



Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

cuadernosie@ort.edu.uy

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

Silveira, Edit

EL DISCURSO DOCENTE. En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua?

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 16, 2009, pp. 75-89

Universidad ORT Uruguay

Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643889005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL DISCURSO DOCENTE

En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua?*

*Edit Silveira***

ABSTRACT

This research was about the existence of a register of the teachers' discourse at the classroom. As the existence of such a discourse was confirmed, we aimed at widening the knowledge about oral interaction in the classroom through the description of its typological features. A determined site was chosen Montevideo's outskirts-, a specific situation classrooms at compulsory state comprehensive schools during 2008-, within a determined institutional scenario the Council of Secondary Education (which is the institution that either dictates courses or habilitates and controls them)-, as well as at a duly authorized private high-school, within the frame of the curricular plan known as "Reformulación 2006". This research studied pupils ranging from 12 and 15 years old. It recorded data about teachers of different subjects and fields of knowledge.

The whole research has been carried out within the boundaries established by the official curriculum in the field of knowledge.

Resumen

Esta búsqueda trató acerca de la existencia de un registro del habla propio de los docentes en la clase. Al comprobar la existencia de este Discurso Docente trató de ampliar el conocimiento sobre la interacción oral en el aula por medio de una descripción de sus características tipológicas. Se realizó en un lugar determinado -la periferia de la ciudad de Montevideo-, en una situación específica - el aula de enseñanza media obligatoria (año 2008)-, en un ámbito institucional recortado, el Consejo de Educación Secundaria, y un liceo privado, que cuenta con la autorización estatal pertinente para el dictado de estos cursos; en el marco curricular del plan llamado Reformulación 2006, en una franja etaria recortada -alumnos entre doce y quince años-.

Consigna datos de aulas de profesores de diferentes asignaturas y campos del conocimiento.

Toda la investigación se realiza dentro de los límites de la visión, que con respecto a los conceptos de la construcción del conocimiento, está presente en el currículo oficial del Consejo de Educación Secundaria.

Este trabajo refleja el trabajo de la tesis de mi maestría en Educación en la Universidad ORT. La investigación se desarrolló en el período 2008-2009.

Mi objetivo de investigación se focalizó en el modo de hablar de los docentes en el aula, si este discurso¹ tenía una peculiaridad específica y si optimizaba la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo a la discusión y guía de mi tutora Mag. Mirtha Ricobaldi, la metodología establecida fue de corte cualitativo y fenomenológico, y el trabajo de campo fue estructurado en dos estrategias, la entrevista semiestructurada con los docentes en la apertura y cierre del mismo y la observación participativa en diferentes aulas².

Los resultados permiten hoy establecer tres cosas que se relacionan.

-Primero, que existe un modo peculiar de hablar de los docentes en el aula, más allá de la asignatura que enseñen, es decir que, la enunciación en clase tiene características propias del

rol y la situación, por lo tanto, existe una modalidad de registro que puede ser considerada como un discurso docente (ver definición del término al final de la página).

-En segundo lugar, que esas características funcionan como estrategias de comunicación eficaces en cuanto son recibidas y aceptadas por todos los interlocutores, por lo que el postulado de un supuesto obstáculo para la comunicación en el aula queda descartado.

-En tercer lugar, señalar que las acciones lingüísticas de ese discurso docente presentan algunos límites en la enunciación y que pueden ser mejoradas para las demandas de la recepción.

Aparece además -y no es un asunto menor- una reflexión desde los docentes como emisores del manejo y el alcance del registro que se elige para enunciar, desde el lugar de la acción de enseñar.

Al mismo tiempo ocurre que en la reflexión desde la teoría sobre el tema, lo elaborado es disperso, poco y tangencial, ya que aparece a partir de otras búsquedas y otras demandas, como son las del análisis de la acción concreta de enseñar, o de los análisis del manejo del poder u otros aspectos variados.

Por eso considero, que esta aproximación es válida, en principio para exponer el tema y luego para comenzar un camino de búsqueda y construcción de conocimientos que lleve a mejorar las prácticas lingüísticas en el aula y que podrían ser aplicados en la didáctica de todas las asignaturas.

La pregunta de si existe un registro del habla de los docentes en enseñanza secundaria en primer ciclo, queda, entonces, laudada de manera afirmativa.

De acuerdo a los hallazgos analizados en el trabajo de campo existen, por lo menos, once características comunes de hechos lingüísticos que manejan los docentes en el aula.

Estas características tienen que ver con la forma de la enunciación de toda la interacción que allí se realiza y no solamente con la especificidad de la asignatura dictada, aunque dicha especificidad también produce estrategias lingüísticas determinadas. A modo de ejemplo, la docente PT - en la entrevista de cierre dice que utiliza el tiempo presente, porque enseña biología y la descripción anatómica y los procesos de los sistemas vitales son hechos permanentes, que no quedan en el pasado, aunque se hayan explicado en una clase pasada.

Esta observación y estrategia de la práctica es un indicador muy claro de la existencia del discurso docente, así como de la conciencia de los agentes de su existencia y de los posibilidades del mismo dentro de las acciones didácticas en el aula.

La constatación de la existencia de este registro específico al que llamo discurso docente se apoya en lo determinado por Halliday (1982): "Registro = variedad "acorde con el uso"... "Un registro es: lo que usted habla (en un momento dado) determinado por lo que usted hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa la diversidad de proceso social (división social del trabajo). Y, en principio, los registros son modos de decir cosas distintas y suelen diferir en semántica (y por tanto en lexicogramática y a veces en fonología, como realización de ésta)".

Resulta por lo tanto una variedad `diafásica⁶.

Está claro que esta descripción en el presente trabajo del habla de los docentes en el aula, está encuadrada dentro de estos límites que señala Halliday: el registro es lo que un agente habla, en un momento determinado, en relación con lo que ese agente hace dentro del proceso de interacción lingüística, que está determinada por la división social del trabajo, en este caso dictar clase.

