La información requerida no es sólo altamente predecible, sino que de hecho la predicción es total. De igual manera, la información aportada ya estaba contenida en la pregunta. En

---

[1] *36. Henrik- ¿Está el coche enfrente de la casa?*
37. Ray- No, el coche está detrás de la casa // ¿Está el perro dentro del autobús?
38. Henrik- No, el perro está fuera del autobús //
39. Ray- ¿Está el señor Jenaro encima de la mesa?
40. Henrik- No, el señor Jenaro está debajo de la mesa // ¿Está el caracol debajo de la silla?
41. Ray- No, el caracol está encima de la silla? // ¿Está la bolsa de ajos a la izquierda?
42. Henrik- No, la bolsa de ajos está a la derecha // ¿Está la máscara de oxígeno enfrente de la luz?
43. Ray- No, la máscara de oxígeno está detrás de la luz // ¿está Guadalupe encima del gato?
44. Henrik- No, Guadalupe está debajo del gato // ¿Está el libro delante de la marmita?
45. Ray- No, el libro está detrás de la marmita // ¿Está el zurrón sobre el pesebre?
46. Henrik- No, el zurrón está debajo del pesebre //
47. Ray- ¿Está la abeja debajo del panal?
48. Henrik- No, la abeja está encima del panal // ¿Está Ambrosio a la derecha de Carlos?
49. Ray- No, Ambrosio está a la izquierda de Carlos // ¿Está el pato dentro de la taza?
50. Henrik- No, el pato está fuera de la taza // ¿Está el ornitorrinco encima de jirafa?
51. Ray- No, el or....inco está del... está, está detrás, debajo de la jiraf (...) Debajo de la jirafa. Or... ni ... to rin co, or... ni, or ni , or ni to rin co, ornitorinco, ornitorinco...

Centro Virtual Cervantes

realidad se tiende a anular el valor de la solicitud y aportación de información, pues lo que se produce es una ausencia de necesidad de indagar en lo no conocido. La información que se ofrece es compartida a priori por los dos participantes, de manera que no es necesario negociar ni construir su significado en colaboración. Por otra parte, la estructura resultante es de una simetria estremecedora, alienante. No hay ninguna señal para ceder el turno, porque el turno no se cede, viene dictado, lo obliga la rigidez de la alternancia A / B. No hay ni confirmaciones ni aclaraciones de la comprensión. No tienen que construir el discurso, pues éste ya está de antemano construido. El dispositivo de generación discursiva lo tiene así programado, y siempre que se respeten las reglas internas de reproducción se podrá acceder al modelo diseñado a priori. Es de sentido común que, cuando alguien usa la sentencia del tipo : *Estar + objeto localizado + referencia espacial* presente en las frases del tipo: *¿Está el ornitorrinco encima de la jirafa?*, se supone que tiene la intención de comprobar la situación de una entidad que los dos interlocutores conocen, en un espacio que ambos comparten. Pero en el caso de estas muestras de discurso pedagógico no se conocen estos efectos, pues simplemente se exceden los límites de las contribuciones proporcionales de la cooperación habitual. En estas prácticas institucionalizadas no se actúa, se representa, no se usa la lengua, se practican rutinas. No se interviene sobre la experiencia porque ésta se evita. Cabe entonces preguntarse quién anda detrás de estas palabras, qué agente desencadena este discurso, qué controla la estrategia elegida. ¿Quién habla, qué voz está presente en este enunciado? Queremos demostrar que en este tipo de discursos se trasvasa la palabra al texto mismo, de manera que la voz del que enuncia es un cauce que se presta para cumplir la tarea asignada. No es relevante hacia el mundo, sino hacia sí mismo. En definitiva, estamos en condición de afirmar que enunciados de este tipo nos dan una idea clara del *valor* que el contexto del aula habilita. Y este valor es el de *no identidad* hacia la experiencia o, en otras palabras, *identidad autónoma*. El discurso se despoja del mundo al que parece pertenecer y se encarna en él mismo. Y lo hace mediante un proceso en el que se exceden los principios de semejanza. Afirma que no se afirma, está vacío de significado hacia el mundo y preñado de sentido para las condiciones de control de lo pedagógico. Dicho todo lo anterior, nos atrevemos a concluir que el tipo de discurso pedagógico *reinterpreta* el principio de cooperación. Hace suya la idea de mantener un contacto entre los implicados pero en el seno de la propia situación que delimita. El hecho de ser voluntariamente poco relevante, puede llegar a ser relevante. Es, deliberadamente, poco significativo (Vid. Sperber y Wilson 1986). Se sacrifica más energía de la habitual porque se puede liberar fuerza de trabajo necesaria para ello. Es un tipo de exceso comunicativo, similar al de otras funciones del lenguaje, como la poética. En el discurso natural esto no es posible, pues el ritmo cotidiano impide perder el contacto con la realidad. No hay lugar para gastos inútiles. Pero en el aprendizaje institucionalizado se exceden los límites de los intercambios a tiempo real y se permite el lujo de no generar información nueva, puesto que lo que se alienta es conservar el conocimiento que se aporta. Una propuesta coherente de renovación curricular sólo puede surgir de estas reflexiones, y debe hacer uso de estas interpretaciones con la intención de aplicar el análisis de las estrategias discursivas a la estabilización del currículo. Si queremos diseñar las condiciones idóneas para la comprensión de la

