

Título del documento fuente: *Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación*

Compilación: Gustavo Constantino.

San Fernando del Valle de Catamarca, Universidad Nacional de Catamarca. Año: 2002

Páginas: 149-175.

ISBN: 950-746-064-0

El discurso en clase

Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas

Sebastián Sayago

ÍNDICE

Introducción: ¿qué es la sociolingüística?	3
1.- Fundamentos del enfoque sociolingüístico de la educación	4
1.1.- Educación y diferencias lingüísticas	
1.2.- Las comunicaciones legítimas en la escuela	
2.- Discurso y juego pedagógico	12
2.1.- El diálogo pedagógico	
2.2.- Función reguladora y actos metacomunicativos	
2.3.- Análisis	
3.- Consideraciones finales	21
4.- Referencias bibliográficas	22

Introducción: ¿qué es la sociolingüística?

El objetivo de este capítulo es presentar los aportes básicos de la sociolingüística al estudio de las interacciones pedagógicas.

En términos generales, la sociolingüística es la rama de la lingüística que estudia el lenguaje en relación con la sociedad o, dicho con un poco más de precisión, *el modo en que los distintos grupos sociales utilizan el lenguaje en diferentes contextos*. Su objetivo es reconocer, sistematizar y explicar las diferencias existentes. Como es previsible dada la naturaleza de su objeto de estudio, los límites entre esta corriente lingüística y otras disciplinas sociales (sociología, antropología, etc.) suelen ser difusos.

Uno de los principales precursores de este enfoque fue Sapir (1912, 1921), quien propuso la existencia de una determinación recíproca entre lenguaje y pensamiento, más específicamente entre el grado de complejidad de la lengua de un grupo y el grado de complejidad de sus representaciones de la realidad. Esta suposición, conocida como *hipótesis Sapir-Whorf*¹, alimentó algunas posturas extremas que sostenían que el nivel de inteligencia de los hablantes está determinado por el tipo de lengua que utilizan.

Fue Labov (1966, 1972), la figura más importante de la sociolingüística, quien trabajó con mayor eficacia para refutar estas concepciones. Entre otras cosas, demostró que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema de la lengua y que todos los hablantes manejan más de un estilo, hechos que no se relacionan con niveles de inteligencia. Apoyándose en un marco teórico más macrosociológico, Fishman (1968, 1969, 1974) también se dedicó al estudio de los ámbitos de comportamiento lingüístico en relación con el bilingüismo, destacando factores tales como las marcas de prestigio, la lealtad al grupo de pares y los sentimientos nacionalistas.

Otra fructífera línea de investigación fue iniciada por Halliday (1978), quien centró la atención en las funciones del lenguaje y su importancia en la socialización de los niños. Junto a Hasan (1976, 1985), ha analizado también las interacciones áulicas.

Desde una perspectiva cercana a la antropología, la etnografía del habla de Hymes (1964, 1971, 1974) y de Gumperz (1971, 1977, 1982, 1992) centró la atención en el repertorio verbal y comunicativo compartido al interior de una comunidad de habla.

¹ Whorf fue uno de los alumnos de Sapir. Ambos sostuvieron que el lenguaje provee las categorías para percibir y conceptualizar la realidad, aunque nunca llegaron a formular explícitamente esta hipótesis.

Gumperz postuló la existencia de una competencia comunicativa como parte de una competencia cultural. Esta competencia comunicativa estaría constituida por el conocimiento de las normas comunicacionales y las convenciones del procesamiento del discurso.

La idea de que el uso del lenguaje está regido por hábitos y capacidades adquiridas socialmente también fue compartida por Bernstein (1971, 1985, 1970, 1995), quien, tomando la escuela como ámbito de estudio, trató de establecer correspondencias entre usos específicos y posibilidades de abstracción. Este propósito fue criticado por varios investigadores, como, por ejemplo, Stubbs (1976, 1983), quien analizó las interacciones verbales en el aula limitándose al análisis de la conducta lingüística a través de las variaciones y complementariedades en el habla de los docentes y de los alumnos, en una línea similar a la de Sinclair y Coulthard (1975).

Durante los últimos veinte años se han incrementado notablemente los estudios efectuados a cabo por psicólogos, antropólogos y pedagogos que recuperan aportes sociolingüísticos para el análisis de las interacciones áulicas. Se destacan los trabajos de Erickson (1982), Bruner (1983), Lemke (1986), Cazden (1988) y Young (1992), entre otros.²

1. Fundamentos del enfoque sociolingüístico de la educación

1.1. Educación y diferencias lingüísticas

La educación es un tipo de interacción social que normalmente los sujetos desarrollan en diferentes contextos, a lo largo de toda su vida. En este libro adoptamos una visión más restringida, considerando la educación como *sistema* y como *proceso* organizados y regulados por el Estado. Concretamente, analizaremos el papel del lenguaje en la transmisión de representaciones discursivas oficiales y en el modelado de la conciencia.

En principio, asumimos que este tipo de transmisión es posible en virtud de las tres funciones semióticas del lenguaje (Halliday, 1978):

² Si bien es cierto que abundan trabajos en esta línea de investigación, también lo es (como sostiene Constantino, en este mismo libro) que, en la última década, no se han producido avances teóricos genuinos en el análisis del discurso áulico o *classroom discourse*.

-*función descriptiva o ideacional*: representación de un determinado estado de cosas en el mundo;

-*función interactiva o interpersonal*: manifestación, establecimiento y modificación de actitudes personales y relaciones sociales;

-*función textual*: ligamiento de las partes del texto como un todo coherente y adecuación a los diferentes contextos situacionales.