Al analizar estos elementos que permiten observar la tipología propia del discurso docente conviene precisar algunos de sus rasgos tanto inherentes al discurso, como otros que resultan de la contextualización en relación con la acción de enseñar y también en la realidad histórica en la que se inscriben sus circunstancias de época y de lugar.

Desde el punto de vista de la teoría relevada, hay dos enfoques que se abocan a la investigación de la interacción oral en el aula: por un lado los trabajos de corte lingüístico que se han centrado en la situación asimétrica de los hablantes en el aula y atienden a la relación de poder, docente/alumna/o (Bernstein, 1993,1996; Van Dijk, T. A. comp.,2000; Gabbiani, B y Madfes, I.,2006) y por el otro lado las reflexiones acerca del uso de la lengua como apoyo para desarrollar los procesos de aprendizaje (Vygostsky, 1982 -1988; Bruner, 1984); Mercer, 1997; Burbules,1999).

El presente trabajo da cuenta de que existe un aspecto más: el registro pragmático del discurso docente, que muestra que el agente enuncia un discurso con características propias que alcanzan para determinar un recorte de registro singular por la tarea y el contexto en el que se da.

De acuerdo a lo relevado y analizado podemos ver que el discurso docente tiene en el aula de educación media las siguientes características, que lo recortan de otros registros del habla y que son, a saber:

Discurso docente -Se delimita de otros discursos por las siguientes características halladas en el análisis de la observación participativa.

1.	La forma en que se usa el paradigma verbal ⁷
2.	la validación de lo enunciado en intervalos regulares con formas recurrentes y los mismos lexemas (palabras) o sintagmas (grupo de palabras con una función única) [<i>verdad, sí, ahí está</i>]
3.	el uso de un campo semántico ⁸ especial para los verbos <i>ver</i> y <i>mirar</i>
4.	un campo semántico determinado para el lexema <i>bueno</i>
5.	la ausencia de un vocativo ⁹ común y preciso para nombrar a los estudiantes como grupo social
6.	el uso de la figura retórica ¹⁰ de la ironía con todas sus variantes y efectos
7.	la temporalización secuencial del discurso por medio de adverbios como <i>entonces</i> y <i>después</i>
8.	las reiteradas referencias al recuerdo por medio de los lexemas <i>acordar[se]</i> y <i>recordar</i>
9.	el uso del verbo <i>ir</i> en su variante del presente del indicativo, primera persona del plural [<i>vamos</i>] para indicar acciones de enseñanza
10.	el pasaje constante del tratamiento del <i>tú</i> y <i>vos</i> al <i>usted</i> con la intención de provocar conductas distintas en los estudiantes
11.	la presencia del pronombre <i>yo</i> en la formulación de frases, que para el castellano oral resulta enfático y generalmente se omite en la enunciación en otras interacciones conversacionales.

En conclusión entonces, estos elementos que he identificado como peculiares y definidores del discurso docente, tienen dentro del mismo estas significaciones.

Uno de los rasgos que limita por un lado e integra por otro al registro llamado discurso docente -para los datos obtenidos en el trabajo de campo-, es una forma particular de manejo del paradigma verbal del castellano. Esta forma específica se origina en la particularidad de la situación del aula, porque allí se habla de un objeto determinado por el currículo, en un tiempo también determinado por ese currículo y por las características institucionales¹¹, acotado a la duración de la clase.

En general esta interacción que he observado se inicia en clases anteriores y se dirige a clases posteriores, en una secuenciación organizada por temas dentro de los programas y por el momento del año lectivo en que se da la situación de aula.

El asunto tratado es conceptual, muchas veces está ausente como objeto real y se vuelve presente en el aula a través de un esquema u otra forma de mostrarlo o consignarlo, además de que se lo menta con el habla.

Así aparecen dibujos, por ejemplo, en geometría y biología y mapas en historia y geografía, además de otros elementos representativos. Esto lleva a un manejo de la enunciación que permita acceder y asociar elementos ausentes. Es para esta asociación que el discurso docente se vale de una forma particular de uso del paradigma verbal.

De los tramos seleccionados por medio de los procedimientos determinados para ello, que fueron ocurrencias¹² y recurrencias¹³ se desprende que los actores docentes solucionan esta demanda de manera diferente, en cuanto a diferencias de estilo personal, como a necesidades de la asignatura dictada o a la contextualidad circunstancial de la interacción, pero que estas soluciones participan de la serie de estrategias de la lengua que se consignaron como parte del discurso docente.

Así, en la clase de matemática, la temporalidad de enlace de explicaciones teóricas acerca de la geometría axial tiene una solución estratégica en la multiplicidad de apariciones de tiempos y modos verbales diferentes, que se complementan con la metaforización de acciones de los conceptos, la personificación de las propiedades de la geometría axial, así como en cambios de sujetos de la enunciación, *yo, nosotros, ella o él*, ya sea que se evoque lo explicado en clases anteriores, se plantee la reproducción de una explicación en el pizarrón o se indique una tarea de aplicación del conocimiento descripto.

Este manejo no es un obstáculo, porque los hablantes de una lengua pueden acceder a todas las instancias del paradigma sin dificultad, pero las ambigüedades que los cambios generan, sí podrían ser objeto de una dirección de las asociaciones no esperada por el locutor de acuerdo al orden en que se enuncia el elemento tiempo en el discurso.

Como, por ejemplo en la ocurrencia A 2, (En este caso por parte del docente), donde el uso del verbo ser en el pretérito imperfecto - eran - podría llevar al hablante a suponer que en el presente ya no lo son. (Las propiedades de la geometría axial en ese caso)

SECUENCIA A ₂	GRABACIÓN A0044
<p>PR -Fuimos sacando esas propiedades una de ellas decía que esta recta si yo tenía acá - vamos a marcar acá -para que quede más claro - si yo unía –unía estos puntos ¿verdad? unía el punto a con el a' y el c con el c' _(DN) ¿cómo eran las rectas a - a'; c - c'? _(DC)</p>	<p>Indicadores DN; DC señalan características del discurso. Ver el cuadro N° 5</p>

La conceptualización de la elaboración significativa de estos hechos para la didáctica parte de los trabajos de Labov (1977) demostrando que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema del lenguaje y que todos los hablantes tienen competencia para usar más de un registro, además de que esta funcionalidad no tiene relación con una estimación o medida de la inteligencia.

Otro aspecto a señalar, en la conclusión de este análisis, es el uso de la voz pasiva refleja para hablar de hechos ocurridos en el pasado o de aquellos hechos de los que no se desea o no se puede mostrar un agente causal, porque son abstractos o generales o porque se piensa que tienen condiciones inherentes a los mismos que forman parte del concepto o hecho que se muestra de manera estructural.

Procedemos a explicar que las oraciones construidas con la partícula *se*, en castellano, tienen un sujeto nocional implícito. Esto quiere decir que en ellas se predica (en el sentido gramatical de sujeto _predicado), se dice, una cualidad del sujeto gramatical (objeto nocional¹⁶).

El término nocional está tomado en el mismo sentido en que lo usa Jespersen (1968) para quien la “gramática nocional” parte de la supuesta existencia de categorías extralingüísticas universales en la medida en que pueden aplicarse a todas las lenguas¹⁶.

Además, la posibilidad de usar distintas voces, la voz pasiva o la voz activa, llamada técnicamente la diátesis verbal; se muestra como la relación que se establece entre los papeles semánticos subcategorizados por un verbo (los significados - lo que se entiende) y la expresión superficial de tales papeles semánticos (los significantes, lo que se ve o lo que se oye) que se muestran en el discurso como relaciones sintácticas, es decir en una dependencia de relación. En este caso ese orden sintáctico sería, por ejemplo en una instancia de clase, la registrada en la secuencia A 3; en la intervención resaltada donde el alumno pregunta por el sujeto activo: ¿quién es *se*?

Benot (1889: I, 93-95; 1910: 147-148) lo explica, psicológicamente, como el efecto del punto de vista elegido por el hablante, que en este caso, prefiere subrayar el resultado de un acto antes que el agente que realiza dicho acto, en lo que se refiere a las llamadas construcciones causativas. (¿Quién hizo qué?)

Como también señala Bello (1847)¹⁸ en la reflexividad significada por los elementos gramaticales -es decir, cuando se usa la partícula *se-*, la idea de acción se desvanece, y queda solamente la idea de pasión¹⁹, o de modificación recibida (pasión en el sentido de recepción de una acción).

De esta manera aparecen estas ocurrencias que se señalan en la secuencia A3, donde la recepción de la propuesta enunciativa del docente no es unívoca, por ejemplo del discurso de PD, lo que queda demostrado por la interrogante del a1, quien frente al enunciado de que, en la Banda Oriental se extraían cueros sin procesar, formulado en pasiva con *se*, pregunta ¿quién es *SE*?, (ver secuencia A3 para comprender en detalle). Esto corresponde a lo señalado por Hymes (1968), en relación al sintagma: competencia comunicativa con la que se refiere al conocimiento implícito o explícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales, que se presuponen en una comunicación. Se podría definir en el contraste entre dos sujetos con competencias comunicativas límites, uno en el sentido positivo y otro en el negativo. Este espacio, que crean ambos extremos, que queda delimitado, así como sus contenidos conceptuales es por un lado, modal²⁰, y por otro semántico. Esta competencia explica el grado de comunicación recíproca del saber y también los malentendidos o ambigüedades (Hymes, 1968).

SECUENCIA A ₃	GRABACIÓN B0040	Asignatura: Historia
<p>PD -Quiero silencio y vamos a comenzar la clase _(DC)</p> <p>PD -A ver esteeee -sí. vamos a empezar un tema nuevo. a ver Piñeiro- sí...Piñeiro ¿qué fue el último tema que trabajamos? Quiero que se escuchen entre ustedes</p>	30 alumnos presentes	
<p>a -Profe ¿le puedo decir algo?</p> <p>PD -sí</p> <p>A -Ya habíamos hablado [del escrito]</p> <p>PD -Le acabo de decir, que no vamos a hacer la corrección del escrito, la vamos a hacer luego, estamos muy atrasados en el programa vamos a ver que trabajamos antes de la corrección del escrito para continuar con -inaudible - Piñeiro me va... nos va a contar</p> <p>- ¿qué estábamos trabajando?</p> <p>A -responde</p> <p>PD -Bien trabajamos con la BO¹ - ¿n'[o]es verdad? - eh</p> <p>-Si mal no recuerdo trabajamos no solamente la población sino las actividades económicas que se dieron en la BO</p> <p>As -intervienen varios Un alumno dice -¿quién es SE?</p> <p>PD -otro -otro - de forma oral</p> <p>A -dijimos que era la vaquería del mar</p> <p>PD -[es]ta -[es]tá -está bien vamos a poner entonces - escuchen todos -vamos a poner de subtítulo porque estamos dentro de la BO [se refiere al tema de clase] vamos a poner de subtítulo <i>actividades económicas en la- actividades económicas en la BO</i> (repite dictando)</p>	D N; D C señalan a indicadores del cuadro N° 5 cuando corresponde	

En esta ocurrencia y su respuesta receptiva podemos aplicar los criterios de Bernstein (1993), de oposición de un código elaborado, donde estarían comprendidas estas consideraciones sobre la voz pasiva y un código restringido que se hace evidente en la respuesta del alumno que pide un sujeto agente para la acción mencionada en el discurso docente (solicitando un quién para el se).

Ya que la propuesta de la pasiva refleja tiende a la generalización y objetividad en el tratamiento de los datos de la actividad económica -en un momento del pasado, en el territorio que hoy habitamos-, pero se opone a la manera de establecer referencias para la acción lingüística del código restringido que se caracteriza por el particularismo, la subjetividad y la ubicación contextual estricta, es decir que, imagina la referencia de las acciones como particulares y subjetivas, un algo no se hace solo, siempre alguien hace algo (para el código restringido), de allí la pregunta del alumno sobre la identidad subjetiva psicológica y gramatical del se.

Estos serían algunos de los límites de la enunciación del registro, que podrían depurarse o mejorarse al tener en cuenta aspectos de las características formativas y de las de comprensión del código elaborado que usan los docentes y las características del código restringido que usan los estudiantes (Bernstein, 1993).

Esta forma resulta una característica específica y necesaria para el rol y la eficacia didáctica, el docente necesita marcar dentro de la multiplicidad de lo enunciado, cuáles elementos de la totalidad del discurso son los núcleos indicados para el aprendizaje deseado. Para esto recurre

a una validación sistemática que se apoya en una panoplia de términos cuyo valor semántico depende del locutor. No todos los docentes utilizan los mismos, pero que por su ubicación gramatical y su formulación dentro del campo del significado todos los actores presentes comprenden sin lugar a dudas.

Éstas serían las instancias en las que aparecen lexemas reiterados como ahí está, verdad, claro, ¿sí?

LEXEMAS DISTINTOS ENUNCIADOS	SIGNIFICADO RECEPCIÓN
Ahí está Sí Verdad Claro	Está correcto, resulta aprobado, es el conocimiento deseado

Son conectores²¹ de la iteración, pero también son indicadores de las expectativas para los aprendizajes esperados, tanto en el terreno del conocimiento específico de las asignaturas como en el territorio de la conducta y del comportamiento social ideal.

Estas ocurrencias son verdaderos andamiajes reconocidos por todos los actores. En las notas de registro encuentro consignado que a partir de estas ocurrencias los estudiantes, en cantidad significativa, toman notas o hacen un espacio de silencio en una clara indicación de que reconocen la señal del registro.

En este caso estaríamos en la instancia de las características del registro discurso docente, que funcionan como estrategias de comunicación eficaces.

El grupo de ocurrencias que corresponde a las características de los campos semánticos distintivos para una serie de lexemas (ver y mirar, acordar [se], recordar, ir, bueno) tiene como elemento común el hecho de que resulta notorio que tienen una significación distinta a la del uso coloquial y, que esta significación es creada para el rol y la función de dichos lexemas (Halliday, 1982), ya que el significado y la creación de sentido en el discurso fuera del aula es diferente.

1) En el caso de ver y mirar, el nuevo campo semántico lleva estos enunciados al territorio de la constatación de hechos de la realidad empírica o conceptual y no a la acción de ejercitar el sentido de la vista. Hay, por lo tanto, un desplazamiento metafórico, un traslado de sentido, que se acepta en el territorio de la significación por la contextualidad del discurso. Esto es así en la acción didáctica en el aula.

Todos los actores del aula en la observación realizada, entienden este desplazamiento del sentido sin dificultades, ya que no aparece en ninguno de los registros un cuestionamiento o pedido de aclaración para este hecho de parte de los estudiantes.

2) En el caso de acordar [se] y recordar, el desplazamiento semántico es menos notorio, porque en realidad se consideran acciones que están estrechamente relacionadas con el significado habitual de uso, pero en este caso -el del aula- asumen también la función de conectores con acciones de aprendizaje realizadas en el pasado que quedan validadas en su necesidad de realizarse. Cuando el docente enuncia cualquiera de estos lexemas en cualquiera de sus formas, los estudiantes registran la necesidad de saber el asunto que se ha mentado. Eso se puede ver y lo constato en mis notas en un movimiento general del cuerpo: adelantan el torso o hacen una rápida consulta a los compañeros próximos o a sus notas escritas, cuando no en una interrogación directa al docente.

3) El desplazamiento semántico del verbo ir, en cierto sentido es similar, porque no se refiere a un desplazamiento espacial, sino a un traslado en el asunto que se está tratando, ya en el contenido temático, ya en actividades necesarias para ejercitarse o para registrar datos o adquirir conocimientos. Vamos a ver, vamos a escribir, son fórmulas presentes en todos los registros. Nuevamente, señalo que son comprendidos sin dificultad por todos los actores y en general todos los estudiantes ejecutan las acciones demandadas por esta enunciación, salvo en casos de interrupción disciplinaria, hay un caso de este tipo en la secuencia de la clase de historia. (Secuencia J1)

SECUENCIA J ₁ GRABACIÓN A0044	Asignatura Historia
PD -Por eso me encantaría que la levantara [la mano] para participar A -No quiero PD -No quiere, bueno, Cristaldo la escuchamos ... Diego -tenemos que hablar intensamente para poder sacar cuál es el problema que vos eternamente me molestás.	[se dirige al alumno llamado Diego] El alumno interrumpió, el desarrollo de la clase con una frase inconveniente y sin relación con el tema que se estaba tratando.

4) El último caso de desplazamiento semántico, específico del registro del discurso docente es el del lexema bueno. El uso de bueno en el aula indica a los actores una focalización en el tema de enseñanza, centra y retoma el asunto que por diversas causas se ha expandido a otros aspectos, dudas sobre temas anteriores, preguntas sobre procedimientos o hechos ajenos a los temas de la asignatura, interrupciones para observaciones de conducta en lo interno del aula o interrupciones externas, entradas de adscriptos, y otras circunstancias como ruidos externos. Luego de cualquiera de estas interrupciones al enunciar el docente el lexema bueno, resulta como una señal de la necesidad de volver a centrar el tema y la actitud.

Como ya ha señalado Mercer: "En cualquier campo de aplicación, las teorías están pensadas para guiar criterios prácticos y nuevos desarrollos. Pueden ayudar a los usuarios a compartir la comprensión, para que dispongan de más elementos, además de los testimonios y de la experiencia personal con los que organizar y evaluar sus actividades" (Mercer: 1997).

En este sentido llevar al plano de la reflexión consciente estrategias que se manejan y comprenden en un escenario dado puede ser interesante para potenciarlas.

También podemos considerar esta ocurrencia dentro del criterio de Bruner (1984) como un andamiaje, en el sentido de que prepara la situación y la actitud. Lo que me interesa señalar es que estas características didácticas operan enteramente en el campo de la interlocución en la relación profesor / estudiantes dentro del aula de enseñanza media y en el contexto he determinado.

La conclusión sobre el desplazamiento del campo semántico para varias ocurrencias del registro del discurso docente tiene una característica común de andamiaje en el sentido en que lo indica Bruner (1984) como ya fue indicado con anterioridad resulta uno de los elementos que constituyen estrategias de comunicación específicas del discurso docente, eficaces en la acción didáctica.

También ese rasgo permite concluir que las estrategias de comunicación son eficaces en la interlocución que presenta el registro definido como discurso docente y que son eficaces en la acción didáctica.

Otra de las características determinada como rasgo pertinente del registro discurso docente es el uso de la figura retórica de la ironía, que aparece como una estrategia con variadas finalidades. Como forma de expresión que opera por una traslación y desplazamiento de sentido, a priori podría pensarse que queda dentro de las dificultades de contacto entre el código elaborado y el código restringido, porque hay que interpretar algo que no está directamente enunciado en el discurso.

No siempre ocurre así,. Por el rasgo de contextualidad que tiene la figura de la ironía, éste es un desplazamiento que se produce en razón de algo que pasa en el momento de la enunciación (por la forma como se da en la interacción en el aula aminora el extrañamiento de este procedimiento).

En el trabajo de campo aparece con una variedad de formas y también buscando una variedad de efectos.

Invertir el rol y "pedirle permiso" al alumno que interrumpe, es captado sin dificultad (tiene la ventaja de eludir el reproche directo personal y aminorar la asimetría). También marca que no es una instancia personal, pero sí un asunto de roles dentro del aula. Si tú cambias el rol y yo también lo hago se pierde la estructura -dice en realidad la enunciación- pero reviste de amabilidad el reproche de conducta.

La segunda incidencia tomada en el análisis tiene otra finalidad. La calificación de la actitud de un estudiante (está espléndido) es excesiva, lo que se desprende de las notas por la actitud del alumno al recibir el elogio, de las sonrisas de los compañeros y de la gestualidad de la docente. Esta aparición de la ironía señala lo bueno pero a la vez mantiene presente la actitud negativa (antes no participaba) en un contraste que trata de llevar la conducta hacia esa nueva actitud. En la entrevista de cierre la docente expresa que esa acción tiene buenos resultados con algunos estudiantes en este contexto y que la aplica conscientemente en los casos en que lo considera apropiado por las características del estudiante y del grupo. Por lo tanto, es una estrategia de andamiaje para lograr un proceso en la actitud del estudiante con respecto al estudio y a la intervención en clase.

La instancia en la que la profesora se asegura de que la intervención del estudiante está a la altura de la tarea (la pregunta ¿estudiaste?) cuando el alumno se había ofrecido de forma voluntaria para exponer el tema queda en un territorio más impreciso. Si bien no existe más respuesta del estudiante que el asentimiento con la cabeza, suena en un tono más inquisitivo. No es una forma de interacción motivadora para la intervención y exposición del conocimiento desde el punto de vista del uso de la lengua. Pero, si me atengo al resultado, el estudiante procede sin inhibiciones registrables, expone y lo hace bien, es posible que en el contrato pedagógico vigente entre esa docente y la clase, esta clase de ritualización irónica sea un elemento habitual de la acción interlocutoria. No tengo una amplitud de registros como para determinarlo con aserción. Esta es una de las ocasiones en que la soledad en la recogida de datos no me permite profundizar con solvencia en la casuística, porque no tengo certeza de la objetividad.

En esta circunstancia no aparece como una instancia óptima del manejo del lenguaje. En la entrevista de cierre otra profesora habla del respeto y de los espacios de silencio como elementos motivadores de la intervención de los estudiantes. Comparto que es un manejo más adecuado que una ironía que manifiesta desconfianza en lo realizado por el estudiante.

De acuerdo a estas muestras, las estrategias de ironía utilizadas son eficaces en cuanto a la comunicación; todos comprenden el desplazamiento, pero son complejas en cuanto a otros aspectos didácticos. En algunos casos se manejan en la interlocución como otro elemento, otra forma de exponer un asunto; en otros se reflejan en la percepción que muestra el estudiante de su manera de ejercer ese rol.

Los docentes no hablan espontáneamente de su uso, en las entrevistas cuando se la menciona, minimizan el hecho o dan explicaciones. Tal vez instancias de reflexión metalingüística en momentos de coordinación y/o en la formación docente permitirían una mejora reflexiva en el

manejo de un recurso que está presente y que es transversal a todas las prácticas, donde aparece como resorte para el marcado de asimetría sin mostrar aspectos de sostén o andamiaje positivos destacables.

La temporalización del discurso emitido por los docentes en el aula por medio de adverbios como entonces, después..., es otra de las características encontradas a través del trabajo de campo.

El habla escolar -la interacción docente/estudiantes en el aula- es peculiar y es, en el sentido de considerar la realidad lingüística, absurda. Lo que se cuenta no ocurre allí, los casos son ejemplos y están descontextualizados, las preguntas que se hacen no piden información, sino que controlan lo que se sabe. Este asunto ya ha sido señalado por autores como Gadamer (1975), Lemke (1973) y Young (1993). Dentro de estos parámetros el ubicar en un tiempo ficticio -el del aula- el tiempo de los hechos no es una tarea menor. Hacer ver como reales entidades abstractas o como vívidos hechos de un pasado remoto, es una tarea de los docentes y la herramienta básica para lograrlo es la lengua: el manejo del paradigma verbal ya explicado y el uso de lexemas que modalizan el discurso con matices temporales, para ver que la iteración del discurso descansa dentro de estos lexemas temporales, entonces, después u otros similares en muchas ocurrencias del discurso docente.

Este *entonces*, este *después* se refieren a una temporalidad superpuesta. Además de la secuencia cronológica vital, el estudiante debe tener en cuenta la relación temporal clase a clase y superponerla.

Esta herramienta puede resultar clara y segura en el caso en que los estudiantes recuperen y asocien los conocimientos mentados, pero puede resultar ubicua y desmotivadora cuando por la razón que sea -faltas al curso, desatención, falta de estudio o comprensión- les falten referentes para construir la representación.

Su uso de forma positiva está condicionado a la puesta a punto cada vez de los elementos que se relacionan con la asociación temporal y por la mención de que la temporalidad iterada corresponde a la clase y al tema y no a la realidad temporal vital. Esto lo decimos acá y ahora pero debe ser elaborada una proyección para que pueda ser aplicado al mundo objetivo real.

En cuanto al uso enfático del pronombre YO, se relaciona con la situación de asimetría. El yo que enuncia como docente tiene el peso de la doble autoridad, la de la función institucional y la del conocimiento acreditado y se puede interpretar desde la perspectiva de los estudios de Kincheloe (2004) en relación con la organización del poder y los grupos que se definen como dominantes y centrales y los periféricos.

En cuanto a su uso en la intervención es enfático desde el punto de vista del uso general de la lengua. En general en castellano resulta omitido y enmascara una señal de focalización sobre la aserción del enunciado, se refiere a que menta objetos de conocimiento o hechos de comportamiento a los que el docente da por medio de este recurso un sentido contundente, señala por medio de la enunciación un valor de convencimiento y un valor social ya sea de conocimiento o de comportamiento.

En una de las entrevistas de cierre una docente reflexiona:

"... a los alumnos debemos darles determinadas certezas, una de ellas es que, 'esto' puede ser modificado con nuevos descubrimientos y adelantos tecnológicos en el futuro, pero hoy se lo conoce así -si no estamos enseñando un mundo irreal. También puede funcionar como disparador para aquellas mentes inconformistas que buscan la verdad".

Es una realidad que los docentes saben que determinadas estrategias tiene una función, pero pueden desatar diferentes consecuencias.

El uso del YO enfático puede ser un elemento de validación, pero también puede ser un desafío a crecer y cuestionar críticamente lo expuesto por el docente y el sistema.

Desde aquí vemos que la concepción de los docentes en cuanto al manejo de la lengua ve a ésta, en ciertos casos, como liberadora. Esto es un hallazgo potente e interesante para profundizar la investigación.

El tratamiento de usted y tú, que varía como un elemento de ajuste, es común al uso de los docentes en los datos relevados. Ello se ajusta a una indicación de conformidad/disconformidad con la actuación, sobre todo en lo referente al rol de alumno, en el aspecto de la conducta en clase.

En los comentarios de las entrevistas de cierre, un docente comenta -muy gráficamente- que su intención es “marcar el límite: a partir de ahora [a partir de la inconducta] te convertiste en otra figura”. Es una muestra clara de la potencia del discurso para situar los roles y del manejo que de este instrumento hacen los docentes.

El último de los elementos consignados, para determinar la ocurrencia de un registro particular del habla para el discurso de los docentes en el aula, es la ausencia de un vocativo común e inequívoco para nombrar a los estudiantes. Como señalé, el asunto trasciende la actividad de enseñar y es transversal a la interlocución de la clase.

En nuestras sociedades posmodernas la adolescencia es objeto de deseo y como tal resulta idealizada y temida. Como concepto de nominación de una etapa del desarrollo humano es de tardía aparición, tiene connotaciones complicadas ya que la etimología del término en una de sus búsquedas señala el padecimiento, la enfermedad o por lo menos la falta de normalidad.

Para el diccionario de la RAE es la *“edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*. Como ya dije con respecto al lexema general, al nombre de esta etapa le corresponde el sustantivo particular, el que designa al individuo -adolescente-. En una misma relación gramatical que al sustantivo general niñez le corresponde el sustantivo particular niño. Sin embargo en cuanto a su uso en la interlocución real, en clase y fuera de ella esta correspondencia no funciona de forma biunívoca. Si bien a un individuo que se encuentra en la etapa de la niñez lo puedo llamar con el vocablo niño, (en el caso de una clase con el plural *niños*), en la ocurrencia de lo adolescente eso no pasa de esta forma. Hablo de adolescencia y de adolescentes, pero en ausencia del objeto gramatical mentado, cuando el adolescente está presente, -es decir en la acción de interlocución- no se usa el término y no tiene una sustitución determinada. Ahí aparece entonces una serie de vocativos que tienen muy distintas connotaciones y ocurrencias, atadas a representaciones variables, a emergentes locales, culturales e ideológicos: muchachos, chiquilines, gurises, etc.

Entre todas las variantes que he consignado en las secuencias de análisis y algunas más, con los desvíos significativos más variados, una docente menta como niños a adolescentes de trece y catorce años en una ocurrencia discursiva. Esto hace que el discurso sea extremadamente contextual, la interacción depende de la circunstancia, de la persona, de la situación locativa y sociocultural.

Un docente que no participó en la investigación pero a quién le comenté este hallazgo en una sala de profesores me señaló que él utilizaba dos términos distintos para llamar a sus alumnos según la ubicación de éstos en lo geográfico y lo social; les dice gurises en la periferia y chiquilines en un liceo privado de un barrio residencial, no por prejuicio personal sino porque percibe los términos son mejor recibidos por sus interlocutores diferentes.

Este hallazgo en mi reflexión resulta fronterizo en cuanto a su relación con el hecho de la enseñanza, en parte porque lo trasciende. No ocurre solo en el aula y no ocurre solo en el discurso docente aunque en él tiene una significación más potente y, en parte, porque su cambio no puede partir únicamente de la acción lingüística del docente en el aula.

Sus efectos sí tienen incidencia en la recepción, porque resulta obvio que cuando no existe una identidad grupal clara, muchas de las apelaciones al grupo quedan diluidas o no aparecen.

Si no hay un modo directo de decirme las cosas es como si no las dijeran porque puedo con entera libertad no considerarme aludido. Es un ejemplo del caso el hecho de mencionar los alumnos adolescentes como niños.