Centro Virtual Cervantes

realidad es indispensable articular un discurso que cree una vinculación directa con las cosas. Es necesario que el aprendiz, como sujeto autónomo de su enunciación, afirme sobre aquella experiencia que le pertenece. En el momento en el que el estudiante genere un discurso que afirme que no afirma no está en disposición de generar el significado que permita acceder a la nueva información. El discurso pedagógico, en sentido restringido, por sí mismo, sólo favorece la perpetuación de su enunciado, y para ser válido, para acceder al nivel de comprensión de las cosas, ha de dar paso, necesariamente, a la información relevante. El discurso del aula que se desliza a través del continuo natural <-----> pedagógico se ve obligado a buscar el espacio idóneo en cada evento educativo para que la calidad discursiva, resultado de una aproximación hacia el discurso natural, garantice un aprendizaje también altamente relevante y significativo.

4. Conclusiones

1- El *discurso del aula* es un *modelo* general que puede realizar su *patrón discursivo* en diferentes grados de *apertura / clausura*:

2- Las realizaciones se verifican en muestras o *tipos discursivos* que hemos denominado *discurso natural / discurso pedagógico*, y que coinciden respectivamente con los grados de *apertura / clausura* del patrón general.

3- Las *estrategias discursivas* definen la intensidad y alcance de los grados de *apertura / clausura* del *discurso natural / pedagógico*. El carácter *(- / +) rutinario* de la estrategia orienta el tipo de proyecto discursivo.

4- El *estatus* de los participantes ordena la *jerarquía* de las relaciones que se establecen. La *ausencia / presencia* de las categorías del control del discurso se corresponde respectivamente con la generación de un *discurso natural / pedagógico* según el carácter *(- / +) rutinario*.

5- El *objetivo* se puede calibrar en función de la capacidad de *construcción* o *mediación* del significado / conocimiento. La aproximación del discurso natural mediante una estrategia - rutinaria en condiciones de ausencia de jerarquía tiende en esta apertura a *generar* nuevo significado / conocimiento. Por el contrario, la dirección opuesta de clausura propia de estrategias discursivas + rutinarias en condiciones de máxima jerarquización típica del discurso pedagógico, tiende a reproducir organizaciones dadas de significado / conocimiento.

6- La *relevancia* y 7- La *calidad discursiva*: en un alto grado se detectan en las muestras identificables con el discurso natural, que tienen una íntima identidad con las muestras de la comunicación real, porque están contextualizadas en el mundo de la comunicación habitual. Un discurso significativo genera sentido proyectado hacia el mundo, busca la identidad y semejanza con las cosas, y no sólo hacia sí mismo. Afirma sobre la vida, confirmándola significativamente, no paralizándola. El discurso del aula, institucionalizado, tiene una preocupación *prioritaria, consciente* y necesariamente *explícita* por interpretar y conservar el conocimiento. Por esta razón el discurso pedagógico se ha revestido de artilugios para conseguir su propósito de justificación de sí mismo. Su carácter convencionalmente diferencial se debe nada más que al acto social que representa. La propuesta de desplazamiento del

Centro Virtual Cervantes

discurso pedagógico hacia un discurso natural exige alterar el acto social del aprendizaje programado. Hasta que no cambie el contexto del aula no podemos esperar un cambio de orientación discursiva. Pero el movimiento debe ser simultáneo y recíproco. La generación de un discurso alternativo puede promover un contexto diferente, y también al contrario. La confianza en el poder de los discursos de generar la realidad nos hace pronosticar que la apuesta por un discurso alternativo también es asentar las bases para un nuevo orden de cosas, y viceversa. Las cópulas de ornitorrincos y jirafas sólo tienen como resultado aberraciones animales.

BIBLIOGRAFÍA

Cazden, C. B. (1988), *Classroom Discourse. The Language of teaching and Learning*, Portsmouth, Heineman Educational Books. (Trad. esp. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje,* Barcelona, Paidós, 1991).

Drew, P. y M. Sorjonen (1997), "Institutional Dialogue" en van Dijk (ed.) (1997b).

Fairclough, N. y R. Wodak, (1997), "Critical Discourse Analysis" en van Dijk (ed.)(1997b).

Foucault. M. (1973), *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier, Fata Morgane. (Trad. esp. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 1983).

Hatch, E. (1992), *Discourse and Language Education,* Cambridge, Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1985), "Classroom interaction and discourse options", *Studies in Second Language Acquisition* 7, 169-83.

Mercer, N. (1995), *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learner,* Clevedon, Multilingual Matters Ltd. (Trad. esp. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos,* Barcelona, Paidós, 1997).

Sperber, D. y D. Wilson (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, London, Basil Blackwell. (Trad. esp. *La Relevancia,* Madrid, Visor, 1994).

van Dijk, T. (ed.) (1997a), *Discourse as structure and process*, Vol 1. London, SAGE.

van Dijk, T. (ed.) (1997 b), *Discourse as social interaction*, Vol 2. London, SAGE.

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes