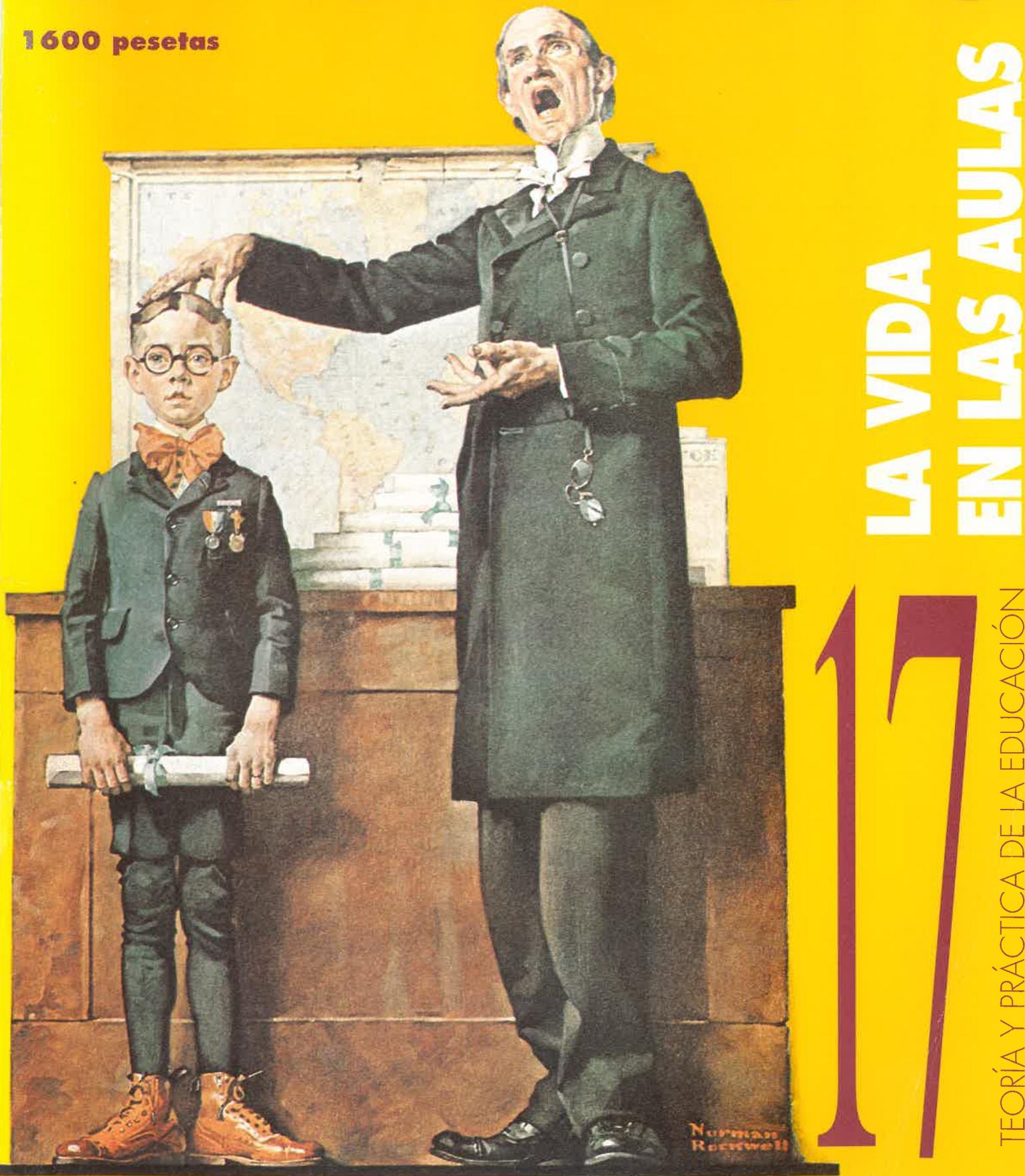


# SIGLOS

1600 pesetas



11

LA VIDA  
EN LAS AULAS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Norman  
Rockwell

# SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN  
Año 7 • Número 17 • Enero-Marzo 1996

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.  
*SIGNOS* no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR  
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL  
*Consejo de Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón*

CONSEJO DE REDACCIÓN  
*Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Angel A. Cienfuegos*

CONSEJO ASESOR  
*Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Luci Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, Nicanor García, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilas, Jesús Villa, Santiago Trujillo*

DISEÑO GRÁFICO  
CARLOS LOMAS

PORADA  
NORMAN ROCKELL  
(*The Scholar*, 1926)  
© 1979 by Cross River Press.

ADMINISTRACIÓN  
*Maria Fernanda Leonato  
Amada Sebastián*

EDITA  
*Centro de Profesores y Recursos de Gijón*  
*Magnus Blikstad 58  
33207 GIJÓN (ASTURIAS)*  
*Telfs.: (98) 5342100 - 5354807  
Fax: (98) 535 48 63*  
*Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: riter  
IMPRESIÓN: Lidergraf  
Depósito Legal:  
AS-4507/90  
ISSN: 1131-8600  
DISTRIBUCIÓN  
SIGLO XXI

*Plaza, 5 - 28043 Madrid*  
SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS  
ATRASADOS  
*BTP Distribuciones*  
*Cortijo 56 - 33212 GIJÓN*  
*Teléfono: (98) 5314897*  
*Fax: (98) 530 09 64*

Este número 17 de *SIGNOS*, impreso en papel Guipúzcoa 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

## S U M A R I O

3

Editorial

4

CARLOS LOMAS

*La comunicación en el aula*

6

ANGEL DÍAZ DE RADA-  
HONORIO VELASCO MAÍLLO

*La cultura como objeto*

14

LUCI NUSSBAUM-AMPARO TUSÓN  
*El aula como espacio cultural  
y discursivo*

22

ANNA CROS ALAVEDRA

*La clase magistral*

30

JULI PALOU i SANGRÀ  
*La conversación en la  
construcción del conocimiento  
en la educación infantil*

41

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ  
RODRÍGUEZ

*¿Alumnado y profesorado  
como enemigos? Algunos  
problemas prácticos y  
reflexiones para ser  
diferentes sin despreciarse*

48

*La vida en las aulas. Algunas  
lecturas y materiales sobre la  
comunicación en el aula*

54

MICHAEL CANALE-MERRILL SWAIN  
*Fundamentos teóricos de los  
enfoques comunicativos. La  
enseñanza y la evaluación de  
una segunda lengua (I)*

64

MAITE LARRAURI  
*La educación filosófica*

72

*Libros*

**H**ace ya trece años que se inició la andadura de un cambio educativo en nuestro país. A lo largo de ese tiempo se impulsan políticas que fomentan la participación democrática de la comunidad escolar en la vida cotidiana de las escuelas e institutos, aparece la educación infantil como etapa educativa a la vez que se extiende la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, se reforman las enseñanzas profesionales y se abren las puertas a otros enfoques didácticos en las áreas y en las materias, se crean instituciones de formación permanente del profesorado, se promueve la orientación educativa y profesional en los centros y se comienza a tener en cuenta la diversidad de aptitudes, actitudes y procedencia sociocultural de las personas que acuden de lunes a viernes a las aulas.

En esa voluntad de cambiar la educación en nuestro país el Ministerio de Educación y Ciencia y las diversas comunidades autónomas con transferencias educativas contaron inicialmente con el entusiasmo y el apoyo de un buen número de enseñantes ilusionados con los nuevos rumbos por los que al parecer iba a transitar el futuro de la educación en nuestro país. Hoy, después de tanto tiempo y de tanto esfuerzo, el panorama, sin ser desalentador, sí tiende quizás hacia el desencanto.

Pese a las innegables innovaciones, pese a los diseños curriculares abiertos y flexibles, pese a la incorporación de algunos postulados de la pedagogía crítica y a la apelación (quizás a estas alturas de la historia un tanto retórica) al enseñante como investigador capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas educativas, la sensación en el mundo de la enseñanza es hoy en unos casos de un evidente desánimo y en otros de una cierta acomodación a las rutinas y a las inercias.

Porque una cosa son los discursos sobre la educación y otra bien distinta las políticas que con frecuencia distorsionan las obvias posibilidades de mejora de la enseñanza pública que abre esta reforma educativa. Olvidada la aspiración a un cuerpo único de enseñantes, se fomenta la carrera docente y la división entre el profesorado (acceso a cátedras y a la función directiva...); casi nada se dice (y casi nada se hace) en relación con la formación inicial de los enseñantes mientras la formación continua tiene cada vez más un valor de cambio en el mercado de las acreditaciones profesionales en detrimento de su posible valor de uso pedagógico; el descenso de la población escolar no está significando una mejora sensible de las condiciones de trabajo de los enseñantes (especialmente en educación infantil y primaria) mientras la organización de los centros escolares sigue adoleciendo de una evidente inadecuación con respecto a las nuevas tareas pedagógicas que, en el uso de su autonomía curricular, deben abordar las escuelas e institutos; en épocas de ajuste económico como las actuales sigue sin aprobarse una Ley de Financiación de la LOGSE mientras el mapa escolar pone en pie de guerra a enseñantes y padres; se vuelve al viejo modelo de inspección educativa y se devalúa la elección democrática de los directores escolares...

Hoy, como escribiera Miguel Hernández, "son otras las intenciones y son otras las palabras". Todo augura un menor énfasis en la mejora de la enseñanza pública y un traspase de fondos a los colegios privados. De ahí nuestro compromiso, hoy como ayer, con una educación pública, laica y plural, que asegure el derecho a la educación de la inmensa mayoría. Aunque éstos sean malos tiempos para la lírica.



# LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

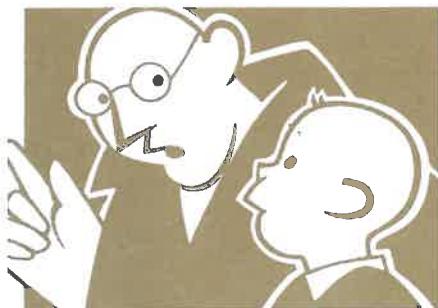
# H

asta hace poco tiempo la investigación educativa sobre lo que sucede en las aulas oscilaba entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica, es decir, entre el análisis del modo en que la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el *conocimiento legítimo* y la descripción de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de los aprendizajes y por tanto en el diseño de los distintos métodos de enseñanza. En efecto, mientras la sociología crítica insistía en el estudio de las formas en que la escuela contribuye a la selección y a la transmisión de determinados saberes, creencias y maneras de entender y de interpretar el mundo, las distintas psicologías intentaban descubrir las diversas estrategias que los aprendices despliegan con el fin de apropiarse de los conocimientos que la escuela enseña y así sugerir algunas orientaciones didácticas que fueran útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy sin embargo el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de estudio: el aula no es ya sólo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (o se calla y algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde se juega y en ocasiones se bosteza, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no.

Como escribe Philip W. Jackson (1991:51), “cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (...). En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una proverbial colmena”.

Porque en esas colmenas que son las aulas los niños, los adolescentes y los jóvenes no sólo están ahí en silencio *esperando a ser enseñados* sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen cosas con las palabras y al hacer cosas con las palabras colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer y al escribir (al hacer cosas con las palabras) unos y otros intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas, resuelven (o no) algunas tareas, y es en ese intercambio comunicativo como



*“Hoy el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de estudio: el aula no es ya sólo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también ese escenario comunicativo donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes”.*

aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, como aprenden a regular la conducta personal y ajena, como aprenden a percibir el entorno físico y social, como aprenden a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible la interacción con los demás y la construcción de un conocimiento compartido y comunicable del mundo.

Desde esta perspectiva, como señalábamos en el editorial que abría el número 13 de **SIGNOS**, “el currículo no es sólo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizás por demasiado obvias permanecen con frecuencia demasiado ocultas. Es el habla, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo en la construcción de nuevos aprendizajes. El currículo es entonces ante todo una forma de comunicación”.

De ahí que ofrezcamos ahora a los lectores una monografía sobre la comunicación en el aula que recoge diversos textos sobre ese ir y venir de códigos, mensajes y culturas que es el escenario comunicativo del aula. En tales textos es fácil percibir una obvia diversidad de perspectivas porque (afortunadamente) la observación y el estudio sobre lo que ocurre en las aulas es algo que preocupa no sólo a bastantes personas sino también a un sinfín de disciplinas y de ámbitos del saber. Quizás por ello el lector agradecerá la radical diversidad de enfoques teóricos que animan la escritura de los distintos ensayos que encontrará en estas páginas. En unos casos sobresale la orientación antropológica (Honorio M. Velasco y Ángel Díaz de Rada) y la mirada etnográfica atenta a los aspectos comunicativos que tienen lugar en esa cultura en miniatura que es el aula (Luci Nussbaum y Amparo Tusón); en otros, destaca el enfoque retórico y discursivo (Anna Cros), el afán de conjugar el análisis de la conversación con los planteamientos de la psicología cognitiva (Juli Palou) o la invitación a pensar, desde la pedagogía crítica, sobre la conveniencia de negociar los significados entre los diversos protagonistas del intercambio didáctico (Juan Bautista Rodríguez). Algunas sugerencias lectoras completan este monográfico sobre la vida en las aulas.

En última instancia, estas páginas hacen suyas las palabras de Edwards y Mercer (1988: 188): “Para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente *ritual*. Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado (...) puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos”.

CARLOS LOMAS\*



#### Referencias

Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós/MEC. Barcelona.

Jackson, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

(\*) **Carlos Lomas** es asesor de formación del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-534 21 00).



## COMUNICACIÓN

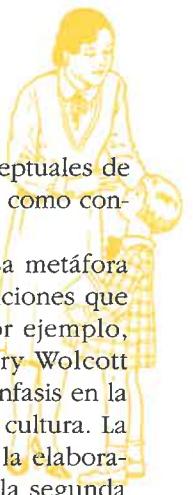
*Antropólogos y educadores trabajan el concepto de cultura de diversos modos. Desde la perspectiva de la Antropología Social y Cultural, este texto ofrece una reflexión crítica sobre el tratamiento de la cultura como*

*objeto y formula las li-*

*mitaciones que entraña para una comprensión relevante y constructiva de la cultura en el contexto escolar. El trabajo examina la consecuencias que se derivan de la comprensión escolar de la cultura como una transferencia instrumental de información y hace hincapié en la necesaria contextualización social de toda forma de conocimiento y comunicación. Finalmente, se propone la imaginación etnográfica como recurso para tratar la cultura como realidad situada en el proceso comunicativo de los agentes sociales concretos.*

# LA CULTURA COMO OBJETO

ANGEL DÍAZ DE RADA-HONORIO VELASCO MAÍLLO\*



**U**no de los asuntos sobre el que las Ciencias de la Educación y la Antropología Social convergen es el de la cultura. Para las Ciencias de la Educación la cultura es ante todo objeto de acción y transformación; para la Antropología es ante todo objeto de descripción, análisis e interpretación. A una y a otra estas aproximaciones al objeto les producen dos tipos –inversos– de incomodidad: el científico de la educación (y, en su caso, el educador mismo) puede sentirse incómodo porque la cultura escapa a sus posibilidades de acción –o sea, porque su definición como objeto puede no estar lo suficientemente clara como para *manejarla*–; el antropólogo, por su parte, comienza a estar incómodo cuando la cultura se presenta, por el contrario, como un objeto tan claro que, por transparente, se difumina ante los intentos de interpretación y análisis. Parece como si a quienes estamos interesados en las relaciones entre Antropología y Educación nos hubieran tendido una trampa, la de acotar un objeto que de algún modo se resiste a ser objeto. Éste es el punto de partida de la reflexión que sigue.

### La metáfora del objeto

Nos guste o no nos guste, la metáfora más generalizada y más básica en nuestras comprensiones (intelectuales) de la cultura es la del “objeto”. Más que un objeto –que por razones expositivas solemos simplificar–, sería más preciso decir que la cultura aparece recurrentemente ante nuestros ojos como una trama, un sistema, una estructura, una amalgama o, al menos, una colección de objetos. En una primera versión, esta metáfora cobra forma tangible cuando se nos presenta la cultura como un patrimonio, un conjunto homogéneo o heterogéneo de objetos *duros*: piezas de museo, partituras, trajes regionales, imágenes de culto... y libros, mapas, dibujos, formas geométricas, etc... A ella va asociada muchas veces otra figura que insiste en que la cultura es *resultado* de una acumulación o de una transformación (como en la expresión “capital cultural”), donde la cultura, como bien que va de mano en mano y puede ser acumulado, se puede heredar, invertir, convertir, derrochar... También, aunque quizás aquí no acabe la potencia generativa de la metáfora, nos la hemos imaginado como un *corpus* de conocimientos, de normas, como una *tabla* de valores, etc., es decir, como un conjunto ordenado, o al menos enlazado, de elementos sutiles, *blandos* (signos, esquemas, pautas, modos de razonamiento, normas, valores, actitudes...), que *va de una a otra mente* y que se puede generar y copiar, imitar, reproducir, derruir y reconstruir, configurar, clasificar, transmitir y adquirir, enseñar y aprender. Nos proponemos señalar en este

texto en **SIGNOS** las implicaciones conceptuales de esta metáfora de la cultura como objeto o como conjunto de objetos.

Sería injusto hacer una crítica de esa metáfora sin tener en cuenta la diversidad de posiciones que pueden mantenerse en torno a ella. Por ejemplo, como ha señalado reiteradamente Harry Wolcott (1987 y 1991), no es lo mismo poner el énfasis en la *transmisión* que en la *adquisición* de la cultura. La primera privilegia el lado de la emisión, la elaboración del mensaje por parte del maestro, la segunda el lado de la recepción, la reconstrucción y la reelaboración por parte del aprendiz. Tampoco es lo mismo situarnos en la perspectiva de las reificaciónes de la cultura, como las que encontramos tan a diario en las formas del ejercicio escolar, que, en la perspectiva de la noción de “cultura relevante”, nos incita a contemplar la cultura en su diversidad y nos conduce a prestar atención a un proceso de comunicación abierto en un espacio *público* (Pérez Gómez, 1991 y 1992). De hecho, creemos que a lo largo de este siglo se ha producido un saludable deslizamiento desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula).

No obstante, la metáfora que nos invita a contemplar la cultura misma como un objeto ha persistido. Y esta metáfora nos impide explotar adecuadamente el potencial de renovación que parece acompañar a categorías como *recepción*, *adquisición* o *relevancia*. Mientras mantengamos la tendencia a imaginar la cultura como un conjunto de objetos, estaremos poniendo un serio obstáculo al *desplazamiento de perspectiva* que se pretende con tales categorías. Lo que vamos a sostener es que esta metáfora amenaza seriamente a tales categorías al menos en cuatro frentes: (1) nos impide plantear seriamente la interpretación del agente de la cultura como agente constructivo; (2) nos paraliza cuando intentamos abordar la cultura como práctica, mientras refuerza subrepticiamente, en el campo de la educación escolar, la clásica disociación entre teoría y acción; (3) nos empuja a disociar agente y cultura (acción y contenido) sin dejarnos ver el carácter mutuamente constitutivo de ambos campos; y finalmente, (4) nos deja atrapados en una visión sociocéntrica, la que afirma que nosotros, los instruidos de la escuela, ponemos en práctica una cosmovisión que es consecuencia de nuestros aprendizajes intelectualizados, de nuestras relaciones con los *depósitos* del saber y, sobre todo, de la identificación que incluso proclamamos académicamente entre cultura y conocimiento letrado.

## La adquisición de la cultura

En la Antropología de la Educación hay una tradición en la que cobra especial relieve esta metáfora de la cultura como "objeto", que se concreta en lo que se suele llamar "Transmisión-Adquisición de la Cultura". Como ejemplo, véanse estos dos fragmentos de texto. Con ellos tratamos de ilustrar la metáfora y presentar un análisis crítico:

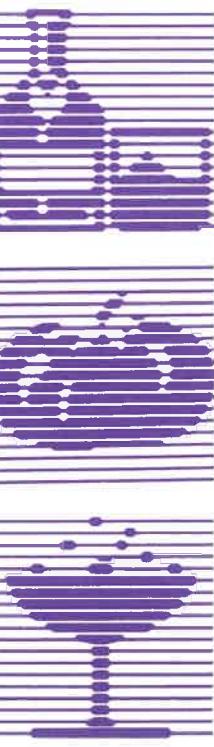
"Resulta obvio que debe haber un aprendiz para que tenga lugar la transmisión de la cultura, y sin embargo no hemos prestado la suficiente atención al hecho de que el aprendiz tiene la última palabra ante la cuestión de *qué* es lo que ha sido transmitido" (Wolcott, 1987:34. *El subrayado es nuestro*).

"(...) Decimos *transmisión-adquisición de cultura* en vez de *transmisión-adquisición cultural*, como tradicionalmente se viene empleando, porque creemos conveniente explicitar lo más posible cuál es el contenido de esas transacciones designadas por el binomio transmisión-adquisición. Dicho contenido es cultura" (García Castaño y Pulido, 1994:89-90).

Los textos de los que hemos extraído estos breves fragmentos plantean muy ricas sugerencias a propósito del desplazamiento de perspectiva del que antes se hablaba: hacia el receptor, la adquisición, la relevancia. Simultáneamente, sin embargo, componen esa visión que identifica a la cultura con un *contenido* (un *qué*) que cambia de lugar y va de una mente a otra: un contenido analíticamente separable de esas mentes. Se ponga el énfasis en la transmisión o en la adquisición, o en ambas cosas al mismo tiempo bajo las denominaciones de transacción, negociación u otras categorías por el estilo, esta metáfora tiende a arrastrarnos hacia el viejo esquema dualista que separa de antemano un sujeto y un objeto. Éstas son las consecuencias:

1º. En efecto, al poner el acento en el papel activo de los individuos –o de los grupos– que aprenden se están dando pasos hacia la consideración de los fenómenos *socioculturales* (pues la cultura siempre implica algún contexto de relación social) como procesos. Pero ya se trate de acentuar la adquisición o la transmisión, se asume que las relaciones entre los agentes y los ambientes socioculturales son interactivas y no constitutivas. Es decir, se asume que los agentes por una parte y los ambientes por otra se encuentran conformados de algún modo *antes* de que tenga lugar una práctica social con-

**"No es lo mismo poner el énfasis en la transmisión que en la adquisición de la cultura. La primera privilegia la elaboración del mensaje por parte del maestro, la segunda la reconstrucción y la reelaboración por parte del aprendiz"**



R. SHAKESPEAR

textualizada (acto de constitución tanto que las realidades psicológicas como de las realidades socioculturales). Además, la imagen sociocéntrica e institucionalizada de la escuela como ambiente y como realidad disociada parece impedir que se entienda de otra manera.

2º. La metáfora del objeto, cualquiera que sea el acento que le pongamos, nos empuja a suponer que la cultura es un *pool* de información: un conjunto de representaciones y de procesos que son tratados por los agentes como elementos de un repertorio. Ese *pool* de información se contempla como una estructura generalmente ordenada, lista para ser inculcada o descifrada. El supuesto implícito más entorpecedor de esta perspectiva es aquél por el que asumimos que la realidad sociocultural posee un orden que precede, en alguna forma indefinida, a las prácticas de los agentes concretos. Términos como "gramática" o "competencia", por no hablar de nociones como "estructura" o "currículum", han reinado en la reflexión sobre la cultura incluso para referirse al oscuro terreno de los saberes "ocultos". Sería absurdo negar su valor, pero es posible que tengamos que acostumbrarnos a compatibilizar (como en una percepción en *estéreo*) las gramáticas y las competencias con las actuaciones y las modalidades del "habla" cultural, las estructuras con los procesos de estructuración, los *curricula* con los flujos empíricos, generalmente poco ordenados, de ordenación del conocimiento.

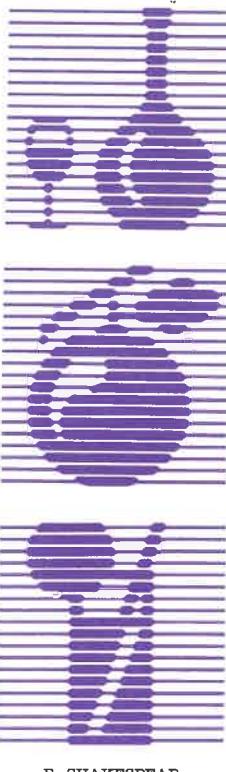
3º. Siempre que la cultura es contemplada como un *pool* de información o, según la sugerente expresión crítica de Jean Lave, como una "caja de herramientas" (Lave, 1989:24), nos inclinamos hacia una visión naturalizada de la vida sociocultural. En primer lugar, naturalizamos los ambientes al concebirlos regidos por mecanismos autónomos, aislados en algún sentido de las acciones convencionales cotidianas (otra vez la imagen institucionalizada de la escuela se nos aparece, ahora como continente del *pool* de información). Al hacer hincapié en el *almacenamiento*, la *presencia-ausencia* y la *distribución* de los elementos de la información que han sido previamente separados de la acción social, comenzamos a atribuirle a la cultura la misma clase de

dispositivos que hemos imaginado para pensar la regulación de los ambientes biofísicos. Así, la hipótesis de una realidad socio-cultural ordenada nos despista del problema de la ordenación cotidiana; y, de paso, nos aparta del problema de las relaciones entre los depósitos aparentemente bien establecidos de conocimiento (como las instituciones, y entre ellas el lenguaje) y la construcción de los agentes reales, encarnaciones siempre parciales de tales de depósitos.

También naturalizamos a los agentes en la medida en que suponemos que mantienen una relación instrumental con sus ambientes socioculturales (Díaz de Rada, 1996). "Transmitir" y "adquirir" (como "enseñar" y "aprender") son verbos transitivos y, desde el mismo momento en que los usamos, sugerimos la existencia de una relación sujeto-objeto entre individuos y realidades socioculturales (los papeles que los sujetos han de desempeñar en la imagen institucionalizada de la escuela inducen inevitablemente a ello). La trampa está en que debemos asumir la existencia de algún residuo no sociocultural en la experiencia humana. Pero la cuestión es: ¿quién puede "adquirir" cultura cuando la propia identidad "es" cultura?

Por supuesto, al formular esta pregunta no pretendemos pasar de un esquema sustancialista –el que trata a la cultura como objeto– a otro de un nivel diferente –el que trata la "identidad" de las personas o los grupos como una realidad compacta y estática–. Al decir que la identidad de los agentes "es" cultura simplemente queremos señalar que el proceso de construcción de las personas (es decir, de los seres socializados) es inseparable del proceso de construcción de relaciones prácticas y simbólicas *entre* las personas.

4º. La perspectiva dualista implícita en la idea de que la cultura es un objeto lleva también una visión particular de la naturaleza y del funcionamiento de la memoria humana. Parece asumirse la existencia de dos almacenes de información funcionalmente independientes, cualquiera que sea la complejidad de las relaciones entre ambos. Uno sería el almacén de los aprendices que captan y elaboran la información procedente de otro almacén, el sociocultural, encarnado éste en agentes especializados, que ofrece al aprendiz fragmentos de información ya elaborados.



R. SHAKESPEAR

**"A lo largo de este siglo se ha producido un saludable deslizamiento desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula)"**

Esta idea responde a una visión acumulativa de la biografía humana, que subraya la estabilidad de la "adquisiciones" del pasado (más internalizado) y atribuye una especie de superficialidad a la construcción de las prácticas socioculturales en el presente. Otra vez la imagen sociocéntrica e institucionalizada de la escuela, ahora como almacén privilegiado de información, acompañada de la vieja imagen del aprendiz como "tabula rasa", está determinando estas concepciones.

Deberíamos desconfiar más de esta perspectiva que parece darse por sentada y que asume que las experiencias pasadas tienen una relevancia *mayor* en la constitución de los agentes que las experiencias presentes o las esperadas. No se trata de descalificar la idea de que el pasado de los sujetos es fundamental para comprender lo que son y lo que hacen en el presente (y lo que previsiblemente serán y harán en el futuro), sino de contemplar la *evolución* de los individuos dentro de una cosmovisión que entienda la memoria no sólo como mecanismo retrospectivo sino también *prospectivo*. Ya nos hizo ver Vygotski con su concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" (Vygotski, 1973) que el conocimiento generado en las situaciones de interacción práctica debe mucho al ejercicio de una imaginación compartida sobre el futuro en contextos de socialización.

5º. El dualismo al que nos inclina la metáfora del objeto tiende a poner de relieve los aspectos representacionales de la vida sociocultural, induciéndonos a pasar por alto los aspectos posicionales. La idea de que la cultura es un conocimiento transmisible –o adquirible– parece olvidar que ese "conocimiento" no puede ser separado de sus condiciones sociales de producción ni del agente específico que lo produce, salvo, precisamente, en el caso de los "códigos elaborados" propios de una cultura escolar y letrada, que nos induce a tomarlos como necesariamente transmisibles. Dicho brevemente, la información construida convencionalmente mediante acuerdos o negociaciones intersubjetivas no es nada si la abstraemos de las condiciones sociales que la dan cuerpo en la práctica. Nadie nos impide que nos empeñemos en semejante esfuerzo de abstracción (García Castaño y Pulido, 1994), pero estamos tratando de sugerir que ese esfuerzo irá a contracorriente

*"Al poner el acento en el papel activo de los individuos que aprenden se están dando pasos hacia la consideración de los fenómenos socioculturales (pues la cultura siempre implica algún contexto de relación social) como procesos"*

de las intenciones de subrayar una visión constructiva y relevante de la cultura. Siempre hay algo de verdad en la idea de que el medio es el mensaje, y por esa razón no parece apropiado fraguar categorías que disocian *a priori* ambas cosas: por mucho que nos esforcemos en evitarlo, comprenderemos deficientemente la dimensión posicional de la vida sociocultural mientras sigamos haciendo hincapié en la metáfora de la cultura como objeto.

Nos basamos en la premisa de que los agentes sociales no controlan mucho mejor sus mensajes representacionales que sus posiciones socioculturales. Aunque la imagen sociocéntrica de la escuela como marco separado y como continente de conocimientos puede haber sido paradigma de esa posibilidad, los estudios sobre pragmática (Searle, 1969) no han mostrado que estas dos clases de control no se encuentran en el mismo nivel de jerarquía. Fuera del teatro, un campo de práctica disciplinada, en donde, por ejemplo un actor con escasa escolarización puede interpretar a Einstein o una actriz que está pasando hambre puede hacer de Reina de Inglaterra (y en la medida en que no hagamos teatro), el control sobre los mensajes representacionales está subordinado al control sobre los marcos que convierten esos mensajes en significativos. Puesto que la primera clase de control es más intencional y voluntaria que la segunda, nuestra participación en la constitución del orden sociocultural cobra un aire paradójico: nos hacemos la ilusión de poder controlar (y transformar) con los mensajes representacionales las posiciones en el espacio sociocultural, sin caer en la cuenta de que, en contextos comunicativos, nosotros mismos somos en gran medida los controlados, puesto que los

mensajes representacionales que usamos revelan posiciones socioculturales. La metáfora de la cultura como objeto, con su énfasis en la existencia de un *pool* independiente de conocimiento, alimenta la idea de que en la vida cotidiana la gente interactúa *sirviéndose* de un cuerpo manejable de información, cuando parece más adecuado suponer que la gente actúa *encarnando* informaciones parciales, a menudo asistemáticas, que sólo cobran sentido en un campo –siempre dinámico– de posiciones socioculturales.

6º. Al imaginarnos que la gente practica una relación *interactiva* con un sistema ordenado de información tendemos a subrayar los aspectos instrumentales de la conducta humana y la condición individual de los sujetos. Por un lado, los individuos dotados de poder para

"transmitir" el conocimiento son contemplados como los agentes últimos del ordenamiento sociocultural; por otro, cuando se destaca la perspectiva de la "adquisición", son los aprendices quienes tienen "la última palabra". Como trasfondo de ambas aproximaciones entrevemos la presunción estructural-funcionalista de que la vida sociocultural puede ser descrita como un conjunto de reglas más bien congruentes que canalizan el comportamiento social y, con él, el comportamiento individual. La metáfora básica en este punto es que comprender la realidad sociocultural es *como leer un libro*. La imagen sociocéntrica de la escuela hace cristalizar continuamente la metáfora. Este fue el camino que emprendieron las estrategias estructural-funcionalistas siguiendo los pasos que Galileo iniciara cuatro siglos atrás para el estudio racional de la naturaleza (Radcliffe-Brown, 1957). Cuando se contempla a los agentes sociales (enseñante o aprendiz,



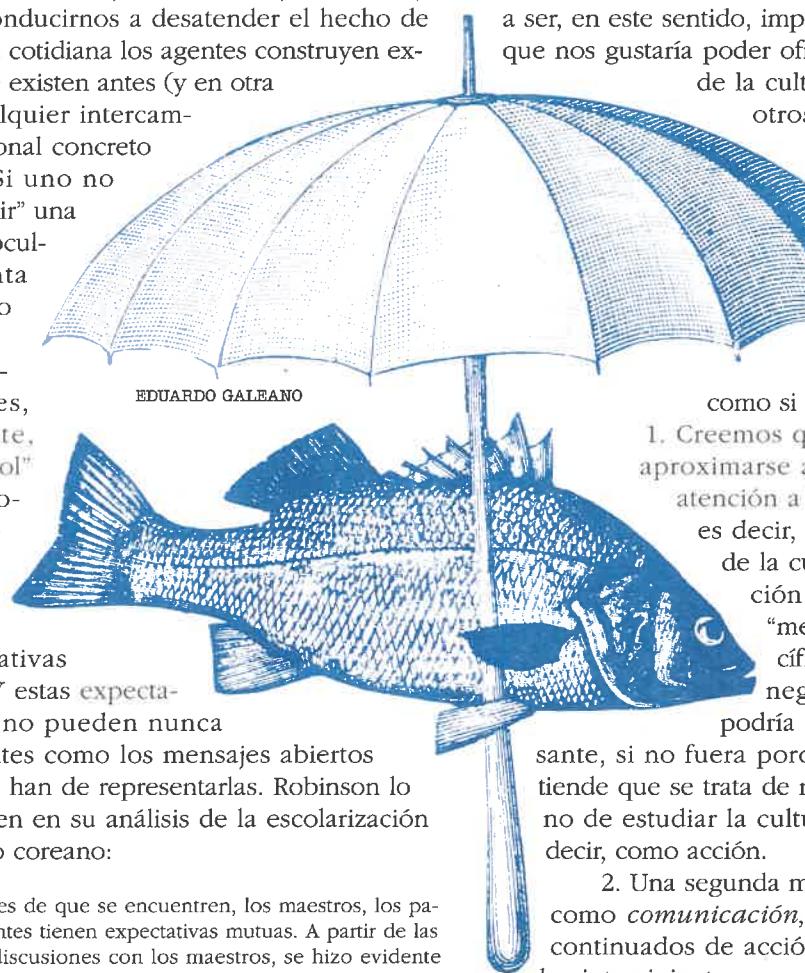
transmisor o adquiriente) como si fueran jugadores de ajedrez inclinados sobre el intrincado entramado de relaciones entre las piezas del tablero, se está ignorando el hecho de que cada paso en el juego está mediado por los significativos intercambios de miradas entre los jugadores, para quienes el sistema cerrado de reglas formales carece de sentido extraído de los efectos -a menudo casuales y paradójicos- que la interpretación concreta de esas reglas produce sobre el oponente.

Puesto que descansa en una visión instrumental de la información, el dualismo implícito en la idea de que la cultura es un objeto (o un conjunto de objetos) puede conducirnos a desatender el hecho de que en la vida cotidiana los agentes construyen expectativas que existen antes (y en otra parte) de cualquier intercambio informacional concreto *entre ellos*. Si uno no

puede "adquirir" una posición sociocultural con tanta facilidad como "adquiere" un mensaje representacional es, esencialmente, porque el "pool" de las posiciones socioculturales está definido en gran medida en las expectativas de los otros. Y estas expectativas no son, no pueden nunca ser tan evidentes como los mensajes abiertos que se supone han de representarlas. Robinson lo ilustró muy bien en su análisis de la escolarización en un contexto coreano:

"Incluso antes de que se encuentren, los maestros, los padres y los estudiantes tienen expectativas mutuas. A partir de las entrevistas y las discusiones con los maestros, se hizo evidente que éstos creían que los estudiantes procedentes de las mejores casas rendirían mejor en la escuela" (Robinson, 1987:438).

De acuerdo con el esquema estructural-funcionalista, la metáfora de la cultura como objeto se apoya en la distinción clásica entre "sociedad" y "cultura", que separa los órdenes cognitivos y simbólicos de la experiencia *de* los contextos relationales y prácticos en los que tales órdenes cognitivos y simbólicos cobran forma y sentido. Basándose en la analogía que identifica el conocimiento sociocultural con un *pool* informativo, dicha metáfora proyecta sobre las relaciones entre sociedad y cultura la misma clase de fractura a la que estamos acostumbrados cuando pensamos en la relación entre cuerpo y mente, o entre práctica y teoría.



## La cultura como comunicación

Hemos propuesto estas seis consideraciones para reflexionar con algún detalle sobre las consecuencias que se encuentran implícitas en la metáfora de la cultura como objeto, y esperamos haber sabido sugerir hasta qué punto dicha metáfora es una rémorra para el potencial transformador de categorías como "recepción", "adquisición" o "relevancia". No obstante, la ciencia –es decir, la discusión racional o simplemente razonable– exige objetos sobre los que debatir. Tratar la cultura como un objeto puede llegar a ser, en este sentido, imprescindible. Así, pues, aunque nos gustaría poder ofrecer una imagen diferente de la cultura sobre la que construir otros modos de *imaginación* teórica, nos conformaremos con señalar brevemente algunas propuestas para trabajar sobre la cultura *como si* no fuera un objeto, o al menos como si se resistiera a serlo.

1. Creemos que la primera manera de aproximarse a esa situación es prestar atención a la cultura *como práctica*, es decir, realizar una transcripción de la cultura como modos de acción –y entre ellos, de acción "mental"– en contextos específicos. La idea de estudiar la negociación (o transacción)

podría ser en este sentido interesante, si no fuera porque habitualmente se entiende que se trata de negociación *de* la cultura y no de estudiar la cultura *como* negociación, es decir, como acción.

2. Una segunda manera es revelar la cultura *como comunicación*, es decir, como ejercicios continuados de acción significativa en los que los intervenientes se ven mutuamente imprescindibles. Una vez más es obligado insistir en que la categoría de "contexto" resulta básica, no sólo porque impide hacer generalizaciones especulativas, sino también porque conlleva la necesidad de contemplar todos los elementos que lo integran.

3. Un requisito importante para percibir esa resistencia de la cultura a ser objeto consiste en *extender* al máximo nuestras definiciones previas de lo que es la cultura. La trampa del concepto de cultura es que surge históricamente en el campo restringido de la *Cultura* –con mayúscula–, es decir, de la élite que supone ostentar el privilegio de ser modelo de civilización (Williams, 1976:76 y ss.). Y cuando se comienza a emplear para aplicarla a los que no están

en la élite se hace desde los que están en ella, como concepto exógeno y siempre comparativo: parece que ha sido la Cultura –con mayúscula– la que ha identificado a las culturas, independientemente de que éstas se identificasen a sí mismas con el hatajo de implicaciones que el concepto arrastra originalmente –entre ellas, la de la objetualización (Velasco, 1994). Quizás la lectura de textos antropológicos sobre la noción de cultura ayude a propiciar esa extensión (Kahn, 1975; Freilich, 1977; Keesing, 1993).

Para hacer todo esto, es decir, para propiciar un desplazamiento del objeto a la acción, a la comunicación y para lograr una adecuada extensión del concepto de cultura, el mejor procedimiento que conocemos es la etnografía. Transcribir la cultura, o, como diría Geertz, inscribirla, tras haber ido al lugar en el que se encarna, supone realizar un desplazamiento más que teórico: puede que lleguemos a comprender la cultura no sólo como una visión o como una realidad mental, sino como una forma de vida. La etnografía nos propone un viaje de ida y vuelta: describir cómo viven otros (o destacar lo que de "otros" tienen aquéllos que se parecen bastante a nosotros), asistir a sus formas de práctica y de intersubjetividad, para luego intentar una objetualización comunicable a quien fuere, a la academia o las instituciones letradas. Desde luego, no es posible evitar que acabemos en el objeto, pero los etnógrafos consideramos que es diferente acabar con él que empezar, mantenerse y acabar en él. Después del viaje etnográfico el objeto se percibe de otro modo (Cf., por ejemplo, Willis, 1990).

Finalmente, puede ser útil practicar una dislocación de la visión del orden sociocultural como conjunto de áreas institucionales separables y fundamentalmente autónomas (Trabajo, Economía, Comercio, Educación, Cultura, ¡Asuntos Sociales!). Esta visión de las instituciones, propia de la modernidad, implica ya no sólo una restricción, sino una especialización que parte de la definición de los objetos antes de preguntarse por su realidad empírica.

Puede que una aprehensión objetual, restrictiva y especializada de la cultura nos ayude a manejarla en los términos en que nosotros, los hijos de la academia, la entendemos. Pero dudamos que nos conduzca si quiera a percibir los modos en

**"La primera manera de aproximarse a esa situación es prestar atención a la cultura como práctica, es decir, realizar una transcripción de la cultura como modos de acción –y entre ellos, de acción "mental"– en contextos específicos"**

que los otros –o sea, la mayoría– viven sus culturas. Quizás penetrar en esas vidas sea el mejor camino para de-objetualizarlas.

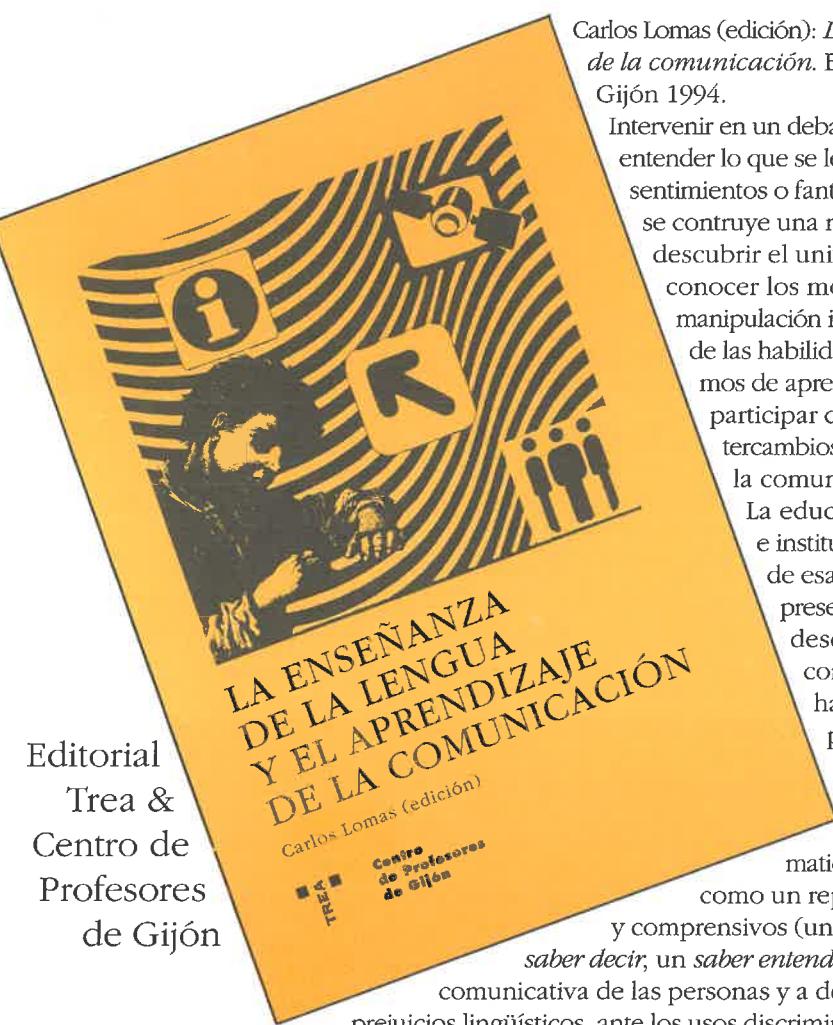
(\*) Honorio M. Velasco Maíllo es catedrático de Antropología Social de la UNED en Madrid. Angel Díaz de Rada es profesor de Antropología Social en la UNED de Madrid (Teléfono de contacto: 91-398 69 36).

### Referencias bibliográficas

- DÍAZ DE RADA, A.(1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREILICH, M. (1977): The meaning of "socio-cultural". En B. Bernardi (Ed.), *The concept and dynamics of culture*. The Hague: Mouton. Pp. 89-101.
- GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO, R. A. (1994): *Antropología de la educación. El estudio de la Transmisión-Adquisición de cultura*. Madrid: Eudema.
- KAHN, J. S. (Comp.). (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KEESING, R. (1993): "Teorías de la cultura". En H. M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED. Pp. 43-74.
- LAVE, J. (1989): *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991): "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad*, 8:59-72.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". En J. Gimeno y A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Pp. 63-77.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1957): *A natural science of society*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- ROBINSON, J. H. (1987): "Social typing in Hansseong elementary: A transcultural model of social bias in schooling". En G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process*. Prospect Heights: Waveland. Pp. 430-450.
- SEARLE, J. (1969): *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press. (Traducción castellana: *Actos de habla*. Cátedra, Madrid, 1980).
- VELASCO, H. M. (1994): "Los significados de cultura y los significados de pueblo. Una historia inacabada". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 60, Octubre-Diciembre 1992:7-25.
- VYGOTSKI, L. S. (1973) [1934]: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WILLIAMS, R. (1976): *Keywords. A vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.
- WILLIS, P. (1990): *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Buckingham: Open University Press.
- WOLCOTT, H. F. (1987): The anthropology of learning. En G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process*. Prospect Heights: Waveland. Pp. 26-52.
- WOLCOTT, H. F. (1991): "Prospect and the acquisition of culture". *Anthropology and Education Quarterly*, 22:251-273.



MONTREAL '76



Editorial  
Trea &  
Centro de  
Profesores  
de Gijón

Carlos Lomas (edición): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea - Centro de Profesores de Gijón 1994.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

La educación lingüística en nuestras escuelas e institutos ha de orientarse a la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. De ahí que los contenidos de la enseñanza de la lengua no deban entenderse tan sólo como una retahila de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de *procedimientos* expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar la competencia comunicativa de las personas y a desarrollar las *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En este volumen se ofrecen una serie de propuestas de trabajo y de experiencias de aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre los fines comunicativos de la educación lingüística y los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que las aulas de lengua se conviertan en un escenario comunicativo en el que los alumnos y las alumnas cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención. El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos didácticos organizada en distintos apartados (teorías del lenguaje y de la literatura, proyectos curriculares de área, bloques de contenidos, materiales diversos, revistas...) y 60 ilustraciones en color.

## SUMARIO

- La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación
- La comunicación oral
- El diálogo en la interacción comunicativa
- El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinares
- Los talleres literarios (historia y propuestas)
- De libro a libro y leo porque... (una propuesta para trabajar con lecturas en la clase de Lengua)
- El discurso del cómic
- La comunicación publicitaria
- Materiales para saber y saber hacer en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)

### Petición de ejemplares a:

Ediciones Trea.

C/Donoso Cortés, 7  
33204 GIJÓN (ASTURIAS)

Teléfono: 98-513 34 52  
Fax : 98-513 11 82

## COMUNICACIÓN

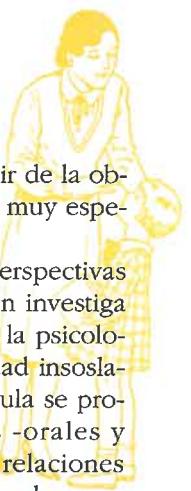
*En los últimos tiempos la investigación educativa ha mostrado un especial interés por el papel que el lenguaje (o “las lenguas”, “la interacción comunicativa”, “el discurso en el aula”, etc. -el término depende a veces del tipo*

*de enfoque o incluso de las preferencias de quien lo usa-) desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

*Dos han sido, a nuestro modo de ver, las causas principales que han provocado este interés. Por una parte, el hecho de que, en la mayor parte de los países del mundo occidental, la enseñanza obligatoria se haya extendido a la mayoría -si no a la totalidad- de la población y, por otra, el hecho de que el aula se haya convertido en el universo de análisis por excelencia.*

# EL AULA COMO ESPACIO CULTURAL Y DISCURSIVO

LUCI NUSSBAUM-AMPARO TUSÓN\*



**E**n efecto, durante siglos la educación era un bien reservado a las capas medias y altas de la población y los usos lingüísticos que la escuela exigía y sancionaba como *correctos* estaban muy cercanos de las variedades utilizadas por las familias cuyos niños accedían a las aulas. Sin embargo, con la llegada a los ámbitos escolares de la totalidad de la población infantil, llegan también formas de hablar variadas, diversos estilos comunicativos, otras maneras de entender las relaciones sociales y, en definitiva, formas diferentes de entender la vida, de valorar los acontecimientos que en ella se producen y de entender la necesidad y la utilidad de los "saberes" y de las habilidades que la escuela propugna y da por sentados e indiscutibles. Aún hoy en día, las relaciones entre la diversidad de los usos lingüísticos y la tendencia uniformadora de la escuela son relaciones difíciles y, muchas veces, controvertidas y obviadas.

La consideración del aula como el *locus* apropiado donde centrar la atención para entender los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje es relativamente reciente. Hasta no hace muchos años, la pedagogía, la psicología o la sociología educativas no consideraron lo que sucedía dentro de las aulas como algo digno de ser investigado. Sus intereses eran muy variados: desde el estudio de aspectos "macro" como la influencia de la organización y de la estructura sociales y educativas en el éxito o el fracaso escolar hasta el estudio de factores estrictamente individuales como los coeficientes de inteligencia o las observaciones de carácter experimental. Además, la medición o la cuantificación, considerada como el único método que "validaba" los resultados de las investigaciones, difícilmente podía adecuarse al tipo de estudio cualitativo, lento e interpretativo que exige la observación de lo que sucede en el aula.

Ahora bien, a partir de que los nuevos enfoques educativos plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, y desde el momento en que los propios enseñantes deciden preguntarse por su práctica docente y buscan propuestas que les permiten analizar su actividad profesional en el día a día, el interés, que se había centrado en las "cabezas" de los niños o en los macroprocisos sociales, se traslada a las aulas. En este cambio radical de orientación hay que reconocer dos influencias clave. Por una parte, la de la psicolingüística de orientación vigtoskiana, que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento; por otra, el enfoque etnográfico, que propone un marco metodológico y un conjunto de técnicas que permi-

ten entender a los grupos humanos a partir de la observación de sus patrones de actuación y, muy especialmente, de su actuación comunicativa.

Los trabajos realizados desde estas perspectivas hacen que aparezca ante los ojos de quien investiga (ya sea desde la pedagogía, la sociología, la psicología o las didácticas específicas) una realidad insoslayable: gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos -orales y escritos-. Estos estudios revelan que las relaciones que existen entre las lenguas -y sus usos- y los procesos de enseñanza y aprendizaje son variados y que se producen en diferentes planos.

En primer lugar, *aprender* significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de *saber decir* lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del *discurso* específico que se reconoce como propio de esa disciplina. En segundo lugar, el aula se presenta como un microcosmos (Tusón, 1991a), como una *cultura* en miniatura (Cazden, 1988) donde, por una parte se (re)crean los hábitos -variados y diversos- de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos. El aula, vista así, se convierte en un *escenario* en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra.

Si intentamos resumir de qué manera la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas, podemos observar los siguientes planos o niveles (el orden en que se presentan no significa mayor o menor importancia):

1. La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento.
2. La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación.
3. La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese "sistema social" que es el aula.

Dicho de otra manera: a través de los usos lingüísticos -orales y escritos- que se producen en el aula es como, básicamente, se va creando, se va construyendo eso que llamamos proceso de ense-

ñanza y aprendizaje. Parece, pues, del todo pertinente que nos detengamos a analizar los detalles de ese proceso desde este punto de vista comunicativo.

### El discurso en el aula

Como en cualquier otro escenario comunicativo, el discurso que se produce en el aula tiene unos protagonistas, con unas características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas expectativas. Para conseguir los fines que pretenden, los protagonistas elegirán unas formas específicas de decir y de articular lo verbal y lo no verbal en cada situación de comunicación.

Ahora bien, tal como plantea Cazden (1988) refiriéndose a las formas de participación oral,

"en algunos aspectos, las exigencias del discurso en el aula son nuevas para todo niño. En el aula, el grupo es ya más numeroso que la mayor de las familias reunida a la mesa, de modo que resulta mucho más difícil conseguir turno para hablar, y cuando uno lo ha conseguido, los temas de conversación aceptables son más restringidos y están más predeterminados por otras personas. También son nuevos muchos de los criterios por los que se rigen los maestros a la hora de evaluar la aceptabilidad de la locución del alumno" (1988:79).

Esto nos lleva a plantearnos tres preguntas en torno al discurso oral en el aula. En primer lugar, ¿cómo se habla en el aula, es decir, cuáles son las *normas* de interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos que se producen en ese ámbito social? Por lo tanto, nos hemos de plantear el tipo de estructuras de participación (Erikson y Mohatt, 1982) que se crean en el aula y en qué sentido son semejantes o diferentes a las que se dan fuera de ella, en los entornos -que pueden ser variados- familiares de los alumnos y las alumnas.

En segundo lugar, ¿De qué se habla en el aula?, ¿Cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles aquéllos que no se consideran apropiados para ser tratados en ese contexto? ¿Quién decide estos aspectos? ¿Se negocia o se impone la adecuación de unos temas y la inadecuación de otros?

En tercer lugar ¿de qué -y de quién- depende que lo que se dice y la manera como se dice se sancione positiva o negativamente?

**"Aprender significa básicamente saber hablar y escribir (también saber hacer y saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina"**

Siguiendo con la visión del aula como cultura, Cazden plantea que, en cierta manera, la única persona que se puede considerar auténticamente "nativa" es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente *competente*, en el sentido de que *sabe* cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y las alumnas son, en un principio, una especie de pequeños emigrantes que van a tener que ir descubriendo todas las pautas de ese mundo nuevo, si bien es cierto que habrá quien proceda de "culturas" más cercanas a la de la escuela y quien proceda de mundos más alejados y diferentes. Es algo ampliamente aceptado que el llegar a la escuela con una variedad lingüística y unos usos más semejantes a los que la escuela considera apropiados supone un beneficio de entrada ya que facilita, desde el principio, los aprendizajes. Por el contrario, si la variedad y las formas de hablar con las que se llega al aula son muy diferentes a las que allí se usan, nos encontramos con una dificultad de entrada.

Desde esta perspectiva, la clase -de cualquier materia- se asemeja a una clase de lengua extranjera. Quien enseña tiene que actuar como introductor o (re)presentador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento. En cierto modo, las interacciones entre quien enseña y quien aprende se parecen a las que se producen entre nativos y no nativos. Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito. Enseñar es en buena parte permitir el acceso a esas formas de hablar (léxico apropiado y específico, uso de conectores y de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación, etc.). Para ello pueden -y suelen- utilizarse estrategias de facilitación para ayudar a la comprensión y a la elaboración de enunciados. Se trata de mecanismos de apoyo típicos de las conversaciones entre nativos y no nativos o de las llamadas interacciones exolingües (Nussbaum 1991) en las que, aunque los hablantes utilicen el mismo



PICTOGRAMAS

código, recurren a variedades o registros que pueden estar muy alejados entre sí.

### Los géneros discursivos y los papeles de profesores y estudiantes

Para empezar, hay que tener en cuenta que en el aula se combina la comunicación oral con la comunicación escrita, y que ambas modalidades de uso de la lengua se combinan a su vez con elementos no verbales (gestos, distribución del espacio en la clase, gráficos, dibujos, etc.).

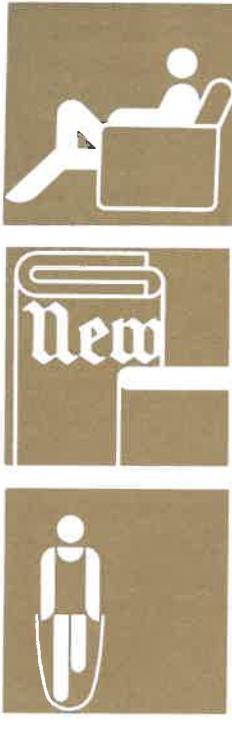
#### *El habla*

En cuanto a los usos orales, se dan -o se pueden dar- posibilidades diversas (Tucson, 1991a): clase expositiva, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupo, exposiciones de estudiantes, trabajos por parejas, puestas en común, entre otras. De hecho, conocer qué tipos de géneros discursivos se dan en una aula es una buena orientación para saber el estilo docente de quien enseña. Cada uno de estos géneros lleva consigo unas formas de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo y unos papeles por parte de quienes participan en ellos.

Es evidente que la mayor parte de esos géneros discursivos no se producen en el entorno familiar de los alumnos y las alumnas y requieren, por lo tanto, que el profesorado atienda a sus características específicas para integrarlas en su planificación didáctica. Algunos de los rasgos típicos de la comunicación oral en el aula son, por ejemplo, los siguientes:

a. El grado de distancia social que existe entre el profesor o la profesora y los estudiantes, distancia que se debe a la diferencia en conocimientos tanto sobre el área que es objeto de aprendizaje como sobre las formas de comportamiento apropiadas en el ámbito escolar. Esta distancia social implica que se tengan que usar unas estrategias comunicativas adecuadas a fin de mitigar lo que pueda ser un obstáculo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen fin y favorecer ese proceso.

b. El número de participantes, a menudo mucho mejor que en cualquier conversación espontánea, exige que



PICTOGRAMAS

**“El aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura donde se (re)crean los hábitos -variados y diversos- de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela”**

existen unas normas para tomar la palabra sin interrumpir a quien está hablando. Esto implica, también, que haya que enseñar a escuchar a los demás y a recordar lo que se quiere decir para poder decirlo en el momento en que se tenga el turno de palabra; asimismo hay que aprender a incorporar lo que dicen los demás, ya sea para mostrar acuerdo o para rebatirlo, y a defender la propia opinión frente a quienes opinan de forma diferente, etc.

c. Cuando un alumno o una alumna habla ante toda la clase tiene que tener en cuenta una serie de factores que no se producen en la conversación más íntima: ha de hablar en voz alta, adecuar los gestos y las miradas para captar la atención, organizar previamente el discurso, utilizar posiblemente un registro más formal que el que utilizaría en una interacción entre amigos, ir comprobando que la audiencia le sigue, etc.

Desde hace algún tiempo, los nuevos enfoques didácticos, al poner el énfasis en el papel activo del alumnado como sujeto de aprendizaje, señalan la importancia de promover interacciones en las que los aprendices sean los protagonistas principales. El profesorado pasa, así, a adoptar el papel de quien orienta, propone, guía, acompaña, y también observa, a partir de lo que hacen y de *lo que dicen* los alumnos, para así analizar los procesos cognitivos que configuran los diferentes estilos de aprendizaje. La observación y el análisis de esas “conversaciones” servirán para proceder de la forma más adecuada en la tarea docente.

Pero en ese ámbito social que es el aula se utiliza también la lengua en su modalidad oral con otros fines: regular y gestionar las actividades y manifestar aspectos más afectivos. A través de estos usos se ponen también de manifiesto las diversas “culturas” o “subculturas” presentes en ese contexto.

Tal como plantea Vion (1992), además de servir para la transmisión de la información, la elaboración del discurso supone:

- a) la construcción de formas de participación,
- b) la construcción del sentido local, contextualizado,
- c) la construcción de las relaciones sociales,

*"Siguiendo con la visión del aula como cultura, la única persona que se puede considerar auténticamente "nativa" es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente competente, en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y las alumnas son, en un principio, una especie de pequeños emigrantes que van a tener que ir descubriendo todas las pautas de ese mundo nuevo"*

d) y la construcción de las identidades individuales.

Tener en cuenta esta multifuncionalidad del discurso oral, así como la posibilidad de adaptarse a las diferentes necesidades comunicativas de quienes lo usan, es algo que, sin duda, tiene que formar parte de la enseñanza de cualquier materia. El uso lingüístico tiene que dejar de considerarse como algo transparente, mero vehículo de la información, y convertirse en un objeto de reflexión por el papel tan fundamental que tiene en los aprendizajes.

### **La escritura**

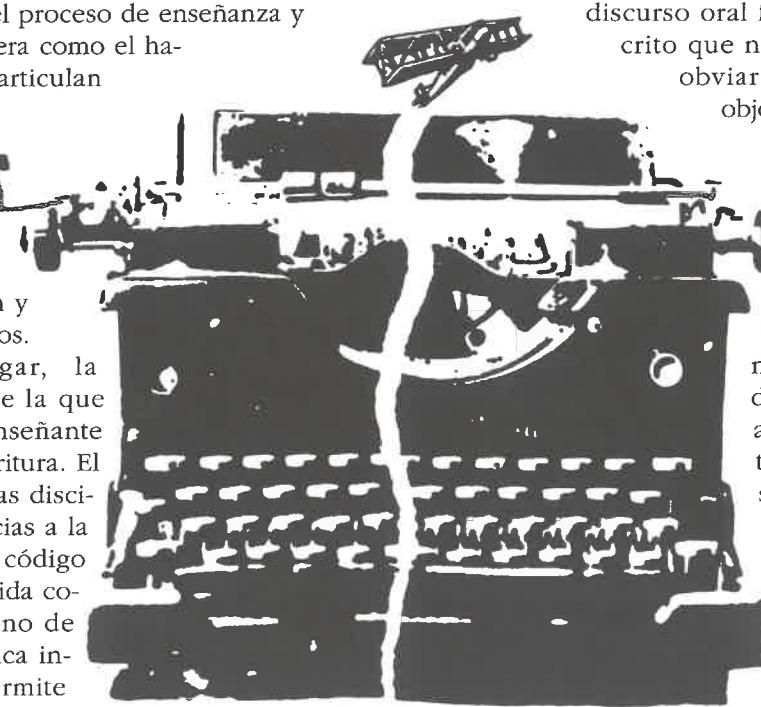
Otro aspecto de un interés indudable es el análisis de las funciones y del papel que desempeña la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la manera como el habla y la escritura se articulan para los fines educativos. Apuntaremos aquí sólo algunos elementos que, a nuestro parecer, merecerían ser objeto de una reflexión y unos análisis detallados.

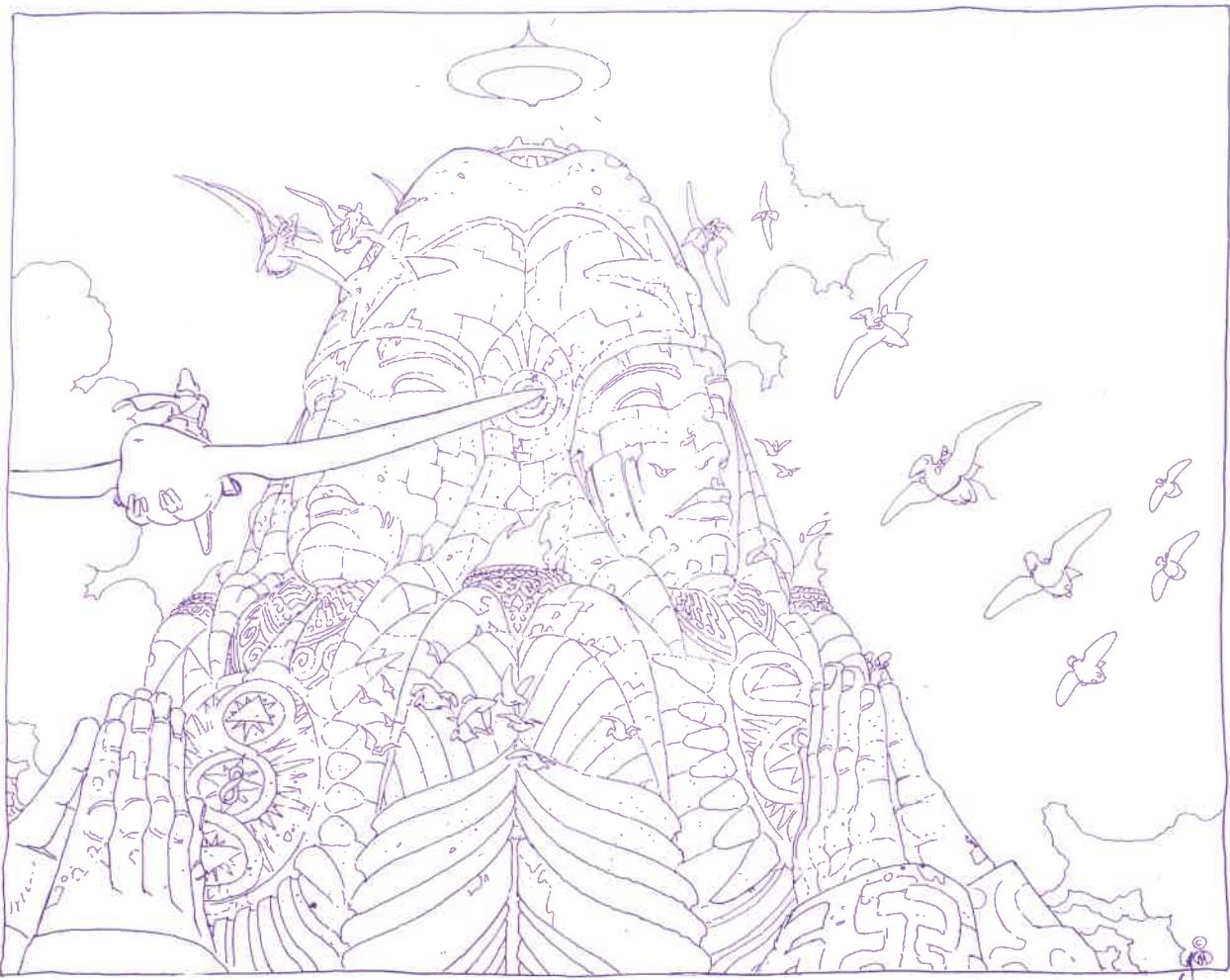
En primer lugar, la "fuente del saber" de la que se nutre cualquier enseñante está fijada por la escritura. El desarrollo de todas las disciplinas es posible gracias a la escritura ya que este código es la base de una rápida comunicación en el seno de la comunidad científica internacional y que permite la divulgación y la adaptación de los saberes para

que se conviertan en objeto de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Ahora bien, en el aula se combinan las fuentes escritas (libros, apuntes, textos de consulta, etc.) con las explicaciones orales del profesor o de la profesora y con las interacciones orales a las que nos referíamos antes. Ocurre que, demasiado a menudo, entre los usos orales más o menos coloquiales y los escritos existe una distancia tal que resulta casi insalvable, sobre todo cuando, después de utilizar registros orales informales para la construcción del conocimiento en el aula, se piden a los aprendices textos escritos con un alto grado de precisión y elaboración. Muchos alumnos y profesores se frustran al ver que, después de grandes esfuerzos dedicados a consolidar los aprendizajes, éstos chocan con una barrera casi indestructible al encontrarse con las dificultades que supone la elaboración de un resumen, de un informe, de un comentario o de una crítica.

En segundo lugar -y como consecuencia de lo que acabamos de señalar-, es necesario reflexionar sobre las diferencias que existen entre el habla y la escritura, especialmente sobre las formas más prototípicas de cada una de estas dos modalidades: la conversación espontánea y la prosa expositiva. Estas diferencias tienen su origen en las características de producción y de procesamiento de una y otra modalidad, en las funciones sociales que cumplen el habla y la escritura y en las situaciones en que se producen uno y otro uso; todas estas variaciones cristalizan en unas marcas específicas en la organización y en la estructura del discurso oral frente al discurso escrito que no sólo no se pueden obviar sino que exigen ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado y del alumnado. De hecho, una gran parte de los problemas que encontramos en los escritos de nuestros estudiantes se deben, precisamente, a que aplican rasgos típicos del habla -por ser la modalidad que mejor conocen- a su escritura (Tusón, 1991b).

En tercer lugar, sería del todo conveniente que el profesorado conociera las caracterís-





ticas de los tipos de textos escritos que se utilizan más a menudo en su materia, ya que detenerse a observar con los alumnos los rasgos textuales de los escritos que han de leer y que han de elaborar reporta grandes satisfacciones. Está demostrado (Gagné, 1985) que conocer las características de organización de los diferentes tipos de textos que se leen permite identificarlos desde el principio, lo cual despierta unas expectativas sobre lo que vendrá después que facilitan enormemente su comprensión. Del mismo modo, saber qué se entiende por un resumen, por una clasificación, por un informe de laboratorio o por un comentario filosófico y qué tipo de léxico o de conectores son adecuados para cada uno de esos textos permitirá al aprendiz emprender la tarea de elaboración de un texto con una mayor seguridad.

En cuarto lugar, hemos de tener en cuenta que la escritura sigue siendo uno de los instrumentos privilegiados para que los alumnos muestren a los profesores lo que han aprendido. Los escritos elaborados con esa finalidad permiten a los profesores valorar de forma más reflexiva los avances de sus estudiantes; por lo tanto, la escritura forma parte del objeto de evaluación. Debemos, pues, preguntarnos hasta qué punto hemos proporcionado elementos para que nuestros alumnos tengan orientaciones su-

ficientemente claras no sólo sobre el contenido sobre el que esperamos que escriban sino también sobre cómo esperamos que esté elaborado, organizado, construido y presentado el texto escrito que les pedimos.

### La observación

Para terminar, quisiéramos dedicar algunas líneas al papel de la observación del discurso en el aula. Creemos haber demostrado a lo largo de este artículo que los usos lingüísticos son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En muchas ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado. Quienes enseñamos tenemos la obligación de reflexionar sobre estos aspectos. Ahora bien, esta reflexión, para ser fundamentada, tiene que basarse en datos sobre lo que "realmente" ocurre en el aula y no en imaginaciones o creencias.

La investigación-acción (van Lier, 1988) proporciona instrumentos adecuados para, llevar a cabo esta tarea de forma sencilla. Se parte de la idea de que la práctica docente puede mejorar sensiblemente y ser

más satisfactoria si se apoya en un tipo de reflexión ligada a la acción cotidiana. Se piensa, además, que los propios enseñantes pueden colaborar en esta tarea y deben ser los protagonistas. Puesto que participan de la vida de las aulas y ya están acostumbrados a observar y valorar lo que hacen sus estudiantes, con un poco más de esfuerzo y con la ayuda de algún compañero o compañera pueden llevar a cabo tareas de auto-observación y de análisis del discurso en el aula.

De hecho, cualquier docente está ya acostumbrado a observar y a analizar lo que hacen sus alumnos van Lier (1988), cualquier enseñante es ya un investigador en potencia. Sin embargo, para que esta observación y este análisis tengan un impacto real en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, hará falta dotarlos de una cierta estructuración que permita ayudar a precisar las preguntas que nos formulábamos al hablar del discurso en el aula, a hallar las respuestas y a proponer alternativas, secuencia ésta característica de la investigación-acción.

Podemos empezar planteándonos preguntas simples, como por ejemplo las siguientes:

1. ¿Quién habla?
2. ¿De qué habla?
3. ¿Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?
4. ¿Qué tipo de clima se crea en el aula?
5. ¿Qué lengua/s / dialecto/s / registro/s se utiliza/n?