En relación con esto, Litwin (2008:17) señala que: "Son las relaciones sociales, económicas y políticas las que dan sentido al concepto de infancia. Las formas que la infancia adopta en una sociedad están vinculadas directamente con esas relaciones, las maneras en que se organizan la familia, la escuela y los vínculos sociales".

Este es uno de los aspectos que son punto de partida para continuar con una investigación, más detallada y en profundidad en ese aspecto recortado de otros.

En definitiva se constató la presencia en el aula de un registro homogéneo de la lengua que es operativo para el desempeño del rol de profesor y que como todo registro de habla es peculiar y forma parte de un ritual de reconocimiento y pertinencia, ya que se incluye dentro de un conjunto con sus límites y sus condiciones.

A su vez, este registro opera de manera clasificatoria para los que pertenecen al conjunto y los usan (los profesores) y para los que están afuera del conjunto pero lo escuchan y lo reconocen pero no lo emiten, (los alumnos).

Como parte del rol de profesor este registro facilita ciertas instancias que son manejadas de forma implícita y dificulta las posibilidades de acciones creativas que serían soluciones profesionales a las instancias de comunicación en el aula.

En ese sentido, este campo recortado de la acción didáctica podrá enriquecerse, si a partir de esta acción discursiva que lo destaca, se trabaja sobre él desde el campo de la reflexión y la teoría, tanto en el campo de la lingüística, como en el campo de la enseñanza.

En cuanto a este último creo, que la profundización en algunos de los aspectos señalados por Mercer(1997), Kincheloe (2004); y Merieu (1992) que ya he citado con anterioridad, son fundamentales, como también algunos de los trabajos de Giroux (1990), quien señala en cuanto a la transformación pedagógica:

"Los profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad (pág. 35)... Los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica [el lenguaje es una de ellas] y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares (pág. 38)".

En relación a mi pregunta inicial y a los resultados de la búsqueda de la respuesta concluyo que, como ya he expresado existe un discurso docente. En cuanto a su posible dificultad de comprensión por parte de los estudiantes de ciclo básico en liceos de la periferia de Montevideo, ésta no aparece como un emergente crítico, aunque existen aspectos que operan mejor que otros.

Lo que queda claro es que este es un campo de reflexión que merece atención en cuanto a profundizarlo y a sistematizar esa reflexión en una teoría que pueda ser incorporada a la didáctica, ya que los docentes son conscientes de que la lengua es un instrumento y desarrollan estrategias para usarla como tal en el aula. Por esto sería muy interesante que tuvieran un marco de consulta e investigación que construyera estas prácticas de una forma sistemática y que permitiera intercambiarlas y profundizarlas y ampliar los conocimientos referidos a ellas.

Luego de estos años de trabajo e investigación me es posible, al menos, determinar algunas nuevas preguntas o, tal vez debo decir nuevos caminos, que me gustaría recorrer y que recorrieran aquellos que comparten conmigo la inquietud de saber y la esperanza en la acción educativa cuando es comprometida y liberalizadora.

Las preguntas del conocimiento, cuando se contestan solamente dan lugar a nuevas preguntas, nunca hay un punto al que llegar, solo hay caminos para recorrer.

Por otro lado, he coincidido -localmente- con algunos de los estudiantes que estuvieron en clase en los momentos de la observación participativa y que enorme interés a preguntar por los resultados del trabajo, es como siempre, con ellos, que me siento comprometida y también por ellos, -que en principio representan a todos los estudiantes-, que me siento interpelada.

Esta interpelación llama a plantear, por lo menos abrir nuevas puertas, que faciliten el tránsito por una tarea que se ha vuelto cada vez más demandante, pero también cada vez más apasionante; la de provocar aprendizajes.

En ese sentido creo que habrá que acercar e inquietar en el ámbito de formación docente y en el de la investigación, sobre el tema específico del discurso docente como instrumento de enseñanza para todas las asignaturas y no confinar esta instancia del manejo de la lengua al aula de lengua materna.

Por otro lado, el hallazgo de la operatividad particular del término *adolescente* muestra un manejo del campo semántico y la construcción de representaciones muy interesante para profundizarlo: ¿por qué los adolescentes no son nombrados como tales individualmente? ¿qué restricciones controlan este hecho en lo socio-cultural? Esta es una de las preguntas que me gustaría contestar.

También, realizar una búsqueda especular acerca de los efectos del discurso docente que he registrado, ahora desde el punto de vista del aprendizaje, parece un desafío interesante y necesario para la nueva agenda de la investigación en educación.

En una palabra, investigar y sistematizar sobre estos procedimientos para que la concepción de los docentes en cuanto al manejo de la lengua llegue a ser más liberadora y eficaz.

CUADROS ANEXOS DEL TRABAJO

INDICADORES A SEÑALAR DURANTE LA OBSERVACIÓN DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES				
Discurso expositivo	Discurso argumentativo	Discurso narrativo	Discurso interrogativo	Discurso de control
Indicador DE	Indicador DA	Indicador DN	Indicador DI	Indicador DC
utilizados en posición subíndice cuando corresponde				
Titulares del discurso: P - profesor+iniciales del nombre del actor / a _{1,...,n} - alumno / as - alumnos en grupo				

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1996). **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid : Morata.
- Bernstein, B. (1993). **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid : Morata.
- Bruner, J. (2001). **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid, Morata.
- Burbules, N. C. (1999). **El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica**. Buenos Aires : Amorrortu.
- Denzin, D.K. y Lincoln, S. (2000). (2ª Ed.) **Handbook of qualitative research**. California : Sage Thousand Oaks, citado por Waineman y Sautu (2001).
- Díaz Villa, M. (2001). **Del discurso pedagógico: problemas críticos**. Bogotá, Magisterio.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). **Conversación y poder**. Montevideo : U.DE.LA.R.
- Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona : Paidós.