Al enseñar un determinado contenido, el docente expone un determinado evento o entidad cuya existencia real puede ser remota para los alumnos en términos históricos, geográficos o culturales. Incluso en los casos en que la exposición acerca de un determinado objeto cuente con un ejemplo concreto del objeto (por ejemplo, una planta), este debe ser interpretado y tomado como un ejemplar de un tipo general. Este proceso de abstracción es posible, en parte, gracias al lenguaje, que permite relacionar este ejemplar con otros, el tipo al que pertenece con otros tipos, enumerar y justificar las características de cada conjunto, etc.

En forma paralela a la exposición de una determinada representación discursiva, el docente manifiesta y reproduce el sistema de roles que constituye el armazón de la clase. No solo se presenta a sí mismo como la autoridad máxima dentro del aula, sino que además se erige en representante de la cultura oficial, del orden que impera detrás de las paredes de la escuela.

Tanto la función ideacional como la interactiva se cumplen a través de la producción, circulación y recepción de los mensajes apropiados (función textual). En el resto del capítulo ampliaremos todas las posibilidades de análisis que aquí se abren.

Como primer paso en el tratamiento del papel del lenguaje en los procesos pedagógicos hay que romper con el mito del *comunismo lingüístico* (Bourdieu, 1975, 1982, 1984): los hablantes no conocemos ni ponemos en circulación una misma lengua o un mismo idioma, porque tanto una como otro son constructos teóricos elaborados a partir de la suposición de la existencia de un homogéneo sistema de formas y significados lingüísticos compartido por miembros de una sociedad particular.

Según Bourdieu, la idea de una misma lengua compartida por los diferentes grupos que componen una sociedad es un artificio creado para ocultar las diferencias y las asimetrías existentes en su interior. La denominada *lengua estándar* no sería otra cosa que la variante lingüística utilizada por los grupos que legitiman en el campo de la cultura (por ejemplo, a través del sistema educativo) las ventajas obtenidas en el campo económico o en el político.

Para dar cuenta de estas diferencias, la sociolingüística nos provee dos nociones claves, el dialecto y el registro o estilo. La primera se refiere a la variedad que usamos por pertenecer a determinados grupos lingüísticos; la segunda, al modo en que adecuamos esa variedad de acuerdo a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas. El siguiente cuadro, tomado de Halliday (1982: 50) amplía las diferencias entre una y otra:

<p><i>Dialecto</i> (“variedad dialectal”) = variedad “acorde con el usuario”</p> <p>Un dialecto es: lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social).</p> <p>Y, en principio, los dialectos son: distintos modos de decir lo mismo y suelen diferir en: fonética, fonología, lexicogramática (pero no en semántica).</p> <p>Casos extremos: antilinguajes, lenguas maternas políticas.</p> <p>Ejemplos típicos: variedades subculturales (estándar / no estándar)</p> <p>Principales variables reguladoras: clase social, casta; extracción (rural/urbana); generación, edad; sexo.</p> <p>Caracterizado por: actitudes firmes hacia el dialecto como símbolo de diversidad social.</p>	<p><i>Registro</i> (“variedad diatópica”) = variedad “acorde con el uso”</p> <p>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 diversidad de proceso social (división social del trabajo).</p> <p>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 esta).</p> <p>Casos extremos: lenguajes limitados, lenguajes con propósitos especiales.</p> <p>Ejemplos típicos: variedades profesionales (técnicas, semitécnicas)</p> <p>Principales variables reguladoras: Campo (tipo de acción social); tenor (relaciones de papeles); modo (organización simbólica).</p> <p>Caracterizado por: importantes distinciones entre hablado/escrito; lenguaje en acción / lenguaje en reflexión.</p>
---	---

Comúnmente, el aula es un espacio donde se manifiestan *diferencias dialectales* de distinto tipo: sociales (según la clase social), generacionales (entre docente y alumnos), de edad (entre alumnos, si hay recursantes o si el grupo es ‘naturalmente’ heterogéneo, como en las escuelas de adultos), etc. Todos estos dialectos interactúan entre sí, mientras se ven presionados por los requerimientos de la situación de clase. El producto de esta tensión es el *estilo* o *registro académico*.³

Antes de seguir adelante, es conveniente ejemplificar los rasgos que permiten reconocer las diferencias de dialecto y de registro.

Diferencias entre dialectos:

-*fonética* (de pronunciación de un sonido): la realización del sonido correspondiente a y en la palabra “yo”;⁴

-*fonológica* (el reconocimiento y uso de un sonido o de una combinación de sonidos determinados): la pronunciación o no del grupo culto *ct* en la palabra “actitud”;

-*lexicogramática*: la selección de las palabras “pibe”, “chango”, “niño”, “purrete”, “chico”, “gurí”, “chaval”, “mozalbete” o “cabrito”, entre otras, para designar a un menor, o la opción entre “hiciera” o “haría” para hablar de una acción posible.

Diferencias entre registros:

-*semántica* (incluye lexicogramática y fonológica): la distinción entre el significado de “afano” y “latrocinio”, “gas” y “monóxido de carbono”, “loco” y “psicótico”, “rajar” y “darse a la fuga”.

De lo señalado hasta aquí se pueden extraer dos conclusiones provisionales:

1) lo que se denomina lengua estándar es un dialecto que el Estado propone como el correcto sistema de formas y significados lingüísticos;

³ Claro que sería una ingenuidad creer que el registro académico es el único registro de presente en la clase. Cuando los alumnos hablan entre sí, tratando de que no los escuche el docente, utilizan un registro más informal. Incluso el mismo docente, por diferentes motivos, puede abandonar por un instante el registro académico y pasar a este otro.

⁴ Pensemos en el modo en que pronuncia esta palabra un hablante de Buenos Aires (algo parecido a “sho”) y un hablante de la región cuyana (algo similar a “io”).

2) si hay un dialecto que es considerado legítimo, los otros dialectos presentes en la escuela serán considerados ilegítimos y esta asimetría producirá más de un conflicto.

A continuación, avanzaremos por el camino abierto por la segunda conclusión.

1.2. Las comunicaciones legítimas en la escuela

Stubbs reconoce dos tipos de dialecto, el *normativo* y el *anormativo*. El primero se caracteriza por haber atravesado un proceso de *normativización*, es decir, “una deliberada codificación y ordenación de la lengua por autores de diccionarios, escritores de gramáticas, etc.”⁵, que luego es difundida por el sistema educativo. Esto no implica que los dialectos anormativos, por el hecho de carecer de una normativa explícita, sean caóticos o asistemáticos. Contrariamente a lo que nuestros prejuicios puedan hacernos creer, tampoco son deficientes.

Luego de estudiar el dialecto de los jóvenes negros norteamericanos, Labov (1969, 1972) afirma que, más allá de los estigmas que puedan pesar sobre una u otra variedad dialectal, todas son igualmente eficientes para el cumplimiento de la finalidad básica de la comunicación en el contexto social ordinario de uso. La sospecha de que existen personas que ‘hablan mal’ y que, a causa de este *déficit lingüístico*, no pueden comprender ciertos temas o participar de ciertas interacciones, cuando no se trata de un caso de patología neurológica, se debe a que se toma en consideración la conducta de hablantes que actúan fuera de su contexto social cotidiano y/o que tratan temas acerca de los cuales se sienten inseguros.

En gran parte, el *fracaso educativo* de los alumnos provenientes de clase baja suele ser el resultado de la intolerancia de la escuela hacia los dialectos deslegitimados. Imaginemos que un docente de clase media está enseñando en una escuela de un barrio pobre. Si el docente desconoce la variedad dialectal de sus alumnos, no solo tendrá problemas para lograr que estos se apropien de los contenidos, sino que además posiblemente exprese actitudes que reafirmen en los alumnos la conciencia de la exclusión: ellos asumirán entonces que *hablan mal* (peor que el maestro) y que *no saben pensar* (porque no pueden entender todo lo que el maestro les explica en su dialecto ni pueden expresar lo que piensan en el dialecto del maestro). Por supuesto, si el docente

⁵ Stubbs, 1984: 31.

es conciente de la diferencia dialectal existente en el aula y, a pesar de ello, persevera en el intento de imponer la variante que él domina, esperando que, de un modo mágico, los ‘mejores’ alumnos comiencen a hablar como él y a rendir mejor en sus estudios, estará cometiendo un grave error.

Tal vez un docente considere que los contenidos de su asignatura solo pueden ser transmitidos con precisión si utiliza el dialecto normativo en el registro más técnico posible. Pero, como indicamos al comienzo de este capítulo, el lenguaje sirve para algo más que para transmitir información (función ideacional), también sirve para instaurar, reproducir o transformar las relaciones sociales (función interactiva). Entonces, aunque el docente no sea conciente de ello, el uso del registro técnico del dialecto normativo contribuye a sostener su rol de autoridad académica frente a los alumnos.⁶

Cuando las diferencias dialectales afectan el proceso de comunicación estamos ante una situación caracterizada por una *interferencia sociolingüística*. En el ámbito educativo esta interferencia puede ser determinante en la apreciación de las capacidades intelectuales de los alumnos, ya que, por lo general, estas son evaluadas a través de tests que apuntan al modo en que los alumnos se desenvuelven en interacciones lingüísticas (lecciones orales, pruebas escritas, respuestas a las preguntas del docente, diálogo con los compañeros en las actividades grupales, etc.). Es aquí donde juegan un importante rol los *estereotipos* y las *profecías autorrealizadas* acerca del éxito o el fracaso.

Como sugerimos, sobre las diferencias lingüísticas pesan las diferencias sociales. Los dialectos normativos no son mejores que los anormativos: toman su mayor prestigio de la posición privilegiada de los grupos que los utilizan.

Para dar cuenta de esta asimetría, Bourdieu crea la noción de *mercado lingüístico*, la instancia los dialectos son valorados y puestos en circulación.⁷ Lo interesante de esta

⁶ Se podría especular que, de modo deliberado, un docente puede utilizar esta variante dialectal como mecanismo de defensa ante la amenaza a su autoridad representada por los alumnos. Esta actitud amenazante de los alumnos no es algo extraordinario: en las interacciones áulicas, comúnmente estos evalúan el desempeño del docente (tanto en lo referido a sus actitudes como a su conocimiento de la especialidad), haciendo preguntas y analizando sus respuestas y el modo en que las da.

⁷ “El mercado lingüístico es algo muy concreto y a la vez muy abstracto. Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas estas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas”. Bourdieu, 1990: 145.

noción es que permite situar las interacciones lingüísticas en contextos sociales complejos, constituidos por diferencias y relaciones de dominación y resistencia. Cada vez que hablamos, somos evaluados. Más específicamente, el modo en que hablamos, el dialecto que utilizamos y los temas que tratamos determinan la imagen de nosotros que los otros se forman.

El mercado lingüístico jerarquiza dialectos, discursos⁸ y capacidades comunicativas⁹, elementos que son convertidos en *capital lingüístico* y a los que se les asigna distintos precios. Para que esto sea posible, el mercado debe estar unificado bajo una relación de dominación que rija sobre la variedad de dialectos existentes en una sociedad. Cuando se normativiza un dialecto y, a través de diferentes instituciones oficiales y no oficiales, se persuade acerca de su legitimidad a los usuarios de este y otros dialectos, el mercado lingüístico se constituye como tal y comienza a funcionar.

Para Bourdieu, las diferencias lingüísticas, en fin, son utilizadas como modos de legitimación social de relaciones de dominación. Así se explicaría por qué los sectores dominados poseen un capital lingüístico que está siempre devaluado y por qué estos sectores *deben fracasar necesariamente* en la escuela, en su intento de apropiarse del capital lingüístico legítimo.

Desde una perspectiva crítica no muy lejana, Bernstein (1971, 1985, 1990, 1996) también vincula el origen de clase con el uso del lenguaje. Para explicar la relación entre uno y otro introduce, como noción mediadora, el *código*, que es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que posiciona a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas. Habría dos tipos básicos de código, el *restringido* y el *elaborado*. El primero supone la orientación de las interacciones lingüísticas hacia relaciones directas entre los significados y una base material específica (la que vale como contexto y como fuente de referencias acerca de las cuales hablar). Es característico de las organizaciones sociales que poseen una división del trabajo sencilla. El código elaborado, en cambio, supone la orientación de las

⁸ El significado *discurso* es polisémico. Aquí designa un texto o serie de textos puestos en circulación social. A su vez, los *textos* son el resultado de la actividad lingüística y pueden ser escritos u orales.

⁹ Las capacidades comunicativas son referidas a través de dos nociones: *competencia comunicativa* y *habitus lingüístico*. La competencia comunicativa (Hymes, 1971) es la capacidad de reconocer cuándo hablar, qué decir, a quién y de qué modo. Se adquiere mediante la socialización dentro de grupos específicos. El *habitus lingüístico* (Bourdieu, 1975, 1982, 1984) es la competencia comunicativa más el valor que le asigna el mercado.

interacciones lingüísticas hacia relaciones indirectas entre los significados y una base material específica. Es característico de las organizaciones sociales con una división del trabajo compleja.

Bernstein advierte que no deben confundirse *código* y *dialecto*. Mientras el primero se refiere a las orientaciones hacia modos de comunicación legítimos o ilegítimos determinadas por la clase, el segundo se refiere al aspecto lingüístico de esos modos de comunicación, es decir, a las formas lingüísticas utilizadas para codificar los mensajes .

Las condiciones de distribución de las orientaciones de código están determinadas por los mismos principios que regulan la división del trabajo. En este modelo, la escuela funciona de modo similar a una fábrica: en vez de producir objetos, produce discursos. Como toda agencia de control simbólico, se especializa en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados.

Para analizar situaciones de comunicación concretas en el ámbito pedagógico, Bernstein discrimina dos dimensiones cuya variación incide en la orientación del código: la *clasificación* y el *enmarcamiento*. La clasificación es la traducción de las relaciones de poder originadas fuera de la escuela y se manifiesta a través del tipo de relación que vincula las diferentes categorías que componen el *dispositivo pedagógico* (espacios curriculares, roles, discursos y prácticas). Una clasificación es fuerte si la distancia entre las categorías es nítida y relativamente estable, en caso contrario es débil. El enmarcamiento expresa las relaciones de control. Es el modo en que se configuran las relaciones locales de comunicación (quiénes deben hablar, de qué manera, sobre qué temas, con qué finalidad). También puede ser fuerte o débil, de acuerdo al grado de libertad que aparentemente se conceda al alumno en la organización de las actividades, la secuenciación de los contenidos, la jerarquización de los criterios de evaluación, etc.

Tanto la clasificación como el enmarcamiento tienen un aspecto externo, constituido por los factores sociales externos a la escuela que pesan sobre ella, y uno interno, constituido por los factores sociales generados en el interior de la escuela o, incluso, del aula. Frecuentemente, cuando el enmarcamiento externo es fuerte, las representaciones, los discursos y las prácticas que circulan en la escuela hacen difícil que los alumnos de las clases bajas se reconozcan a sí mismos en ese contexto: se les impone una forma de comunicación a la que no están acostumbrados.

Lo dicho hasta aquí obedeció al propósito de señalar las relaciones existentes entre las diferencias lingüísticas y las diferencias sociales, prestando especial atención al

lugar que ocupa la escuela entre el lenguaje y la estructura de clases. A continuación, recuperaremos los aportes teóricos ya presentados e incorporaremos otros, con el fin de esbozar un conjunto de herramientas para el análisis de las interacciones áulicas.

2. Discurso y juego pedagógico

2.1. El diálogo pedagógico

Según Bernstein, las interacciones comunicativas locales son posibles en virtud de la existencia simultánea de un discurso que articula los contenidos curriculares explícitos y de un discurso que rige las actitudes, los modales y la conducta de los participantes. El primero es el *discurso instruccional* y el segundo el *discurso regulador*. Al hablar, el docente no solo transmite conocimientos teóricos sino también criterios para legitimar o sancionar modos de ser y modos de actuar. Y lo que es importante: no puede hacer una cosa sin hacer la otra.

La clase puede ser vista como un juego teatral en el que se representan roles dotados diferenciadamente de derechos y obligaciones. El docente tiene el derecho de ordenar, preguntar, interrumpir, evaluar, reprender. El alumno tiene la obligación de acatar las órdenes del docente, de responder cada vez que se lo solicitan, aceptar las interrupciones del docente, etc. Pocas relaciones sociales son tan asimétricas como las que, al menos en nuestra cultura, se establecen entre docente y alumnos.¹⁰ Sin embargo, también es cierto que lo que constituye un derecho para el docente es a la vez una obligación. El cumplimiento de su rol le exige ordenar, preguntar, interrumpir, evaluar y reprender si es necesario.

La gran mayoría de las interacciones lingüísticas entre docente y alumnos y entre alumnos constituyen lo que comúnmente se denomina *diálogo*.¹¹ Se trata de un tipo de comunicación muy poderosa porque pone en escena dos subjetividades que pueden

¹⁰ Imaginemos una situación de examen oral: el docente puede hacer tantas preguntas como considere necesario y el alumno sabe que debe contestar, ya que, si no lo hace, será sancionado.

¹¹ Las producciones lingüísticas escritas solo indirectamente pueden ser integradas a la forma dialogada de la comunicación. Esto ocurre cuando, por ejemplo, el docente analiza junto a un alumno los errores y aciertos del texto que este escribió.

experimentarse con todas las posibilidades que ofrece la proximidad física.¹² Es la parte más importante del proceso educativo (al menos, para los alumnos).

Ahora bien, el diálogo docente-alumno se diferencia del diálogo espontáneo que pueden sostener, por ejemplo, dos amigos en un café. En la escuela todo es más o menos artificial. Cuando toma lección, el docente no hace preguntas porque carezca de información, sino, al contrario, porque la tiene y considera que el alumno debería tenerla también. Formula, entonces, *seudopreguntas*. Sin embargo, esto no habilita al alumno a dar seudorrespuestas: debe contestar de manera clara, dando información *verdadera* (por ‘verdadera’ entendemos una información cuya verdad está afirmada por el discurso instruccional).

Por supuesto que en aula los alumnos también cuentan con la posibilidad de realizar *apartes*, en los que pueden conversar de temas no previstos por el docente y utilizando modalidades de comunicación ilegítimas (por ejemplo, dialectos anormativos, registros informales, signos paraverbales y gestuales que resulten censurables por el discurso regulador, etc.).¹³ Pero, normalmente, cuando participan en las comunicaciones

¹² La siguiente caracterización de la interacción lingüística cara a cara realizada por Berger y Luckmann (1967) amplía, con gran sutileza, lo que aquí afirmamos: “En la situación ‘cara a cara’ el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de signos. La continua producción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan. Hablo a medida que pienso, lo mismo que mi interlocutor en la conversación. Cada uno oye lo que dice el otro virtualmente en el mismo momento en que lo dice y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación ‘cara a cara’ de manera tal que ningún otro sistema de signos puede repetir. Más aún, me oigo a *mí mismo* a medida que hablo: mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente e *ipso facto* se vuelven ‘más reales’ para mí (...). Por lo que cabe decir que el lenguaje hace ‘más real’ mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo.” (1993: 56).

¹³ Quizá resulte obvio afirmar que el diálogo entre alumnos puede ser útil para el cumplimiento de los objetivos de la escuela. Cazden (1988) señala cuatro beneficios cognitivos posibles del discurso entre iguales:

- a) la resolución de conflictos cognitivos mediante la contrastación de explicaciones;
- b) la distribución y representación de roles complementarios para la realización de tareas;
- c) la planificación del discurso en relación con un auditorio al que hay que convencer, contando con la posibilidad de la retroalimentación inmediata;
- d) el uso del intercambio verbal como vía exploratoria hacia una explicación más o menos definitiva (en vez de un proceso cognitivo que comience con la ‘versión final’ dada por el docente).

legítimas deben utilizar el dialecto normativo, deben saber qué decir en el momento indicado (*timing*) y deben formular enunciados con un léxico descontextualizado y preciso, como lo requieren los procesos de abstracción.¹⁴

2.2. Función reguladora y actos comunicativos

La función reguladora del docente se manifiesta lingüísticamente de diversas maneras. Una de ellas es la realización de *actos metacomunicativos* (Stubbs, 1976, 1983) con el fin de controlar las intervenciones lingüísticas de los alumnos y comprobar si estos siguen con atención las intervenciones de él. Los principales actos metacomunicativos son:¹⁵

- 1) *captar atención* (“Buenos días... Dije ‘buenos días’”, “Bueno, bueno”, “¡Jorge! ¿Me estás escuchando?”);
- 2) *especificar la tarea* (“Hoy van a hacer un trabajo grupal”, “Copien lo que está escrito en el pizarrón”);
- 3) *controlar la cantidad de habla* (“Silencio ahí atrás”, “¿Qué más pueden decir acerca de esto?”, “¿Nada más?”);
- 4) *seleccionar hablante* (“María, respondé esta pregunta...”, “Federico, pasá al frente”);
- 5) *especificar el tema* (“Hoy vamos a hablar de la Revolución de Mayo”, “Recuerden que estamos hablando de la lucha entre unitarios y federales”);
- 6) *demostrar atención* (“Bien... bien”, “ajá”);
- 7) *confirmar comprensión* (“Bien”, “Muy bien”, “No, no es así”, “No alcanzo a entender lo que querés decir”);
- 8) *comentar críticamente* (“Es muy interesante tu punto de vista”, “La respuesta no es clara”, “Creo que estás confundido”);

¹⁴ Cazden, 1988: 193-206.

¹⁵ Aquí ampliamos el listado propuesto por Stubbs (1983), que incluye: 1) captar o demostrar atención, 2) controlar la cantidad de habla, 3) comprobar o confirmar la comprensión, 4) resumir, 5) definir, 6) comentar críticamente, 7) corregir y 8) especificar el tema. La ampliación fue necesaria en virtud de la necesidad de dar cuenta de ciertas intervenciones no previstas en este listado (por ejemplo, la especificación de la tarea) o incluidas en una categoría difusa que podía incluir intervenciones bastante disímiles (captar y demostrar atención, por ejemplo).

- 9) *requerir especificación del tema* (“¿Sobre qué vas a hablar?”; “¿Qué querés decir con ‘Colón no descubrió América?’”);
- 10) *definir* (“‘Democracia’ significa ‘gobierno del pueblo’”, “Una ‘revolución’ es un cambio profundo, algo que transforma radicalmente las cosas”);
- 11) *corregir* (“No, San Martín no nació en Tucumán”);
- 12) *suprimir el diálogo* (“Bueno, basta de charla, hagan los ejercicios”);
- 13) *cancelar el interrogatorio* (“Bueno, María, volvé a tu asiento”, “Listo, Juan, terminamos”).

Este tipo de actos se reconocen por la función que cumplen, no por el uso de enunciados específicos. Conviene tener en cuenta, entonces, la posibilidad de que un mismo enunciado pueda cumplir dos o más funciones metacomunicativas.

Como lo veremos en el ejemplo que analizaremos más adelante, con mucha menos frecuencia que el docente, los alumnos también llevan a cabo actos metacomunicativos. Además de poder realizar algunos de los ya enumerados, suelen también:

- 14) *cambiar o desviar el tema de clase* (hacia temas no previstos por el docente);
- 15) *rechazar la selección de hablante realizada por el docente* (“No, profesor, tómeme la lección mañana”).

Algunos de estos actos metacomunicativos aparecen típicamente combinados en la siguiente estructura tripartita de intercambio:

Estructura del intercambio	Actos mecatomunicativos	Ejemplo
Pregunta del docente	Seleccionar hablante Especificar tema (Requerir especificación del tema)	-Juan, ¿dónde nació San Martín?
Respuesta del alumno		-En Yapeyú.
Evaluación del docente	Demostrar atención Confirmar comprensión (Comentar críticamente) (Corregir)	-Bien.

Esta estructura del intercambio pedagógico fue estudiada por Sinclair y Coulthard (1975) y se simboliza IR(E): el docente *inicia* la interacción, el alumno *responde* y el docente *evalúa* (el paréntesis indica que la evaluación es opcional).

Al complementar la secuencia IR(E) con la organización metacomunicativa, vemos que con cada pregunta y con cada respuesta se toma sistemáticamente un conjunto acotado de decisiones de carácter regulativo.

2.3. Análisis

Detengámonos ahora en un fragmento de una clase de Historia de octavo año de Enseñanza General Básica:¹⁶

Transcripción	AM docente	AM alumno
D1: BUENOS <u>DÍAS</u> / bueno en la última clase yo les di las consignas que ahora se ponen a hacerlas mientras vamos entregando las fotocopias / háganlo mientras voy tomando lección ahora a los que me faltan / ustedes terminan esta tarea y en la próxima hora vemos qué contestaron ¿sí?	1-2	
D2: formen grupos como estábamos trabajando	2	
A1: EH prof <u>e</u> ¿qué tengo que hacer yo?		
D2: vamos vamos / a trabajar / ¿tenés las preguntas a ver?	2	
A1: mire mire <u>e</u> sí las tengo		
D2: empezá a trabajar	12	
A3: EH SE <u>ÑO</u> / EH SE <u>ÑO</u> / venga		
D1: empiezo a llamar / PABLO / vamos traé una silla // bueno empezá	2-4-3	
A4: bueno empiezo por ac <u>á</u> durante la edad media los imperios se encontraban divididos por los señores feudales y que		5

¹⁶ Esta clase fue grabada en octubre de 2000, en la ciudad de Caleta Olivia (Santa Cruz). En el aula había dos docentes (D1 y D2). A los alumnos se les asignó un número a medida que iban interviniendo en la comunicación. Las mayúsculas indican que una palabra fue pronunciada enfáticamente, con una elevación en el volumen de la voz. Las letras subrayadas indican que el sonido correspondiente fue alargado. Los corchetes representan las pausas (/ = pausa breve, // = pausa mediana, /// = pausa prolongada). “AM” es la sigla de acto metacomunicativo.

todas las decisiones las tomaban los feudales / y más cuando era sobre la justicia		
D1: bien	6-7-3	
A4: habían reinos que estaban distantes entre sí y que gobernaba un solo señor feudal		
D1: ¿ah?	6-3	
A4: y que al señor le costaba difícilmente llegar a /// al final de la época medieval / los nobles perdieron el poder como surgimiento de la burguesía en el sistema y en el país		
D1: sí sí ¿que pasó?	6-7-3	
A4: también continuaron en el poder los señores feudales y siguieron como base de gobierno como la unificación		
D1: ¿como qué?	6-7-3	
A4: la unificación de los territorios descentralizados // los europeos lograron afirmar su poder en sí mismo y también salieron a la burguesía la cual le proporcionó los medios necesarios para eh pelear contra el señor feudal / y arrebatarle su poder		
D1: ahá	6-3	
A4: a cambio de eso la burguesía recibió títulos que / como que hubieron más influencias en el gobierno		
D1: bien	6-7-3	
A4: eh / y con la afirmación de poder daba idea de nación y se formó el consejo patrio		
D1: ¿ah? ¿qué qué es la nación?	6-9-3	
A4: eh es lo que compartimos en el pasado de nuestra historia		
D1: ¿solamente?	6-11-3	
A4: y una patria y una misma cultura y territorio		
D1: bien	6-7-3	
A4: con la afirmación del congreso de esta manera en el siglo dieciséis sí diecisiete		
D1: a qué año estamos refiriendo?	6-9-3	
A4: a //		
D1: al mil quinientos acordáte que les agregábamos uno a mil quinientos ¿si? mil setecientos bueno	11	
A4: en europa se formaron los primeros estados nacionales e		

<p>reyes transformados en jefes y quedaron en distintas instituciones diferentes funciones a sus nombres</p> <p>D1: ah</p> <p>A4: ¿puedo hablarle de la guerra de los cien años? que se enfrentaron francia con inglaterra y que ahora se conoce como la guerra de los cien años / y de algunas de estas causas fueron que el rey felipe de españa / felipe sexto quería propagar una isla francesa que estaba gobernada por inglaterra / tenía intereses económicos porque había alcanzado un importante desarrollo // ahora</p> <p>D1: y cómo termina esta guerra? esa fueron las causas cuáles serían las consecuencias de esta guerra cómo concluye esta guerra qué consecuencias tiene / tiene un fin esta guerra esta guerra duró cien años bueno cómo termina esta guerra / alguien gana alguien pierde se reconoce el territorio que o cede algunos de los países algo / ¿tiene dominio sobre el territorio españa? / ¿francia?</p> <p>A4: no me acuerdo</p> <p>D1: bueno / ¿francia actual está dominado por inglaterra hoy en día?</p> <p>A4: no</p> <p>D1: ¿inglaterra tiene algún dominio sobre el territorio de francia? NO bueno en esta guerra de los cien años inglaterra cede ese territorio que tenía se lo cede a francia y entonces quedan ya formados los reinos de Inglaterra y el reino de francia ¿si? / toman la conciencia de los que es NACIÓN / NACIÓN francesa y nación inglesa/ bueno sigamos</p> <p>A4: bueno este / y hablar sobre fernando aragón y isabel primera que contrajeron matrimonio en mil cuatrocientos sesenta y nueve / que quedó difundido en estos escritos en una sola palabra y uno de sus primeros objetivos de ellos fue sacar a todos los árabes que estaban prisioneros / todo esto fue el cuatro de enero de mil cuatrocientos / cuando las tropas españolas entraron a la ciudad llevaron a todos los árabes</p> <p>D1: bue' / está bien pablo</p>	<p>6-3</p> <p>9</p> <p>9</p> <p>11-3</p> <p>7-13</p>	<p>5</p> <p>5</p>
--	--	-------------------

A4: <u>e</u> pero me falta		
D1: no no pero está bien // Sebastián / SEBASTIÁN	7-13-1-4	
A5: no no seño estoy repasando		15
D1: hace dos horas que estoy acá ¿cómo vas a estar repasando ahora? ¿seguís con el dolor de panza? / matías // ¿no vas a dar? ¿no vas a dar nada? tenés que levantar tu nota	4	
A6: ¿puedo dar la próxima clase?		15
D1: bue'		
A6: gracias		

Si bien hay muchas cosas interesantes en el fragmento transcripto, limitaremos nuestro análisis al reconocimiento e interpretación de las nociones teóricas presentadas hasta aquí.

En primer lugar, resulta evidente que la realización de actos comunicativos sostiene la representación teatral del proceso pedagógico: no es solo la producción de enunciados con un contenido informativo preciso y verdadero¹⁷ de los enunciados lo que caracteriza la actividad lingüística del docente, sino también (y principalmente) la producción de enunciados con el objetivo de controlar la actividad lingüística de los alumnos. En otras palabras, es el monopolio del discurso regulador lo constituye la esencia del rol docente. El dominio del discurso instruccional incide en el *modo* de desempeño del rol, en tanto permite evaluarlo como un buen o como un mal docente de acuerdo al conocimiento que tiene de su disciplina.

En el caso que nos ocupa, los enunciados del alumno exhiben sus dificultades para mantener la orientación hacia el código elaborado. Por ejemplo:

-*sustancializa los procesos históricos*: personifica la estructura de castas del feudalismo en la figura del “señor feudal” y justifica su desaparición por motivos de ‘cansancio’;

-*ignora las causalidades*: no señala las causas por las que el surgimiento de la burguesía socavó el poder de la nobleza (de otro modo, sin causas, hay *coincidencias mágicas*);

-*incurre en confusiones y errores teóricos*: “surgimiento de la burguesía en el sistema y en el país”, “con la afirmación de poder daba idea de nación se formó el *consejo patrio*”, “y uno de sus primeros objetivos [de Fernando e Isabel de Aragón] fue sacar a todos los árabes *que estaban prisioneros todo esto fue el cuatro de enero de mil cuatrocientos*”;

¹⁷ En el sentido apuntado más arriba.

-*utiliza de modo inadecuado la selección léxica propia del registro formal del dialecto normativo*: “surgimiento de la burguesía en el *sistema* y en el país”, “y siguieron como *base de gobierno*”, “lograron afirmar su poder *en sí mismo*”;

-*utiliza de modo inadecuado la selección léxica propia del registro neutro del dialecto normativo*: “y también *salieron* a la burguesía”, “felipe sexto quería *propagar* una isla francesa”;

-*utiliza de modo inadecuado la sintaxis del dialecto normativo*: “y siguieron como base de gobierno como la unificación”, “al señor le costaba difícilmente llegar”, “y uno de sus primeros objetivos de ellos”.

Este diálogo expresa algo más que las dificultades del alumno para dominar la variante académica del dialecto normativo, también expresa sus dificultades para el desarrollo del razonamiento abstracto y lógico-causal que caracteriza al pensamiento científico.

Es pertinente aclarar que no debe concluirse de estos datos que el alumno no es inteligente ni que posee un dialecto que le imposibilita desarrollar un pensamiento científico.¹⁸ Si la docente hubiese explicado la serie de causas que propiciaron la crisis del sistema feudal utilizando el dialecto del alumno, él hubiese tenido mayores chances para comprenderlas.

Además, la docente podría haber aprovechado las posibilidades que ofrece el contexto de la lección para ayudarlo a indagar acerca de estas causas o, al menos, para corregir el uso inadecuado del dialecto normativo. Sin embargo no lo hizo.

En este punto el análisis se vuelve más interesante. El diálogo entre la docente y el alumno constituye una lección de pleno derecho, aun cuando los enunciados que él producen son inconsistentes de diversas maneras (semántica, sintáctica y léxicamente) y aun cuando las intervenciones de ella no apunten a corregir estos errores. Ambos cumplen con las exigencias metacomunicativas de sus respectivos roles: él emite enunciados afirmativos (supuestamente) precisos y verdaderos, mientras ella demuestra atención y repregunta cuando es (supuestamente) necesario.

Si bien las actividades son especificadas por los docentes y uno de ellos se dedica a seleccionar alumnos y someterlos al interrogatorio característico de toda lección, el alumno que da la lección elige el tema de su exposición y otros dos alumnos rechazan

¹⁸ Suponer esto implicaría caer en la simplista explicación del *déficit lingüístico* como causa del fracaso escolar. Aquí estamos asumiendo que el uso del lenguaje no debe ser considerado en forma aislada de los procesos sociales y cognitivos que lo determinan.

su selección. Esto indica que la interacción pedagógica se desarrolla dentro de un enmarcamiento débil.

4. Consideraciones finales

Como vimos, la relación entre lenguaje y escuela es compleja porque no se trata de un simple sistema de signos utilizado libremente por maestros y alumnos interactuando en condiciones ideales.

El sistema educativo es un espacio de transmisión diferenciada de saberes, valores y normas, en el que las diferencias lingüísticas expresan diferencias sociales y, por eso mismo, pueden ser utilizadas para la legitimación y deslegitimación de identidades sociales.

Los contenidos teóricos circulan bajo modos legítimos de comunicación. Esta situación somete a una tensión a los alumnos que cotidianamente utilizan dialectos anormativos. Las dificultades que puedan experimentar para replicar el discurso del docente pueden incidir en los resultados de las evaluaciones y presentarlos como alumnos poco inteligentes. El mayor riesgo en este caso no es que un docente los juzgue erróneamente sino que ellos mismos comiencen a convencerse de que no son aptos para las tareas intelectuales porque no dominan el registro formal del dialecto normativo.

El análisis permitió explorar una dimensión subyacente en las interacciones áulicas: más allá del significado de los enunciados e incluso más allá del dialecto utilizado, los participantes deben llevar a cabo un conjunto acotado de actos metacomunicativos para mantener la representación teatral del evento pedagógico.

Estos actos metacomunicativos están previstos por el discurso regulativo de las interacciones, cuyo monopolio está a cargo del docente. La realización de actos metacomunicativos por parte de los alumnos dependerá del espacio de negociación que ofrezca el docente o que prescriba la institución, es decir, si el enmarcamiento es fuerte o débil.

En síntesis, el estudio del uso del lenguaje puede ser una vía importante para desmontar el dispositivo pedagógico y reconocer cómo este configura la instancia más importante del proceso educativo: el encuentro de docente y alumnos en el aula.

4. Referencias bibliográficas

- Berger, P. - Luckmann, T. [1967] 1993. *La construcción social de la realidad*. Bs. As. Amorrortu.
- Bernstein, B. [1971] 1989. *Clases, códigos y control I*. Madrid, Akal.
- [1985] 1988. *Clases, códigos y control II*. Madrid, Akal.
- [1990] 1997. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Madrid, Morata.
- [1996] 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, P. 1975. “Le fétichisme de la langue et l’illusion du communisme linguistique”, en *Actes de le recherche en sciences sociales* 4. Julio de 1975: 2-32.
- [1982] 1985. *¿Qué significa a hablar?* Madrid, Akal.
- [1984] 1990. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Bruner, J. [1983] 1986. *El habla del niño*. Barcelona, Piados.
- Cazden, C. [1988] 1991. *El discurso en el aula*. Barcelona, Piados.
- Erickson, F. 1982. “Classroom discourse and improvisation: Relationships Between academic task structure and social participation structures in lessons”, en L. C. Wilkinson (comp.) *Communicating in the classroom*. Nueva York, Academic Press.
- Fishman, J. 1968. *Readings in the Sociology of Language*. La Haya, Mouton.
- 1969. “Bilingual Attitudes and Behaviors”, en *Language Sciences* N°5.
- 1974. “Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación” (Reexamen), en P. Garvin. y Y. Lastra de Suárez (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, Universidad Autónoma de México: 375-423.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J.J. 1971. *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.
- 1977. “Sociocultural knowledge in conversational inference”, en M. Saviile-Troike (comp.) *Linguistics and Anthropology*. Washington, Georgetown University Press: 191-211.
- 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 1992. “Contextualization and Understanding”, en A. Duranti y C. Goodwin (eds.) *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press: 229-252.
- Halliday, M. [1978]1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
- Halliday, M. y Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- 1985. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Hymes, D. 1964. *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper y Row.
- 1971. “On linguistic theory, communicative competence and the education o of disadvantaged children”, en M. L. Max y otros (comps.) *Anthropological perspectives on education*. Nueva York, Basic Books: 51-66.
- 1974. *Foundation of Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Labov, W. 1969. "Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula", en *Language* 45: 715-762.
- [1972] 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Lemke, J. 1986. *Using language in classrooms*. Victoria, Deakin University Press.
- Raiter, A. 1995. *Lenguaje en uso*. Buenos Aires, A-Z editora.
- Sapir, E. [1912] 1974. "El lenguaje y el medio ambiente", en P. Garvin y Y. Lastra de Suárez (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, Universidad Autónoma de México: 19-34.
- [1921] 1954. *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sinclair, J. McH. y Coulthard, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Londres, Oxford University Press.
- Stubbs, M. [1976] 1984. *Lenguaje y escuela*. Madrid, Cincel.
- [1983] 1987. *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza.
- Young, R. [1992] 1993. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.