(Adaptado de D. Allwright y K.M. Bailey, 1991)

También podemos plantearnos la observación sobre aspectos más o menos generales, pero que se materializan de forma muy concreta en las clases. Veamos unos ejemplos de temas y preguntas posibles:

Tema	Preguntas
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ ¿Sobre qué bases selecciono mis objetivos?</li> <li>➢ ¿Qué conocimientos previos doy por supuesto en mis alumnos cuando selecciono los contenidos?</li> </ul>
Puesta en práctica	➢ ¿Qué relación hay entre la planificación que hago antes de

**“Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito”**

la clase y lo que realmente pasa en el aula?  
¿Qué hechos de los que ocurren en el aula modifican mi planificación?

Gestión de la clase  
Algunos de mis alumnos son molestos?, ¿hay algún aspecto de mi comportamiento hacia ellos que provoque ese comportamiento?

¿Qué aspectos del comportamiento de mis alumnos provocan mi reacción?

¿Hasta qué punto soy eficaz organizando el trabajo del grupo?

Habla  
Cuánto hablo en clase? ¿demasiado? ¿demasiado poco?  
¿Qué pasa cuando hablo más o menos de lo que es habitual en mí?

Las explicaciones que doy a los alumnos son claras y útiles?  
¿Qué tipos de preguntas hago?  
¿Cómo y cuándo corrojo los errores? ¿Con qué efecto?  
¿Qué patrones típicos de interacción se dan entre los alumnos y yo?

(Adaptado de D. NUNAN, 1989)

La observación puede interesarse por la interacción propiamente dicha, o bien estar más centrada en el enseñante, en los grupos de aprendices, en los escritos que manejan, en los que elabora, en los momentos de resolución de tareas, etc. Una vez realizada una observación, conviene detectar los problemas, plantear mecanismos para resolverlos, poner en práctica ese recurso y volver a observar. El registro directo puede complementarse con otras técnicas como la transcripción de algún fragmento grabado, las notas, el diario de clase, el contraste entre nuestros puntos de vista y los de un compañero o una compañera, etc.

En otras ocasiones (Tusón, 1991a; Nussbaum, 1995), hemos señalado la importancia de la observación para el desarrollo eficaz del discurso en el aula, hemos apuntado algunos ejes y hemos aconsejado algunas técnicas e instrumentos, no vamos pues a insistir en ello. No obstante, quisieramos hacer hincapié en el hecho de que no existe hoy por hoy, cualquiera que sea la disciplina, propuesta de renovación educativa que no contemple la observación y



estudio de las formas del discurso en el aula y que no intente implicar en el proceso a todos los participantes. Con ello se pretende contribuir a que los usos lingüísticos sean realmente instrumentos que permitan el acceso autónomo y crítico a los saberes que con ellos se expresan y construyen, y no menos instrumentos de transmisión, repetición y selección.

(\*) **Luci Nussbaum** es profesora en la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (teléfono de contacto: 93-542 23 17). **Amparo Tusón** es profesora en la Facultat de Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-581 17 33).

### Referencias bibliográficas

ALLWRIGHT, D. y K.M. BAILEY (1991): *Focus on Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

ERICKSON, F. & G. MOHATT (1982): "Cultural organization and participant structures in two classrooms of Indian students", en G.D. Spindler, comp., *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GAGNÉ, E.D. (1985): "Cómo enseñar a los estudiantes a leer textos científicos", en *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Visor, 1991.

NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall.

NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en *SIGNOS*, 4:36-47.

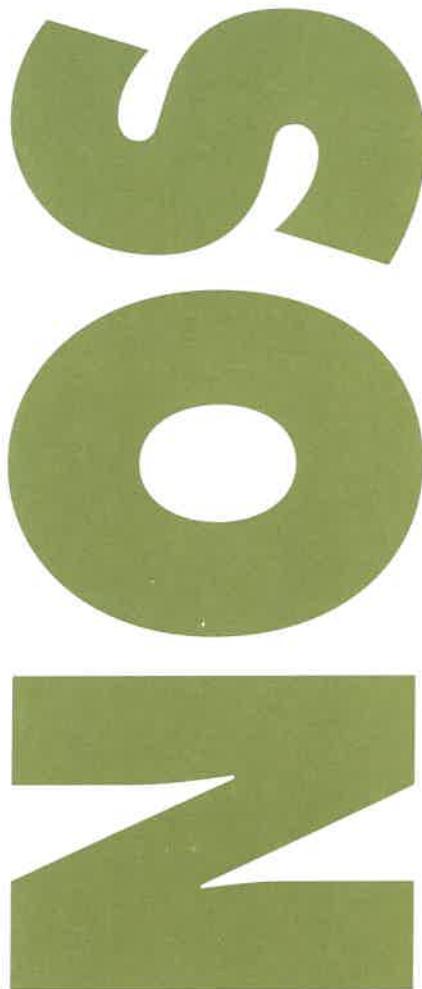
NUSSBAUM, L. (1995): "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa", en *Textos de didáctica de la lengua y la Literatura*, 3:33-41.

TUSÓN, A. (1991a): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 2.

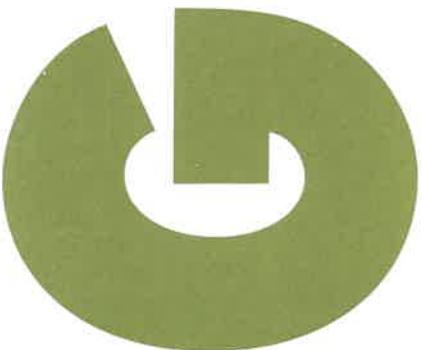
TUSÓN, A. (1991b): "Las marcas de la oralidad en la escritura", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 3.

van LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VION, R. (1992): *La communication verbale*. Paris: Hachette.



**"Los usos lingüísticos son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación en el aula. Quienes enseñamos tenemos la obligación de reflexionar sobre estos aspectos"**



**¡SUSCRÍBETE!**



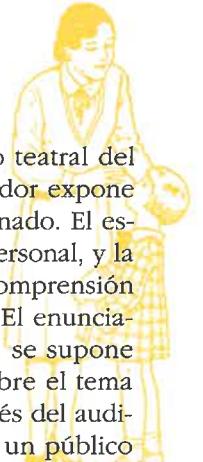
## COMUNICACIÓN

*En la educación secundaria la comunicación en el aula en muchas ocasiones se centra en la actividad del profesor, quien suele ocupar un porcentaje bastante elevado del tiempo de docencia realizando una exposición continua y fundamentalmente monologada. La participación de los estudiantes durante las explicaciones de las profesoras y de los profesores consiste en escuchar, tomar apuntes y, en algunos casos, en formular preguntas o participar en una pequeña discusión. El método de enseñanza que se relaciona con este género discursivo<sup>1</sup>, que ha sido denominado tradicionalmente por la pedagogía como “clase magistral”, en la actualidad se ha convertido en objeto de discusión y de crítica debido, sobre todo, a que la escasa participación del alumnado en la gestión del discurso puede incidir negativamente en su rendimiento académico.*

# LA CLASE MAGISTRAL

## Aspectos discursivos y utilidad didáctica

ANNA CROS ALAVEDRA\*



**D**e todos modos, los estudios pedagógicos consideran que la clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer más accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas o aquellos temas complejos que resultarían demasiado difíciles de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para ser adquiridos, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes (Bligh, 1980).

Los actuales estudios, realizados desde el campo de la pedagogía, no descartan, pues, la eficacia que en determinadas situaciones puede tener la clase magistral, pero hacen una serie de propuestas, encaminadas a mejorar su rendimiento didáctico, que se centran tanto en la mejora de la planificación y de la producción de las explicaciones de los profesores como en el aumento del grado de participación de los estudiantes<sup>2</sup>.

En este artículo, partiendo de la consideración de que en algunas ocasiones es necesario que los profesores y las profesoras realicen una explicación larga en el aula, y entendiendo la clase magistral en un sentido amplio (como las clases donde la actividad expositiva del profesorado es importante), comentaremos los aspectos discursivos que nos parecen más relevantes de este género.

Las características de la clase magistral están estrechamente relacionadas con el ámbito social donde se produce, la institución académica, donde coexiste con otros géneros discursivos como la conferencia, la tutoría, el examen, etc., que se diferencian por algunos parámetros del contexto. La intención de un examen puede ser distinta de la de una clase, por ejemplo: la tutoría se trata de un discurso plurigestionado, es decir regulado conjuntamente por los interlocutores, mientras que la clase está regulada exclusivamente por el enunciador, etc.

De entre los géneros que suelen aparecer en el ámbito de la institución académica, los que tienen más puntos en común son la conferencia y la clase magistral, ya que comparten muchos parámetros del contexto: los dos se realizan a través del canal oral; se desarrollan delante de un público numeroso; en ambos géneros el enunciador regula el discurso, que es fundamentalmente monologado, y se sitúa en un estatus superior al del destinatario; la intención de los dos tipos de discurso es, en parte, hacer comprender unos contenidos e interesar al auditorio, etc. El atractivo análisis que presenta Goffman (1981) de una conferencia realizada por el mismo, pone de relieve algunas de las características de este género que permiten ver los puntos en común entre la conferencia y la clase magistral, así como establecer las diferencias.

La conferencia, según este autor, consiste en la ocupación oficial y prolongada de una escena. Cons-

tituye una representación, en el sentido teatral del término, a lo largo de la cual el enunciador expone su punto de vista sobre un tema determinado. El estilo es generalmente serio y un poco impersonal, y la intención dominante es favorecer una comprensión reflexionada sobre el tema que se trata. El enunciador tiene autoridad intelectual, es decir, se supone que posee suficientes conocimientos sobre el tema del que habla, pero debe ganarse el interés del auditorio y tienen que adaptar su discurso a un público concreto, a medida que transcurre la conferencia. Para captar la atención y ajustar su discurso a las necesidades de la situación, el conferenciante utiliza lo que Goffman denomina "comentarios parentéticos" (ejemplos, digresiones, narraciones), que completan el marco, la estructura, de su discurso. Al mismo tiempo, el enunciador escoge una "face", una imagen de su "yo", que puede ir variando a lo largo de la exposición en función de las reacciones del auditorio.

La conferencia se puede entender como una celebración donde se considera que el público tiene un acceso privilegiado al conferenciante, a su personalidad, ya que la enunciación oral es un acto único, irremplazable, durante la cual el público tiene la oportunidad de escuchar las palabras de un enunciador que tiene una autoridad reconocida y, al mismo tiempo, ver su actuación, asistir a su representación.

En cambio, el género que Goffman denomina "conferencia universitaria" refiriéndose a la clase magistral, aunque comparte muchas de las características de la conferencia, no acostumbra a constituir una celebración. Por un lado, porque el auditorio no siempre escoge al enunciador, de modo que, aunque reconozca su autoridad intelectual, no siempre considera que sea un privilegio acceder a su personalidad. Por otro lado, porque el público de la clase puede estar oficialmente obligado a aprender lo que se dice durante la sesión, puesto que el profesor ejerce un control sobre el grado de comprensión del auditorio. Finalmente, porque una clase no constituye un acto único porque se incluye dentro del conjunto de clases de un curso.

Del análisis de Goffman se desprende que los aspectos que diferencian estos dos tipos de discurso de otros géneros académicos son los relacionados con la articulación social de los discursos y con el espacio material de producción. Así pues, para definir la clase magistral deberíamos tener en cuenta su intención comunicativa, la relación social que se establece entre los participantes y las características del espacio material de producción, fundamentalmente el canal de transmisión.

Por lo que se refiere al objetivo que persiguen los profesores cuando imparten una clase, las diferentes disciplinas que se han interesado por la clase magistral o por el discurso didáctico en general, es-

tán de acuerdo en considerar que la explicación y la argumentación son los componentes esenciales de este tipo de discurso<sup>3</sup>.

Los estudios pedagógicos consideran que el objetivo de la clase magistral es enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores y, al mismo tiempo, interesar y estimular a los estudiantes en la materia, para conseguir mejores resultados didácticos (Brown, 1988).

La lingüística del texto tiende a considerar el discurso didáctico como una variante de la explicación, aunque contenga argumentación. Su objetivo es ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan un saber o un procedimiento a partir de una interrogación explícita o implícita que se va elucidando a lo largo del discurso del enseñante, a través de demostraciones y justificaciones (Adam, 1992). De acuerdo con esta intención, el profesor construye su discurso como un enunciador objetivo que tiende a eclipsarse como sujeto porque reproduce la voz de la ciencia.

De todos modos, tal como dice Halté (1988), enseñar también significa actuar sobre los conocimientos y los valores del destinatario mediante el discurso, de manera que el profesor orienta la interpretación y el significado de lo que enseña y, por lo tanto, puede modificar, ampliando o sustituyendo, los conocimientos y valores de sus alumnos.

Los estudios clásicos y modernos sobre retórica y nueva retórica tratan el discurso académico como un género relacionado con el epidíctico, cuya argumentación no consiste en intentar que el destinatario cambie sus creencias, sino en procurar que se adhiera a aquello que ya está socialmente admitido: un saber, un comportamiento o un valor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Así pues, los educadores se convierten en portavoces de esos valores reconocidos por una comunidad y enseñan a su auditorio una ciencia admitida que, a diferencia de la que se construye (la de la investigación y la experimentación) se presenta como verdad y no admite controversia.

Finalmente, dentro de este mismo ámbito de estudio, Reboul (1991) opina que la finalidad del discurso académico, igual que la de cualquier otro discurso re-

**"La explicación se correspondería con la finalidad de transmitir y de hacer comprensibles unos conocimientos mientras que la argumentación se relacionaría con el propósito de interesar a los estudiantes en la disciplina"**

tórico, es persuadir al destinatario, lo que, en este caso, significa interesarlo y motivarlo para aprender. De acuerdo con esta intención y para conseguir la máxima eficacia comunicativa, el profesor actúa como un orador que debe mostrar una imagen atractiva para el destinatario, debe captar y mantener la atención del público, tiene que ilustrar los conceptos para facilitar su comprensión y debe motivar hacia el esfuerzo.

Este breve recorrido a través de la pedagogía, la lingüística del texto, la retórica y la argumentación, así como el análisis de las explicaciones de los profesores en clase, nos hace pensar que, en realidad, la clase magistral tiene una orientación argumentativa, puesto que su intención es actuar sobre los destinatarios para modificar sus conocimientos, sus valores y para generar o aumentar su interés hacia los saberes que se les ofrecen y hacia el profesorado que los imparte.

La autoridad intelectual que poseen los enseñantes permite que no tengan que argumentar o demostrar exhaustivamente la veracidad de lo que explican. Pero el éxito de su discurso no está asegurado únicamente por ese reconocimiento apriorístico, sino que también depende de su capacidad para mantener su prestigio a lo largo de todo el curso y, al mismo tiempo, de su capacidad para conseguir una buena disposición de los oyentes hacia su persona y hacia la disciplina que imparten. En este sentido, los profesores tienen que utilizar estrategias para convencer a los estudiantes de la validez y del interés de lo que explican, así como de su competencia para impartir la materia.

En segundo lugar, para definir la clase magistral hay que tener en cuenta el ámbito social, que hemos denominado académico, donde se produce este género. En este ámbito, la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo tiene un carácter asimétrico, incluso en las pedagogías activas, fundamentadas en el diálogo y la cooperación (Reboul 1994), puesto que la autoridad y los conocimientos que se presuponen a los enseñantes generan una distancia social que los separa de los estudiantes y provocan que el discurso en las clases, incluso en las situaciones de diálogo e intercambio comunicativo<sup>4</sup>, sea altamente gestionado por los profesores.



EMIL RUDER

De todos modos, aunque el discurso de la clase magistral sea monogestionado, es decir, planificado y regulado exclusivamente por el enunciador, tiene un componente dialógico importante, puesto que los profesores realizan una serie de previsiones sobre los estudiantes orientadas a adaptar el discurso a sus necesidades y a sus intereses. Efectivamente, si pretenden motivar a los alumnos, tienen que tener en cuenta sus puntos de vista, sus conocimientos, sus expectativas, es decir, tal como recomiendan Perelman y Olbrechts-Tyteca, tienen que basar su discurso en el acuerdo.

El tercer parámetro del contexto que hemos tenido en cuenta para definir la clase magistral es el espacio material de producción. La clase magistral se produce en una situación espacio-temporal definida y limitada, el canal de transmisión es oral, el discurso es básicamente monologado y el destinatario está presente durante la producción del discurso y, por lo tanto, su recepción es inmediata.

Esta situación, compartida por muchos otros discursos orales, permite caracterizar lingüísticamente el modo oral de forma que se separa bastante del modo escrito, donde la comunicación es difusa. De todas maneras, el discurso de la clase magistral está planificado, es decir, está pensado y organizado previamente a su producción, de modo que la lengua escrita suele intervenir como soporte en forma de guión o de esquemas preparatorios. Además se produce en una situación formal y suele ser repetido más de una vez por el mismo profesor. Así pues, en este tipo de exposición oral preparada la relación entre modo oral y escrito es intrincada y favorece que en el discurso aparezcan al mismo tiempo características propias de la lengua oral producida en un contexto inmediato (un control relativamente bajo de la producción lingüística, el uso de la referencia exofórica, etc.) y características propias de la lengua escrita (el control sobre algunos elementos de cohesión como el uso de los conectores, que suelen ser más explícitos y variados que en los discursos informales; la precisión léxica, etc.).

Los parámetros del contexto que se acaban de comentar (el objetivo que persiguen los profesores cuando imparten sus clases y la relación que se establece entre



EMIL RUDER

**"Si hacer comprender significa actuar sobre los conocimientos del destinatario mediante el discurso, de manera que el profesor orienta la interpretación y el significado de lo que enseña, incluso el objetivo explicativo contiene argumentación"**

los participantes en este acto comunicativo, a los que hay que añadir, entre otros, la situación de recepción inmediata del discurso, característica de los modos orales) favorecen el uso de una serie de estrategias discursivas<sup>5</sup> que tienen el propósito de conseguir lo que desde un punto de vista discursivo podríamos denominar una máxima eficacia comunicativa y, desde un punto de vista pedagógico, un máximo rendimiento didáctico.

De todos modos, aunque el uso de estas estrategias aparece de un modo bastante constante en el discurso de los profesores expertos<sup>6</sup>, no se debe perder de vista que la clase, si la consideramos desde un punto de vista etnográfico (Erickson, 1982), se encuentra a medio camino entre los acontecimientos comunicativos muy ritualizados, donde el proceso y el contenido están planificados, y los acontecimientos espontáneos, donde el proceso y el contenido no están preestablecidos. Por lo tanto, aunque el nivel de planificación del contenido de las lecciones es alto, existe un cierto grado de improvisación, relacionado con las necesidades de la situación de comunicación, en el uso de las estrategias que permiten expponer de un modo eficaz ese contenido.

Teniendo en cuenta, pues, que ese grado de improvisación, así como los estilos particulares de los profesores, no permiten que se pueda generalizar el uso de las estrategias a todas las clases magistrales, creemos que, en relación con los objetivos de la clase magistral, se acostumbran a utilizar dos grandes tipos de estrategias discursivas: unas, encaminadas a planificar y producir el discurso de manera que se adecúe a la capacidad de comprensión de los estudiantes; otras, encaminadas a generar interés y buena disposición para aprender.

### **Estrategias encaminadas a planificar y a producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes**

La clase magistral es un género discursivo especialmente dialógico puesto que su eficacia didáctica reside, en buena parte, en la capacidad de las profesoras y de los profesores para organizar su discurso de acuerdo con la realización de

*"Hay que tener en cuenta el ámbito académico donde se produce este género. En este ámbito, la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo tiene un carácter asimétrico, incluso en las pedagogías activas, fundamentadas en el diálogo y la cooperación"*

una serie de previsiones sobre los conocimientos, los valores, los intereses, las posibles preguntas u objeciones, etc... del alumnado.

La claridad de una explicación se basa fundamentalmente en la relación que se establece entre la información que el profesor considera conocida y compartida por los estudiantes, y aquella que considera nueva, no compartida por los destinatarios (Sánchez, 1993; Sánchez et.al., 1994 y 1995). La eficacia didáctica y la claridad expositiva consisten, pues, en gran medida, en adecuarse a los destinatarios de manera que la información no resulte irrelevante ni incomprensible.

Las estrategias que se suelen utilizar para conseguir que las explicaciones resulten adecuadas y comprensibles se basan, fundamentalmente, en la contextualización, en la estructuración de la explicación y en la disminución de la densidad informativa del discurso.

### **La contextualización**

Las estrategias usadas con el propósito de contextualizar las explicaciones de los enseñantes son, entre otras, la referencia a los conocimientos previos de los alumnos, al inicio de un tema nuevo, la justificación del interés de la explicación y la explicitación tanto de los objetivos que se pretenden conseguir como del tipo de implicación que se pide a los alumnos (Sánchez, 1993). Igualmente, ante un tema nuevo es útil ofrecer una visión preliminar, puesto que esta información previa a la exposición ayuda a

los estudiantes a saber cuál es la información esencial que tienen que retener y comprender durante el tiempo que dure la lección (Chilcoat, 1989).

Se pueden considerar también estrategias de contextualización aquéllas que tienen la finalidad de prestar atención al *feed-back* que se recibe de los estudiantes. Algunos recursos de este tipo son, por ejemplo, la realización de pausas durante las explicaciones (para leer un texto, para comentar una gráfica, etc.) y los cambios de actividad (mediante preguntas y ejercicios cortos, dejando un tiempo para que las alumnas y los alumnos repasen los apuntes y pregunten, para que discutan sobre un tema, etc.). Estas estrategias permiten, en primer lugar, comprobar la comprensión de los estudiantes; en segundo lugar, atenuar el tedio y la fatiga y, al mismo tiempo, recuperar su atención,

que suele empezar a decaer a partir de los veinte minutos en una explicación monologada (Gibbs, Habeshaw y Habeshaw, 1988). Finalmente, el uso de estas estrategias permite que los alumnos reflexionen sobre la explicación del profesor, organicen sus procesos de pensamiento para encontrar más sentido a la información, la retengan con más facilidad, minimicen los errores y se impliquen activamente en el proceso de aprendizaje (Chilcoat, 1989).

### **La estructuración de la explicación**

Estas estrategias se basan, especialmente, en la explicitación de la estructura y en la secuenciación de la exposición.

La explicitación de la estructura se consigue, por ejemplo, mediante la anticipación de aquello que se va a explicar al inicio de una clase (mostrando la relación, si es posible, con otros contenidos conocidos por los estudiantes), mediante las recapitulaciones parciales y finales, a través del uso de conectores metadiscursivos (*en primer lugar, a continuación, basta este momento hemos visto... ahora veremos, en resumen...*) para indicar el paso de un punto de la



EDUARDO GALEANO

explicación a otro, etc. Estos recursos permiten situar a los estudiantes ante la tarea, les sirven de guía para evitar que se pierdan durante la exposición del profesor y les ofrecen más de una oportunidad para aprender y comprender la información.

La organización de la explicación en secuencias ordenadas lógicamente, que focalizan una idea en cada paso, favorece la comprensión de los alumnos. En muchos casos, tal como hemos comentado anteriormente, la exposición del contenido acostumbra a proponer un trayecto único que excluye otras interpretaciones distintas de la que se ha ofrecido. La explicación, por lo tanto, se ofrece de una forma aparentemente objetiva y racional, como si estuviera exenta de elementos polémicos, y se orienta la comprensión de los estudiantes hacia una única interpretación.

#### ***La disminución de la densidad informativa***

Las explicaciones de los profesores en clase se producen oralmente y, por lo tanto, su discurso, aunque tenga un elevado nivel de contenido informativo, no puede ser tan denso informativamente como un escrito, puesto que ello podría provocar muchas dificultades para procesar y para comprender la información. Las estrategias destinadas a “esponjar” la densidad informativa de las explicaciones se basan, sobre todo, en la repetición de la información. En este sentido, algunos recursos como las repeticiones, las paráfrasis, las definiciones, los ejemplos, las recapitulaciones, etc. permiten detener en algunos momentos la progresión de la información y repetir de maneras distintas aquello que ya se ha explicado, de manera que se ofrecen varias oportunidades a los estudiantes para entender lo que no hayan entendido la primera vez o para comprenderlo mejor.

Otros recursos para rebajar la densidad del discurso y favorecer la comprensión son la anticipación de los puntos que puedan generar dificultades de comprensión, la explicitación de la importancia de lo que se explica, a través de lo que Chilcoat (1989) denomina “marcadores de importancia”, a través del énfasis y de los cambios de entonación, etc. Finalmente, se pueden considerar también como estrategias de este tipo el uso de medios audiovisuales (pizarra, retroproyector, video, etc.) que ilustran, clarifican y repiten las explicaciones de los enseñantes.

Tal como se ha podido comprobar a lo largo de esta exposición, las estrategias que se utilizan para hacer comprensibles las explicaciones provocan que el discurso de los enseñantes sea muy redundante. Pero esta redundancia, que podría resultar excesiva en otro tipo de comunicación, es necesaria cuando se persigue el objetivo de hacer comprender unos saberes que se supone que el destinatario no posee.

#### **Estrategias encaminadas a generar el interés y la buena disposición de los estudiantes para aprender**

Tal como hemos comentado anteriormente, la eficacia didáctica no se consigue únicamente a través de la claridad expositiva, puesto que para que los alumnos muestren una buena disposición para aprender también es necesario que los profesores consigan interesarlos en aquello que explican y ofrezcan una imagen de sí mismos que sea aceptada por los estudiantes.

Las convenciones y las normas del género de la clase magistral provocan que, por un lado, exista una tendencia a mantener la distancia social que separa a profesores y estudiantes. De este modo, se puede pensar que los alumnos esperan que el profesor dé muestras de competencia, demostrando que sabe más cosas que ellos, y que dé muestras de autoridad, regulando la interacción y el comportamiento en el aula. Curiosamente, la ratificación de la diferencia de estatus, que podría provocar un efecto de imposición y de agresión, suele ejercer un efecto positivo en los estudiantes, que valoran al profesor y se interesan por el tema en parte porque éste demuestra su competencia y su autoridad.

Pero, evidentemente, el exceso de autoridad o la autoridad ejercida de un modo impositivo puede provocar en los alumnos una actitud de rechazo ante profesor y ante la materia que deben aprender. Así pues, existe también una tendencia a reducir la distancia social entre los participantes de este acto comunicativo, de manera que los enseñantes muestren una imagen próxima y asequible que favorezca la implicación y la participación de los estudiantes.

A partir de estas consideraciones, creemos que las estrategias encaminadas a generar el interés y la buena disposición de los estudiantes consisten en la realización de un doble movimiento que permite aumentar o disminuir la distancia social que separa a los enseñantes de los alumnos.

#### ***Estrategias de distanciación***

Las estrategias de distanciación, tal como he comentado en una ocasión anterior (Cros, 1995b), se basan en la afirmación de la autoridad del profesorado y se usan, no tanto porque el acuerdo sobre lo que se dice corra el riesgo de ser discutido sino para reafirmar la competencia y el estatus del que goza el profesor.

La autoridad y la competencia del profesor se ratifica casi siempre a través del uso del argumento de autoridad y a través de los enunciados exhortativos (Haverkate, 1994). En el primer caso, se suele apelar a la autoridad de los especialistas en la materia (a través de citas de autores, de la aportación de datos, de la referencia a estudios realizados sobre el tema, etc.), a la autoridad del grupo al que pertenecen los profe-

sores (mediante el uso de la primera persona del plural, que engloba a los profesores del seminario, al comentar algunos aspectos de la asignatura que imparten, como la evaluación, por ejemplo) e incluso a su propia autoridad (mediante enunciados donde la profesora opina, muestra sus preferencias, etc.). La autoridad de los enseñantes en este discurso es tan indiscutible que muchas veces su opinión o su experiencia bastan como única premisa para justificar sus opiniones o para autorizar las voces citadas. En el segundo caso, los enunciados exhortativos permiten imponer pautas de comportamiento en el aula (el profesor comenta aspectos referidos a la disciplina, a la puntualidad, al tipo de actitud o de actividad que se espera de los estudiantes en un momento dado, etc.), pautas de trabajo (la profesora indica explícita o implícitamente en qué debe consistir la participación del alumno en la clase: tomar apuntes, preguntar, discutir, trabajar individualmente o en grupo, etc.).

Las estrategias de distanciación constituyen una amenaza latente para la imagen social de los estudiantes (Brown y Levinson, 1987), puesto que se trata de enunciados impositivos, que limitan su libertad de acción. Así pues, para evitar que el uso de estos recursos pueda producir en los estudiantes una actitud de recelo o de rechazo, se suelen utilizar estrategias de cortesía que permiten minimizar la amenaza que se puede desprender de las órdenes, instrucciones, recomendaciones y afirmaciones que producen en las clases (mediante el uso de expresiones de duda e interrogación, de las formas impersonales y condicionales de los verbos, de los implícitos, etc.).

### Estrategias de aproximación

Las estrategias de aproximación, que tienden a reducir la distancia social que separa a alumnos y profesores, suelen basarse en distintas formas de acuerdo y consisten, por un lado, en implicar y favorecer la participación de los estudiantes y, por otro, en ofrecer una imagen de las profesoras y de los profesores próxima y asequible para los alumnos.

En un discurso fundamentalmente monologado como el de la clase magistral la implicación y la participación de los estudiantes se suele realizar a través del discurso del profesor. De este modo, se

**"La clase se encuentra a medio camino entre los acontecimientos comunicativos muy ritualizados, donde el proceso y el contenido están planificados, y los acontecimientos espontáneos, donde el proceso y el contenido no están pre establecidos"**

puede implicar a los alumnos haciendo referencia, por ejemplo, a sus experiencias y conocimientos compartidos, creando complicidad a través de la broma y de la ironía, etc. Se puede hacer participar a los estudiantes a partir de preguntas directas, de manera que se produce el efecto de que el discurso se construye conjuntamente por el profesor y los alumnos, a través de preguntas retóricas, que suponen que la respuesta del auditorio es unánime y coincide con la del profesor, mediante las formas de identificación de grupo (el uso de la primera persona del plural, por ejemplo) que incluyen al enseñante en una actividad que deben realizar los alumnos, o bien, incluyen a los alumnos en una decisión que depende exclusivamente del profesor, etc.

La imagen que los profesores acostumbran a ofrecer a los estudiantes suele combinar las formas de autoridad que se han comentado anteriormente con las de la *Captatio Benevolentiae*, basadas en la discreción, la humildad, la asequibilidad y relacionadas con la concesión. Mediante el uso de estas estrategias, los profesores respetan la imagen social de los estudiantes, porque, al menos aparentemente, tienen en cuenta sus puntos de vista y moderan sus posibles discrepancias.

### Conclusión

A través del comentario sobre las estrategias discursivas que nos parecen características de las clases magistrales hemos observado que este género discursivo se caracteriza, por un lado, porque está altamente regulado por el profesor o la profesora, lo que favorece que salte a la vista el uso de su autoridad, y, por otro, porque es especialmente dialógico, en el sentido de que el profesor tiene en cuenta al destinatario, le implica y le hace participar en su discurso. El uso de esos recursos incide positivamente en la consecución de los objetivos de la clase magistral: interesar a los alumnos en aquello que se explica, generar una buena disposición para aprender y proporcionar explicaciones claras y comprensibles.

### Notas

(1) La noción de género se refiere a las organizaciones discursivas más o menos estables que los



EMIL RUDER

hablantes de una comunidad de habla pueden identificar y que están definidas, básicamente, por el contexto en el que se producen, es decir, por todo aquello del extralingüaje que incide en la producción y en la interpretación de los discursos (Bronckart, 1985). El contexto se refiere, por un lado, a las condiciones materiales de producción de los discursos (el tiempo y el espacio, el canal de transmisión utilizado, los participantes) y, por otro, a su articulación social (la intención, la relación que se establece entre los participantes, la instancia social de producción o ámbito de uso).

(2) Las investigaciones a las que aquí nos referimos, que se centran en el análisis de la actividad del profesorado y del alumnado en el aula en la enseñanza secundaria y universitaria, son las siguientes: en el ámbito anglosajón destacamos los estudios de Leinhardt (1989 y 1993); Chilcoat (1989); Gibbs, Habeshaw y Habeshaw (1988); Hines, Cruickshank y Kennedy (1985); Brown (1988). En el ámbito español nos basamos en los estudios llevados a cabo por Sánchez (1993) y Sánchez y otros autores (1994 y 1995).

(3) Nos referimos a las investigaciones pedagógicas citadas anteriormente y, en el campo de los estudios interesados en el análisis del discurso, especialmente a los trabajos de Halté (1988), dentro del marco teórico de la lingüística del texto, y de Bronckart (1985), desde una óptica psicolingüística. Nos referimos también a las aportaciones iniciadas por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) desde el punto de vista de la neorretórica y de la teoría de la argumentación y a la línea de investigación continuada por algunos autores como Robrieux (1993). Finalmente, a las aportaciones de Brown y Levinson (1987) y Haverkate (1994) en el ámbito de las teorías sobre los principios de cortesía.

(4) Véase el ejemplo que ofrece Tusón (1995), donde se muestra la acción altamente reguladora de una profesora en una situación de diálogo en clase.

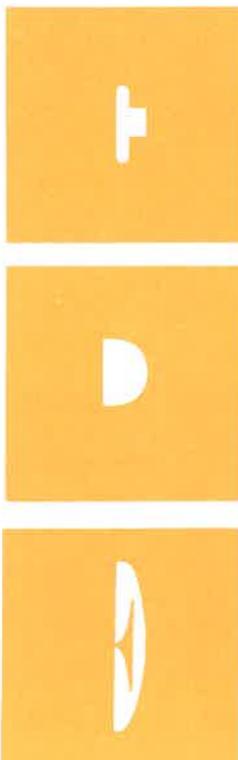
(5) Denominamos estrategias discursivas al uso intencionado de todos aquellos recursos lingüísticos y no lingüísticos que el hablante utiliza para conseguir la máxima eficacia comunicativa en una situación determinada (Cros, 1995a).

(6) Al hablar de análisis empírico, nos referimos, por un lado, a la observación, la transcripción y el análisis de una serie de clases magistrales impartidas por profesores de enseñanza secundaria de Barcelona y del Vallés, y por profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona. Por otro lado, a las investigaciones pedagógicas citadas anteriormente. Al hablar de profesores expertos, hacemos referencia a los profesores con una experiencia docente de más de tres años (Sánchez et.al, 1994) y a los que son socialmente reconocidos como buenos profesores (Leinhardt, 1989 y 1993)).

(\*) Anna Cros es Profesora Titular del departamento de Filología Catalana (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Teléfono de contacto: 93-581 26 33)

## Referencias bibliográficas

ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.



EMIL RUDER

**"En la clase magistral se acostumbran a utilizar dos grandes tipos de estrategias discursivas: unas, encaminadas a planificar y producir el discurso de manera que se adecúe a la capacidad de comprensión de los estudiantes; otras, encaminadas a generar interés y buena disposición para aprender"**

BLIGH, D.A. (1980): "Methods and techniques in post-secondary education." *Educational Studies and Documents*, 31.

BRONCKART, J.P. et.al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-París: Délaux et Niestlé.

BROWN, G. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

BROWN, S., LEVINSON, P. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHILCOAT,G. (1989): "Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom". *Instructional Science*, 18: 289-314.

CROS, A. (1995a): "La classe magistral com a gènere discursiu" *Jornades Sobre Llengua i ensenyament. Comunicacions Volum I*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB: 66-75.

CROS, A. (1995b): "El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico". *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 25: 95-106.

ERICKSON, F. (1982): "Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons". En WILKINSON, L.C. (ed.): *Communicating in the classroom*.

GIBBS, G. HABESHAW, S., HABESHAW, T. (1988): *53 interesting ways to teach large classes*. Bristol: Technical and Educational Services.

GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. Londres: Basil Blackwell, 1981.

HALTÉ, J.F. (1989): "Discours explicatif: État et perspectives de la recherche". *Repères*, 77: 95-109.

HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

HINES,C.; KENNEDY,J.; CRUICKSHANK, D. (1985): "Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction". *American Educational Research Journal*, 22:87-99.

LEINHARDT,G. (1989): "Development of an expert explanation: an analysis of a sequence of subtraction lessons". En RESNICK,L.B. (ed): *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LEINHART, G. (1993): "Weaving instructional explanations in history". En *The British Journal of Education Psychology*, 63: 46-74.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA,L. (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* París: P.U.F.; Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988 (traducción castellana: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989).

REBOUL, O. (1991): *Introduction à la rhétorique*. París: PUF.

ROBRIEUX, J.J. (1993): *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. París: Dunod.

SÁNCHEZ, E (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, E.; CAÑEDO, I. (1994): "El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos". En *Infancia y Aprendizaje*, 67: 51-74.

SÁNCHEZ,E. et.al. (1995): "La explicación verbal: entre el diálogo y el monólogo". En *Textos*, 4: 109-123.

TUSÓN, A. (1995): "L'aula com a escenari comunicatiu". En *Articles*, 6: 47-58.

## COMUNICACIÓN

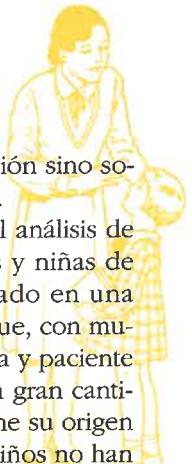
*El propósito de este artículo es subrayar, por una parte, el papel de la conversación como estímulo del pensamiento de los alumnos y, por otra, la necesidad que tienen los enseñantes de conocer y aplicar conscientemente las*

*estrategias que ayudan*

*a conducir de manera eficaz la comunicación oral en el aula. En este artículo se analiza una conversación que mantiene en clase una maestra con sus alumnos y alumnas de 4 años. Esta conversación sirve para comprobar hasta qué punto han adquirido los contenidos básicos presentados durante un proyecto de trabajo sobre los dinosaurios. Para el análisis de esta interacción hemos partido de los componentes del hecho comunicativo descritos por Dell Hayes (1972) y de la propuesta de clasificación de Joan Tough (1989) sobre las estrategias de diálogo que utilizan los enseñantes.*

# LA CONVERSACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

JULI PALOU i SANGRÀ\*



**L**a gran mayoría de las actividades que realizamos las regulamos hablando. Gracias al uso del habla podemos explicar el problema que detectamos en el coche o los síntomas de un malestar físico, por citar sólo dos ejemplos. El mecánico o la doctora, una vez han atendido nuestras explicaciones, pueden poner fin a nuestros problemas con instrumentos no lingüísticos. En una aula la situación es diferente. En este caso, el acto de comunicación puede favorecer o no el éxito de las finalidades educativas puesto que cada día parece más aceptado que la verbalización de los progresos y de las dificultades contribuye de una manera decidida a la consolidación de las nuevas representaciones de la realidad. Por este motivo conviene considerar el uso de la lengua como un elemento clave del dispositivo pedagógico.

### Los maestros y la conversación

Los enseñantes mantienen el control de todo lo que se habla en el transcurso "oficial" de la clase (Cazden, 1991). A pesar del peligro de caer en una versión en exceso simplista de una realidad que es muy compleja, podemos considerar que este control puede tomar dos direcciones opuestas. En un extremo tendríamos la que sitúa al maestro o a la maestra en el centro de la acción didáctica. En este caso es él o ella quien controla lo que se dice, cuándo se dice y cómo se dice. Se trata de un comportamiento lingüístico jerarquizado, preocupado principalmente por la prescripción. En el otro extremo podríamos situar los docentes que pretenden que la comunicación sea el eje generador de pautas de comportamiento y de asimilación de saberes que ante cada situación intentan "establecer una negociación de intenciones y de significados que hagan posible el diálogo" (Molina, 1995). En este caso el comportamiento lingüístico jerarquizado deja paso a la comunicación de experiencias, a la representación colectiva de objetivos y a la verbalización como elemento regulador del aprendizaje. Pese a que el último camino indicado parece ser el que más ayuda a estructurar el conocimiento, no es el más sencillo de transitar.

La lengua que utilizan los profesores constituye una importante fuente de *input* para los alumnos (Nussbaum, 1995). Si un uso adecuado de la conversación puede contribuir a configurar una actuación pedagógica más innovadora, más acorde con los planteamientos constructivistas del aprendizaje, es evidente que todos los docentes, tanto si enseñan en la educación infantil como si lo hacen en la universidad, deben, en primer lugar, reflexionar sobre los mecanismos que intervienen en una conversación y, en segundo lugar, plantearse cuáles son las estrate-

gias más acordes no sólo para la transmisión sino sobre todo para la comunicación en el aula.

La experiencia que presentamos es el análisis de una conversación<sup>1</sup> en una aula de niños y niñas de cuatro años. Cualquiera que haya entrado en una clase con alumnos de estas edades sabe que, con mucha frecuencia, ante la actitud comprensiva y paciente de la maestra, se inician, como en aluvión gran cantidad de monólogos. Este aparente caos tiene su origen en el hecho de que, en estas edades, los niños no han aprendido a interactuar, es decir, a incorporar "las voces" de sus compañeros, ya sea para aceptarlas, rechazarlas o matizarlas. No es necesario insistir en la importancia que tiene, en la etapa infantil, la intervención de la maestra. Sus intervenciones en la organización de la conversación ayudarán a los alumnos a progresar en el uso del lenguaje, a pensar y a modular su capacidad de hacer predicciones y de proyectarse. Les ayudarán, en definitiva, a iniciarse en el difícil camino del reconocimiento de la alteridad.

Antes de exponer las características de la interacción que vamos a analizar, quiero agradecer a todo el claustro de la escuela pública de Gironella, y especialmente a Leonor Cortina, su inestimable colaboración.

### Contexto de la conversación

La conversación que analizamos tuvo lugar en una clase de niños y niñas de cuatro años de la escuela pública Gironella, en la localidad de Gironella (Berguedà). La intención de las maestras del ciclo era aprovechar el interés de los alumnos por los dinosaurios -era la época de la película "Parque Jurásico" de Steven Spielberg- para convertirlo en motivo de un proyecto de trabajo con los siguientes contenidos:

- Iniciación a la idea de tiempo: "ahora", "hace unos días", "hace mucho tiempo... (Es necesario destacar que las series de dibujos animados no siempre ayudan a establecer con una cierta lógica la distribución de unos determinados hechos en el tiempo. Los niños y las niñas han podido asimilar, por ejemplo, una relación de coexistencia entre dinosaurios y personas).
- Noción de espacio: "más grande que", "más pequeño que"...
- Clasificación de los animales según se alimenten de hierba o de carne.
- Relación causa-efecto entre forma y características del cuerpo y adaptación para la supervivencia.

Cabe destacar que en el centro existe desde hace años un debate muy interesante sobre un interrogante fundamental: ¿qué podemos hacer para que el pensamiento de los alumnos evolucione a partir de sus ideas previas? Fruto de esta reflexión se ha creado un consenso sobre la necesidad de organizar las secuencias de aprendizaje según las fases indicadas por Astolfi (1989).

La primera de estas fases la denominamos **exploración**. Consiste en formular el tema de aprendizaje y en hacer aflorar los conocimientos previos que sobre él tienen los alumnos. La segunda fase (la **introducción**) se propone realizar actividades orientadas a la construcción de nuevos esquemas mentales. A continuación, en la fase de **estructuración**, conviene llevar a cabo actividades de síntesis y de recapitulación. La síntesis facilita la relación y la integración de las nuevas ideas, mientras que la recapitulación permite revisar lo aprendido. Finalmente llegamos a la fase de **aplicación**, en la que deben crearse las condiciones para que el nuevo conocimiento pueda aplicarse a diferentes contextos.

Existen muchos instrumentos adecuados para cada una de las fases citadas. No existe duda alguna que la conversación, entendida como acto de comunicación social, es uno de los instrumentos más útiles en todas las situaciones. La conversación que nos proponemos comentar debe situarse en la fase de estructuración, como una actividad de recapitulación cuyo objetivo fundamental es la verbalización por parte de los alumnos de cada una de las nuevas ideas expuestas. Para realizar la transcripción y para su comentario posterior, hemos tomado como punto de referencia las orientaciones de Tusón (1995).

### 1. Símbolos prosódicos

?	entonación interrogativa.
!	entonación exclamativa.
/	tono ascendente.
\	tono descendente.
	pausa breve.
	pausa mediana
<...>	pausa larga.
...-	corte abrupto en medio de una palabra.
::	sonido alargado.
(p)	dicho en voz muy baja.
(f)	dicho en voz alta.
<i>énfasis</i>	letra cursiva para indicar énfasis.

### 2. Símbolos relativos a los turnos de la palabra

= =	al principio de un turno de palabra para indicar que no existe pausa entre dos turnos de palabras contiguas.
-----	--

**“Los  
enseñantes  
mantienen el  
control de todo  
lo que se habla  
en el  
transcurso  
‘oficial’ de la  
clase. Este  
control puede  
tomar dos  
direcciones  
opuestas. En un  
extremo  
tendríamos la  
que sitúa al  
maestro o a la  
maestra en el  
centro de la  
acción  
didáctica.  
En este caso  
es él o ella  
quien controla  
lo que se dice,  
cuándo se dice  
y cómo se dice”**



EMIL RUDER

=....= solapamiento de dos turnos de palabra.

*espacio blanco* para indicar que alguien interviene aprovechando un pequeño silencio de quien tiene la palabra.

M maestra.

A1 A2 alumnos sin identificar.

A alumno sin identificar.

A A A algunos alumnos que dan al mismo tiempo una respuesta con frecuencia parecida.

//...//...// solapamiento de comentarios o respuestas de diversos alumnos al mismo tiempo.

### 3. Otros símbolos

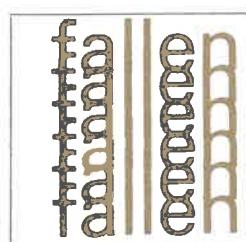
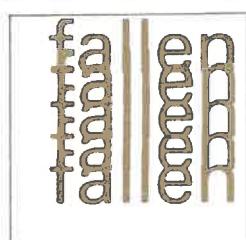
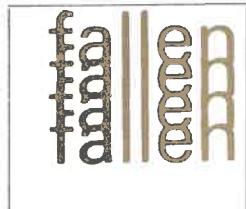
( ) palabra o fragmento ininteligible.

[ ] fenómenos no léxicos.

### Transcripción<sup>2</sup>

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | y hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿vale? | ¿quién quiere empezar un poco?
6. A A - == //yo//yo//
7. M - ¿quién quiere decir alguna cosa? | vamos a ver | Aurora
8. A1- el dinosauro rex come carne \
9. M - el dinosauro rex \ =come carne=
10. A2 - (f) =no el tiranosauro rex=
11. M - jah! (p) =el tiranosauro=
12. A2 - =el tiranosauro rex=
13. M - el tiranosauro rex dice que come carne | y tú Sara ¿qué has aprendido tú Sara ? | | ¿qué sabes tú
14. Sara?
15. A3 - (p) el:: el:: del cuello:: largo come hierba \
16. M - el del cuello largo se come hierba | y vamos a ver cómo se llama aquel del cuello largo
17. A A A - //diplodocus//el diplodocus//diplodocus//
18. M - diplodocus \
19. A - ==diplodocus
20. M - que comía hierba
21. A --- tiranosauro rex
22. A2 - (f) el tiranosauro rex ya lo hemos dicho\ y sabes qué / yo sé otro \
23. A ue no
24. M - ¿cuál?
25. A - == el esterosaurus / también come | hierba \
26. M - el esterosaurus dice que también come hierba
27. A - sí
28. M - y::

29. A - ==no/  
 30. M - ¿no::?  
 31. A - sí sí  
 32. A2 - (f) sí: | sí que también tiene un poco el cuello largo  
 33. M - recordáis que hicimos :: / aquella ficha =que ponía=  
 34. A - (sí y...) =(trepan a los árboles)=  
 35. M - ¿los que comían hierba y los que comían carne? | y el esterosaurus / | dice que come hierba  
 36. también | sí / | [risas] ¡y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?  
 37. A A - //de huevos//de huevos/  
 38. A2 - (f) de huevos  
 39. M - de huevos  
 40. A - ==hacían pollitos  
 41. M - ¿hacían pollitos también? | ¿hacían pollitos?  
 42. A A A - //no://no://no://  
 43. A2 - (f) las gallinas / también hacen huevos y la y: salen los pollitos de los huevos!  
 45. A - ==(ostras y hasta hacen el aquello)  
 46. M - ==los dinosaurios también | nacen de huevos || y ¿sabéis por dónde corren / los:: los dinosaurios? | ¿por dónde 47. van?  
 48. A2 - por: (por el mar)  
 49. M -¿por dónde iban?  
 50. A2 - =(por el mar)=  
 51. A - =por el:: | por el bosque  
 52. M - por el bosque  
 53. - por el parque Jurásico  
 54. A2 - y: y por =el medio de=  
 55. M - =¿por el parque | Jurásico?  
 56. A2 - =sí=  
 57. A - =sí=  
 58. M - ¿pero que existe ahora el parque Jurásico?  
 59. A A A - //no//no//no//  
 60. A4 - y antes que=que el tren=  
 61. A2 - =a::hora el parque Jurásico es una película=  
 62. A4 - ==y antes que el tren \ y las casas \ pues entonces pasaban por allá \  
 63. M - jah! fijaros en lo que dice Pep | dice que antes de que hubiese el tren / [ruido fuerte no identificado]  
 64. <...>antes de que hubiese el tren | y que hubiese el:  
 65. A4 - las casas \  
 66. M - ==las casas \ | dice que pasaban \ los dinosaurios /  
 67. A - sí | y por todo el universo  
 68. M - ¿por dónde?  
 69. A - por toda la tierra  
 70. M - por toda la *tierra* || o sea que hace / | ¿que existen ahora? ¿que hay ahora?  
 71. A A A - //no//no//  
 72. M - no:: \  
 73. A - (f) y ahora están muertos \  
 74. M - están muertos | y  
 75. A - =porque hace muchos días que ya murieron solos \  
 76. A 2 - =sí porque te...- porque tembló la tierra = y el agua empezó a (llorar) hacia la  
 77. tierra y empezó y:: fue hubo un terremoto y murió \  
 78. A - porque hace / | hace | muchos días muchos días muchos días muchos días que los dinosaurios están muertos  
 79. M - muchos días muchos días ¿eh? | existían hace mucho / mucho mucho mucho tiempo \ | ¿verdad que sí?



EMIL RUDER

**"En el otro extremo podríamos situar los docentes que pretenden que la comunicación sea el eje generador de pautas de comportamiento y de asimilación de saberes. En este caso el comportamiento lingüístico jerarquizado deja paso a la comunicación de experiencias"**

80. A2 -antes que (ininteligible)  
 81. A - (ininteligible) mi madre  
 82. A - (f) ahora / sólo hay serpientes \ <...> entonces cuando todos estemos muertos volverán a venir los  
 83. dinosaurios \  
 84. M - ¿sí::? / ¿tú crees que volverán a venir los dinosaurios?  
 85. A A A - //no://no//no://  
 86. M -no | ¿por qué no pueden volver a venir?  
 87. A A - //porque están muertos//están muertos//  
 88. A -no pero los huevos \ | los huevos no:: no están muertos  
 89. M - ¿no::? | y dónde están los huevos?  
 90. A - los huevos =los los:: (ininteligible)=  
 91. A - =están dentro de los que están muertos=  
 92. A - =(ininteligible) los incubó la madre=  
 93. M - sí pero / | veamos  
 94. A - == no están en el río  
 95. M - ¿en el río? | y qué va a suceder ahora?  
 96. A - sí  
 97. A - =que se morirán /=  
 98. A - (f) =que se morirán y | entonces marcharán \  
 99. M - ¿hacia dónde?  
 100.A - hacia el río || muy lejos /  
 101.M - ¿quién? ¿quién marchará? ¿quién?  
 102.A - los dinosaurios  
 103.M -pero ¿vosotros creéis que pueden (ir y) volver a venir los dinosaurios?  
 104.A A A - //no://no//  
 105.A - ==(ininteligible) se irá haciendo grande / grande grande y (ininteligible)  
 106.M - pero yo nunca he visto huevos:: de dinosaurios | ¿los has visto tú?  
 107.A -no!  
 108.[fragmento ininteligible]  
 109.M - sí pero aquello era una película /  
 110.A - (y) no es verdad  
 111.M - jah!  
 112.A - (f) pero yo vi en el gallinero (tienen) huevos o pollitos  
 113.M - joh! en el gallinero sí:: /  
 114.A - porque eso lo (cultivan) señores \  
 115.[fragmento ininteligible]  
 116.M - muy bien | muy bien  
 117.A - ¿eh que sí que los dinosaurios no pintan?  
 118.A - =no::!=  
 119.M - =no pintan= ¿los dinosaurios? | yo no he visto nunca ningún dinosaurio \ ¿habéis visto alguno pintando  
 120. vosotros  
 121.A - ay no yo no  
 122.M - jah!  
 123.A A A -//no// no// yo tampoco//  
 124. A - == (f) pero los (otros) de verdad / en los de jugar los pintan\  
 125.M - oh los de jugar sí \ | y =escuchadme=  
 126.A - =(bueno) vo::y= a lavarme las manos  
 127.M - y escuchadme una cosa \ y os acordáis que estuvimos explicando los dinosaurios | si eran muy  
 128.gra::ndes / o muy pequeños \  
 129.A2 - (f) =muy grandes=  
 130.A - =son de todas maneras= [la maestra tiene que ir a abrir la puerta]  
 131.A2 - mira / e:: el del cuaderno es más grande que el tiranosaurus rex \

*“Los docentes deben, en primer lugar, reflexionar sobre los mecanismos que intervienen en una conversación y, en segundo lugar, plantearse cuáles son las estrategias más acordes no sólo para la transmisión sino sobre todo para la comunicación en el aula”*

132.M - que:: | decíamos que:: | os acordáis | cuando explícamos / si eran grandes o pequeños los dinosaurios \

133.A A - //eran grandes //grandes//

134.M - ¡grandes como qué?

135.A - co | como un de esto

136.A - (f) como un tiburón

137.A - como como un ogro /

138.M - =grandes como

un ogro=

139.A - =aquí en la clase= hay arena

140.M - escuchadme qué dijimos / ¿que dentro de la clase cabrían?

141.A A A - //no://no//no!//

142.A -no porque harían un agujero

143.M- =harían un agujero=

144.A - =el di:: el= diplodocus no cabría aquí

145.M - ¿el diplodocus qué?

146.A - que no cabría aquí en la clase

147.M -no cabría aquí en la clase \ =y los otros? | el tiranosaurus rex=

148.A - =el mio sí que cabría= el mio

149.M - ¿cuál es el tuyo?

150.A - <...> este de pinchos

151.M - pero vamos a ver | tú que dices que cabría el muñe::co / o si fuese de verdad

152.A - éste

153.M - ¿pero si fuese de verdad cabría?

154.A - =no=

155.A -=y sabes qué | y sabes qué= (allá el de la panadería:: \ me dió el: el || esterosaurus

156.M - sí

157.M - ¿el esterosaurus te dió? ah muy bien

158.A - yo yo no lo he traído hoy

159.M -no te has acordado de traerlo | así sabemos / || sabemos que había dinosaurios / que comían

160.hierba y comían carne \ | que eran muy muy muy grandes | que no cabrían en esta clase |

161.después sabemos que | nacían ¿de qué?

162.A A A - //de huevos//de huevos//de huevos

163.M - de huevos | y que | estaban | ¿dónde estaban?

164.A -dentro de los huevos

165.M - no no dentro dentro los huevos | quiero decir por dónde: por dónde vivían | en la selva o bien en::

166.A ==en el parque Jurásico

167.M - en el parque Jurásico pero | vivían en el parque Ju-

rásico porque ahora no existe | ¿eh que no?

168.A - no | es una película

169.M - ¡ah! es una película \ | muy bien | pues sabemos muchas cosas ¿eh?

### ¿Verdad que los dinosaurios no pintan?

Para realizar el análisis de esta conversación tomaremos referencia los ocho componentes descritos por Hymes (1972) -situación, participantes, objetivos, secuencia de actos, claves o nivel de formalidad, instrumentos normas y género3- y la propuesta sobre estrategias de diálogo de Tough (1989).

Ya hemos comentado que esta interacción tuvo lugar en una aula de niños y niñas de cuatro años a propósito de un proyecto de trabajo sobre los dinosaurios.

Los participantes en la conversación son la maestra y todos los alumnos de la clase. El buen hacer de la maestra y, en general, el clima de colaboración y de confianza que predomina en el centro hacen posible que los niños y las niñas se sientan a gusto y no tengan ningún temor a expresar libremente sus experiencias y opiniones. La grabación de la cinta la realizó otra maestra del ciclo. Todos los alumnos sabían que la clase se estaba grabando, pero esta circunstancia no representó ningún problema porque se trata de una práctica

que, junto a las filmaciones, empieza ya a ser frecuente en las actividades del centro.

En esta fase de recapitulación era necesario centrar las intervenciones en cuestiones referidas a:

- La noción temporal de hechos que sucedieron en un pasado muy lejano.

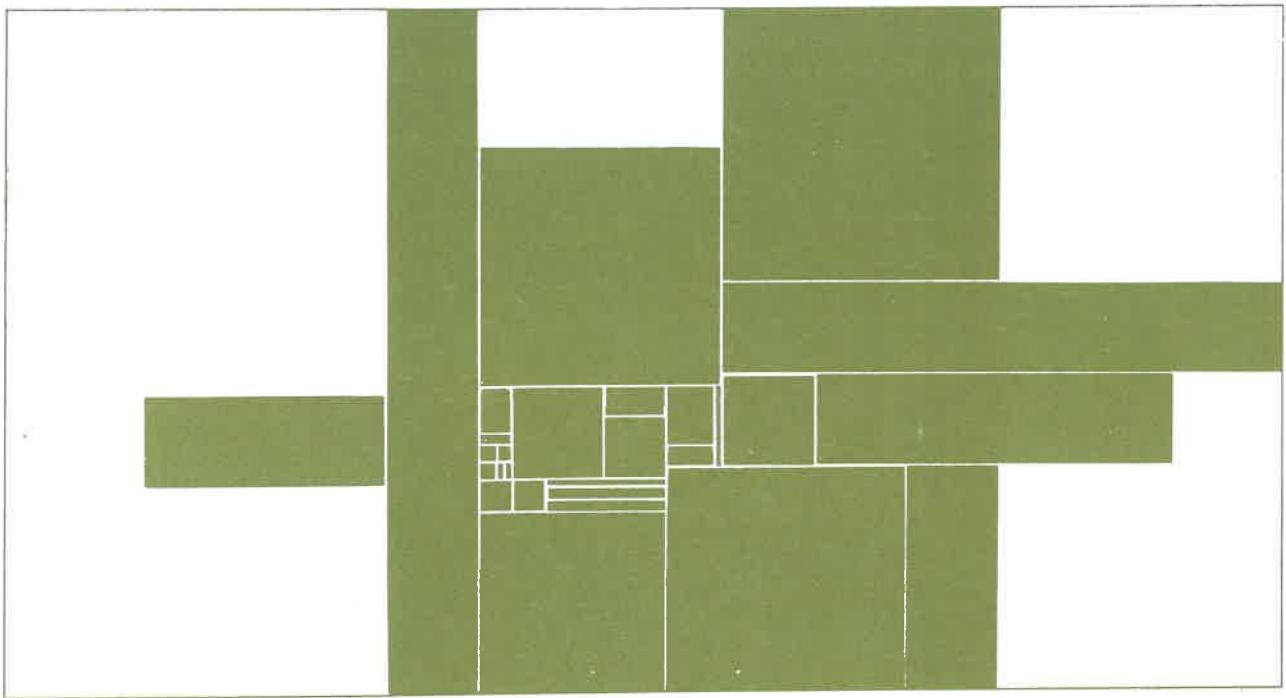
- La relación entre un espacio familiar -como el aula- y uno imaginario, donde vivieron los dinosaurios.

- La posible clasificación de los dinosaurios según su alimentación.

- La relación entre la reproducción de los dinosaurios y la de otros animales conocidos.

En la interacción destacan nueve secuencias que corresponden a las finalidades precisas de la maestra respecto de distintos temas que le interesa tratar:

Helbing & Lichtenhahn



EMIL RUDER

1) De (1) a (34) la maestra inicia la interacción con una pregunta abierta. Los alumnos intervienen explicando lo que saben acerca de la alimentación de los dinosaurios. Al principio parece que la maestra tenga la intención de distribuir los turnos de habla: *y tú Sara ¿qué has aprendido tú Sara? || ¿qué sabes tú Sara?* (13) y (14). Pero pronto queda claro que el proceso aceptado de manera callada por los interlocutores será la autoselección, mientras que la focalización del tema es la tarea básica de la maestra.

2) De (35) a (45) el tema es la reproducción. La finalidad que persigue la maestra es que los alumnos hagan explícito que los dinosaurios eran animales ovíparos: *¿y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?* (36).

3) De (46) a (69) el objetivo es hablar sobre el hábitat, pero este objetivo se ve modificado por la intervención de un alumno que explica una experiencia tan concreta e impactante como la película "Parque Jurásico". En este momento la maestra interviene (58) para referirse no al espacio que presenta la película, sino para incidir en la noción de tiempo, tema que preocupaba a la maestra como lo demuestra el hecho que en (49) introduzca una rápida rectificación: *¿por dónde iban?, ante el ¿sabéis por dónde corren / los:: los dinosaurios? | ¿por dónde van?* (46) y (47). Más adelante (60) y principalmente (62) se vuelve al tema del inicio de la secuencia y se cierra con una afirmación: *por toda la tierra* (69), espacio de improbable representación mental para alumnos de 4 años.

4) De (70) a (83) se insiste en el tema del tiempo. La finalidad de esta secuencia es introducir la idea de que hay hechos que sucedieron hace mucho tiempo. La maestra evita entrar en el debate sobre las

causas que provocaron la desaparición de los dinosaurios, a pesar de que un alumno da una explicación razonable: *=sí porque te... - porque tembló la tierra = y el agua empezó a (llorar) hacia la tierra y empezó y:: fue hubo un terremoto y murió \ (76) y (77)*, se subraya sólo la idea de lejanía en el tiempo.

5) De (84) a (116) se plantea la posibilidad de que los dinosaurios regresen, pero la maestra quiere destacar que los dinosaurios desaparecieron para siempre. No obstante observamos otro objetivo: hacer que los alumnos aprendan a justificar sus afirmaciones a partir de un argumento interesante. Así, cuando alguien afirma que los dinosaurios pueden volver porque existen huevos, ella no lo desmiente, pero pide más explicaciones: *- ¿no::? | ¿y dónde están los huevos?* (89). Y los alumnos responden de una manera muy apropiada para su edad: los dinosaurios han muerto, pero todavía existen, y además quedan huevos. Como es difícil explicar dónde existen, los sitúan lejos, muy lejos. La pregunta inicialmente planteada a un alumno acaba por convertirse en una pregunta planteada al grupo: *-pero ¿vosotros creéis que pueden (ir y) volver a venir los dinosaurios?* (103). Y cuando, probablemente por la influencia de la película, los alumnos insisten en la posibilidad de recuperar los dinosaurios a partir de los huevos, el argumento de la maestra es: *yo no los he visto, por lo tanto no existen*.

Sería interesante analizar qué idea predomina en el grupo: ¿el argumento de la maestra o las imágenes de la película?. A pesar de que no entraremos ahora en esta cuestión, consideramos de interés hacer dos anotaciones. Primera: la escuela difícilmente puede competir con los medios de comunicación social cuando se trata de

crear representaciones mentales de la realidad. Segunda: los argumentos de los maestros no pueden ser débiles, precisamente porque se sitúan en contextos a veces sumamente sofisticados. Resumiendo: no es nada fácil poner en crisis la idea de que los míticos saurios pueden volver, y probablemente no lo es porque Steven Spielberg ha explicado en las pantallas, con todo detalle y con gran despliegue de recursos, de qué manera es posible hacerlo.

6) De (117) a (126) la finalidad es deshacer un malentendido. La cuestión que se plantea no tiene nada de absurdo para un niño o para una niña de 4 años quien, a través de un juguete o de un dibujo, ha podido ver un dinosaurio pintando: - *¿eh que sí que los dinosaurios no pintan?* (117). Es importante apreciar que la maestra acepta la pregunta no como una cuestión menor y la responde con el mismo interés que cualquier otra.

7) De (127) a (154) el tema es el tamaño de los dinosaurios. La finalidad es relacionar su volumen con espacios conocidos. La interrupción que se produce no impide que se pueda volver a centrar el tema. En un principio se establecen algunas relaciones poco adecuadas: *como como un ogro* / (137), porque el tamaño de un ogro forma parte de un imaginario muy inconcreto, pero, poco a poco, se regresa al tema hasta llegar a establecer relaciones con un espacio tan cotidiano y conocido cómo puede ser la clase. Observemos como en (148) =*el mio sí que cabría*= *el mio*, la representación mental y la realidad se vuelven a mezclar. La intervención de la maestra (151), una vez más, permite deshacer el equívoco: *pero vamos a ver | tú que dices que cabría el muñeco* / o si fuese de verdad.

8) De (155) a (158) tiene lugar una secuencia muy corta, cuya finalidad es atender de manera individual a un alumno interesado en plantear alguna cuestión sobre su dinosaurio: =*y sabes qué | y sabes qué*= (*allá el de la panadería*: \ *me dió el*: *el* \| *esterosaurus* (155). En este momento de la interacción podemos interpretar los comentarios personales de los alumnos como un cierto inicio de fatiga.

9) De (159) a (169) podemos considerar que el objetivo que predomina es la voluntad de acabar la conversación. La finalidad es llegar a unas conclusiones que

**“La escuela difícilmente puede competir con los medios de comunicación social cuando se trata de crear representaciones mentales de la realidad. En consecuencia, los argumentos de los maestros no pueden ser débiles, precisamente porque se sitúan en contextos a veces sumamente sofisticados”**



sirvan como resumen de las ideas expresadas. De (159) a (161) se da un primer resumen, con una pregunta abierta: *así sabemos | | sabemos que había dinosaurios | que comían hierba y comían carne \| | que eran muy muy muy grandes | que no cabrían en esta clase | después sabemos que | nacían ¿de qué?*. En (163) vuelve a una cuestión que no había quedado clara: *de huevos | y que | estaban | ¿dónde estaban?*, y curiosamente vuelve a aparecer la idea del parque de Spielberg. Esta vez la maestra zanja el dilema replicando que *ahora no existe* (167). Finalmente, en (169), encontramos una fórmula de aliento que puede ser ejemplo de una buena manera de terminar una conversación: *sabemos muchas cosas ¿eh?*

Sin entrar en el debate sobre si el tema es o no adecuado para alumnos de esta edad, podemos extraer una serie de conclusiones del análisis de las secuencias:

- La representación temporal presenta muchas dificultades. Es imposible que niños y niñas de 4 años se representen un tiempo tan lejano.
- También es una dificultad excesiva imaginarse un hábitat que no tiene relación ninguna con la propia experiencia personal.
- Al pensar en los dinosaurios, ficción y realidad se mezclan constantemente.
- La idea expuesta por Spielberg se mantiene latente en el pensamiento de los alumnos.
- La confusión entre ficción y realidad se manifiesta también en dibujos y juguetes.
- En estas edades es posible hacer argumentaciones sencillas.
- Es posible también entender que existen diferentes maneras de alimentarse y de reproducirse.
- La relación “más grande que” se establece correctamente.
- Es manifiesta la capacidad para aprender, retener y aplicar correctamente el nombre de los dinosaurios.

En nuestra opinión, en esta secuencia se realizan con éxito los aprendizajes relacionados con la experiencia directa de los alumnos y, por el contrario, presenta muchas dificultades la adquisición de contenidos que ellos no pueden relacionar con su propia experiencia.

Joan Tough (1989) hace una propuesta de clasificación de las estrategias de diálogo que utilizan los docentes. A continuación definiremos cada una de estas estrategias e indicaremos, a título de ejemplo, algunas de las que podemos encontrar en las distintas secuencias.

**1. Orientación:** Se trata de comentarios y preguntas abiertas que invitan a reflexionar sobre un tema.

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | y hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿vale? | ¿quién quiere empezar un poco?

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | i hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿va? | ¿quién quiere empezar un poco?

**2. Facilitación:** Tienen como objetivo que los alumnos exploren más profundamente su pensamiento. Pueden ser de tres tipos:

a) **Completivas:** Preguntas que piden más detalles o justificaciones y que ayudan a expresar de una manera más completa un pensamiento.

86. M -no | ¿por qué no pueden volver a venir?

89. M - ¿no::? | ¿y dónde están los huevos?

95. M - ¿en el río? | ¿y qué va a suceder ahora?

99. M - ¿hacia dónde?

b) **De focalización:** Preguntas cerradas sobre aspectos concretos.

36. también \ sí / | [risas] | y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?

c) **De comprobación:** Preguntas que exigen volver a pensar o a clarificar lo que se ha dicho.

41. M - ¿hacían pollitos también? | ¿hacían pollitos?/

**3. Información:** Sirven para proporcionar una información sobre el tema. Es tan importante la información transmitida como la manera de hacerlo, porque cada caso es un ejemplo concreto de formas de expresar un pensamiento o una idea. Es importante que los docentes proporcione-



MARC BELLO

nen información de diferentes maneras: narración, descripción, alegoría, exposición de hechos...

109.M - sí pero aquello era una película /

**4. Apoyo:** Son comentarios que indican que la respuesta es adecuada. Ayudan a mantener el diálogo y a proporcionar otras respuestas.

111.M -jah!

113.M - ¡oh! en el gallinero sí:: /

116.M - muy bien | muy bien

**5. Terminación:** Anticipan un giro temático o que la conversación va a terminar. Si no se explica que la conversación va a terminar, los alumnos pueden llegar a interpretar que el maestro o la maestra ha perdido interés por sus ideas.

159.M -no te has acordado de traerlo | así sabemos | | sabemos que había dinosaurios / que comían

169.M - jah! es una película \ | muy bien | pues sabemos muchas cosas ¿eh?

Un análisis detallado de las estrategias que utiliza la maestra nos muestra que:

- El hecho de que los objetivos de la conversación estén bien delimitados facilita que la maestra pueda hacer un uso preciso de la focalización.
- La estrategia de apoyo se utiliza con frecuencia.
- A menudo la estrategia de apoyo consiste en repetir las afirmaciones hechas por los alumnos, recurso característico del docente.
- Cuando los alumnos argumentan, la maestra utiliza la estrategia completaiva.
- La estrategia de comprobación se utiliza en los momentos adecuados, cuando es necesario que los alumnos reconsideren una afirmación.
- La información se proporciona de manera selectiva.
- La maestra sabe dar la importancia necesaria a cada uno de los interrogantes que los alumnos plantean.
- Se anticipa de manera adecuada el término de la conversación.

Es necesario recordar que esta interacción se sitúa en un momento de recapitulación. Por ello se utilizan pocas estrategias de información. En cambio, aparecen con frecuencia las estrategias de focalización, apoyo y comprobación.

**"No es nada fácil poner en crisis la idea de que los míticos saurios pueden volver probablemente porque Steven Spielberg ha explicado en las pantallas, con todo detalle y con gran despliegue de recursos, de qué manera es posible hacerlo"**

*"La conversación en el aula no es una conversación espontánea: existe una previsión del tiempo que debe durar; las aportaciones de cada participante están condicionadas por la preparación previa de la maestra, quien desea centrarse en el tema y despliega con este objetivo estrategias concretas para reparar los errores"*

Por lo que respecta al grado de formalidad o informalidad de la interacción, destacamos el predominio de un tono respetuoso, y a la vez afectuoso. Parece evidente que la maestra sabe crear un clima de participación y de colaboración en el aula que contribuye sin duda a que sus alumnos adquieran unas pautas claras de comportamiento que podrán utilizar en cualquier otra situación comunicativa.

Quisiéramos ahora detenernos brevemente en las relaciones entre conversación espontánea, interacción en el aula y aprendizaje. El discurso estudiado es una interacción que comparte muchas de las características que Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) atribuyen a la conversación espontánea: es dialogal, en general habla una persona en cada momento, no existen intervalos ni excesivos solapamientos en las transiciones y no existe un orden fijo ni una duración estable de las intervenciones. Sin embargo, se dan una serie de circunstancias que no nos permiten hablar de conversación espontánea: existe una previsión sobre el

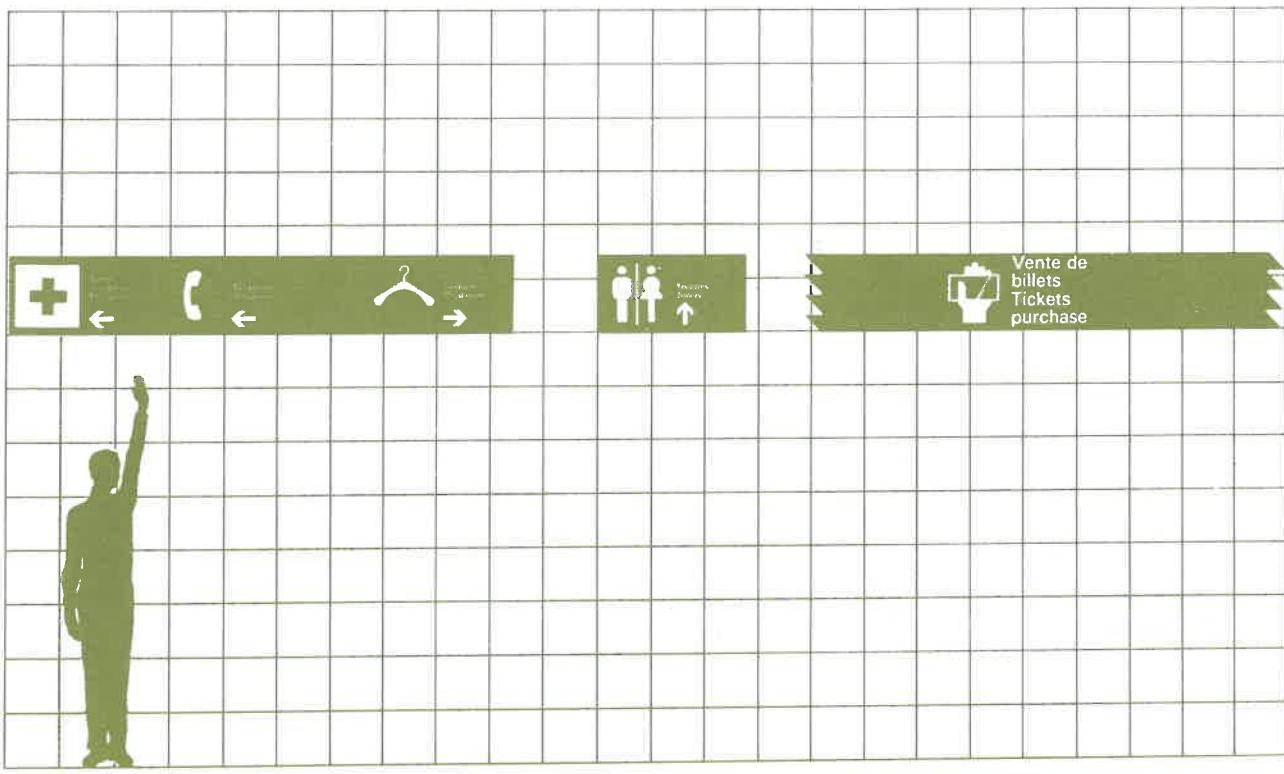
tiempo que debe durar, las aportaciones de cada participante están condicionadas por la preparación previa de la maestra, quien desea centrarse en el tema y despliega con este objetivo estrategias concretas para reparar los errores y las desviaciones. Ello nos lleva a la conclusión que no existe el nivel de indeterminación propio de las conversaciones espontáneas. Se trata de una conversación propia de un contexto concreto de enseñanza-aprendizaje. Esto la aleja de una producción típica del género informal, como puede ser la conversación espontánea, y la aproxima a una producción de tipo guiado en el que aparecen diferentes tipos de discursos para cada una de las secuencias. Por ejemplo, en la secuencia 5 existe un predominio claro de la argumentación. Recordemos que es en esta secuencia cuando la maestra utiliza más la estrategia completiva, es decir, la estrategia que sirve para pedir más detalles o justificaciones. En la secuencia 7, en cambio, el discurso es de tipo comparativo.

Al margen de la distribución en géneros discursivos, conviene destacar la voluntad de los participantes de establecer un diálogo. No se puede caer en el error de pensar que por el hecho que dos personas estén cara a cara ya existe un diálogo. Para que esto

suceda tiene que existir una clara voluntad de intercambiar significados.

Apuntábamos al empezar este ejercicio que toda relación didáctica se regula básicamente a partir del uso de la lengua. El acto docente es por sí mismo una operación comunicativa (Llobera, 1995). Ahora podemos insistir en esta idea: para que esta relación lingüística favorezca la construcción del conocimiento es imprescindible que los docentes sepan





MONTREAL 70

crear situaciones de diálogo y que en las interacciones que se produzcan en estas situaciones muestren habilidades para desplegar estrategias que tengan como objetivo seleccionar preguntas y conducir los comentarios.

El estudio de la transcripción muestra que es posible conversar en una aula con niños y niñas de 4 años y superar el estadio de suma de soliloquios a los que nos referíamos al inicio de este artículo. Hemos visto hasta qué punto es importante el papel de la maestra quien no sólo trata, con su actuación, de recapitular unos contenidos sino también de enseñar a hablar. Es a partir de su experiencia de la conversación con los adultos como los niños y las niñas podrán aprender a hacer predicciones y a proyectarse en el pensamiento de los otros para entenderlo y tomarlo como punto de partida para ampliar y modificar el suyo propio.

La interacción analizada es un buen ejemplo de todo lo que acabamos de comentar, ya que parte de una concepción de la secuencia didáctica claramente decantada por un modelo constructivista y porque es un claro ejemplo de cómo la conversación puede ser un medio excepcional para la regulación del propio aprendizaje y para encontrar la manera más adecuada de expresarlo.

## Notas

(1) Entendemos conversación en sentido amplio (Cots y otros, 1989) como "una actividad verbal de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabras".

(2) La versión original es en lengua catalana.

(3) Una descripción de los componentes del hecho comunicativo puede encontrarse en Tusón (1991).

## Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J. P. (1989): *Comment construire une séquence d'apprentissage?* Intervención en la Universidad de Verano de Toulouse, julio de 1989.
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.
- COTS, J.M. y otros (1989): *Conversa(r)*, en Caplletra. Revista de Filología, 7.
- HYMES, D.H. (1972): *Models of the interaction of language and social life*, En J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart&Winston.
- LLOBERA, M.; HYMES, D. y otros (1995): *Competencia Comunicativa*. Madrid. Edelsa.
- MOLINA, L. (1995): *Compartir significat mitjançant l'activitat conjunta a l'escola infantil*, en *Articles*, núm. 6, pp 71-83.
- NUSSBAUM, L. (1995): *Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva*, en *Textos*, núm.3, pp 33-41.
- SACKS,H., C.A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50, p.696-735.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", en SIGNOS, nº 2, pp. 50-59 (edición en el nº 12 de SIGNOS).
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona. Empúries.

(\*) Juli Palou i Sangrà es licenciado en Filosofía y en Filología y actualmente trabaja en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación (Teléfono de contacto: 93-5811650).

## COMUNICACIÓN

***La capacidad de comunicación del alumnado entre sí es intensa mientras disminuye gravemente su relación y confianza con el profesorado. Muchas veces los estudiantes le cuentan al profesor lo que quiere oír y se lo dicen***

como estrategia para evitarse males mayores. El profesorado, a su vez, disminuye progresivamente el tiempo de relación informal y confidencial con el alumnado manteniéndose en una posición de distancia; los estudiantes dejan de hacer y de hablar de ciertos temas porque viene el profesor; algunos profesores y profesoras temen la situación de descontrol y desobediencia de sus alumnos así como sus reacciones violentas. Existe todo un conjunto de hechos que han sido explicados bajo la percepción de considerar a los otros, o al otro, como a un enemigo que no está de su parte.

# ¿ALUMNADO Y PROFESORADO COMO ENEMIGOS?

**Algunos problemas prácticos y reflexiones  
para ser diferentes sin despreciarse<sup>1</sup>**

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ\*

**P**or supuesto que no tratamos aquí de apostar por una relación de enemistad sino, más bien, de recoger de la propia práctica las acciones sobre cuya reflexión pretendemos proponer nuevas explicaciones y nuevos modos. Que las relaciones entre alumnado y profesorado se caractericen, a veces, por ser de enemistad nos inspira otras interpretaciones de cómo suceden los hechos en las clases y en los centros docentes. El título de este artículo es una simple metáfora que define los problemas de la interacción del alumnado y del profesorado en su versión más contradictoria para percibir nuevos rasgos acerca del enfrentamiento de intereses y conflictos, dentro del sistema educativo, entre sus agentes. Algunos docentes ven a los padres de los alumnos como a enemigos a los que hay que sortear durante las tutorías, algunos alumnos y alumnas perciben al profesor como al que enjuicia sus actos negativos para imponerle castigos, algunos padres piensan que ciertos profesores son enemigos de sus hijos o hijas<sup>2</sup>. Otras veces, percibimos en el profesorado sentimientos de satisfacción sobre su dominio de la clase que coexiste simultánea y paródicamente con la inseguridad por su imprevisible rebeldía.

No olvidamos que el alumnado ha surgido en la historia del sistema educativo con un estatus de inferioridad a la vez que reconocemos que el profesorado cumple un papel técnico de ejecutor de lo que otros -en otro nivel más elevado- han decidido en el sistema educativo. Estas funciones de reproducción y de resistencia, de sumisión y de dominio, de relaciones de desigualdad y de contradicciones de intereses enfrenta cotidianamente a los sectores o agentes del sistema educativo. El peligro reside en la esclerosis de las relaciones, en el adormecimiento de los conflictos nunca resueltos y en la ocultación sistemática de intereses particulares bajo retóricas pedagógicas, profesionales o sociales. Reconocer las relaciones como de enemistad es la excusa en este artículo para situarnos con transparencia sobre la práctica y sus deficiencias, aunque ver los hechos desde esta perspectiva no debe evitar que seamos conscientes del el contexto y de los condicionantes sociales y administrativos en los que se produce y por los que se producen estas relaciones enfrentadas.

En otras ocasiones hemos estudiado el engaño del discurso o de la retórica de la participación que es utilizado en los centros para seguir domesticando al alumnado (MARTINEZ, 1993), el escaso papel del alumnado en los procesos de reforma (MARTINEZ, 1992) e incluso, de manera global, el papel de inferioridad del alumnado en el desarrollo del currículum (MARTINEZ, 1994) o las posibilidades de negociación para la resolución de conflictos en el aula (MARTINEZ, 1995). Estudiar cómo se construye la estructura de participación en el aula resulta relevante

siempre que partamos de un modelo de exigencia más participativa y democratizadora. Uniendo esta visión constructivista de la realidad una posición ética y esencialista de cómo ha de tratarse también al alumnado como ciudadano.

Algunos investigadores de la sociología (POLLARD, 1994; PROUT Y JAMES, 1990) han propiciado un cambio de orientación en las investigaciones recientes. Desde estas perspectivas se está proponiendo una nueva perspectiva dirigida a reconocer la voz del alumnado en el sistema educativo, emitiendo informes y estudios desde sus percepciones o elaborando teorías de un nuevo paradigma emergente para la sociología de la infancia y del alumnado. Aunque aún no se ha agotado el potencial productivo de la teoría de la resistencia, ni se han ensayado con amplitud nuevas estrategias democratizadoras en las aulas, este tipo de trabajos facilita la comprensión del papel del alumnado en el currículum.

### **1.. Desprecio, autenticidad y malhumor: la necesidad de una práctica más igualitaria**

El análisis de la práctica, desde ella misma, es un tipo de racionalidad basada, sobre todo, en las vivencias de las condiciones en las que se difunden valores básicos y se generan comportamientos intelectuales y afectivos que tienen que ver con las decisiones de cada una de las personas del aula. El incipiente estudio etnográfico de la participación puede dar pistas para comprender como sucede ésta. El propio transcurrir de la práctica narrado por los miembros de los centros docentes y el enfrentamiento entre profesorado y alumnado nos permite saber que existen intereses diferentes y conflictos dudosos acerca de cómo y qué aprender. La vida del aula ofrece constantemente datos que nos permiten preguntarnos sobre su significado y sentido con vistas a la formación de las personas. Desde esta convicción exparemos a continuación reflexiones compartidas sobre diferentes tipos de prácticas y casos<sup>3</sup>, que se han expuesto y comentado en catorce sesiones mantenidas entre profesorado de enseñanza primaria, de educación secundaria y de universidad.

#### **Silencios persistentes y alumnado invisible**

Es muy abundante en las clases de primaria y secundaria el uso de la pregunta o de la solicitud de participación desde el profesorado, del mismo modo que resulta frecuente el silencio o la pasividad ante sus preguntas o ante sus indicaciones para la intervención. El significado que tales silencios y actitudes producen en el profesorado puede acabar con una justificación rápida, atribuyendo el silencio o la desgana a la falta de interés de los estudiantes o a cualquier otra razón. El problema es evaluado con una mayor complejidad por los profesores avezados, quienes pueden rastrear en



diversos condicionantes históricos y contextuales la explicación de tales comportamientos. Otras veces es la propia estructura de la comunicación iniciada por el profesorado la que impide intervenir o participar en el momento y en el lugar deseados por los estudiantes y, probablemente, impedidos por el profesorado. En parte, esta situación es capeada afirmando que el alumnado no quiere participar. A excepción del silencio reflexivo, cuando un grupo de estudiantes se mantiene persistentemente en silencio, por la causa que sea, está dejando de manifestar sus pensamientos, acciones cognitivas, preocupaciones o problemas de aprendizaje. Acostumbrarlos a la inactividad y a las clases calladas da como resultado un permanente volar errante de la imaginación que es característico en estas edades y es expresado libremente por parte de los estudiantes que han escrito diarios de clase. La lectura de estos diarios hace aflorar a los docentes, pedagogos, psicólogos o padres esa otra mirada diferente y complementaria de quienes viven cotidianamente en el aula.

#### *El cansancio de organizar constantemente y la decepción docente*

En la práctica, el profesorado cumplidor de sus obligaciones termina especialmente cansado porque se entrega a una actividad permanente que le hace dirigir la clase bajo unas condiciones estructurales que le responsabilizan de todas las tareas. El alumnado se deja arrastrar, no toma la iniciativa y se acostumbra a que ésta sea -constantemente- cargada en las espaldas del docente. Esta dinámica provoca cansancio físico y psíquico de quien se considera excesivamente responsabilizado de hacer todo lo que el alumnado relega. No nos resulta extraña la desazón que sienten ciertos docentes cuando, después de haber realizado un esfuerzo intenso para elaborar un material, explicar una lección o realizar una actividad, observan el poco reconocimiento o implicación del alumnado y terminan afirmando que no vale la pena tales esfuerzos sin recompensas. La hiperresponsabilización del profesorado es una actitud que suplanta decisiones que deben tomar los estudiantes e impide satisfacciones o insatisfacciones que éstos mismos deben sentir. El miedo a ceder competencias impide nuevas experiencias que solucionen esta situación.

**"Estudiar  
cómo  
se construye  
la estructura de  
participación  
en el aula  
resulta  
relevante  
siempre que  
partamos de  
un modelo de  
exigencia más  
participativa y  
democrática"**

#### *Decidir por otros: robo de competencias y debilitamiento de cada sujeto con descenso de la autoestima*

En la actualidad se está produciendo un exceso de reglamentismo escolar que afecta y limita las decisiones del profesorado. Una de sus preocupaciones básicas consiste en mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que aquél propone. Esta cooperación varía según el tipo de tareas, las características de relación del profesor, condiciones de la práctica, el significado de la misma para cada alumno o alumna y la percepción individual de gratificaciones. Cuando un grupo de alumnos o de alumnas no toma una decisión sobre un tema que le compete está produciéndose una pérdida de autonomía real y dejando que los intereses y expectativas de otras personas estén primando en esa decisión. Por lo tanto, la consideración que tengan los estudiantes de lo que ocurre en clase, la sensación de si es o no "suya" la actividad y del significado que tiene para él o ella son estados de predisposición que afectarán a la naturaleza de las decisiones. El profesor "tecnicista" asume todas las decisiones de la clase argumentando irresponsabilidad, inmadurez e ignorancia en los estudiantes quienes, a su vez, responden decidiendo sobre cuestiones que pasan desapercibidas al profesorado y adoptando mecanismos de resistencia constante a las propuestas del profesorado. Estos sabotajes no son útiles para ningún sector de la comunidad educativa y son síntomas de una relación desigual.

#### *El profesorado como "fuerza de choque" para defender una estructura social jerarquizada*

No podemos ocultar el entrenamiento a que son sometidos los estudiantes en los centros docentes en donde viven con una jerarquía pre establecida y con una estructura de organización que resulta inmovilista y ajena ante sus presiones e iniciativas. La teoría de la reproducción y de la correspondencia han proporcionado suficientes explicaciones sobre las funciones del profesorado y el sistema. El papel del profesorado en una organización que es *nueva* para los estudiantes, compuesta por grupos de veinte a cuarenta individuos cada uno en "su" aula, supone atenerse a unas condiciones organizativas a las que tienen que acostumbrarse diariamente, por que no les resulta nada natu-



ral, y cuya gestión pasa, casi exclusivamente, por las manos del profesorado. Las resistencias de los estudiantes se producen en diferentes modos, pero día a día, año tras año, las condiciones permanentes de esta persistente organización terminan imponiéndose y haciéndose rutinarias, es decir, naturales: se acoplan los diferentes estilos y comportamientos bajo la presión y responsabilidad del profesorado, que es quien parece que sufre el mayor desgaste. Defender diariamente una jerarquía social, acostumbrar a jóvenes a callar hasta que no se les conceda la palabra, a entrar o salir, a trabajar o reir, sólo cuando está permitido, es un duro entrenamiento cuya difícil misión está adjudicada al profesorado como "funcionario" que vela por el orden social establecido. En nuestra opinión, muchos órdenes<sup>4</sup> de las escuelas e institutos son innecesarios, vistos desde otra lógica productiva: filas para entrar y salir, turnos de palabras rígidos, calificaciones discriminadísimas, indiferencia ante las nuevas iniciativas y homogeneidad de tareas pese a la diversidad de situaciones e individuos. Una conciencia crítica compartida de esta misión, cumplida diariamente, favorecería su desactivación.

### **La estética del orden contra la ética de los iguales<sup>5</sup>**

Tanto en el mundo de la empresa como en el ejército se ha cultivado un tipo de "órdenes" que satisfacían a los encargados o a los mandos por la regularidad y simetría de las acciones. Incluso las familias de clase media de nuestro entorno han aspirado a regular el orden doméstico en la organización temporal y espacial de sus miembros. Se ha cultivado una cierta estética del orden en diferentes ámbitos sociales y profesionales cuya influencia también se ha dejado sentir en los centros escolares. La idea *foucaultiana* de la función vigilante del profesorado exige regularidad, dependencia, orden y equilibrio en las acciones, castigándose las insumisiones, desobediencias y resistencias. Organizaciones en serie y en cadena han producido cierta estética trasladándola a la organización escolar. Sin embargo, el empuje racional de la consideración singular de las personas, sus peculiaridades y, a veces, también sus desigualdades, han demostrado recurrentemente la dificultad de mantener tales órdenes. Sobre todo, asusta hoy el efecto desi-



**"La vida  
del aula  
ofrece  
constantemente  
datos que nos  
permiten  
preguntarnos  
sobre su  
significado y  
sentido con  
vistas a la  
formación  
de las  
personas"**

gualitario que producen las homogeneidades docentes. El mantenimiento del sentido estético del orden ha colaborado en la concepción organizativa de las clases desatendiendo así las graves situaciones de desigualdad de procedencia.

### **Elitismo democrático y organización escolar**

En estudios recientes en nuestro país se ha comprobado que las decisiones en los centros son adoptadas fundamentalmente por el sector del profesorado que a su vez toma las decisiones en un reducido grupo de profesores, bien sea el equipo directivo o los líderes naturales del sector. Esta práctica, unida al crecimiento reciente del corporativismo, ha abocado en el funcionamiento jerarquizado y elitista respecto a la toma de decisiones de los centros. Así lo explicamos en un trabajo anterior (MARTINEZ, 1995), en donde recurrimos a la teoría elitista de la democracia para comprobar y exponer los rasgos pertinentes que observamos en la realidad actual. Tal fenómeno está retardando el inicial efecto democratizador de la LODE. Podemos preguntarnos abiertamente: ¿qué deciden los que no deciden en el aula? La respuesta es dada en condiciones de pedagogía invisible, en los reducidos espacios de autonomía mental, espacial o temporal.

**"Si te estás callado, te doy sobre-saliente" y "si te portas bien, te subo la nota"**

Estas dos consignas didácticas adoptadas en la práctica por un sector de profesorado con la finalidad de poder impartir sus clases sin el rechazo y las interrupciones de los estudiantes, ha generado algunas contradicciones y un debate cuando menos significativo. El profesor o profesora lo que quieren, fundamentalmente, y según ellos, es tener algún orden en las clases para poder explicar y dirigirse al alumnado interesado y por ello premia justamente con el "aprobado" o "sobresaliente" a aquellos que respetan y mantienen el orden. El razonamiento del docente, en este caso, parte de que los más revoltosos son los que van a suspender, aunque desean aprobar. Con el fin de asegurarse el orden adecuado en sus clases y la posibilidad de dirigirse al alumnado que considera diligente y estudioso, premia con "aprobado" o "sobresaliente" a aquellos que no quieren estudiar pero quie-

*"Acostumbrar a los jóvenes a callar hasta que no se les conceda la palabra (...) es un duro entrenamiento cuya difícil misión está adjudicada al profesorado como "funcionario" que vela por el orden social establecido"*

ren aprobar, siempre siguiendo su razonamiento, sin esfuerzo. En la práctica a los alumnos dinámicos les resulta un esfuerzo sin igual el mantenerse callados durante las clases. Así, el profesor o profesora pacta un "sobresaliente" con los que libremente lo decidan a cambio del silencio en las clases. Si un alumno o alumna ha pactado el "sobresaliente" y no mantiene el orden prometido el profesor le va bajando la nota hasta suspenderlo si persiste. Es una estrategia con muchos significados pedagógicos contradictorios para el uso de la calificación como motivación del sector de estudiantes más emprendedor, al que el profesorado no puede controlar y al que decide anular por otra vía.

#### **Premios a la colaboración y castigos a la rebeldía**

Es evidente que la colaboración con las propuestas del profesorado es premiada mientras la rebeldía es castigada, lo cual resulta lógico en esta tradición didáctica en la que el orden se corresponde con el saber correcto y la ignorancia con la rebeldía. Peligrosa lógica y tradición a la vez que estrategia homogeneizadora. El estilo de comodidad del profesorado pasa por las rutinas adquiridas en clase que le permiten seguridad contra la ambigüedad y evitar el riesgo que le producen las rebeldías y descontroles. El profesorado percibe como problemático conceder autonomía al alumnado a la vez que piensa que si lo hace le producirá más trabajo y más desorden y que puede ser criticado por sus colegas como muestra de incompetencia profesional.

#### **Estrategias afectivas del alumnado: cómo llevar a la escuela lo aprendido en el regateo con los padres**

La formación y el estilo adoptado en las familias es transportado, en algunas facetas, a los centros escolares, especialmente a las aulas en las que el profesorado tiene cultivado un estilo que es sensible a tales "mimosismos". Es una clara estrategia del alumnado, probablemente experimentada en algunos casos, y cuya utilidad consiste en reblanecer las posiciones de exigencia de los profesores o profesoras. Estas estrategias, que resultan más naturales por aprendidas, se utilizan en las negociaciones de tipos y cantidad de trabajos a la vez que de sus respectivas calificaciones. Los comportamientos grupales cuya experiencia se ha producido en la vida doméstica

pueden ser utilizados adecuadamente en el aula. La cultura del aula es, normalmente, tan cerrada que malogra experiencias organizativas del grupo familiar o de los grupos informales.

#### **Sociogramas desde arriba: la estructura de las relaciones y la dinámica de mantener el orden**

En la práctica habitual, el docente interesado suele utilizar el sociograma para investigar las relaciones naturales que se establecen en las clases así como el grado de integración de ciertos miembros de la clase. Herramienta, como todas, de diferente uso y aplicación, siendo peligroso el utilizarla como base para asentar las diferencias que quiere consolidar el profesorado. En este sentido, vemos mucho más fructífero incluir al profesorado en los sociogramas, de manera que el estudio indague sobre las "preferencias" inconscientes o conscientes y sobre las adversidades innecesarias que el estilo o condición del alumnado provocan en los docentes. Por otra parte, produciría datos interesantísimos que permitirían analizar las relaciones del profesorado y alumnado, su variedad y riqueza, a la vez que su complejidad en la toma de decisiones del aula. No es la primera vez que el profesor utiliza su información privilegiada contra posiciones de solidaridad del alumnado utilizando la convicción y el trato diferenciado con los líderes más asentados para minar así la cohesión del grupo clase.

#### **2.- Evaluar la participación y adoptar una nueva teoría de la enseñanza y del aprendizaje basada en la negociación**

El trabajo de nuestro grupo de investigación, está dedicando sus esfuerzos a producir teoría, estrategias y herramientas técnicas para valorar la participación en los ámbitos de las clases, del Consejo Escolar y de la vida informal del centro. Estos trabajos tienen el objetivo de producir una reflexión -precisamente- a aquellos a los que se les aplican los protocolos. Hemos comprobado que en muchas ocasiones las preguntas de los protocolos producían sorpresa y agrado en los sectores de la comunidad educativa a causa de la revisión o valoración que ellos mismos hacían de sus propias experiencias. A nuestro juicio, la participación en los centros debe ser objeto de evaluación, ya que es el eje vertebrador básico de la educación que se reciba. Un Consejo Escolar que se precie debe apostar por evaluaciones, incluso con ayuda externa, de esta dimensión básica de la educación que es la corresponsabilización colectiva de la educación. También la evaluación del profesorado, particular y colectivamente, debe tomar como referencia básica la estructura de participación en las clases, órganos y tareas. Habrá que provocar, de manera continua, aquellas experiencias evaluadoras cuyas actividades dinamicen las relaciones e interacciones

de los sectores del centro hacia una mayor implicación de todos en sus propios aprendizajes. Los reducidos retazos de coherencia de la ley Perttierra deben ser entendidos en esta línea.

Desde una visión prescriptiva, resulta especialmente interesante la aparición reciente de la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil* (BOE, 17 de enero del 1996). La filosofía de esta ley se hace eco de las pretensiones existentes en los países europeos relativas a conseguir la ampliación de los derechos de los niños. Propuestas de esta índole son reveladoras de la existencia de evidencias históricas que señalan la despreocupación y el relegamiento de la infancia a partir de utilizar la edad como elemento diferenciador y discriminador. Textualmente se dice:

"El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás...la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos" (Exposición de motivos).

Sin embargo, de mayor relevancia y valor didáctico nos parece la propuesta de intereses y aprendizaje compartido de BOOMER, que hemos comentado en las publicaciones citadas, basadas en la negociación como instrumento teórico y práctico fundamental para construir una nueva teoría de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Comenzar el curso intentando poner sobre la mesa los intereses y necesidades subyacentes en cualquiera de las fórmulas usuales permite intercambiar ideas y puntos de vista que pueden desembocar en acuerdos revisables y discutibles. Resulta una postura más práctica el reconocer lo existente que idealizar sobre lo deseable o sobre lo utópico. Un plan de trabajo elaborado entre alumnado y profesores debe contar con estas reflexiones básicas y con conversaciones previas o periódicas. Para ello, tienen que estar de acuerdo las dos partes y tener conciencia de que los conflictos ocultos son perjudiciales como explicamos a continuación.

### 3.- Cultura académica e incultura democrática: ¿Avanzamos en la negociación educativa?

Identificar como partes diferentes y contrarias con intereses a veces enfrentados a los sectores implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es un supuesto realista. Sólo si hay conflictos latentes o manifiestos, o conciencia del conflicto, es posible apostar por una teoría de la negociación con estrategias novedosas y creativas. Hablar de negociación en la

organización escolar, revisando las teorías de la psicología social y de la teoría política, puede ser útil como salida al autoritarismo residual y al deseo de hacer evidentes los conflictos frente a la improductiva inercia de ocultarlos. Es una nueva cultura para enfrentarse con los problemas que contienen intereses enfrentados, perspectivas distintas o comprensiones distanciadas de los problemas. En este final de siglo el pacifismo, el consenso, los acuerdos y la búsqueda de pactos han dado lugar a otra forma de abordar los enfrentamientos y los conflictos. Los centros escolares tienen una larga tradición de ocultación o resolución impositiva de conflictos que han emergido después recurrentemente, clase tras clase, sin que el profesorado o los padres lograran resolverlos por la vía de la prohibición, de la amenaza o de la indignación docente.

Apostar por la negociación supone entenderla no como un principio de resolución de todos los problemas sino como respuesta a la necesaria explicitación constante de los intereses enfrentados y a la resolución de conflictos (GOMEZ POMAR, 1991; MUNDUATE Y MARTINEZ, 1994; SERRANO Y RODRIGUEZ, 1993). Sería conveniente tratar de negociar sabiendo que ha de hacerse en cierto tipo de situaciones:

- La vida en común en el aula se caracteriza por una relación ya histórica entre: el alumnado y el profesorado. Cómo han podido llegar a situarse en posiciones diferentes es una larga historia. Mientras tanto, que el alumnado consiga los objetivos depende y determina la actividad del profesorado. Las interacciones que se suceden en el aula impiden la salida del conflicto desde la autonomía de alguna de las partes.

- El cumplimiento de compromisos de trabajo y estudio supone en muchas ocasiones el mantenimiento de actitudes de presión, enfrentamiento, acomodación u hostilidad. Aunque la violencia física ya no es una práctica habitual en las aulas hoy, se mantiene, a veces, la hostilidad entre las partes. El mantenimiento del orden, los regateos de los esfuerzos, la obligatoriedad, la exigencia y control del trabajo escolar, los desajustes en las calificaciones y las valoraciones del trabajo contradictorias son motivos constantes del antagonismo vivido en las aulas. Estudiar la comunicación en el aula a través de la teoría de las relaciones de poder ha Enriquecido notablemente el campo de las decisiones.

- Las motivaciones se sitúan en diferentes objetos: el interés por aprobar en vez del de interés por aprender o estudiar, la diversión esperada frente al orden disciplinario, la variedad de situaciones frente a la cómoda homogeneidad, diferentes ritmos y estrategias de trabajo y cansancio entre profesorado y alumnado. El olvido de cuál es realmente el objetivo y el para qué de lo que se hace puede aparecer como diferencias y pretensiones incompatibles. La compleja vida del aula permite el mantenimiento de percepciones

diferentes aunque se pretendan objetivos comunes por lo que resulta necesario el esclarecimiento de todas las finalidades.

- Los conflictos en torno a la evaluación y a la calificación muestran comprensiones separadas y muchas veces enfrentadas. Estrategias de boicots y sabotaje de la clase, picarescas en la evasión o economización de esfuerzos y trabajos... Es un desequilibrio de fuerzas y la imposición del fuerte impide la negociación.

Una negociación queda definida por una serie de rasgos. Especialmente, por la relación de interdependencia pues el trabajo escolar necesita de la colaboración del otro para poder desarrollarse. Ni el trabajo del profesorado se puede hacer sin la colaboración del alumnado ni éste no trabajaría adecuadamente sin aquél:

"Una correcta comprensión de las relaciones de dependencia resulta central para el análisis y el desarrollo de una negociación constructiva; las tácticas de comunicación, las perspectivas de metas comunes, la búsqueda de acuerdos satisfactorios, la evitación de dinámicas iracionales entre las partes en conflicto... son elementos facilitadores que no se entenderán como tales si no se toma conciencia de este vínculo que, en sociedades cada vez más complejas, cobra una mayor vigencia" (SERRANO, 1993:10)

Visto en términos de poder, el profesorado está mejor situado para imponer sus propuestas, disponer los castigos o compensar al alumnado por sus "buenos" comportamientos. La desigualdad que favorece al que está mejor situado también se corresponde, a veces, con la capacidad del sector más débil de obtener apoyo del resto de sus compañeros en el momento del conflicto. El profesorado dispone de recursos suficientes para sancionar o castigar al otro, lo que es asumido por el alumnado que percibe el poder del otro y su capacidad de control de la conducta.

Desde la perspectiva asumida en este campo de estudio es trascendental identificar el tipo de actitudes que mantiene el profesorado o alumnado en sus negociaciones: a) el profesorado pretende que se acepten todas sus condiciones en el trabajo escolar, b) la consideración de perdida en las concesiones pensando que es todo lo que el otro gana, c) la cesión o no de concesiones recíprocas y del tipo o importancia de ellas, d) tener en cuenta los intereses del oponente, sea el profesorado o el grupo de alumnos y alumnas, e) realizar amenazas, proponer castigos, minimi-

**"La función vigilante del profesorado exige regularidad, dependencia, orden y equilibrio en las acciones, castigándose las insumisiones, desobediencias y resistencias"**

zar los argumentos del otro o magnificar los errores, f) buscar los espacios comunes o afianzarse en los propios, g) el tono y estilo afectivo de la relación, h) el uso de rituales de tensión, enfado o firmeza. Tales formas de proceder, que también se dan en otros contextos, merecen un análisis concreto en el escenario del aula, de manera que sea un espacio educativo en la mejora de relaciones y en la percepción de las situaciones de los otros.

Desde el ámbito de los países occidentales, con Estados Unidos a la cabeza, se están produciendo conocimientos relacionados con la resolución de conflictos que, de alguna manera, están influyendo y afectando las preocupaciones del profesorado de nuestro país. Salir del autoritarismo cultivado en el franquismo posiblemente requiera, además de soluciones propias de nuestra cultura, reflexionar sobre estas otras ideas. Intentamos llegar a conciliaciones en nuestras aulas a pesar del estilo básico que venía practicándose bajo principios de obediencia. Terminar un conflicto sometiéndose es un paso que ha de superarse abordando la resolución de los conflictos desde otro entendimiento, el que atañe a los cambios reciprocos de actitudes. Desde la psicología social se está dando hoy una orientación útil que propone comprender la negociación como fórmula de conciliación más que de resolución de conflictos. Las intervenciones adecuadas de asesores, agentes sociales, padres o profesores colegas pueden facilitar un cambio en las actitudes de negociación. El reconocimiento de objetivos propios por las dos partes puede provocar la localización de parcelas comunes, siempre y cuando se establezca una relación que pueda ser negociadora de manera que ambas partes puedan salir beneficiadas. No podemos olvidar que los conflictos en las clases muchas veces están animados por el afán de competir o de vencer las posiciones y actitudes del otro. Apostar por la cooperación en vez de por la competición ha producido algunas soluciones interesantes. Pero también se pueden producir desde el camino de la competición y el individualismo:

"No tienes por qué gustarme ni tengo por qué confiar en tí para negociar sensatamente contigo como interlocutor. Tampoco tengo que estar guiado por la pasión de un deseo competitivo de vencerte. Lo único que es necesario por mi parte es encontrar



MOEBIUS

alguna manera de obtener lo que deseo -quizá aún más de lo que creía posible- dejando la puerta abierta para que también tú obtengas lo que quieras. Confianza y fiabilidad, conceptos fundamentales para el desarrollo de la cooperación, ya no son necesarios; sólo hace falta comprender lo que la otra persona puede desear o necesitar" (HINDE Y GROEBEL, 1995:295)

Nuestra rica cultura árabe se ha caracterizado por un buen estilo negociador del que, probablemente, aún tengamos algunos posos que deberíamos potenciar. El incremento de programas de conflicto y negociación en USA probablemente está provocando hoy que hablamos de negociación en educación desde perspectivas interdisciplinares. También se están produciendo aportaciones desde otras culturas que revisan las propuestas de la cultura occidental. Este buen estilo puede favorecer la reflexión en el campo educativo no sólo en las complejas relaciones entre padres, madres y profesorado, entre alumnado y padres o, especialmente, entre alumnado y profesorado. Asuntos como las actuales sesiones de los Consejos Escolares, la intervención de externos (APAs., padres, asesores y expertos, políticos o líderes sociales) o, las diferencias aparentes y reales entre los intereses del alumnado y los docentes, el propio saber negociador como objeto curricular o contenido de reflexión cotidiana en los múltiples asuntos conflictivos de las aulas, recreos y funcionamiento de órganos directivos, todo ello puede orientar nuestras soluciones hacia mecanismos democratizadores del uso del saber y de nuestra democratización real.

(\*) Juan Bautista Martínez es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Teléfono de contacto: 958-24 41 85).

## Referencias bibliográficas

ALLISON, J. y PROUT, A. (1990): *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological study of Childhood*. London. The Falmer Press.

CEAPA (1995): *Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de la CEAPA*. Madrid. Editorial Popular.

GARZA, T. (1995): *Educación y Democracia*. Madrid, Visor.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Educación, democracia y Escuela Pública". En CEAPA, op. cit.

HINDE,R. y GROEBEL, J. (1995): *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid. Visor.



MOEBIUS

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de *Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil* (BOE 17 de enero de 1996).

MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1992): *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la Reforma*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993): "La participación escolar, piel de cordero de la domesticación". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº214, pp.61-67.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1994): "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum". En ANGULO, J.F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*, Archidona. Aljibe.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1995): "Conflictivo, colaboración y negociación: consideraciones de una nueva cultura para la democracia en la escuela". En *Cooperación educativa, Kikiriki*, nº37, pp.43-50.

MONDUATE, L. y MARTINEZ, J.M. (1994): *Conflictivo y negociación*. Madrid. Eudema.

POLLARD, A. (1994): *Children and their Primary Schools*. London. The Falmer Press.

SERRANO, G. y RODRÍGUEZ, D. (1993): *Negociación en las Organizaciones*. Madrid. Eudema.

WOLCOTT, H. (1993): "El maestro como enemigo", en VELASCO, H.; GARCÍA, J. y DÍAZ, A. (1993) (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Barcelona. Pomares Corredor.

## Notas

**"Identificar como partes diferentes y contrarias con intereses a veces enfrentados a los sectores implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es un supuesto realista. Sólo si hay conciencia del conflicto es posible apostar por una teoría de la negociación con estrategias novedosas y creativas"**

(1)François DUBET es colaborador de Alain Touraine y ha escrito *Les Lycéens*, (París. Seuil, 1991), en donde utiliza el concepto de *mépris* para indicar las relaciones de engaño y desprecio que se tienen los estudiantes y profesorado de secundaria en los institutos. He recogido la idea de su investigación. Respecto al concepto de "diferentes", asumo que la diferencia hay que entenderla con la premisa previa de la igualdad, pero este debate aquí es inapropiado abordarlo.

(2) Existe en muchísimas ocasiones la sensación por parte de padres y madres y alumnado de que el profesorado les tiene manía a algunos estudiantes. Es una afirmación muy difundida en escuelas e institutos.

(3) El grupo de investigación está compuesto por Concepción Moreno, María Dolores González, Socorro Sánchez, José Luis Aróstegui, Ernesto Páramo, Teresa García, Manuel Zafra, Juan Baraza, Fuensanta Coves, MariCarmen Moreno, José Antonio Rodríguez, José Luis Navas, Agustín Martíb, Miguel Prados, Rocío Anguita, Rafael Mesa y Juan de Dios Melgarejo. Es a ellos a quienes hay agradecer sus aportaciones sobre el tema.

(4) En general, las obras de Hummersley y Woods han estudiado los mecanismos y estructuras de participación que hay debajo de sistema de orden promovido en las clases.

(5) En diferentes obras de sociología, antropología y feminismo se ha explicado suficientemente el término de "iguales" referido a un colectivo al que no se le reconoce la diversidad o diferencia individual.

(6) El trabajo más significativo es el de Mariano Fernández Enguita (1993): *La profesión docente y la comunidad educativa: crónica de un desencuentro* (Madrid. Morata). En la obra este autor explica el proceso de aristocratización de las decisiones por parte de un sector reducido del profesorado.

# LA VIDA EN LAS AULAS

## COMUNICACIÓN

### SIGNOS

**C**omo epílogo a estas páginas de **SIGNOS** dedicadas de forma monográfica al estudio de la comunicación en el aula, ofrecemos a continuación un conjunto de sugerencias lectoras referidas a diversos trabajos que, desde perspectivas diversas (etnográficas, lingüísticas, antropológicas, didácticas, sociológicas, críticas...), se caracterizan por su voluntad de estudiar el intercambio verbal y no verbal entre las personas y las formas que adquiere el discurso en las aulas. No están todos los que son pero los que están son títulos de referencia obligada en el ámbito del conocimiento de la vida en las aulas.

BERNSTEIN, B. (1975 y 1977). *Clases, códigos y control* (2 vols.). Akal. Madrid, 1988.

En esta recopilación de trabajos y artículos encontramos un buen exponente de los estudios teóricos de Bernstein sobre las relaciones entre clase social, uso de la lengua y socialización de los niños y las niñas en la educación primaria. En este sentido es ya clásica la tesis de Bernstein sobre la influencia que en el fracaso escolar tiene el uso lingüístico de los alumnos ya que la escuela exige el dominio de un código *elaborado* y con frecuencia quienes pertenecen a las clases más desfavorecidas sólo son capaces de hacer un uso *restringido* de tales códigos lingüísticos.

BERNSTEIN, B (1975): "Clase social, lenguaje y socialización", en *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 129-143, Akal. Madrid, 1989. LABOV, W. (1969): "La lógica del inglés no standard", en *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 145-168, Akal. Madrid, 1989).

En estos dos documentos se recogen los rasgos esenciales de la polémica sociolingüística entre Bernstein y Labov. Para el primero, lo pertinente es estudiar las diferencias en el uso del código lingüístico entre personas de las diversas clases sociales y así ser capaces de analizar las relaciones causales en el seno de la escuela entre clase social del niño, uso del lenguaje y éxito o fracaso escolar. En este sentido, los niños de las clases trabajadoras tienen obvias dificultades de acceso al códice

go *elaborado* que rige en la escuela por lo que sus usos *restringidos* de la lengua están en el origen de su fracaso académico y social. Para Labov, sin embargo, el concepto de *diferencia lingüística* es un mito ya que, como demuestra su estudio sobre los comportamientos comunicativos de los niños negros en el *guetto*, sus destrezas en el habla son más ricas que las habilidades orales de una clase media tan sólo atenta al modelo que establece el uso escrito. Un buen resumen de esta polémica ya clásica puede verse en la obra de Stubbs (1976) citada más adelante.

BLECUA, J. M. (1982): *Qué es hablar*. Salvat, colección Temas Clave, nº 96. Barcelona.

Libro de carácter introductorio y divulgativo, constituye una aconsejable vía de acercamiento a los problemas derivados del análisis de los usos orales. Aunando la brevedad y el rigor, Blecua aborda entre otros aspectos los referidos a la enunciación, la comunicación no verbal, la conversación, el texto y el discurso, a los procesos de adquisición del lenguaje, a las relaciones entre lengua oral y sociedad, a las rutinas y registros lingüísticos...

BROWN, G., A. ANDERSON, R. SHILLOCOCK y G. YULE. (1984): *Teaching Talk. Strategies for production and assessment*. Cambridge University Press. Cambridge.

El objetivo de los autores de este libro es "ofrecer al profesorado una descripción de algunas de las variables que afectan a la situación lingüística oral de los alumnos para mostrar de qué manera se puede diagnosticar y evaluar esa actuación y cómo puede el profesor ayudar al alumno a mejorarla". El trabajo de estos autores se sitúa en el ámbito del análisis del discurso y en múltiples y variadas experiencias concretas realizadas en el aula y que describen y analizan con todo detalle.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura. Madrid.

Las autoras estudian el proceso de socialización de las niñas y se detienen en el análisis de cómo se produce el sexismio en la escuela. El objeto de su investigación son los intercambios verbales y no verbales entre docentes y niños y niñas y las diferencias observadas en los usos de unos y otras. A lo largo del estudio muestran las



normas de un juego cultural que conduce a las niñas a la sumisión y a la pasividad y a los niños al protagonismo, contribuyendo así a reproducir los géneros tradicionales con una enorme eficacia. La valoración que se hace del género, grado de semejanza o diferencia en las pautas de conducta, permisividad o sanción en la adopción del género etc...refleja en la práctica educativa la interiorización del sexismo por parte del alumnado y del profesorado.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

Inteserante estudio sobre el modo en que los intercambios orales entre maestros y alumnos influyen en los aprendizajes escolares. La autora, en su análisis del uso lingüístico en las aulas, aporta en su libro transcripciones de conversaciones grabadas en las distintas etapas educativas (desde preescolar hasta la universidad) y describe, desde un enfoque etnográfico y sociolingüístico, algunos de los rasgos que ayudan a entender los usos escolares de la lengua en las aulas.

COOK-GUMPERZ, J. y J.J. GUMPERZ, eds.(1986): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós/MEC. Barcelona, 1988.

Desde la sociolingüística interaccional, los autores de este libro definen la *alfabetización* como el conjunto de saberes que hacen que una persona sea considerada "competente" en su sociedad. Analizan a continuación el papel que la escolarización desempeña en la formación de los individuos y ponen el acento en los conflictos socioculturales que se pueden apreciar debido a las diferencias que existen entre la "cultura" escolar y las diversas "culturas" o subculturas que existen en el seno de la sociedad.

DOUGLAS, B. (1994): *De la comunicación al currículo*. Visor. Madrid.

En este trabajo se defiende que "aprender no se limita a la recepción de información. Los alumnos necesitan ayuda para desarrollar su comprensión de nuevas ideas y maneras de comprender y relacionarlas con su propia experiencia del mundo". De ahí que, a juicio del autor, "el lenguaje de los niños, incluyendo sus aptitudes para leer y escribir, se desarrolle como un todo hablando, leyendo y escribiendo sobre asuntos relacionados con sus intereses y con su nivel de comprensión en cada momento". Barnes analiza en su libro algunos aspectos del lenguaje en la clase, la forma en que se produce el aprendizaje en los grupos del aula, la transmisión de la información y la interpretación de los mensajes, la comunicación y el fracaso o la responsabilidad del enseñante. Un concepto aparece como esencial en este trabajo: la noción de "habla exploratoria", en la que los alumnos trabajan en grupos pequeños para conectar, reorganizar, concebir e interiorizar las nuevas ideas, experiencias y maneras de conocer que se ofrecen en el currículo. Según Barnes, "los enseñantes necesitan comprender cómo organizar, desarrollar y apoyar este tipo de conversación para aprender".

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós-MEC. Barcelona, 1988.

La tesis defendida por estos autores es que la interacción en el aula es significativa en tanto que creación de "conocimiento compartido". El aprendizaje que allí se realiza está en realidad orientado a la consecución de una comprensión compartida entre maestros y alumnos. Edwards y Mercer ordenan y pasan revista a las aportaciones precedentes (entre ellas, los conceptos de información dada e información nueva) para tratar a continuación el conocimiento de principios y del ritual, el control del conocimiento por parte de los maestros o el traspaso de la competencia a los niños.

FLANDERS, N. A. (1970): *Análisis de interacción didáctica*. Anaya. Salamanca, 1977.

Frlanders basa su análisis del discurso escolar en diez categorías que codifican el habla del profesor —según formule preguntas, explique, dé instrucciones, critique o alabe, entre otros hechos—, el habla del alumno y los silencios. En su opinión, la codificación de la interacción verbal permite clasificar y cuantificar los hechos comunicativos. De ahí se deriva la inducción de la «regla de los dos tercios»: durante dos tercios del tiempo alguien habla; el maestro ocupa dos tercios de este tiempo de conversación y dos tercios de la intervención de éste están dedicados a la lectura y a formular preguntas.

GOFFMAN, E: *Relaciones en público*. Alianza. Madrid, 1979.

Basándose en la etología y en la etnografía de la comunicación, Goffman aborda el análisis sistemático de los rituales de interacción social, del conjunto de normas y de comportamientos verbales y no verbales que regulan los intercambios comunicativos y de las relaciones en el orden social o público. A partir de la consideración del individuo como *unidad vehicular* y, simultáneamente, como *unidad de participación*, realiza un sugerente estudio de los rituales negativos de interacción (el principio de territorialidad, las normas que regulan el respeto al territorio, las infracciones y sanciones que conlleva su vulneración) y de los positivos (los denominados *intercambios de apoyo*). Analiza posteriormente los mecanismos de negociación verbal y no verbal en los rituales de interacción para terminar con un repaso de los recursos de vinculación social y de los signos asociados a ese vínculo.

GUMPERZ, J. J. (1989): *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Editions de Minuit. París.

J. J. Gumperz, uno de los máximos exponentes de la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística interaccional, presenta en este libro su idea de los procesos de comunicación como síntomas de la realidad social y cultural de los grupos humanos. La diversidad, la diferencia y la desigualdad se crean, se recrean, se mantienen o se cambian a través de interacciones comunicativas que están reguladas por normas socioculturales. El autor presta especial atención al papel que desempeña la escuela y el aula —entendida como un microcosmos donde se (re)producen las relaciones y los conflictos

sociales— en la formación de individuos competentes comunicativamente.

JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Morata-Fundación Paideia. Madrid.

Esta obra marca el inicio de un discurso en torno a lo que se viene denominando el *curriculum oculto*. Para desvelar el interior de esa *caja negra* que son las aulas para la mayoría de los investigadores, Philip W. Jackson decide recurrir a metodologías de investigación etnográficas para adentrarse en el verdadero significado de la mayoría de las rutinas y actividades que confirman el día a día en las aulas y centros de enseñanza.

El contexto escolar, como espacio donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interactúan y actúan. Su conocimiento es indispensable para aquellos profesores y profesoras que conciben su trabajo de una manera responsable y comprometida socialmente.

La lectura de este libro ayuda a comprender las cotidianidades de muchas aulas y, lo que es más importante, facilita el trabajo de identificar y remover aquellos obstáculos que se interponen en el camino de una educación más comprometida, democrática y crítica.

JIMENEZ, N. y MOLINA, L. (1989): *La Escuela Infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Barcelona. Laia.

Se trata de un libro de gran interés y utilidad para el educador y educadora de la escuela infantil, una escuela infantil entendida como lugar de acción y coparticipación de niños y adultos que nos hace preguntarnos: ¿cómo podemos estar seguros de que la interpretación que los niños dan a nuestros gestos, miradas, recomendaciones, informaciones, preguntas, etc... coinciden con lo que nosotros pretendemos transmitirles? Y viceversa: "¿cómo sabemos si aquello que nosotros comprendemos coincide con lo que ellos nos transmiten?". A lo largo del libro el lector podrá encontrar criterios y sugerencias que permitan dar respuesta a cuestiones como éstas.

KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Crédif-Hatier. Paris.

La autora muestra las relaciones entre interacción y adquisición/aprendizaje de la lengua para a continuación proponer una serie de actividades dirigidas a la enseñanza/aprendizaje de la competencia discursiva en el aula. Pese a estar destinado al profesorado de lenguas extranjeras, el libro tiene especial interés en lo que se refiere a la observación del uso de la lengua en el aula.

PAREJO, J. (1995): *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Paidós. Barcelona.

En las páginas de este libro el autor nos acerca de forma amena al mundo de la comunicación verbal, a aquello que se dice sin palabras pero que construye significado: las miradas, los tonos del habla, las posturas del cuerpo, los gestos... La finalidad del autor es no sólo descubrir esa "galaxia inexplorada" de la comunicación no verbal sino también mostrar cómo es posible comunicarnos más y mejor. Las referencias a su uso en educa-

ción (la distribución del espacio, la observación de los mensajes no verbales, la evaluación de lo no lingüístico...) y en la vida cotidiana pueden contribuir a fomentar una reflexión sobre los actos no lingüísticos de la comunicación entre las personas

SPENDER, D. y SARAH, E. (1988): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona, 1993.

En este trabajo encontramos un agudo análisis de las formas mediante las cuales se discrimina a las niñas en los materiales didácticos, en la interacción en el aula, en el currículo escolar y en los centros educativos mixtos. Desde la consideración de que los modelos educativos han sido siempre codificados por un grupo selecto de hombres (blancos y de clase media o alta), las autoras de este libro colectivo intentan desarrollar en estas páginas una crítica feminista a la teoría y a la práctica educativas con la esperanza de que ésta no se construya sobre la desigualdad y tenga en cuenta el derecho a la diferencia.

STUBBS, M. (1976): *Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.

Esta obra ofrece una perspectiva muy sugestiva al enfocar los usos de la lengua en la escuela desde una perspectiva sociolingüística. Después de ofrecer algunos conceptos preliminares sobre cuestiones como dialecto, norma, competencia comunicativa y competencia lingüística, dedica dos capítulos a examinar las posiciones de los dos autores que de algún modo representan las dos posiciones antitéticas sobre la norma sociolingüística: Bernstein y Labov (véase comentario al trabajo de estos autores en este mismo artículo). Stubbs plantea la necesidad de un estudio pormenorizado del lenguaje y de la comunicación en el aula, describe el panorama de los diversos estudios que han ido apareciendo sobre el tema y concluye con algunas sugerencias para la investigación en este terreno.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El curriculum oculto*. Morata. Madrid.

Esta obra "pretende concitar la reflexión sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención: buscar el significado social y los efectos *no previstos* de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado". El estudio del currículo oculto en las escuelas refleja cómo éstas no sólo traducen a las aulas los contenidos de las diversas ciencias del conocimiento sino que a la vez fabrican el éxito o el fracaso escolar a partir de la diferencia social, sexual o racial, son con frecuencia sumisas ante los estereotipos que se construyen de unos y otros (o de unos y otras) y, en fin, reproducen el *capital cultural* de los grupos sociales que ostentan el control de la sociedad.

Van LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Longman. London.

Este libro constituye, en su primera parte, una revisión crítica de la investigación sobre el uso lingüístico en el aula. Los lectores podrán hallar en ella una descripción sistemática de la clase como contexto social y cognitivo,

así como de las relaciones entre propuestas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En la segunda parte del libro, el autor propone un modelo para el estudio de la organización y de la estructura del discurso en el aula a partir del examen de los intercambios verbales entre profesores y alumnos, tomando para ello tres ejes de análisis: la negociación de actividades y temas, la distribución de los turnos de habla y la realización de las correcciones y reparaciones. El enfoque teórico y la metodología adoptada en este libro—la etnografía y la etnometodología de la comunicación—son aplicables a cualquier situación de enseñanza aprendizaje, pese a estar pensado inicialmente para profesores de lenguas extranjeras.

VV.AA. (1994): "Usos orales y escuela". En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 12. Gijón.

En este número monográfico de SIGNOS, dedicado a analizar el discurso oral en el aula de lengua, sugerimos la lectura del trabajo de Amparo Tusón ("Iguales ante la lengua, desiguales en el uso"), en el que revisa las aportaciones de la sociolingüística al estudio del uso lingüístico y justifica su utilidad pedagógica a la hora de contribuir desde la escuela al desarrollo de la competencia oral del alumnado, a la vez que recoge una propuesta para el análisis y la producción del discurso oral y da algunas orientaciones para el análisis y la observación en el aula, y del artículo de Luci Nussbaum ("De cómo recuperar la palabra en clase de lengua"), en el que la autora apunta algunas reflexiones sobre conceptos de especial relevancia educativa como el de negociación, estructura y organización de los intercambios verbales o el de adecuación, a la vez que propone la creación de una *sonoteca* en los centros escolares. Esta monografía, en la que colaboran también Carlos Lomas ("Usos orales y escuela") y Helena Calsamiglia ("El estudio del discurso oral"), concluye con una extensa bibliografía comentada.

VV.AA. (1995): Monografía "¿Iguales o diferentes?". En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 16. Gijón.

En este número monográfico de SIGNOS sobre lenguaje, género y educación colaboran Marina Subirats, Luisa Martín Rojo, Daniel Matlitz, Ruth Borker, Marina Yagüello, Amparo Tomé, Xabier Bonal y Carlos Lomas en torno a asuntos de un especial interés pedagógico como el análisis lingüístico de los usos comunicativos en relación con el género, el estudio de los rasgos que caracterizan el intercambio verbal entre unos y otras, los problemas comunicativos entre hombres y mujeres o el acercamiento a los modelos culturales que explican las diferencias conversacionales en grupos de iguales. La monografía concluye con un artículo sobre las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado y en el profesorado y con una exhaustiva información -debidamente comentada- acerca de diversos trabajos teóricos y de diferentes materiales didácticos sobre lenguaje, género y educación.

VV.AA. (1995): "La interacción verbal". En *ARTICLES de Didáctica de la llengua i de la literatura*, nº 6. Graó Editorial. Barcelona.

En este monográfico "se habla del hablar en la escuela y de hablar para aprender". Algunos autores

se detienen en el estudio de la interacción verbal como instrumento de construcción del conocimiento (César Coll, Xavier Onrubia, Gordon Baddeley, Neus Sanmartí y Lurdes Molina) mientras otras autoras justifican la utilidad pedagógica del análisis del discurso para la comprensión del uso comunicativo de los estudiantes en las aulas (Amparo Tusón y Luci Bussbaum) o analizan los aspectos relativos al aprendizaje de la composición escrita (Bernard Schneuwly, Monstserrat Vilà).

VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

(1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Desde la psicología de orientación sociocognitiva, Vygotsky demuestra que el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido "desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores" facilitando el desarrollo de "las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta". El lenguaje es en consecuencia una acción sociocomunicativa derivada de la interacción entre las personas y el entorno cultural.

YAGÜELLO, M. (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Payot. París.

Desde la consideración de que la lengua no es neutral ni homogénea sino diversa y sujeta a variación social, la autora se acerca a ese *espejo cultural* que son los usos lingüísticos basados en la diferencia de sexo y al eco que es posible encontrar en tales usos de formas de discriminación social, de prejuicios y de estereotipos. Entre otros asuntos, Marina Yagüello estudia los elementos de la interacción verbal, el género y el sexo, el léxico de los diccionarios, las diferencias gramaticales y semánticas de lo masculino y de lo femenino, las posibilidades de cambiar este rumbo de la lengua... De la misma autora, véase también en castellano *Alicia en el país del lenguaje* (Mascarón, Madrid, 1983).

YOUNG, R. (1992): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós/Ministerio de Educación. Barcelona, 1993.

En este trabajo se plantea una reflexión sobre las formas mediante las cuales se expresan las relaciones entre docentes y discípulos y sobre los cambios que habrá que introducir si, desde perspectivas críticas, entendemos que en educación de lo que se trata es de aumentar la capacidad de los aprendices para resolver los problemas del mundo en que vivimos. Partiendo de una revisión de la teoría crítica de Habermas, Young expone en su libro criterios y ejemplos para el análisis de la comunicación en la clase y defiende la conveniencia de una lingüística crítica que aborde el estudio y la comprensión de "la lengua en acción". Desde estos supuestos analiza los géneros de la conversación, el papel de docentes y discípulos en la interacción, las repeticiones, las estrategias comunicativas, los géneros interrogativos...

3

M<sup>a</sup> MAR RGUEZ. ROMERO

*Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.*

AMPARO TUSÓN VALLS

*Las marcas de la oralidad en la escritura.*

HELENA USANDIZAGA

*La formación semiótica del lector escolar.*

CARLOS LOMAS

*Estética, retórica e ideología de la persuasión.*

M<sup>a</sup> TERESA RODRÍGUEZ

*Valores didácticos de la literatura popular.*

LIBROS

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

*Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.*

ROSARIO ORTEGA RUIZ

*Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.*

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

*Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.*

FRANCISCO MÉIX

*Memoria y planificación textual:*

*el carácter dialéctico de la sintaxis.*

LUCI NUSSBAUM

*La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.*

ALBERTO MUÑOZ

*Los procedimientos en la educación plástica.*

GLÓRIA MARÍA BRAGA

*Apuntes para la enseñanza de la geometría.*

BENJAMÍN ARGÜELES

*El ordenador en el laboratorio de Física y Química.*

5-6

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN

*El conocimiento deseable.*

JORGE ANTUÑA

*Pasado y presente de la educación infantil.*

PURA-GIL – NATALIA SÁNCHEZ

*Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.*

IGNASI VILA

*El desarrollo del lenguaje.*

VICENS ARNAIZ

*La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.*

CARMEN AMORÓS – M<sup>a</sup> ROSA MIRA

*Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.*

CARLOS RODRÍGUEZ

*Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.*

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ

*Aspectos evolutivos del dibujo infantil.*

BEATRIZ TRUEBA

*Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.*

LOURDES MOLINA I SIMÓ

*La observación, un eslabón en la acción educativa.*

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL

*La interacción adulto-niño en la escuela infantil.*

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA CASCUDO –

JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO

*Bibliografía.*

FEIPE ZAYAS

*Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.*

ANA RAMSPOTT

*Comprensión y producción de textos narrativos.*

LIBROS

7

M<sup>a</sup> MAR RODRÍGUEZ ROMERO

*La labor de asesoramiento en la enseñanza.*

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

*Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.*

LUIS GONZÁLEZ NIETO

*La literatura en la Educación Secundaria.*

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

*Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

LIBROS

8-9

CARLOS IOMAS

*Cambiar la escuela.*

ISABEL GÓMEZ

*Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.*

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

*La función social y educativa de la escuela obligatoria.*

JURÍ TORRES

*El poder y los valores en las aulas.*

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

*La formación del docente como intelectual comprometido.*

INÉS MIRET

*La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.*

LUCI NUSSBAUM

*Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.*

LUIS DEL CARMEN

*Conocimiento del medio.*

JOSEFXU ARRIETA

*¿Qué fue de la matemática moderna?*

MARCELINO VACA

*La educación física en la escuela primaria.*

ANTONI ZABALA

*La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.*

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ M<sup>a</sup> CASTIELLO

*Acción tutorial y socialización escolar.*

SAMUEL FERNÁNDEZ

*La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.*

XAVIER BONAL

*La discriminación sexista en la escuela primaria.*

JESÚS BARRISO

*La escuela rural.*

JOSÉ ANTONIÓ RODRÍGUEZ

*La evaluación en la Educación Primaria.*

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

*Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.*

MONTSERRAT TORRA

*Una propuesta didáctica para enseñar la decena.*

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

*Proyectos de trabajo: organización y aventura.*

M<sup>a</sup> R. MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

*El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multínivel.*

LIBROS

10

DINO SALINAS

*El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.*

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

*Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.*

ELIAS GARCIA DOMÍNGUEZ

*La construcción de la trama: modelos para armar.*

MIGUEL ANGEL MURCIA

*Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.*

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

*¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.*

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

*Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.*

LIBROS

11

JOSEP M. MASJOAN

*Los profesores de educación secundaria ante la reforma.*

JOSE LUIS ATIENZA

*Materiales curriculares ¿para qué?*

JESÚS TUSÓN

*Prejuicios lingüísticos y enseñanza.*

BENIGNO DELMIRO COTO

*Los talleres literarios como alternativa didáctica.*

JOSE MARIA COTS

*Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.*

CLAUDI ALSINA

*La educación matemática, hoy.*

LIBROS

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

*El texto televisivo.*

CARLOS LOMAS

*Usos orales y escuela.*

HELENA CALSAMIGLIA

*El estudio del discurso oral.*

AMPARO TUSÓN VALLS

*Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.*

LUCI NUSSBAUM

*De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.*

*Bibliografía comentada (usos orales y escuela).*

ÁNGEL LOMAS

*¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.*

LIBROS

13

J. GIMENO SACRISTÁN

*La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.*

MARIANO MARTÍN GORDILLO

*Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.*

JOAN PAGÉS

*La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.*

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

*La transmisión de ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.*

F. JAVIER MERCÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

*El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.*

JOSETXU ARRIETA GALASTEGUI

*Las matemáticas en la Educación Secundaria.*

LIBROS

14

CÉSAR COLL - J. ÓNRUBIA

*El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula.*

LEO VAN LIER

*Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas.*

EDOARDO LUGARINI

*hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar".*

JAVIER ZANÓN

*La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas.*

ELÉNA POL

*La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas.*

LIBROS

15

JOSEP Mª ROTGER

*Ideología y educación.*

JOSE MARIA ROZADA

*Educación y enfoques críticos.*

JUAN RAMÓN CAPELLA

*La ambivalencia de la democratización contemporánea.*

CÉSAR CASCANTE

*Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda.*

JOSÉ Mª CASTIELLO - JUAN NICIEZA

*Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista.*

LIBROS

16

MARINA SUBIRATS

*Coeducación, formas de vida y cambio social.*

LUISA MARTÍN ROJO

*Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia.*

DANIEL N. MALTZ - RUTH A. BORKER

*Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural.*

MARINA YAGUELLO

*Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal.*

XAVIER BONAL - AMPARO TOME

*Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado.*

CARLOS LOMAS

*El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación.*

CARLES LLADÓ

*La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas.*

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES

Cortijo, 56

33212 GIJÓN

Teléfono: 98-531 48 97

## LENGUAS

*Este texto de Canale y Swain constituye un hito en la historia de los denominados “enfoques comunicativos” en la enseñanza de las lenguas y una referencia bibliográfica inexcusable para el profesorado de esta materia.*

*De los cuatro apartados*

*de que consta, descritos brevemente en los párrafos iniciales del artículo, hemos seleccionado para su reproducción -en dos entregas, por obvias razones de espacio- los apartados 1 y 3. En ellos consideramos que se encuentran, respectivamente, el meollo de la discusión en torno a las bases teóricas y el contenido esencial de la propuesta de estos autores.*

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

**La enseñanza  
y la evaluación de una segunda lengua (I)\***

MICHAEL CANALE-MERRILL SWAIN\*\*

**E**l presente ensayo representa tan sólo la fase inicial de un trabajo de investigación más amplio, encaminado a determinar la posibilidad y la viabilidad práctica de medir lo que en adelante denominaremos la “competencia comunicativa” de los alumnos matriculados en cursos de francés “esencial” (similares a los de carácter general) como segunda lengua en las escuelas primarias e institutos de enseñanza secundaria de Ontario.

Por ello, en este artículo hemos decidido examinar los principios actualmente al uso que rigen los “enfoques comunicativos” para la enseñanza de una segunda lengua, buscando establecer en qué medida se fundamentan en las teorías del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y otras disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua. El análisis de las bases teóricas nos ha llevado a poner en cuestión algunos de los principios existentes y a desarrollar al mismo tiempo un nuevo conjunto de principios, de algún modo diferente, que esté en mayor consonancia con un marco teórico más comprensivo para la determinación de la competencia comunicativa. Dichos principios actuarán como directrices para fijar qué enfoques comunicativos cabe diseñar y desarrollar con vistas a orientar la metodología docente y los instrumentos de evaluación de una segunda lengua. Este tipo de análisis teórico resulta crucial si queremos trazar una definición clara del contenido y de las fronteras de la competencia comunicativa. Ello nos llevará a su vez a una enseñanza de la segunda lengua más útil y eficaz, y nos permitirá conseguir una evaluación más válida y fiable de las diversas destrezas implicadas en la comunicación.

Este artículo está estructurado como sigue. En primer lugar, revisaremos los antecedentes generales de los enfoques comunicativos, distinguiendo entre las nociones de competencia comunicativa y actuación comunicativa<sup>1</sup>. A continuación, examinaremos varias de las teorías existentes sobre la competencia comunicativa y discutiremos las ventajas e inconvenientes de usar un enfoque comunicativo en los cursos generales para la enseñanza de una segunda lengua. Seguidamente, propondremos un marco teórico para la competencia comunicativa y analizaremos las consecuencias que comporta para la enseñanza y para la evaluación. Por último, procederemos a sugerir algunas líneas de estudios ulteriores que habrán de incidir, ya sea directa o indirectamente, en las metas de nuestra propia investigación<sup>2</sup>.

## 1. Antecedentes

### 1.1. Enfoques gramaticales y enfoques comunicativos

Con vista a nuestro estudio resulta útil distinguir entre enfoques *gramaticales* (o basados en la

gramática) y enfoques *comunicativos* (centrados en la comunicación) en la enseñanza de una segunda lengua. Con la elección de estos dos términos concretos esperamos superar la confusión a que ha dado lugar el uso de otras dos denominaciones más globales, “formal” y “funcional” (véase Stern, 1978). Por enfoque *gramatical* entendemos aquél que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas, o *gramaticales*, según las llamaremos en adelante (es decir, aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos), y hace hincapié sobre los modos en que cabe combinar dichas formas para producir frases grammaticalmente correctas. La mayor parte de los materiales didácticos que normalmente se utilizan en los cursos generales de idiomas están estructurados siguiendo estas líneas: por ejemplo, las series *Lado English* y *Le français international*. Por el contrario, un enfoque comunicativo (o *nacional-funcional*) se organiza en torno a funciones comunicativas (por ejemplo, pedir disculpas, describir, invitar, prometer) que el alumno o grupo de alumnos debe conocer y pone el énfasis en los modos en los que cabe usar determinadas formas *gramaticales* para expresar tales funciones de manera adecuada. Ya han comenzado a aparecer manuales para la enseñanza de idiomas diseñados dentro de este marco, tales como las series *Challenges* (Abbs y otros, 1978) y *Communicate* (Johnson y Morrow, 1978), pero por lo general se limitan únicamente a la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Un tercer enfoque, al que se hace referencia con frecuencia en los últimos trabajos sobre enseñanza de lenguas, es el conocido como *situacional* (ver Morrow 1977, Munby 1978, Wilkins 1976). Este enfoque se estructura tomando como referencia ante todo una serie de contextos (o situaciones) particulares en los cuales el alumno habrá de actuar utilizando el idioma<sup>3</sup>. Se suele citar el curso de Ockendon (1972), *Situational dialogues*, como ejemplo de materiales docentes desarrollados desde esta perspectiva. Ahora bien, aunque está claro que estos tres enfoques son diferentes en su lógica interna, en este artículo simplemente vamos a incluir el enfoque situacional bien sea bajo el *gramatical* o el *comunicativo*. Dos razones avalan esta decisión. Primera, según ya señalaba Morrow (1977), los programas *gramaticales* con frecuencia presentan las formas *gramaticales* objeto de aprendizaje dentro de diálogos y contextos que se denominan “situaciones”. Ahora bien, en la medida en que la base para la organización del plan de enseñanza (*syllabus*) son las formas *gramaticales* y no las situaciones en sí mismas, el enfoque es fundamentalmente *gramatical*. Segunda, en la medida en que el motivo para incluir una determinada situación en un programa situacional sea el atender a las necesidades socioculturales del aprendiz y producir el lenguaje adecuado, parece tener lugar una superposición de objetivos entre los enfoques si-

tacionales y los comunicativos suficiente como para justificar una relajación de la distinción entre ambos. El trabajo de Johnson y Morrow (1978) ilustra este asunto con bastante claridad.

Por supuesto, existen otros enfoques posibles y han venido apareciendo de hecho en el campo de la investigación y de los materiales didácticos (véase Candlin, 1977 y Cook, 1978, a modo de ejemplo). Con todo, aunque aceptamos que todos estos enfoques mantienen diferencias lógicas entre sí, no los vamos a considerar diferentes aquí, en razón de la coincidencia entre sus objetivos principales y aquellos que propugnan los enfoques grammatical y comunicativo.

Esta breve descripción de los enfoques grammatical y comunicativo que acabamos de ofrecer pretende servir de definición funcional a lo largo de todo este artículo. Por otra parte, aunque ya debería estar claro, es importante señalar que el término "enfoque" lo utilizamos aquí para referirnos a los principios que guían la elaboración del programa y no a los materiales y métodos concretos que se emplean en las clases (véase el uso que Wilkins, 1978, hace de este término en el mismo sentido (...).

## 1.2. Competencia y actuación

Estos dos términos, "competencia" y "actuación", se utilizan con mucha frecuencia en la discusión de los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas. Dado que son utilizados de manera diferente por varios investigadores y que se trata de importantes diferencias que afectan a la enseñanza y a la evaluación de los idiomas, merece la pena discutirlos aquí con cierta profundidad.

Chomsky (1965) introdujo los términos "competencia" (*competence*) y "actuación" (*performance*) en la lingüística moderna en razón de la necesidad metodológica de estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas, dejando de lado lo que parecen ser detalles irrelevantes asociados al comportamiento lingüístico concreto. Ahora bien, según señalan Campbell y Wales (1970), Chomsky (1965) utiliza estos términos en un sentido débil y en otro fuerte. El uso débil se puede apreciar en el siguiente pasaje:

"Así pues, establecemos una distinción fundamental entre *competencia* (el

**"Por enfoque grammatical entendemos aquél que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas (es decir, aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos), y hace hincapié sobre los modos en que cabe combinar dichas formas para producir frases gramaticalmente correctas"**

conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua) y *actuación* (el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas)... De hecho, la segunda no podría reflejar directamente la competencia. Una grabación del discurso hablado natural nos mostrará numerosos arranques fallidos, desviaciones de las reglas formales, cambios en la orientación del discurso a medio camino, etc." (Chomsky 1965: 4; la cursiva es suya).

Según esto, la competencia se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua, mientras que la actuación se refiere al uso concreto de la misma. Campbell y Wales (1970) aceptan la distinción metodológica entre el conocimiento o capacidad, por un lado, y la actuación concreta, por otro, como algo "sumamente estimable" dentro de cualquier disciplina. De hecho, la mayor parte de los lingüistas parecen aceptar también esta versión débil. Halliday (1970) viene a ser una notable excepción cuando la rechaza, bien por innecesaria (si la distinción se refiere simplemente a lo que cabe o no cabe describir dentro de la gramática), o bien por engañosa (si, por ejemplo, restringe los datos que se toman en consideración). Por nuestra parte, estamos de acuerdo con su implicación (y con la afirmación explícita de Chomsky, 1976) de que las asunciones teóricas de lo que puedan constituir o no datos relevantes dentro de una determinada disciplina pueden resultar peligrosas y no deben tomarse como dogmas conducentes a la exclusión de otras líneas de investigación.

La versión fuerte de Chomsky (1965) es que la competencia se refiere al sistema de la lengua (o gramática) que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso; por ejemplo, estrategias de análisis grammatical de los enunciados percibidos, limitaciones de memoria y aspectos semejantes. Desde esta perspectiva, una teoría de la competencia equivale a una teoría de la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que pueden generar y describir todas las frases grammaticalmente correctas de una lengua (por contraposición a las que no lo son). Por otra parte, una teoría de la actuación



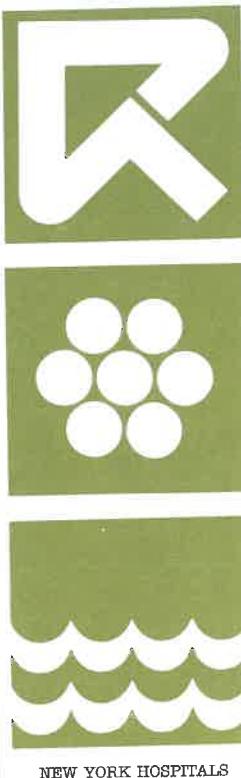
se centrará sobre la aceptabilidad de las frases en el ámbito de la comprensión y producción del discurso y constituirá una teoría de la interacción entre la teoría de la gramática y una serie de factores no gramaticales que tienen incidencia sobre el uso de la lengua. Analicemos, por ejemplo, las siguientes frases:

- a) habió verde una queso (agramatical)
- b) el queso que la rata el gato el perro vio perseguía había comido era verde (gramatical, pero inaceptable)
- c) el perro vio al gato que perseguía al ratón que se había comido el queso verde (gramatical y aceptable).

Según nuestro propio análisis, (a) difiere tanto de (b) como de (c) en cuanto a corrección gramatical, pero (b) y (c) difieren sólo en cuanto al grado de aceptabilidad; dicho de otro modo, (b) es más difícil de interpretar y de producir que (c).

Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970) se cuentan entre los primeros en señalar que esta versión fuerte de la distinción entre competencia y actuación no permite tomar en consideración el grado de *adecuación sociocultural* de un enunciado en el contexto situacional y verbal al que pertenece. Para Campbell y Wales (1970), "la destreza lingüística más importante" es con mucho la capacidad de "producir y comprender enunciados que no sean simplemente correctos desde un punto de vista *gramatical*, sino que, mucho más importante, *sean adecuados respecto al contexto en que son emitidos*" (1970: 247; la cursiva es suya). Hymes (1972), por su parte, afirma de un modo algo menos taxativo que "hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles" (1970: 278). Su argumento queda claramente ilustrado en su discusión acerca de un niño (hipotético) que tuviera la habilidad de comprender y producir cualquiera de las frases que componen una lengua. He aquí sus palabras:

"Supongamos la existencia de un niño con tal habilidad. Un niño que pudiera producir cualquier frase de la lengua. Un niño semejante podría convertirse en una institución; máxime si no sólo las frases, sino también el discurso y el silencio fueran casuales, impredecibles" (Hymes, 1972; 277).



NEW YORK HOSPITALS

**"Por el contrario, un enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas (por ejemplo, pedir disculpas, describir, invitar, prometer) que el alumno debe conocer y pone el énfasis en los modos en los que cabe usar determinadas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada"**

Y añade:

"Entonces habremos de tener en cuenta que un niño normal adquiere un conocimiento de las frases no sólo en cuanto que son gramaticalmente correctas, sino también apropiadas. Es decir, adquiere competencia respecto a cuándo hablar y cuándo no hacerlo, acerca de qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo. En síntesis, un niño se capacita para manejar un reportorio de actos de habla, para tomar parte en interacciones lingüísticas, y para evaluar la realización de los mismos por parte de otros. Es más, tal competencia se combina con actitudes, valores y motivaciones que afectan a la lengua, sus características y sus usos; igualmente se combina con la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación de la lengua con el otro código de comportamiento comunicativo (es decir, la interacción social)" (Hymes 1972; 178).

A la vista de la tesis fuerte de Chomsky (1965) de que la competencia sólo ha de ir ligada al conocimiento de las reglas gramaticales, tanto Hymes (1972) como Campbell y Wales (1970) proponen otra noción de competencia más amplia, la de *competencia comunicativa*. En su descripción, esta noción incluye no sólo la competencia gramatical (o el conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales), sino también la competencia contextual o sociolingüística. Más aún, Hymes (1972), de manera explícita, y Campbell y Wales (1970), de manera implícita, establecen la distinción entre competencia y actuación comunicativas, donde esta última noción se refiere al uso práctico de la lengua.

Sin embargo, existe cierta divergencia de opiniones en la literatura especializada respecto a (i) si la noción de "competencia comunicativa" incluye o no la de "competencia gramatical" como uno de sus componentes, y (ii) si la competencia comunicativa debiera distinguirse de la actuación (comunicativa).

Por lo que se refiere al punto (i), es bastante frecuente encontrar la expresión "competencia comunicativa" referida exclusivamente al conocimiento o la capacidad relativos a las normas de uso lingüístico, y la de "competencia gramatical" (o

*"Un tercer enfoque es el **situacional** y se estructura tomando como referencia ante todo una serie de contextos (o situaciones) particulares en los cuales el alumno habrá de actuar utilizando el idioma"*

lingüística) referida a las reglas gramaticales. Por ejemplo, estos términos son utilizados de este modo por Allen (1978), Jakovobits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974) y Widdowson (1971). Por otra parte, es igualmente frecuente encontrarse estos términos utilizados en el sentido otorgado por Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970). Tal es el caso de Connors y otros (1978), Cooper (1968), Morrow (1977), Munby (1978) y Savignon (1972), entre otros. Munby (1978) propugna que la tesis de que la competencia comunicativa incluye la competencia grammatical es preferible a la contraria, dado que la primera evita dos posibles conclusiones que pueden conducir a error: primera, que las competencias grammatical y comunicativa se deberían enseñar por separado, o que la primera debiera abordarse antes que la segunda; y segunda, que la competencia grammatical no sea un componente esencial de la competencia comunicativa. Por nuestra parte, encontramos la primera razón poco convincente, puesto que, incluso si se adopta la postura de que la competencia comunicativa abarca la grammatical, todavía sigue siendo posible defender que la enseñanza de la competencia grammatical puede separarse o preceder a la enseñanza de la competencia sociolingüística. En cambio, la segunda razón de Munby nos parece convincente e importante. Del mismo modo que Hymes (1972) podía decir que existen reglas grammaticales que resultan inútiles sin las normas de uso, entendemos que existen también reglas de uso lingüístico que resultarían inútiles sin la presencia de reglas grammaticales. Por ejemplo, alguien puede tener un nivel adecuado de competencia sociolingüística en el francés canadiense simplemente por el hecho de haber desarrollado dicha competencia en el inglés de ese país; ahora bien, sin un nivel mínimo de competen-

cia grammatical en francés, no parece verosímil que pueda lograr una comunicación efectiva con un canadiense hablante monolingüe de francés (dejando a un lado, como hace Clark [1972], las limitadas posibilidades de comunicación que los recursos no verbales puedan permitir). Nótese que, al adoptar la postura de que la competencia grammatical constituye un componente esencial de la competencia comunicativa, seguimos, no obstante, estando de acuerdo con Widdowson (1978) en que, en una conversación normal, los hablantes nativos se fijan más en el uso lingüístico que en la corrección grammatical (...).

Consideremos ahora el punto (ii), es decir, la cuestión de si la competencia comunicativa debería distinguirse de la actuación (comunicativa). Justo es decir que casi todos los investigadores que se dedican al estudio de la competencia comunicativa sostienen (al menos de manera implícita) esta distinción. Una excepción, ya señalada con anterioridad, la constituye Halliday (1970 y en el resto de sus obras). Otra es Kempson (1977), quien adopta la postura fuerte de Chomsky (1965) de que la competencia se refiere exclusivamente a las reglas grammaticales e identifica la noción de competencia comunicativa con una teoría de la actuación. Esto parece ser corriente entre los lingüistas que trabajan dentro del paradigma chomskiano (por ejemplo, véase Dresher y Hornstein, 1977). Kempson (1977) defiende su postura de este modo:

"Una teoría que resalta las regularidades de la lengua es una teoría de la competencia; en cambio, una teoría que destaca

la interacción entre esas características lingüísticas y todos los demás factores que determinan la gama completa de regularidades que se producen en la comunicación es una teoría de la actuación... Una teoría que define la capacidad de un hablante de usar la lengua de manera apropiada en su contexto, una teoría de la competencia comunicativa es sencillamente una teoría de la actuación" (1977; 54-55).



Esta autora prosigue diciendo que la versión fuerte de la distinción entre competencia y actuación establece una diferencia de prioridad lógica entre el estudio del conocimiento que los usuarios de una lengua tienen de la misma, que ella identifica con el concepto de competencia, y el estudio del uso de dicho conocimiento, o actuación, en su propia definición. Es decir, el estudio de la competencia debe preceder en buena lógica al estudio de la actuación (sobre este punto, véase también Chomsky 1965). Por nuestra parte no cuestionamos esta afirmación tanto como la interpretación que se hace de la misma, dada la identificación que Kempson establece del término competencia con competencia gramatical, y del de actuación con competencia comunicativa. No estamos de acuerdo con la exclusión que se realiza del estudio de la noción de competencia de aquello que hemos denominado competencia sociolingüística, ni tampoco estamos convencidos de que una descripción de la competencia gramatical haya de preceder lógicamente a la de la competencia sociolingüística, según su interpretación viene a implicar. Por el contrario, parece perfectamente razonable asumir que existen aspectos normativizados, universales y creativos de la competencia lingüística exactamente como los hay de la competencia gramatical. Cualquier posición que ignorase estas propiedades del conocimiento del uso de la lengua podría ser sometida a una crítica semejante a aquélla lanzada por Chomsky (1965) contra la lingüística tradicional y la estructuralista. Nuestro punto de vista, pues, es que el estudio de la competencia sociolingüística es tan esencial para el conocimiento de la competencia comunicativa como lo es el de la competencia gramatical. Por consiguiente, resulta razonable asumir que cabe abstraer las regularidades del conocimiento que el hablante tiene tanto de la gramática como del uso lingüístico, por un lado, de sus realizaciones concretas en la actuación, por otro, y estudiárlas de manera independiente de los rasgos no esenciales e inespecíficos (siguiendo la terminología de Campbell y Wales, 1970) de la actuación.



MIGUEL ANGEL NIETO

En síntesis, hasta el momento hemos adoptado el término "competencia comunicativa" para referirnos a la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua. Se debe también distinguir entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa, que consiste en la ejecución de esas competencias, así como en su interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos (bajo las limitaciones psicológicas que son específicas del ámbito de la actuación). En el apartado 3.2 propondremos<sup>4</sup> un tercer sistema de conocimientos que debe quedar incluido en una teoría de la competencia comunicativa.

Opinamos que es importante retener estas definiciones básicas con vistas a la enseñanza y a la evaluación de una segunda lengua. Por ejemplo, si adoptamos un enfoque comunicativo para estas enseñanzas, entonces el diseño del programa *habrá de integrar necesariamente* aspectos pertenecientes tanto a la competencia gramatical como a la sociolingüística. Aun más, se deberán diseñar instrumentos docentes y para la evaluación tales que no sólo se aborde la competencia comunicativa sino también la actuación comunicativa, es decir, la demostración práctica de este conocimiento en situaciones *reales* de uso de la lengua y en función de propósitos comunicativos *auténticos*.

También resulta igualmente importante tener en cuenta que no es posible medir directamente la competencia: sólo la actuación es observable. Volveremos a considerar estas cuestiones<sup>5</sup> con más detalle en los apartados 3 y 4.

Hay otra serie de aspectos en relación con estas definiciones que habremos de tener presentes a lo largo de este artículo. En primer lugar, al adoptar la postura de que la competencia comunicativa incluye (como mínimo) tanto la competencia gramatical como la sociolingüística, no pretendemos que la competencia comunicativa constituya el más amplio ni el más alto grado de competencia lingüística que cabe distinguir y sea relevante a efectos de la enseñanza de lenguas.

Este asunto no queda claro en la mayoría de los estudios sobre la competencia comunicativa, aunque la opinión de que la comunicación constituye el fin esencial de la lengua está ampliamente extendida (véase, por ejemplo, Campbell y Wales, 1970; Groot, 1975; Habermas, 1970; Munby, 1978; y Searle, 1969) y parece llevar a la conclusión de que la competencia comunicativa es la competencia lingüística más comprensiva. Estudiaremos<sup>6</sup> esta tesis en el apartado 3; por el momento, tan sólo queremos señalar que en este artículo la competencia comunicativa se considera un subcomponente de una competencia lingüística más general, al igual que la actuación comunicativa se trata como la expresión parcial de una actuación lingüística más amplia.

En segundo lugar, hemos utilizado la noción de competencia -ya sea comunicativa, gramatical, o de otro tipo- para referirnos al conocimiento subyacente en una determinada esfera. Hymes (1972) argumenta que esta noción debería referirse no sólo al conocimiento tácito, sino también a la *habilidad para utilizarlo*. Afirma este autor:

"Ciertamente cabe pensar que los individuos difieren respecto a su habilidad para hacer uso del conocimiento...: para interpretar, diferenciar, etc. El establecimiento de la *habilidad para el uso* como parte de la competencia da cabida al papel de los factores no cognitivos, tales como la motivación, como parcialmente determinantes de dicha competencia. Al hablar de competencia, resulta de especial importancia no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos, al menos por lo que afecta a la incidencia de la teoría sobre la práctica educativa..." (Hymes, 1972: 283; la cursiva es suya).

Parece razonable caracterizar la *actuación* comunicativa mediante la inclusión de factores como la volición, la motivación y la patología (orgánica o funcional) que pueden afectar al abanico de elección de actuaciones que un individuo tiene a su disposición en un determinado ámbito. Sin embargo, dudamos en incorporar la noción de habilidad para el uso en nuestra definición de *competencia*, principalmente por dos razones: (i) por lo que nosotros sabemos

**"La versión fuerte de Chomsky es que la competencia se refiere al sistema de la lengua (o gramática) que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso"**

esta noción no ha sido aplicada con rigor en ninguna investigación sobre la competencia comunicativa (o considerada como directamente relevante para tal investigación); y (ii) dudamos de que exista una teoría de la acción humana que pueda explicar la noción de "habilidad para el uso" y sustente unos principios de diseño de programas orientados a reflejar dicha noción (véase Chomsky, 1975, para una discusión relevante de este punto). Existe, asimismo, el temor de que, al introducir el concepto de habilidad para el uso como un componente esencial de la competencia comunicativa, estemos dando cabida a la posibilidad lógica de que los usuarios de la lengua tengan "carencias lingüísticas" (o "carencias comunicativas"), es decir, una competencia lingüística inadecuada que dé lugar a diferencias de poder y clase social (para una discusión de este aspecto, consúltese la obra temprana de Bernstein: por ejemplo, Bernstein, 1965). Este último punto de vista ha sido criticado por Dittmar (1976) sobre fundamentos sociolingüísticos y plantea problemas políticos y filosóficos similares a los abordados por Bracken (1973). Por consiguiente, no nos parece claro que la inclusión de la habilidad para el uso en nuestra definición de la competencia comunicativa fuera a tener aplicaciones prácticas para el diseño de un programa comunicativo, o que merezca la pena enzarzarnos en nuestra investigación con los temas relativos a la noción de "carencia lingüística", algo que tal inclusión vendría a provocar.

Un tercer aspecto de nuestras definiciones básicas de competencia y actuación comunicativas tiene que ver con el lugar que ocupan los factores psicolingüísticos generales (por ejemplo, la memoria o las estrategias de percepción). Hemos asumido que tales factores *no son específicos* de la competencia comunicativa y que, por consiguiente, deberían ser tratados como aspectos de la actuación comunicativa, según sugieren Campbell y Wales (1970). Otros investigadores, en cambio, han sugerido que dichos factores deberían quedar incluidos en la noción de competencia comunicativa (tal es el caso de Hymes, 1972, y Jakobovits, 1970). La única razón que nosotros tenemos para excluirlos de nuestra noción básica de competencia comunicativa es que normal-



LOIS EHLERT

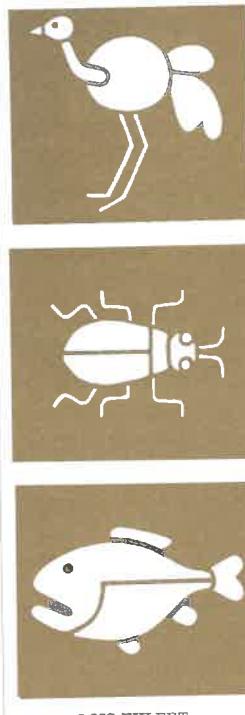
mente se los considera como limitaciones psicológicas generales que afectan, entre otras cosas, a la comprensión y producción de enunciados concretos (véase Bever, 1970, para el tratamiento de este asunto), y no hallamos ninguna razón de peso para incluirlos en un modelo de competencia comunicativa. Por supuesto, estos factores, con todo, pueden resultar relevantes para el diseño de un programa comunicativo; por ejemplo, en lo tocante a la secuenciación de las estructuras gramaticales.

Por último, hemos de subrayar que, pese a considerar que el estudio de la competencia comunicativa debería centrarse como mínimo en las relaciones e interacciones entre las regularidades en la competencia gramatical y las de la competencia sociolingüística (según señala Munby, 1978, y como hemos discutido más arriba), también creemos que ciertos aspectos de cada tipo de competencia se podrían investigar por sus propios méritos. Así, de igual modo que existen regularidades en el conocimiento que el usuario tiene de la utilización de la lengua, las cuales pueden estudiarse de manera independiente de la gramática en sí (por ejemplo, la adecuación del significado que un hablante desea transmitir respecto a un determinado contexto sociolingüístico, al margen de cómo este significado venga expresado en términos verbales), existen asimismo regularidades en el conocimiento que el usuario tiene de la gramática, las cuales pueden analizarse separadamente respecto al contexto sociolingüístico (tal es el caso de los universales lingüísticos formales y sustantivos en la perspectiva chomskiana, 1965). Este aspecto suele quedar marginado en la mayoría de las investigaciones sobre la competencia comunicativa. Nosotros lo sacamos a colación aquí por cuanto creemos que una teoría de la competencia comunicativa derivará su fortaleza tan sólo de la consistencia de las teorías individuales sobre la competencia (gramatical, sociolingüística, y otras) sobre las cuales se sustenta (...)<sup>7</sup>.

## Notas

(1) En el original "competence" y "performance", respectivamente (nota del traductor).

(2) Como se indica en la presentación de este texto, SIGNOS sólo reproduce, por su mayor interés



LOIS EHLERT

pedagógico, los apartados 1 y 3 (nota de la redacción de SIGNOS).

(3) Véanse también al respecto las interesantes ideas de Candlin (1977) sobre lo que él denomina "programa de encuentros", donde el acento se sitúa no tanto en las funciones comunicativas (o actos de habla) como tales, sino en la exploración acerca de cómo los diversos aspectos que configuran los intercambios orales vienen a influir sobre lo que se dice y cómo se dice.

(4) Véase el número 18 de SIGNOS, *en prensa*.

(5) Véase nota 4.

(6) Véase nota 4.

(7) En el texto original, sigue aquí el apartado 2 del artículo, que los autores dedican a efectuar una amplia revisión de las investigaciones de aula realizadas por un buen número de estudiosos de la enseñanza de las lenguas hasta el año 1979, con el fin de contrastar la utilización que se hace de las nociones claves hasta aquí analizadas y buscar apoyo para cimentar sus propias conclusiones acerca de los componentes de la competencia comunicativa. Este último aspecto es el objeto del apartado 3, que reproduciremos, como segunda entrega, en el número 18 de SIGNOS *en prensa*. (Nota de la redacción de SIGNOS).

(\*) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (*Applied Linguistics*, 1980, 1: 1-47). Permiso editorial de Oxford University Press. Traducción de Miguel A. Murcia.

(\*\*) Michael Canale y Merrill Swain pertenecen al Instituto de Ontario para Estudios Educativos.

## Referencias bibliográficas

- ABBS, B. et al. (1978): *Challenges: a multimedia project for learners of English*. Harlow, Essex: Longman English Teaching Services.
- ALLEN, J. P. B. (1978): "New developments in curriculum: the notional and the structural syllabus". Paper read at the TEAL Conference, Vancouver, B. C., March 1978. Mimeo.
- BERNSTEIN, O. (1965): "A sociolinguistic approach to social learning". En J. Gould, ed. *Penguin survey of the social sciences*. Harmondsworth, England: Penguin Books Ltd.
- BEVER, T. G. (1970): "The cognitive basis for linguistic structures". En J. R. Hayes, ed. *Cognition and the development of language*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- BRACKEN, H. M. (1973): "Essence, accident and race". *Hermathena* 116:88-95.
- CAMPBELL, R. and R. WALES (1970): "The study of language acquisition". En LYONS, J. (traducción al castellano en *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza. Madrid) ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- CANDLIN, C. N. (1977): "Preface to M. Coulthard". *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press (traducción al

**"La competencia comunicativa incluye no sólo la competencia gramatical (o el conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales), sino también la competencia contextual o sociolingüística"**

castellano: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid, 1970).

CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on language*. New York: Pantheon Books (traducción al castellano: *Reflexiones acerca del lenguaje*. Trillas. México, 1981).

CHOMSKY, N. (1976): "On the biological basis of language capacities". En R. W. Rieber, ed. *The neuropsychology of language*. New York: Plenum Press.

CLARK, J. L. D. (1972): *Foreign language testing: theory and practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.

CONNORS, K., N. MENARD, R. SINGH, et al. (1978): "Testing linguistic and functional competence in immersion programs". En M. Paradis, ed. *The Fourth LACUS Forum*. Colombia, S.C.: Hornbeam Press.

COOK, V. J. (1978): "Some ways of organising language". *Audio Visual Language Journal* 16.2:89-94.

COOPER, R. L. (1968): "An elaborated language testing model". En J. A. Upshur, ed. *Problems in foreign language testing*. *Language Learning*, Special Issue no. 3.

DITTMAR, N. (1976): *Sociolinguistics*. London: Edward Arnold.

DRESHER, E. and N. HORNSTEIN (1976): "On some supposed contributions of artificial intelligence to the scientific study of language". *Cognition* 4.4:321-398.

GROOT, Peter J. M. (1975): *Testing communicative competence in listening comprehension*. En R. L. Jones and B. Spolsky, eds.

HABERMAS, J. (1970): "Introductory remarks to a theory of communicative competence". *Inquiry* 13.3. Reimpresión en H. P. Dreitsel, ed. *Recent sociology*. Nº 2. Londong: Macmillan.

HALLIDAY, M. A. K. (1970): "Language structure and language function". En J. Lyons ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Ver Campbell&Wales.

HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (traducción al castellano: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica Técnica. Barcelona, 1982).

HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold (traducción al castellano: *El lenguaje como semiótica social*. FCE. México, 1982).

HYMES, D. (1972): "On communicative competence". En J. B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

JAKOBOWITS, L. A. (1970): *Foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

JOHNSON, K. and K. MORROW (1978): *Communicate: the English of social interaction*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

KEMPSON, R. M. (1977): *Semantic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORROW, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a national syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading (Study commissioned by the Royal Society of Arts.).

MORROW, K. and K. Johnson (1977): "Meeting some social language needs of overseas students". *Canadian Modern Language Review* 33.5:694-707.

MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

OCKENDON, M. (1972): *Situational dialogues*. London: Longman.

PALMER, A. S. (1978): "Measures of achievement, communication, incorporation, and integration for two classes of formal EFL learners". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.

PAULSTON, C. B. (1974): "Linguistic and communicative competence". *TESOL Quarterly* 8.4:347-362.

SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al castellano: *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980).

STERN, H. H. (1978): "The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptualclarification". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal. Mimeo.

WIDDOWSON, H. G. (1971): "The teaching of rhetoric to students of science and technology". En *Science and technology in second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.

WILKINS, D. A. (1976): *National syllabuses*. London: Oxford University Press.

WILKINS, D. A. (1978): "Approaches to syllabus design: communicative, functional or national". En K. Johnson and K. Morrow, eds. *Functional materials and the classroom teacher: some background issues*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.



# ¿EDUCAR O SEGREGAR?

## La educación secundaria obligatoria



Una de las incógnitas del cambio educativo reside en saber si la nueva educación secundaria obligatoria será capaz en la práctica de contribuir al pleno desarrollo de las capacidades de todos los alumnos y de todas las alumnas o si, por el contrario, acabará poniendo el acento en la función selectiva del sistema escolar convirtiéndose de esta manera en escenario de la selección académica y de la segregación social.

Con el fin de contribuir al conocimiento de los fines educativos de esta etapa obligatoria de escolaridad y de mostrar algunas implicaciones didácticas el número 18 de **SIGNOS** (abril-junio) ofrece a sus lectores un número monográfico sobre la educación secundaria obligatoria.

# SIGNOS

Otra manera de pensar (y de hacer) la educación

## FILOSOFÍA

*A partir de un texto de Roland Barthes, la autora defiende que la educación filosófica debe conjugar las tres maneras en que se puede transmitir conocimientos: enseñanza de los textos filosóficos, aprendizaje de los*

*procedimientos filosóficos y “maternaje” para fomentar el deseo de pensar. Para fundamentar esta propuesta, se establecen los vínculos existentes entre el pensamiento común y el pensamiento filosófico que determinan el papel de la asignatura de filosofía y de los profesores de filosofía. En última instancia, la enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos.*

# LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

MAITE LARRAURI\*

**P**or curioso que resulte, no deja de ser cierto que la mejor descripción de las formas generales con las que la humanidad ha transmitido sus saberes la encontré en un autor poco propenso a la didáctica, aunque sospecho —y también he oído decir— que se trataba de un excelente profesor. Me estoy refiriendo al escritor y ensayista francés Roland Barthes. En un texto cuyo título es de difícil traducción<sup>1</sup>, distingue tres prácticas de educación: la *enseñanza*, el *aprendizaje* y el *maternaje*<sup>2</sup>.

## 1. Prácticas de educación

La práctica de la *enseñanza* se basa en una transmisión discursiva. El profesor detenta un discurso con la autoridad con que lo reviste su posición en la sociedad. El discurso del profesor, ya sea oral o escrito, se basa en libros o en manuales a los que también la sociedad confiere una autoridad indiscutible. Lo que los alumnos aprenden es a mantener discursos, ya se trate de los mismos que el profesor ha sostenido u otros críticos hacia los primeros.

La práctica del *aprendizaje* consiste en una transmisión basada en el trabajo concreto no discursivo. La autoridad del profesor se sustenta en el reconocimiento de su *buen hacer*. Cuando habla —porque también lo hace—, sus palabras sólo pueden entenderse en el contexto de sus acciones no discursivas. Barthes explica la preferencia de estos profesores por los deícticos: «Aquí, hago esto para evitar aquello...». Los alumnos se parecen más en esta práctica a aprendices a los que se les muestra una competencia silenciosamente —esto es, sin su justificación, porque ya hemos dicho que el profesor sí que habla— y en la cual irán poco a poco introduciéndose.

La tercera práctica es el *maternaje* y, si bien las dos anteriores nos son conocidas, es un gran mérito de Barthes el haberlos señalado la existencia de esta tercera. Barthes toma como modelo la crianza de los niños —en manos de las madres o de quienes hacen las veces— como uno de los lugares fundamentales para acceder a la cultura y a la sociedad. Rompe con una tradición, tristemente famosa a partir del psicoanálisis, según la cual los niños (sobre todo los niños varones<sup>3</sup>, claro está) tienen que alejarse del universo materno e identificarse con la ley del padre, ya que es éste el camino necesario para asumir los elementos culturales que configuran una sociedad. Roland Barthes, fiel a su madre hasta la muerte, nos muestra el papel primordial no sólo de lo que las madres enseñan en la prehistoria personal de todos nosotros sino también de una práctica de educación que perdura a lo largo de nuestras vidas.

¿Cómo hemos aprendido a caminar, a comer solos, a tirar una pelota, a subirnos a un tobogán, a ha-

blar? Probablemente con la memoria iluminada por aquellos días, Roland Barthes responde que la madre no es ni un profesor que sostiene discursos, ni un maestro que trabaja en silencio, porque ella ni discurre ante la razón de un alumno, ni demuestra ante los ojos de un aprendiz. Cuando la madre hace todo lo posible para que su hijo camine, no *enseña* el caminar, esto es, no se lo explica al niño, ni tampoco *representa* el caminar, esto es, no se pone a caminar delante del niño para que él vea y aprenda. Lo que hace la madre es *animar, incitar, sostener, demandar y apoyar el caminar* del niño: se echa un poco hacia atrás y llama al niño sabiendo, a ciencia cierta, que el niño responderá a su llamada porque está atado por una gran necesidad a esa demanda, es decir, que el deseo de la madre de que el niño camine encuentra un eco en el deseo del niño de caminar hacia la madre.

## 2. Pensamiento común y pensamiento filosófico

Todas las prácticas y todas las teorías del aprendizaje y de la educación se basan en una epistemología, la expliciten o no. Ése es el motivo por el cual a los profesores de filosofía nos resulta a menudo tan difícil ponernos a trabajar en propuestas de reforma en las que o no se declaran los fundamentos como si no hubiera ya opciones tomadas (y nos enfadamos, porque lo nuestro es saber que esos fundamentos existen) o se muestran claramente y entonces viene el problema de poder compaginar esos fundamentos con nuestro conocimiento filosófico.

Creo que debe separarse, en bien de todos, la propuesta de la LOGSE —que en las asignaturas de filosofía es perfectamente asumible desde cualquier perspectiva filosófica— de los discursos sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que la sustentan y no ver en esos discursos sino una de las posibles propuestas, un posible discurso compartido, pero no el único.

Me sorprende que los artículos y los textos inspirados en el constructivismo no parezcan tener en cuenta el giro lingüístico. Así, resulta cuanto menos extraño para un filósofo que ha estudiado a Wittgenstein y a Foucault, por poner dos ejemplos de pensadores relevantes, leer una definición de cultura que omite el elemento del lenguaje y que no considere que la inclusión de un individuo en una sociedad se lleva a cabo a través del aprendizaje de unas prácticas, gran parte de las cuales son prácticas lingüísticas<sup>4</sup>. Que el lenguaje es el vehículo de una cultura, que es el elemento por el que se reconocen los individuos como partícipes de una cultura, que en él está recogida una experiencia o unas formas de vida, que aprender un lenguaje es aprender un modo de

pensar, no lo dicen uno o dos filósofos sino que gran parte de la filosofía contemporánea considera ya esas afirmaciones como puntos de partida.

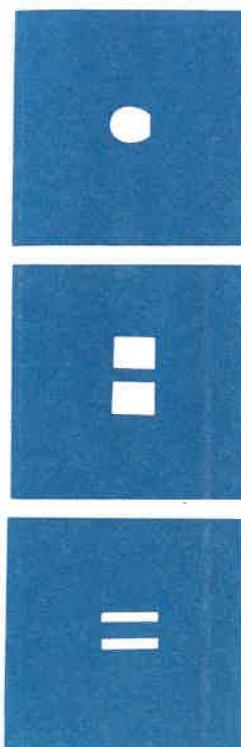
Una cultura es un pensamiento común que limita el campo de lo que puede ser la experiencia de quienes viven en ella. Es un factor de orden para nuestra sensibilidad y conocimiento del mundo sin el cual ni siquiera percibiríamos: la única experiencia que existe es la experiencia a partir de las coordenadas que organizan nuestra propia percepción. Kant pensó en coordenadas universales para todos los seres humanos. Wittgenstein lleva a cabo una reflexión en la que afirma que quien aprende un lenguaje se traga, con las palabras que aprende, la lógica de un modo de pensar. Foucault cree que los sujetos y los objetos de conocimiento sólo son comunes a una cultura determinada porque son las prácticas lingüísticas y las prácticas no lingüísticas quienes los configuran<sup>5</sup>.

Si cuando se dice que los alumnos construyen el conocimiento sobre la base de conceptos previos lo que se quiere decir es que el lenguaje que hablan y con el que hacen la experiencia del mundo no tiene el rigor del lenguaje científico (matemático, físico u otros) y que sobre la base del lenguaje común, que es un pensamiento común, hay que enseñar otros lenguajes que pueden entrar en colisión con el pensamiento común, estoy de acuerdo: ‘construir’ aquí quiere decir añadir puntos de vista no contemplados por el lenguaje común, modificar las perspectivas a partir de las cuales se aprehende comúnmente el mundo o sustituir en algunos ámbitos —para hablar de ciertas cosas a las que el habla común se refiere o para establecer nuevos objetos que el habla común ignora— el lenguaje común por un lenguaje especializado.

Pero esto no es aplicable a la filosofía porque la filosofía no es un lenguaje especializado más que podría ser introducido al lado del lenguaje de las matemáticas o del lenguaje de la física. Para entender la especificidad de la filosofía, hay que analizar las relaciones que ésta mantiene con el pensamiento común.

El pensamiento filosófico no es la actividad mental de la que todos los seres humanos hacemos uso para guiar incluso nuestras acciones más cotidianas sino más

**“Las filosofías proponen siempre una modificación de la percepción que, si se aplica, dibuja ante nosotros un nuevo mundo. Un filósofo piensa para pensar lo que no se puede pensar en el marco de su horizonte cultural, altera y retuerce el lenguaje común para hacerle decir cosas que con el uso común no podrían ser dichas”**



EMIL RUDER

bien la tensión que provocan los filósofos, torciendo y retorciendo el lenguaje, para hacernos ver lo que sin sus innovaciones sería imposible ver. ‘Pensar’ es algo que los filósofos hacen de manera radical en contra del pensamiento común. Esa radicalidad señala las diferencias con otros lenguajes especializados: así, es un hecho que, cuando un lenguaje científico ha cambiado no sólo los modos de pensar sino que esas modificaciones han terminado por afectar a las formas de vida, su propuesta es considerada fundamentalmente filosófica. Galileo o Freud se leen en clases de filosofía porque un cambio de paradigma es un elemento lleno de interés epistemológico, muestra de lo cual lo constituye que algunas filosofías se configuran a partir de revoluciones en otros terrenos discursivos. Sería, sin embargo, un abuso afirmar que las filosofías van a remolque de las ciencias. La causalidad en el pensamiento es múltiple y compleja: Galileo se nutrió de un anti-aristotelismo anterior y contemporáneo a su propio pensamiento; Freud no fue el primer anti-cartesiano de la historia del pensamiento.

Las filosofías proponen siempre una modificación de la percepción que, si se aplica, dibuja ante nosotros un nuevo mundo. Un filósofo piensa para pensar lo que no se puede pensar en el marco de su horizonte cultural; fuerza el lenguaje, no construye otro sobre la base del lenguaje común, sino que altera y retuerce el lenguaje común para hacerle decir cosas que con el uso común no podrían ser dichas. Pero no todas las filosofías han tenido el mismo destino: mientras que algunas han logrado efectivamente tener éxito cultural —me refiero a la capacidad que han demostrado al configurar nuevas prácticas, que se han traducido en nuevas formas de pensamiento común— otras difícilmente han arañado siquiera la superficie de las evidencias sobre las que se fundamenta una cultura. Así, por ejemplo, la inmaterialidad de las ideas es una certeza que corresponde a nuestro modo de pensar. Platón forcejeó con la lengua griega para poder decir lo que quería decir, pero lo gró que algunas de sus propuestas se introdujeran en el universo cultural de Occidente. Igualmente, hoy en día, cuando nos referimos a nuestra subjetividad somos espontáneamente cartesianos y cree-

mos en la voluntad como un elemento de nuestra personalidad que puede oponerse al flujo de nuestras pasiones (y como al pensamiento común no le duele ser inconsistente, defendemos la libertad entendida como libre albedrío al mismo tiempo que creemos en la determinación psicológica de nuestras conductas). Como resultado del éxito parcial de algunas filosofías, en nuestra lengua se deposita el saber acumulado de siglos, la serie indeterminada de prácticas posibles. Wittgenstein empleó una bellísima imagen: nuestra experiencia discurre sobre un lecho rocoso que se ha ido fijando por el transcurso de numerosas sedimentaciones.

Ninguna filosofía es transparente desde el pensamiento común porque, incluso en aquellas que han logrado alterar el fondo de una cultura (Platón o Descartes, en mi ejemplo), hay muchísimos elementos que exceden lo que espontáneamente se da como evidente. Se precisa una iniciación y un trabajo paciente para lograr desenredar la madeja de un pensamiento filosófico original, aunque sucede, por causa de lo que he reflexionado más arriba, que es más difícil pensar con Lucrecio o con Spinoza que con Platón o Descartes.

### 3. La filosofía como asignatura

Buscando el acuerdo más universal posible, creo que la filosofía debe entenderse como un conjunto de textos, pertenecientes a la tradición occidental, recogidos en una serie de ensayos, novelas, artículos, cartas, poemas y otros escritos, la casi totalidad de los cuales están marcados por un nombre de autor que los unifica como un discurso coherente. Se trata de una definición muy amplia y ciertamente tautológica —la filosofía es lo que se encuentra en los libros llamados filosóficos— pero tiene la virtud de hacer hincapié en un aspecto, a mi modo de ver irrenunciable, a saber: la filosofía está en los textos. Descartamos así dos posiciones en cuanto a la educación filosófica que divergen claramente de este punto de vista.

Afirmo que la asignatura de filosofía debe basarse en textos de la tradición occidental. No se trata de un criterio etnocéntrico. Creo que varias culturas han poseído sistemas filosóficos igual de



EMIL RUDER

**"Como resultado del éxito parcial de algunas filosofías, en nuestra lengua se deposita el saber acumulado de siglos, la serie indeterminada de prácticas posibles. Wittgenstein empleó una bellísima imagen: nuestra experiencia discurre sobre un lecho rocoso que se ha ido fijando por el transcurso de numerosas sedimentaciones"**

complejos que los occidentales y, según eso, podríamos pensar que nuestros alumnos recibirían una información más amplia si no sólo tuvieran acceso a lo que en nuestra cultura se ha escrito y pensado como filosofía. Sin embargo, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente acerca de las modificaciones que algunas filosofías ejercen sobre el pensamiento común, las raíces históricas en el lenguaje de una misma comunidad hacen posible el acceso a los problemas filosóficos por parte de los individuos que reciben educación en el seno de esa cultura. La lengua común es el espacio indispensable para entender los problemas filosóficos porque una lengua reposa en unas formas de vida comunes que, a su vez, incorporan algunos de los cambios que el pensamiento filosófico elabora. No se puede, ni se debe, explicar a alumnos de educación secundaria filosofías que pertenecen a formas de vida que no practican porque aún no tienen autonomía vital suficiente para acercarse a ellas<sup>6</sup>.

Disiento de todos aquellos para los que la filosofía es sinónimo de razón y enseñar filosofía es enseñar a razonar. Esta concepción conduce a afirmar que la filosofía puede ser enseñada a los niños en la medida en que se trata de enseñarles a razonar correctamente. No son entonces los textos de la tradición filosófica los que sirven de vehículo para introducir a los estudiantes en los problemas filosóficos ya que se postula que lo que se debe enseñar es la lógica del pensamiento común. A mi modo de ver, ésta es una tarea inútil y no es educación filosófica. Es inútil porque corresponde a la propia evolución intelectual de un niño el ir adentrándose en las prácticas de la cultura en la que vive y no es preciso enseñárselo en la escuela, como no es preciso enseñar la lengua materna en la escuela. En todo caso, de la misma manera que, a pesar de que los niños son competentes en su propia lengua las clases de lenguaje están pensadas para ampliar esa competencia, se podría decir que, a pesar de que los niños son competentes en la lógica común la escuela puede aumentar esa competencia. En lo que me muestro absolutamente en desacuerdo es en cuanto a que tengan que ser los profesores de filosofía los encargados de aumentar la competencia de pensar dentro del pensamiento común. Algo se-

*“El pensamiento filosófico no es la actividad mental de la que todos los seres humanos hacemos uso para guiar incluso nuestras acciones más cotidianas sino más bien la tensión que provocan los filósofos, torciendo y retorciendo el lenguaje, para hacernos ver lo que sin sus innovaciones sería imposible ver. ‘Pensar’ es algo que los filósofos hacen de manera radical en contra del pensamiento común”*

mujer ha sucedido en estos últimos años con la asignatura llamada "Ética o Moral": si se trata de ética, es filosofía y sería una barbaridad que se pusiera en el mismo orden de importancia curricular que la religión de la que es alternativa; si es moral, no puede ser otra que la perteneciente al pensamiento común (porque sería ridículo que un profesor occidental adoctrinara en la moral de la cultura musulmana) y no se nos puede pedir que la sostengamos.

## 4. Filósofos, aprendices de filósofos, profesores de filosofía

Cada filósofo vuelve al fondo rocoso del pensamiento común y en él produce alteraciones. Poco le importa a un filósofo tener muchos o pocos seguidores, consciente como es de que lo que propone tiene en su contra la acumulación histórica del pensamiento común y de los pensamientos particulares.

Lo que lo fuerza a pensar —porque estoy casi segura de que se trata de una necesidad: ningún pensamiento filosófico que haya transcendido puede nacer de una decisión arbitraria o sometida a circunstancias banales— es un inconformismo respecto de lo que la experiencia de una época nos ofrece como aquello sobre lo que hay que pensar, o la manera como hay que pensar en ello, o lo que hace a un individuo ser sujeto de aquello que hay que pensar. Por tanto, un filósofo revoluciona el campo del ob-

jeto de la experiencia, del sujeto de la experiencia o de los modos de la experiencia.

El mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana, pero —y ésta es su grandeza— puede hacerla luminosa en algunos puntos que nos resultaban opacos. Para ello debemos partir, nosotros también, de un cierto inconformismo: empezamos a pensar cuando el mundo nos resulta insatisfactorio, cuando las respuestas que ofrece a los problemas que nos planteamos nos resultan insuficientes, cuando no vemos lo que todos parecen ver. Si entonces tenemos a nuestro alcance la posibilidad de entrar en los textos filosóficos, podemos ir encontrando otras maneras de percibir dentro de nuestra misma tradición que pueden ir dando respuestas diferentes

que pueden ir dando respuestas diferentes a nuestra inquietud. Es el momento en el que devenimos aprendices de filósofo. Aprender a pensar es constituirse a sí mismo como un individuo que no admite sobre sí más autoridad que la elegida (Kant llamó a esto 'ser ilustrado' y Foucault se mostró tan kantiano que atacó cualquier autoridad que no pudiera ser elegida: por ejemplo, la autoridad de las verdades científicas de las ciencias humanas).

*ANY OTHER BU-  
L. S. A.*

Se puede entender en este contexto que la no progresividad histórica de la filosofía —el hecho de que Platón pueda ser leído con interés a finales del XX— se debe a que cada pro-

puesta filosófica, tomada en toda su complejidad, es una alternativa al pensamiento común (aunque ya hemos dicho que algunas propuestas logran modificarlo parcialmente), y lo que muestra es que las evidencias sobre las que reposa nuestra espontaneidad pueden ser cambiadas. El conjunto de las propuestas filosóficas es un caleidoscopio no cerrado de visiones distintas y ofrece, al que inconformistamente se vuelve hacia dichas propuestas, dos cosas que conviene separar: por un lado, la demostración de que es posible pensar de otra manera, en contra de las evidencias; por otro, que existen en Occidente otras maneras de percibir que se alejan más o menos del pensamiento común y dentro de las cuales el aprendiz puede alojarse para intentar, a su vez, romper con el marco obligatorio de su cultura.



Enseñar la lógica común es una impostura para todos aquellos profesores de filosofía que se consideran a sí mismos aprendices de filósofos. Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia. Deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias. Y deben ayudarlos a introducirse en los difíciles planteamientos filosóficos. Si el resultado es bueno, los alumnos aprenderán a caminar por sí mismos y ello les será fundamental sea cual fuere su elección vital y profesional.

### 5. Las tres prácticas de educación en la educación filosófica

No es malo ni mucho menos pensar o desear lo que está bien de manera absoluta, aun cuando se trate de concebir un ideal difícilmente realizable. Simone Weil solía decir que hay que amar lo que existe (porque es nuestra obligación no despreciar la realidad, no colocarnos por encima de ella, no juzgarla) o

lo imposible (lo que de tan puro no podrá jamás materializarse) o, mejor aún —añadía—, hay que amar las dos cosas al mismo tiempo: de esta manera, puede llegar a suceder que el deseo que no pierde su objetivo, por inalcanzable que éste sea, logre en algún momento una unión de lo ideal con la realidad. Entre lo que hay en la educación filosófica en los niveles de enseñanza no universitaria en nuestro país y el ideal de lo que sería una educación filosófica que lograra que los estudiantes ejercieran efectivamente la libertad de pensar está la reforma que propugna la LOGSE. Que no se realice nunca el ideal no debe hacernos perder de vista en qué consiste.



JOOST SWART

Las clases de filosofía deben ser un lugar en el que los alumnos tengan acceso a los textos de su tradición filosófica. Ahora bien, la transmisión de los textos de la filosofía debería hacerse practicando las tres formas de educación descritas por Barthes.

En primer lugar, en el espacio de una clase de educación secundaria los textos filosóficos juegan un papel fundamental: son saber teórico discursivo revestido de una cierta autoridad y la distancia que guardan los lectores-alumnos respecto de esos textos es, al principio, casi abismal. Sin duda, acortar las distancias entre la máxima extrañeza del que se inicia por primera vez en el laberinto filosófico y los intrincados razonamientos de los filósofos es uno de los objetivos de la educación filosófica y, cuando se logra, en cierta medida los alumnos están acercándose a la creación de discursos propios. Pero no debemos olvidar que, antes de poder pensar por sí mismo, un estudiante tiene que verificar que otros han sido capaces de pensar.

La educación filosófica debe comportar la práctica de la 'enseñanza', es decir, debe transmitir los discursos filosóficos en una situación que más se parecerá al monólogo, porque quien habla —el texto, no el profesor— lo hace sobre el silencio del

estudiante, que hablará mucho y tendrá muchas cosas que decir —todas ellas extraídas del mundo de creencias compartido al que pertenece— pero que, en definitiva, será incapaz de sostener un discurso. Este monólogo del texto sabio sobre silencio muy charlatán no es, sin embargo, la única práctica que debe realizarse.

En segundo lugar, hay que llevar a las aulas la práctica del 'aprendizaje'. Como la filosofía es un saber-hacer, aunque no es imposible aprender a hacer filosofía por la vía de la observación pasiva a que obliga la práctica de la 'enseñanza' de la que acabamos de hablar, de esa manera se está muy le-

jos de obtener buenos resultados. Los profesores de filosofía deben dirigir los gestos de los estudiantes para que éstos devengan buenos aprendices de filosofía. Sólo se aprende a sostener un discurso, a pensar a partir de otros discursos, cuando se es capaz, individualmente y en solitario, de rehacer o de construir un razonamiento filosófico. Y para ello hay que inventar las técnicas precisas con las que el profesor-maestro de taller organizará los ejercicios de sus alumnos: como en todo saber-hacer, el ejercicio continuado es la única vía para lograr cierta competencia<sup>7</sup>. Las técnicas se ejercen en silencio, es decir, sin justificarlas mediante un discurso: en el aula se habla para dar o pedir indicaciones.

En tercer lugar, en las aulas de filosofía se debe practicar el ‘maternaje’. El profesor de filosofía tiene que transmitir un deseo a sus estudiantes, el deseo de que ellos piensen y razonen por sí mismos para que, a su vez, ellos también lo deseen. Tiene que animar, apoyar, incitar al movimiento del pensar, para lo que tiene que lograr la buena distancia, algo extremadamente difícil en todas las relaciones humanas y, por tanto, también en éstas: la buena distancia es, en este caso, el espacio que hay que dejar para que el alumno camine y no se estrelle, para que piense por sí mismo aunque sus primeros pasos sean torpísimos, para que se equivoque aunque pueda ser ayudado a ponerse en pie de nuevo, para que, finalmente, tan bien y tanto camine que se pueda alejar de los que le enseñaron.

En conclusión, ‘enseñanza’ para transmitir los textos, ‘aprendizaje’ para transmitir competencia filosófica y ‘maternaje’ para transmitir el deseo de pensar: las tres prácticas unidas lograrían el ideal de una educación filosófica que formaría individuos capaces de pensar por sí mismos, en una palabra, individuos libres.

## Notas

(1) R. Barthes, «Au séminaire», en R. Barthes, *Le bruissement de la langue*, du Seuil, Paris, 1984. ‘Au séminaire’ literalmente significa “En el seminario”, pero ‘au’ leído en francés suena ‘o’, locución que podría entenderse como ‘oh!', con lo que el título también significa, gracias al significante ‘o’, “Oh, seminario!”, sentido que Barthes quería intencionalmente producir ya que deseaba hacer una loa del seminario.

**“El mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra experiencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos puntos que nos resultaban opacos.”**

**Los profesores de filosofía deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias”**

(2) ‘Maternage’ en francés es también una palabra inventada.

(3) Quiero hacer unas precisiones sobre las expresiones de variantes masculinas o femeninas, referidas a las personas, que empleo a lo largo de este artículo. No soy partidaria de utilizar la reduplicación ‘los/las’, ‘unos/unas’, o las desinencias ‘os/as’ cuando el universo de referencia está compuesto por personas de ambos性s porque me parece que entorpece enormemente la lectura de un texto y porque creo que la visibilidad de las mujeres debe hacerse patente en decisiones de más calado. Así he adoptado en todos mis escritos (a partir de 1991) los siguientes criterios: he desterrado por completo los términos “el hombre” o “los hombres” para referirme al género humano y lo he sustituido por la expresión “los seres humanos”; empleo el masculino como referente universal de clase cuando se aplica a términos que designan rasgos específicos dentro del género humano (profesiones, nacionalidades, generaciones, etc.) y dentro de esa expresión masculina añado “varón” cuando restringo el campo de referencia a los individuos masculinos y empleo el femenino de la expresión, si existe, o la palabra “mujer”, para restringirme a los individuos femeninos. En cuanto a la visibilidad que hay que producir, más interesante que decir “los filósofos y las filósofas” —nadie sabría a quién nos referimos al decir “las filósofas”—, me parece que hay que buscar en la historia de la filosofía a las pensadoras, que injustamente han sido ignoradas, para leerlas y para pensar con ellas. Es lo que me ha propuesto, de manera que, cuando un poco más adelante cito a Simone Weil, lo hago porque en mi búsqueda de filósofas tuve la fortuna de encontrarme con ella y porque su pensamiento es de una importancia indiscutible, a pesar de que casi nadie la conoce o casi todo el mundo cree saber de quién se trata porque la confunde con la eurodiputada en el Parlamento Europeo, Simone Veil. Con estas decisiones, sé que no estoy siendo “políticamente correcta”, sino que lo que estoy es haciendo otra política.

(4) Ver, por ejemplo, C. Coll, «Bases psicológicas», *Cuadernos de pedagogía*, nº julio-agosto 1986.

(5) Sobre algunos de estos extremos, ver M. Larrauri, «¿Qué es una mujer?», en Barberá y Campillo (ed.), *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*, Nau llibres, Valencia, 1993 y M. Larrauri, «Vérité et mensonge des jeux de vérité», Rue Descartes, Noviembre 1994.

(6) El marco de una cultura señala los límites obligatorios para comenzar a vivir y a pensar, pero, en modo alguno, estos límites son infranqueables: la experiencia de un individuo puede verse radicalmente modificada si, a lo largo de su existencia, adopta otras formas de vida, otros lenguajes, otros pensamientos diferentes a los de sus orígenes.

(7) En el libro que he escrito con F. Caballero, *Preparar la selectividad* (Santillana, Madrid, 1994) describimos una batería de estrategias posibles que pueden ser indicadas a los alumnos para que aprendan a descifrar un texto filosófico.

progrès

progrès

EMIL RUDER

\* Maite Larrauri es asesora de Filosofía en el CEP de Valencia (Teléfono. de contacto: 96-378 70 52).

# SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

¿Qué es lo que realmente se enseña y se aprende en las aulas? ¿Cómo se selecciona y distribuye el conocimiento cultural en la sociedad y en la escuela? ¿Qué lugar ocupan en todo aprendizaje los significados culturales de los alumnos y de las alumnas y cómo aprenden? **SIGNOS** es una revista trimestral de teoría y práctica de la educación comprometida desde sus orígenes (allá por 1990) con una indagación crítica sobre lo que se dice y lo que se hace en las aulas. Desde sus páginas intenta contribuir no sólo a la mejora de las competencias *técnicas* de los enseñantes sino también a fomentar una evaluación crítica de las normas y hábitos que rigen nuestras sociedades y que hacen posible la desigualdad y la discriminación entre las personas. Si te identificas con estas intenciones, suscríbete (o suscribe a tu centro educativo).



## SUSCRÍBETE!



ENVÍA ESTE BOLETÍN A BTP, DISTRIBUCIONES (CORTIJO, 56 - 33212 GIJÓN) O LLAMA AL TELÉFONO (98) 531 48 97

Deseo suscribirme a la revista **SIGNOS** a partir del número .....

Suscripción ANUAL al precio de 4.500 ptas.  Suscripción POR DOS AÑOS al precio de 8.500 ptas.

Envío contrareembolso de los números: 3, 4, 5/6, 7, 8/9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 (rodea con un círculo los que deseas). Precio: 1.600 ptas. cada uno más gastos de envío, salvo el número 8/9, cuyo precio es 3.000 ptas.

Nombre..... Apellidos ..... Domicilio .....

Tel. ( ) ..... C. P. ..... Población ..... Provincia .....

Domiciliación Bancaria: Banco/Caja ..... Agencia núm. ....C/C.....  
Libreta ..... Población..... Titular.....

(Rellenar y firmar la autorización adjunta)

Cheque nominativo núm.....a favor de BTP DISTRIBUCIONES

Giro postal núm.....dirigido a BTP DISTRIBUCIONES

C/C. 0020957708 de la Caja Postal de Gijón (Oficina 5223)

### BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos .....

Código Cuenta Cliente. Entidad | | | | Oficina | | | | DC | | | Cuenta | | | | | | | |

Banco/Caja ..... Agencia núm. ....Calle/Pza. ....

Población..... Provincia ..... Titular de la Suscripción .....

(En el caso de que sea otro el de la cuenta)

Les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente presentará BTP DISTRIBUCIONES para el pago de mi suscripción a la revista **SIGNOS**. Atentamente,

Jaime González Vilasó y Javier Quirós: *Los materiales didácticos en el área de lengua y literatura*. Centro de Profesores de Gijón. Gijón, 1996. 56 páginas.

Ante una tradición pedagógica que privilegia el libro de texto como único recurso, los autores de este trabajo, desde la convicción de que los materiales de aula no siempre incorporan de una forma coherente los nuevos enfoques didácticos del área, pretenden ofrecer pautas de reflexión que ayuden a seleccionar y a utilizar los recursos existentes y que, al mismo tiempo, sirvan de orientación para el diseño de materiales propios, de esta manera los autores reivindican la necesidad de que los docentes no renuncien al papel de sujetos de la planificación didáctica en el marco de una cultura de la colaboración.

Este libro es por tanto una invitación al ejercicio del pensamiento crítico. Quienes lean este trabajo encontrarán un útil itinerario de análisis que les facilitará una lectura crítica de los manuales o libros de texto que invaden en la actualidad el paisaje de las ofertas editoriales. En última instancia, estas páginas constituyen una oportuna invitación a ir construyendo entre todos otras formas de hacer en las aulas de lengua y literatura.

Antonio Aguilera Pedrosa: *Hombre y cultura*. Trotta. Madrid, 1995.

Este libro estudia los múltiples restos de lo que en la cultura todavía permanece ligado a lo animal y muestra su efectividad inhumana. Para ello se discuten los presupuestos teóricos y las condiciones históricas que han hecho emergir este nuevo planteamiento filosófico y se aborda el estudio de las contradicciones existentes entre una naturaleza cultural y una cultura natural.

Carlos Lomas: *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro (Colección "Lenguaje y comunicación"). Barcelona, 1996.

En este libro se invita al lector "a una observación crítica de los usos y formas de la persuasión publicitaria en una década en la que enarbolar las armas

de la crítica y subrayar la dimensión oculta de ese *espectáculo del deseo* que construyen los anuncios es quizás algo ajeno a los cánones del buen gusto y despiden un cierto olor a rancio". A lo largo de sus páginas el autor se acerca "a los modos del decir (y a las maneras de hacer mundos) de la publicidad, a unas astucias del sentido que no sólo *anuncian* objetos sino que *enuncian* otras cosas, a ese tránsito ilusorio de la realidad al deseo, de lo cotidiano a lo utópico, de las miserias de los sujetos a la poética de los objetos".

educación están convencidos de la conveniencia de intervenir en las aulas con las armas de la crítica analizando las formas de persuasión mediante las cuales se invita a las personas a percibir el mundo (y a los otros) de una manera determinada.

John Dewey: *Democracia y educación*. Morata. Madrid, 1995.

John Dewey pone de manifiesto las cuestiones políticas y morales implícitas en los discursos educativos. Defiende que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales y modalidades organizativas que contribuyen a la formación de personas comprometidas con valores y modelos democráticos de sociedad. Deja claro que la educación es una modalidad de acción política en la medida en que obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad.

El autor reflexiona sobre cuestiones como la función social y los fines de la educación, los métodos de enseñanza, el significado y las peculiaridades de los contenidos culturales o materias de estudio, los valores educativos, el juego y el trabajo, los aspectos sociales y vocacionales de la educación y las dimensiones morales en las relaciones y los procesos educativos.

Antoni Zabala: *La práctica educativa. Cómo enseñar*. GRAÓ. Barcelona, 1995.

Este libro trata de la práctica educativa: de las relaciones interactivas en la clase, del papel del profesorado y del alumnado, de la distribución del tiempo y de la organización de los contenidos... Las decisiones sobre éstas y otras cuestiones relacionadas sobre cómo enseñar han de justificarse por la función social de la enseñanza y por la concepción sobre los procesos de aprendizaje.

En síntesis, estamos ante un trabajo que se dirige tanto a quienes están interesados en el uso comunicativo de las personas (y, en especial, en los fenómenos de la comunicación de masas) como a quienes desde el mundo de la

autor ofrece pautas y orientaciones sobre cómo plantearse la acción educativa en el aula desde una perspectiva de análisis y reflexión sobre la propia práctica que ayuden a mejorarla.

Joana Noguera (ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Ceac. Barcelona, 1995.

Esta obra plantea los diferentes enfoques de la Antropología de la Educación y los puntos de debate de su contenido que son los dilemas con que se encuentra el ser humano en nuestros días. Con todo ello, creemos que tanto por su contenido como por la bibliografía que ofrece constituye una importante herramienta de trabajo para los profesores de Teoría de la Educación, y para todo investigador estudiando la Antropología, de la Antropología de la Educación y de la educación en general.

Saturnino Sánchez Prieto: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo XXI. Madrid, 1995.

El objeto de este trabajo es la reflexión sobre el entramado de la historia dirigida principalmente al profesorado de Secundaria y a cuantas personas piensan dedicarse a la sugestiva y difícil tarea de su enseñanza y aprendizaje o se sienten simplemente atraídas por conocer los vericuetos del quehacer histórico. Los profundos cambios teóricos y metodológicos que ha experimentado la historia en nuestro siglo no deben quedarse sólo en el ámbito reducido de los especialistas; las clases de Secundaria están pidiendo también urgentes transformaciones en el tipo de historia que se imparte. Si se acepta que ésta es una forma específica de conocimiento, las repercusiones didácticas son tan importantes que suponen volver

a orientar el proceso de su aprendizaje por caminos diferentes a los normalmente establecidos.

José Parejo: *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Paidós. Barcelona, 1995.

Este libro trata de acercarnos a esa "galaxia inexplicada" de las miradas, de los tonos del habla, las posturas, etc. Es cierto que las palabras son importantes. Sin embargo, cuando las utilizamos nos queda la sensación de que aún existe ante nosotros una red de mensajes que usamos y apenas "leemos". Acerarnos y descubrir parte de ese "continente" resulta apasionante: ¿por qué empleamos la sonrisa para descalificar? ¿Cómo puede ser que las palabras acepten y los ojos rechacen? ¿Qué nos cuenta el silencio? ¿Y los colores? ¿De qué nos sirven los espacios y los objetos? Con esta obra se quiere mostrar cómo es posible comunicarnos más y mejor. En ella vemos cómo se multiplican los mensajes en el ámbito de la educación (la clase, las mesas, la evaluación...), pero también nos ayuda a comprender(nos) en otros lugares como la calle, el hogar... que, al fin y al cabo, también son espacios donde nos "hablamos" y educamos.

Gloria García Rivera: *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal. Madrid, 1995.

En este estudio se describen los principales temas de la didáctica de la literatura, desde la historia de la literatura, los géneros literarios, pasando por los métodos activos, los programas de lecturas, el comentario de texto, etc. Además de una rigurosa revisión, tanto filológica como didáctica, de estos temas, en la obra se aportan una serie de orientaciones y ejemplos que pueden servir de modelos para su aplicación didáctica en Educación Primaria y Secundaria en lo que respecta a los contenidos literarios.



M. CALES

titución escolar, para ajustar la labor de asesoramiento y crear las condiciones que hagan posible el trabajo colaborativo entre el Equipo y el profesorado. Las funciones de asesoramiento psicopedagógico han de insertarse en las estructuras organizativas de los centros en los que se actúa, para colaborar con ellos en el desarrollo de su tarea educativa y el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

Contribuir a la mejora de los procesos educativos pasa, necesariamente, por colaborar con el equipo docente en las tareas de planificación y desarrollo de los diferentes niveles de concreción curricular que orientan dichos procesos. Esta tarea implica, por otra parte, tener una concepción determinada sobre cómo se aprende y cómo se enseña para orientar los cambios que hagan posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje se produzcan en las mejores condiciones posibles. Esta concepción puede ser utilizada no sólo como referente para el análisis y la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como marco global desde el cual abordar la propia tarea de asesoramiento.

El objetivo de esta Guía es ofrecer a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica una selección documental, que apoye y facilite el desarrollo de las líneas generales de intervención anteriormente señaladas. No se trata, pues, de un trabajo exhaustivo sobre toda la documentación disponible, sino de una selección intencional de aquellos textos que los autores consideran más útiles para ayudar a perfilar un marco de referencia previo, desde el que llevar a cabo el asesoramiento y ofrecer pautas suficientes para su revisión y puesta en práctica.

La estructura de esta Guía se compone de dos partes. La primera parte incluye referencias relativas al marco conceptual y procedimientos del asesoramiento psicopedagógico en general, en



M. CALES

LITOGRAFÍA: MIGUEL

cuanto al tipo de asesoramiento, líneas de actuación, relación asesor-profesor, trabajo interno del Equipo como grupo, trabajo institucional y conocimiento del centro escolar como institución. La *segunda parte* hace referencia a los ámbitos de intervención de este asesoramiento, incluyendo aquéllos considerados más relevantes y que, desde sus nuevas funciones, requieren mayor atención y, por ello, mayor apoyo documental.

J. M. Gore: *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid, 1996.

Esta obra ofrece una visión comprensiva y crítica de cómo los discursos de la pedagogía radical, que se proclaman a sí mismos emancipadores, pueden reproducir inconscientemente relaciones de dominación.

Jennifer Gore expone este tema tabú con un gran rigor en sus análisis y documenta las complejas luchas de poder dentro de (y entre) cada uno de los discursos teóricos. Utilizando el concepto de «régimen de verdad» de Michel Foucault como una de las estrategias para el análisis, la autora examina las posiciones teóricas y prácticas de los modelos críticos y feministas y evalúa sus respectivos puntos débiles. Dado que cada grupo trata de establecer su discurso teórico como representativo de la totalidad del campo, J. Gore sostiene que quienes formulan y reformulan modelos críticos y feministas se han arriesgado por igual a perder la capacidad de ocuparse de las necesidades de profesores y profesoras, estudiantes e instituciones escolares.

#### Revistas

*Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 7 (Monografía "Imagen, lengua y comunicación"). Graó, 1995.

Este número monográfico de *Textos* intenta contribuir a iluminar los itinerarios de sentido que recorren los mensajes de la comunicación de masas en su *hacer persuasivo* y sugerir a la vez algunas orientaciones didácticas que ayuden al profesorado en la difícil y ardua tarea de educar en una lectura crítica de los usos y formas de discursos como el te-

levisor o el publicitario. En sus páginas se conjuga el estudio de los aspectos lingüísticos con el análisis de los artificios iconográficos de la comunicación de masas ya que "sólo desde un acercamiento semiológico que contemple los diversos códigos verbales y no verbales implicados en la construcción del sentido es posible acercarnos a la significación que encierran (y a menudo esconden) esos artefactos culturales que son los textos que exhiben y difunden a diario los medios de comunicación de masas". Las colaboraciones están firmadas por Amparo Tusón y Carlos Lomas ("Imagen, lengua y comunicación"), Santos Zunzunegui ("El texto de la imagen"), Artur Noguerol ("Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua"), el grupo *Narración e imagen* ("Los lenguajes del cómic"), Andrés Osoro ("Información y narración en televisión") y Carlos Lomas ("A este lado del edén. Ética y estética de la publicidad").

*Eufonía. Didáctica de la Música*, nº 1. Graó Educación. Barcelona.

Surge en el panorama de las revistas pedagógicas EUFONÍA, una publicación dedicada a la educación musical con los siguientes objetivos:

- Proporcionar información útil para la práctica docente y para la autoformación del profesorado.
- Contribuir a la construcción de un campo específico de conocimientos teóricoprácticos de la didáctica de la música.
- Facilitar información sobre los avances en la investigación de disciplinas relacionadas directamente con el área de música (historia del arte, psicología, pedagogía, antropología, etc.) y de otras disciplinas propias del mundo musical (organología, acústica, etc.).
- Ayudar a la reconstrucción y articulación de la profesión docente creando redes de intercambio de ideas e iniciativas.
- Animar a los grupos de profesores y profesoras a difundir sus experiencias.
- Fomentar una actitud investigadora sobre la práctica educativa.

EUFONÍA quiere ser, pues, un instrumento de formación permanente de los profesionales de

la enseñanza de la música, un espacio de intercambio de conocimientos, opiniones, investigaciones y experiencias. Va dirigida a todas las personas interesadas en la enseñanza/aprendizaje de la música desde educación infantil hasta la enseñanza universitaria; desde los ámbitos formales y religiosos hasta las experiencias de formación continuada o de servicios educativos, y también a todos aquellos profesores y profesoras de otras disciplinas que tengan una sensibilidad especial por la música.

#### Otros títulos recibidos

Hennette Philizot: *Despertar la atención (0-6 años)*. Paidotribo. Barcelona, 1995.

Eduardo Soler Fíerrez: *La práctica de la Inspección en el sistema escolar*. Narcea. Madrid, 1995.

Isabel de Torres e Isabel Martínez: *Información y documentación en Secundaria. Para qué, dónde y cómo utilizarla*. Narcea. Madrid, 1995.

Frances Stafford: *Desarrollo y educación de los niños y niñas con espina bifida. Desarrollo y atención temprana*. Centro de Desarrollo Curricular. Madrid, 1995.

Encarnación Oliver: *Desarrollo y educación de los niños y niñas con espina bifida. La escuela infantil*. Centro de Desarrollo Curricular. Madrid, 1995.

Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 6 ("La Educación Ambiental"). Graó, 1995.

Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 6 ("Historia antigua en la enseñanza"). Graó, 1995.



M. CALVO



ROSA CALVO

**Somos la primera.** El lector de **SIGNOS** (y espectador de televisión) habrá observado con sorpresa (y con agrado) cómo a lo largo de los meses de diciembre y enero la primera cadena de la televisión pública utilizaba la imagen de nuestra revista con el fin de promocionar sus programas con el lema "Somos la Primera". En ese espot de *autorreferencia publicitaria*, un joven aparece en escena y enarbola de forma visible el número siete de nuestra publicación. Y es que nada escapa a la iconosfera publicitaria de la tele. Ni siquiera las páginas de **SIGNOS**.

**¿Cambiar la escuela**

**A**daptaciones

**B**ambiental

**C**onocimientos

**D**Coeducar

**E**xpresión

**F**ísica

**G**ualdad

**H**istoria

**I**nfantil

**J**ugar

**L**enguaje

**M**atemáticas

**N**aturales

**N**iños

**O**rientación

**P**rimaria

**Q**urriculum

**R**eforma

**S**ecundaria

**T**ecnologías

**M**úsica

**V**aleores

**W**elcome

**X**Lenguas  
extranjeras

**Y**Pa

**Z**? **SIGNOS**

# 20 VERSOS

ALUMNA  
ADIVINA  
ME

1600 pesetas



LEÓR A Y PRÀCTICA DE LA EDUCACIÒN