- Greimas A. J. y Courtés, J. (1979). **Dicionário de Semiótica**. São Paulo : Editora Cultrix.
- Halliday, M. A.K. (1982). **El lenguaje como semiótica social**. México : F.C.E.
- Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R.; Villaverde, L. (comp.) (2004). **Repensar la inteligencia**. Madrid : Morata.
- Labov, W. y D. Fanshel (1977). **Therapeutic discourse**. New York, Academic Press. Litwin, E. (1997), (1era.Reimp.) **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires : Paidós.
- Mercer, N. (1997). (1era. edición) **La construcción guiada del conocimiento**. Buenos Aires : Paidós.
- Meirieu, P. (1992). **Aprender sí, pero ¿cómo?** Barcelona : Ed. Octaedro.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). **El discurso como interacción social**. Barcelona : Paidós.
- Vygotsky, L. (1982 -1988). **Obras escogidas**. Varios tomos Barcelona : Visor.
- Wainerman, CI y Sautu, R. (2001) **La trastienda de la investigación**. Buenos Aires : Lumière,

BIBLIOGRAFÍA EN INTERNET

drae.rae.es/ cotejado 17 de abril de 2010 hora: 10:56
<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Verbos%20-%20Clasificaci%C3%B3n%20sint%C3%A1ctica.htm> cotejado 19 de abril de 2010 10:36.

Espinosa, J. **Estructuras sintácticas transitivas e intransitivas en español**. Cádiz : Universidad de Cádiz, 1997, p. 37 n. 16].

"Qué es hablar", en Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de... el día 14 de abril de 1889 Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía, 1889.

REFERENCIAS

¹ Cuando se habla del paradigma verbal de una lengua, se refiere al modelo de la conjugación en esa lengua.

² Un conjunto de unidades lexicales (con función de palabras) que se considera como hipótesis de trabajo como dotado de una organización estructural subyacente, se usa como concepto operativo de análisis.

³ Caso de la declinación, que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada. drae.rae.es/

⁴ Son palabras o grupos de palabras utilizadas con intención de dar énfasis o destacar el discurso. El énfasis deriva de la desviación consciente del hablante o creador con respecto al sentido literal de una palabra o al orden habitual de esa palabra o grupo de palabras.

⁵ El tiempo estipulado está normado por los planes educativos, pero coexisten en el mismo sistema clases de treinta y cinco, de cuarenta y de cuarenta y cinco minutos de duración. Además existe otra modalidad de clase llamada módulo que suma dos unidades de cuarenta minutos (con o sin recreo) lo que proporciona instancias de ochenta minutos. A esto hay que sumarle que la entrada y salida de clase toma un tiempo que está muy relacionado con la cultura institucional de cada centro. En más de una instancia de observación aparecen distintas ocurrencias de interacción verbal referidas a esta situación, no analizadas en el trabajo porque no son pertinentes a los objetivos planteados.

⁶ Se refieren al rol de profesor excluyendo lo específico de cada asignatura, no explicaciones definidas sino enunciaciones que hagan a la generalidad de la tarea de enseñar.

⁷ La frecuencia o recurrencia dentro de la enunciación, es decir, el número de instancias en que se usa una voz, un lexema o sintagma.

⁸ Utilizo el término metáfora en el estricto sentido de la retórica, como desplazamiento y sustitución del sentido dentro del nivel de los lexemas.

⁹ El emisor del discurso.

¹⁰ Espinosa, J.: Estructuras sintácticas transitivas e intransitivas en español. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1997, p. 37 n. 16] http://elies.rediris.es/elies23/hurtado_cap9.htm

"Qué es hablar", en Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de... el día 14 de abril de 1889 Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía, 1889.

¹¹ BO Banda Oriental nombre antiguo del territorio que luego fue el Uruguay

¹² Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (Santiago de Chile, 1847) http://elies.rediris.es/elies23/hurtado_cap9.htm

¹³ R.A.E. XXII Edición. Pasión - 4. f. Estado pasivo en el sujeto.

¹⁴ En la lógica preposicional, las fórmulas representan proposiciones y las constantes lógicas son operaciones sobre las fórmulas que producen otras fórmulas de mayor complejidad.

¹⁵ Iteración Repetición de una secuencia de instrucciones o eventos.

¹⁶ La aclaración es mía.

^A Las construcciones pasivas como construcciones inacusativas:

El hecho de que el sujeto sintáctico de un verbo inacusativo sea su objeto nocional ha llevado a numerosos autores a establecer un paralelismo entre las construcciones con verbos inacusativos y las construcciones pasivas. Este paralelismo se observa de forma más clara cuando comparamos una oración transitiva activa como Juan cerró las puertas. [transitiva activa] con su construcción inacusativa y pasiva equivalentes. Las puertas se cerraron. [inacusativa] Las puertas han sido cerradas. [pasiva]

Si la construcción inacusativa se puede definir como aquella en la que el objeto nocional (tema o paciente) se realiza sintácticamente como sujeto, las construcciones pasivas son entonces un ejemplo de construcciones inacusativas, incluso cuando se forman con *El puente se construyó (él solo). [op. cit., § 25.1.3]

"Hay que diferenciar cuidadosamente las oraciones inacusativas con se de las oraciones pasivas con se. Formalmente, no hay diferencias entre estos dos tipos de oraciones. Así una oración como Las puertas se cerraron es ambigua: (i) una interpretación inacusativa y (ii) una interpretación pasiva en la que hay implícito un agente con intencionalidad a una causa externa que no se menciona porque interesa únicamente destacar la acción verbal.

Se hundió el barco {él solo/por sí solo} [inacusativa]

Se hundió el barco {intencionadamente/para cobrar el seguro}[pasiva]

El contraste es más claro con verbos que pueden formar pasivas con se, pero que por su significado no pueden aparecer en construcciones inacusativas, como construir o divulgar, ya que no pueden expresar eventos que se realizan de forma espontánea sin la intervención volitiva de un agente [op. cit., p. 1587].

*<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Verbos%20-%20Clasificaci%C3%B3n%20sint%C3%A1ctica.htm>

* El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. Mirtha Ricobaldi. Año 2009.

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media, Especialidad Literatura, Instituto de Profesores Artigas. Docente, Consejo de Educación Secundaria - ANEP. Docente, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay*