

7 El poder de las palabras en los ámbitos educativos

The power of words in educational environments

Diana Patricia De Castro Daza*

Rosa María Niño Gutiérrez**



* *Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Docente de planta, Programa de Psicología de la Universidad Católica de Pereira y coordinadora del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación.*

diana.decastro@ucp.edu.co

** *Fonoaudióloga y Especialista en la Enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua Materna y Magíster en Lingüística de la Universidad del Valle. Realiza actualmente trabajos de investigación y formación de docentes con énfasis en la interacción en el aula para la enseñanza de la lectura y la escritura. Líder de la línea educación, pedagogía y lenguaje del grupo de investigación lenguaje y educación, Universidad Tecnológica de Pereira.*

rosamar.ng@hotmail.com

*Recibido:
20 de abril de 2011
Aceptado:
22 de junio de 2011*

Resumen: En este escrito se plantea una reflexión sobre la importancia del lenguaje en los ámbitos educativos, en particular, sobre el poder de las palabras en el aula. Para desarrollar la reflexión, se proponen diferentes interrogantes que guían el escrito, entre ellos, por qué es importante el lenguaje, cómo se dialoga en los contextos educativos, qué modelos de estudiantes configuran las palabras de los educadores, qué tipo de consignas y preguntas caracterizan los ámbitos educativos. De este modo, se realiza un análisis sobre las dinámicas que generalmente se establecen en el aula, los tipos de interacción que se propician, cómo transita y quién asume la palabra en los espacios educativos. Finalmente, el artículo realiza una invitación a todos los educadores de los diferentes niveles de escolaridad para dar apertura y mantener un espacio de reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, ejercicio indispensable para avanzar en la construcción de propuestas educativas que favorezcan estudiantes más activos, analíticos, que asuman una palabra y reconozcan la de otros, que tomen la iniciativa y construyan conocimiento en interacciones en las que se incluya el bagaje cultural encarnado en los textos.

Palabras Clave: lenguaje, educación, interacción en el aula, concepciones y prácticas pedagógicas, oralidad.

Abstract: This paper presents a reflection on the importance of language in educational scope, in particular about the power of words in the classroom. To develop this reflection, we propose different questions guiding this written text, including those ones concerning the importance of language, how to dialogue in educational contexts, which model students are setting up teachers' words, and what kind of instructions and questions characterize educational environments. Hence, an analysis of the dynamics which are usually established in the classroom, the types of interaction that are conducive within, how they move on and who has the word in educational scenarios, is held. Finally, this article invites all different levels of schooling teachers to open and keep up a space for reflection on their own pedagogical practices, as an essential exercise for progressing in the construction of educational programs that encourage students to be more active, analytical, and foster them to have a word as well as recognizing others; taking the initiative and building knowledge through interactions including their cultural background embodying the texts.

Key Words: language, education, classroom interaction, educational conceptions and practices, orality.



Foto: Pablo Bohorquez®

Colectivo Fotofilia-Comunicación Social - Periodismo

*... son las palabras las que cantan, las que suben y bajan.
Me prosterno ante ellas... Amo tanto las palabras.”
Neruda (1984, p. 26)*

Las palabras son herramientas poderosas para la constitución de lo humano, a través de ellas es posible reconocer cómo se configuran interacciones específicas en ámbitos educativos de escolaridad temprana, básica, universitaria y postgraduada. Las palabras no sólo remiten a mundos particulares o territorios de connotaciones específicas, producen efectos que conllevan identidad y memoria: escuela, colegio, universidad, estudiantes, amigos, maestros, preguntas, saberes, clases, tareas, descansos, lecturas, escrituras, refieren sin duda la experiencia escolar, individual y colectiva de las personas.

El ejercicio reflexivo que plantea el presente escrito se ubica en la perspectiva dialógica del lenguaje, desde esta postura se proponen interrogantes que permiten avanzar en el tejido argumental y aventurar la posibilidad de construir desde los ámbitos educativos como acontecimientos, una sociedad más democrática desde las palabras. Así surgen los interrogantes que guían la reflexión: ¿Por qué es importante el lenguaje en el ámbito educativo? Si el diálogo es lenguaje que permite la construcción de la naturaleza humana, ¿cómo se dialoga en los contextos educativos? ¿Las palabras de los maestros qué modelos de estudiantes configuran? ¿Cómo es que las concepciones sobre los estudiantes determinan las maneras de dialogar con ellos? ¿Qué es lo que necesitan los educadores para comprender lo que se dice y se hace con las palabras en la escuela? ¿Qué tipo de consignas y preguntas circulan en los ámbitos educativos? ¿De qué depende tener la palabra en el aula? Desde el reconocimiento del poder de la palabra en el aula, ¿podríamos los educadores construir la posibilidad de una sociedad democrática?

La vida de los seres humanos transcurre en los marcos de distintos acontecimientos, la familia y la educación se sitúan entre los más importantes (Bárcena & Mèlich, 2000). Desde estos acontecimientos las sociedades acogen la posibilidad permanente y vital de construir el horizonte de sentido de la existencia humana, el sentido de ser en el mundo; es por ello que la educación se entiende como acontecimiento ético porque el sentido que teje está en estrecha relación con la formación humana.

La educación como acontecimiento implica una acción orientada al reconocimiento del otro, de su alteridad, de su identidad y al compromiso con el desarrollo humano, no sólo como sujeto individual sino como colectividad. En esta vía, Bárcena y Mèlich (2000) señalan que tal acción se presenta en un tránsito de tiempo que va desde el nacimiento hasta la muerte, en una cadena de inicios, de acciones y novedades. Por ello afirman que la educación es acción, creación de una radical novedad y de esperanza, "porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar, que es afín a quien está lleno de tiempo" (p. 17).

Así, la educación se configura como acción y promesa orientada a la continua transformación, la cual se construye y se narra a través del lenguaje. El lenguaje no sólo expresa la experiencia que acontece en la cadena de acciones e intenciones expresa además la promesa, lo que de la experiencia humana aún queda por decir.

La perspectiva sociocultural permite comprender de una manera amplia el lenguaje, reconoce tanta importancia a las formas verbales como a las no verbales y por ello permite hablar con amplitud del sentido que construye el acontecimiento educativo como acontecimiento ético. En la categoría de lo verbal aparecen los signos lingüísticos que circulan en la oralidad y en la cultura escrita, pero también considera en categorías no verbales, todos aquellos signos que complementan los sentidos de la experiencia humana expresados en la música, el arte, la estética, la tecnología, entre otros. Son todos, los signos verbales y no verbales los que favorecen la posibilidad de narrar y entrar a los acontecimientos y ámbitos que rodean la experiencia humana.

Desde esta perspectiva, los signos hacen parte de la conciencia colectiva y circulan dialógicamente en la vida social de los seres humanos, no son otra cosa que instrumentos con los cuales es posible dar cuenta de las interacciones humanas.

De este modo es que se constituye el papel central del lenguaje, los signos permiten configurar los encuentros, la acogida, los planes, los significados compartidos entre lo dado –inventario de la humanidad- y lo nuevo. La educación y el lenguaje se emparentan en los ámbitos educativos porque educadores y recién llegados configuran hechos significativos que fundan la memoria, la identidad y establecen histórica y culturalmente la experiencia humana.

Por lo anterior, los actores que hacen parte de los ámbitos educativos configuran esferas de acogida donde se proponen las interlocuciones, donde se aprenden los signos propios de la cultura y los de su propio ámbito, con los cuales se aprende el universo simbólico transmitido a través de las historias que allí se cuentan y en las que se educa y se forma la identidad. Así, se sitúa la ineludible relación entre lenguaje y educación. Es el lenguaje entonces, lo que permite que la educación sea una acción ética por la que los seres humanos articulan la identidad en el marco de la sociedad y la cultura.

Si el diálogo es lenguaje que permite la construcción de la naturaleza humana, ¿cómo se dialoga en los contextos educativos?

En adelante se reflexiona de manera particular en los signos lingüísticos por cuanto son instrumentos insoslayables para comprender la comunicación y el pensamiento humano, en tal sentido, expresan las dos caras de la misma moneda: se originan en la interacción humana y a su vez, están a su servicio para constituir y promover en cada ser humano toda su coexistencia; por ello el interés de profundizar en el poder que contienen las palabras.

Jurado (2006) cuando se refiere al poder de las palabras en la escuela señala que ellas “pueden generar efectos de resignación y de pasividad o efectos de réplica y de interpelación” (p.17). Este autor también plantea que el lenguaje en los ámbitos educativos configura las memorias más importantes porque “no hay otro lugar donde el lenguaje produzca tantas tensiones (...) es en la escuela donde comprendemos sobre todo, cómo el lenguaje nunca es neutral” (p. 17). Son las palabras las que permiten que circulen los universos memorables en tejidos dialógicos que dan cuenta de la naturaleza y experiencia humana que trasciende todos los acontecimientos de la escolaridad.

Con las palabras se configuran intenciones, guiones y tensiones en la interacción educativa y pedagógica que obedece a la manera como disponen, reconocen y adecúan los interlocutores, sus roles, propósitos, contextos, procedimientos, entre otros.

Es posible apreciar los guiones de los ámbitos educativos, por la manera como las palabras configuran los estilos de mediación; es diferente un tipo de mediación tradicional y conservadora frente a otro tipo de mediación dialógica, interactiva y transformadora.

Una educación centrada en el discurso y las acciones del profesor que cuenta con un estudiante pasivo, que habla y repite en tercera persona contenidos escolares, es lo que más se asemeja a la corriente de educación tradicional. Una educación que abre el paso a un lenguaje en primera persona, que usa palabras que dan cuenta de la experiencia, del propio descubrimiento, caracterizada por un lenguaje sencillo y natural, se asemeja a una corriente de educación activa. Una educación que reconoce la importancia del diálogo pedagógico y la mediación asistida que distingue y usa un lenguaje en primera, segunda y tercera persona porque reconoce la alteridad en las voces de los interlocutores, orientada a la crítica del conocimiento dado y a la construcción de otro nuevo, se asemeja a una educación abierta y posiblemente transformadora.

Es por ello que se insiste en la importancia de comprender lo que se hace con las palabras en los ámbitos educativos, comprender las palabras que configuran la mediación pedagógica, de tal manera que se vislumbre cómo las transformaciones de las sociedades también ocurren en el día a día de las interacciones, entre interlocutores y roles precisos, en situaciones concretas del devenir histórico de nuestra humanidad.

¿Las palabras de los maestros qué modelos de estudiantes configuran?

Las palabras de los educadores develan las concepciones que ellos tienen sobre sus estudiantes en torno a las maneras de aprender, las capacidades y posibilidades, los modos como deben ser evaluados, el lugar en el que deben situarse en el aula. De este modo, es fundamental analizar los discursos e interrogarse por las concepciones del sujeto que aprende, que subyacen a las palabras y posturas del maestro porque ellas dirigen explícita o implícitamente el sentido de las prácticas educativas. En palabras de Bruner (2000) "cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos "en condiciones", queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a los maestros como a los alumnos" (p. 64).

Cada maestro configura representaciones sobre cómo son sus estudiantes, de manera independiente del nivel de reconocimiento y objetivación de las mismas; así mismo, los estudiantes construyen una representación sobre qué pueden hacer en la clase, qué pueden

decir, qué pueden preguntar y qué es mejor callar; las dinámicas en el aula están fundamentadas en estas representaciones. Bruner (2000) afirma que “la introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implicará cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas populares de las maestras y, hasta un punto sorprendente, las de los alumnos también” (p. 65).

De lo anterior se deriva la importancia de reflexionar y tomar conciencia sobre las concepciones que cada educador ha construido sobre sus estudiantes. Estas concepciones son analizadas por Bruner (2000), quien propone cuatro modelos de las mentes de los aprendices que han dominado en el tiempo.

Primero, ver a los estudiantes como aprendices imitativos: la adquisición del saber cómo. En este modelo se considera que el aprendiz no sabe cómo hacer, puede llegar a aprenderlo a través del modelado o imitación, quiere hacer y está intentando hacer. Lo anterior implica que el novato debe practicar el acto modelado para lograr la acción de forma exitosa o habilidosa. De igual manera implica pensar que la competencia humana la constituye el talento y las habilidades más que el conocimiento y la comprensión, así la competencia depende de la práctica. De este modo, se considera que el modelado y la imitación permiten la acumulación de conocimiento y la transmisión de la cultura. Bruner (2000) presenta una crítica a este modelo cuando plantea “Los estudios sobre el conocimiento experto muestran que aprender sencillamente cómo ejecutar tareas con habilidad no lleva al mismo nivel de habilidad flexible que cuando se aprende mediante una combinación de prácticas y explicación conceptual” (p. 72).

Segundo, ver a los estudiantes aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional. Bruner (2000) afirma que el presupuesto más importante de esta perspectiva es que considera “la mente del aprendiz como pasiva, cómo un receptáculo que espera ser llenado” (p. 74), de ahí se deriva que para este modelo “La enseñanza no es un dialogo mutuo, sino una exposición de uno al otro” (p. 74). Los presupuestos que caracterizan esta posición son asumir que la mente del aprendiz es una tabula rasa y que el conocimiento es acumulativo. Frente a este modelo pedagógico Bruner (2000) afirma “Los hechos no tienen mucha utilidad cuando se ofrecen como sacados de un sombrero, ya sea por un profesor a un estudiante en clase, o en la dirección contraria en el lanzamiento de nombres en una prueba “objetiva” (p. 74). En síntesis en este modelo, se privilegia la repetición en lugar de la interpretación y construcción activa.

Tercero, ver a los estudiantes como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo. Este modelo asume que las mentes humanas son capaces de mantener creencias e ideas, que a través de la interacción, discusión y argumentación se avanza hacia marcos de referencia compartidos – característica del conocimiento-. En esta vía, el aprendiz es capaz de expresar sus opiniones, pensar sobre su propio pensamiento y corregir sus ideas. De este modo, Bruner (2000) plantea que “este modelo de la educación es mutualista y dialéctico, más interesado en la interpretación y la comprensión que en el logro de conocimiento factual o la ejecución habilidosa (p. 75)” En su análisis también plantea algunas críticas a este modelo, afirma que para algunos tolera un nivel inaceptable de relatividad en torno a lo que se entiende por conocimiento, dado que compartir las creencias con otros no es un criterio suficiente de justificación de las mismas.

Cuarto, ver a los estudiantes como conocedores: la gestión del conocimiento “objetivo”. Los aprendices son capaces de conocer lo que implica diferenciar creencias personales del conocimiento justificado, validado y que ha resistido la prueba del tiempo. En esta vía, la enseñanza promueve el discurso y la interpretación de los textos como materialización del conocimiento de la cultura.

Bruner (2000) concluye sobre los modelos de la mente y los modelos de la pedagogía presentados con el siguiente análisis: “Una elección de pedagogía, inevitablemente, conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje” (p. 81). De allí, que estas concepciones de la mente del aprendiz, guardan una estrecha relación con las formas de interacción privilegiadas en el aula. Lo anterior se evidencia en los modos como el discurso fluye en la relación maestro – estudiante, en particular, en el tipo de preguntas realizadas, la participación promovida, la organización propuesta al grupo y las forma de evaluación.

¿Cómo es que las concepciones que tenemos de nuestros estudiantes determinan las maneras de dialogar con ellos?

Hasta el momento se ha enfatizado que las palabras son el recurso privilegiado por la cultura para configurar el horizonte de sentido de la experiencia; las palabras no solamente son las estructuras abstractas ideales de la lengua, las palabras “significan” y con ellas “hacemos cosas”. La concepción del lenguaje como acción defiende que las unidades mínimas de sentido son los actos de habla (Austin, 1982); desde esta postura el lenguaje es acción orientada a los otros, porque además del qué se dice hay un qué se hace cuando se dice algo; las palabras son acciones porque se usan para animar, informar, persuadir, impresionar, explicar, solicitar, acatar, recriminar, discernir, herir, sanar, definir, afirmar, ejemplificar, aclarar, entre otros, en el contexto y ámbito social donde los seres humanos actuamos cotidianamente. Lo que se hace con las palabras en la escuela es lo que finalmente se configura como memoria, de ahí el poder del lenguaje en el ámbito educativo.

Los seres humanos aprenden desde muy temprana edad en el contexto familiar a decir y hacer con las palabras. Cuando se llega a la escuela ya se cuenta con un inventario importante de este saber para seguir en las nuevas demandas que la escuela exige. A propósito del uso del lenguaje en el ámbito escolar, Tusón (2006) plantea una curiosa paradoja:

Frente a lo que ocurre con otras materias del currículo, los niños y las niñas, cuando llegan a la edad escolar, ya hablan. No resuelven quebrados, no reconocen los elementos químicos, no formulan las leyes físicas, no escriben... pero sí que hablan (...) (sin embargo, agrega que los maestros y las maestras) tendemos a ser muy tajantes y tremendamente simplistas cuando comentamos con nuestros compañeros y compañeras las maneras de hablar de nuestros estudiantes: se expresan fatal, cuando hablan entre ellos no hay quien los entienda (...) en cuanto tienen que decir en serio tres o cuatro frases sobre un tema se arman un lío, no tienen léxico, etc., etc. (...) es decir, nos enfrentamos a una paradoja: nuestros alumnos hablan pero no saben hablar (p. 21).

Frente a este panorama de proyecto inconcluso en el que los estudiantes “saben pero no saben”, Tusón (2006) complementa lo dicho con el siguiente análisis:

Hablan como se habla en su entorno próximo –y no por ello mejor o peor- (...) el tipo de situaciones comunicativas que mejor conocerán y en las que sin duda participarán será el coloquial, es decir el género verbal oral que denominamos conversación espontánea (...) hablan para lograr aquello para lo que habla la mayor parte de la humanidad, para establecer y mantener las relaciones sociales dentro de la familia, en el barrio con las amistades y para conseguir lograr sus objetivos. Por ejemplo, para organizar juegos, para convencer a sus padres de que les dejen ver la tele o estar un rato con sus amigos, para rechazar una comida y conseguir a cambio otra, para contar un chiste o una película y divertirse, para engañar y no hacer los deberes o para justificar por qué no los han hecho (p. 21).

Generalmente en las prácticas educativas se espera que la familia y los educadores encargados de los grados previos ya hayan hecho lo suficiente, de modo que se pasa por alto la oportunidad permanente de provocar más aprendizajes -“desde la cuna hasta la tumba”- alrededor de las necesidades cotidianas con el lenguaje. Para generar aprendizajes es necesario reconocer el saber que tiene el sujeto, sabe usar el lenguaje en la vida para alcanzar fines. De este modo, se empieza a inferir que el lenguaje en la escuela funciona bajo una modalidad particular de interacción, aspecto que se desarrollará más adelante.

Tusón (2006) recomienda a los educadores de las distintas áreas del conocimiento, investigar sobre la interacción en la escuela y por fuera de ella para comprender cómo piensan los estudiantes. La autora propone a los educadores indagar ¿sobre qué hablan los estudiantes?, ¿para qué hablan?, ¿con quién?, ¿cómo hablan?, ¿qué tipos de géneros verbales orales conocen y practican? Los resultados de tal indagación aportarán información muy relevante y particular sobre los contextos, los interlocutores que los estudiantes prefieren, los temas y motivos que más les interesa; caracterización que se constituye en un punto de referencia fundamental para plantear propuestas educativas.

Como puede apreciarse, se anima a investigar la manera como se dialoga en los distintos momentos de la escolaridad, lo cual puede tener alcances deseables en torno a nuevas posibilidades de reconocimiento de la alteridad entre los interlocutores del ámbito educativo y de construcción de conocimiento en el marco de una escuela dialogante. Lo anterior implica la tarea de enseñar a dialogar, porque aprendemos a pensar, dialogando; aprendemos las ciencias, dialogando; aprendemos a escribir los discursos de las disciplinas, dialogando; comprendemos y producimos los legados de la cultura y la humanidad, dialogando. Es una interesante tarea para los educadores actuales comprender los diálogos cotidianos y los diálogos escolares para profundizar sobre sus realidades, fortunas y dificultades.

¿Qué es lo que necesita saber el educador para comprender lo que se dice y se hace con las palabras en la escuela?

Lo primero que hay que comprender es que el diálogo es el resultado de tejer y avanzar en un continuo proceso de interpretación de intenciones. Los encadenamientos se constituyen tal y como en la conversación, por el principio de cooperación (Grice, 1983); cada participante reconoce en los enunciados, la intencionalidad de su interlocutor. Este tejido también se construye por la concurrencia de las siguientes reglas identificadas por este autor: la regla de calidad, criterio con el cual es posible esperar la sinceridad de los interlocutores, requisito primero con el que establece y mantiene una conversación; la regla de cantidad, por la cual se espera que cada hablante no hable más de la cuenta, cuando alguien habla demasiado las conversaciones pierden su encanto y no avanzan; regla de relevancia, el tejido avanza porque la información es apropiada y pertinente, y finalmente la regla de modo que da cuenta de los estilos, vocabulario y perfiles adecuados a los interlocutores y a los contextos.

A pesar de que estas reglas operan en la conversación cotidiana y la conversación en el aula, existen distinciones muy importantes que es preciso conocer. La primera distinción está relacionada con la naturaleza de las intenciones. En los ámbitos educativos interesa el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual no es normalmente el interés de una conversación cotidiana. Otra diferencia es el rasgo asimétrico entre los hablantes, generalmente son los educadores quienes inician la interacción, quienes permiten y regulan la intervención de los otros hablantes y quienes proponen el tema de trabajo.

Diversos estudios del discurso en el aula, demuestran que la conversación entre estudiantes y maestros se organiza en una estructura de participación IRE, I (inicio), R (respuesta) y E (evaluación). Sinclair y Coulthard (1975, citado en Niño, 2009) explican esta estructura así: el maestro inicia, el estudiante responde y el maestro evalúa, luego el ciclo vuelve y empieza. En la estructura de las conversaciones cotidianas se presentan las dos primeras partes de la estructura inicio – respuesta, por ejemplo, saludo/saludo, pregunta/respuesta; estructura denominada par adyacente propuesto por Sacks, Shegloff y Jefferson (1975, citados en Niño, 2009). Por su parte, en las conversaciones en el ámbito escolar se presentan las tres partes, regla de los dos tercios, del total del tiempo en el discurso escolar, el maestro ocupa dos tercios de este tiempo.

Cabe ahora la pregunta sobre las intenciones de las palabras de los educadores cuando dialogan con los estudiantes. La interacción en el aula pone en escena la frecuencia de las intervenciones y el tipo de preguntas con las cuales se va construyendo la secuencia dialógica en el aula. Muchas de estas preguntas con las que se inicia, mantiene y cierra la cadena de intercambios, dan cuenta de la variedad de intenciones del educador: hay preguntas con las que se busca generar y regular la participación en el aula, preguntas que incitan el hacer hablar a los estudiantes, preguntas para comprobar el saber.

Al registrar y analizar el tipo de preguntas propuestas en el aula, se identifica que algunas de ellas no son realmente las preguntas genuinas del diálogo y la conversación, son otras las intenciones que encierran, los estudiantes son sabios y sensibles a ello, es por esto que comprenden la lógica de los intercambios y responden al currículo oculto que las consignas y las preguntas expresan.

Rockwell (1995) amplía esta reflexión planteando que los estudiantes ayudan al avance de los diálogos porque comprenden las pistas que dan los educadores –los estudiantes dan a cada maestro lo que éste espera de ellos-, atienden la diferencia entre la “lógica de la interacción, con la lógica del contenido” (p.13). Con estas nociones se sugiere que los estudiantes pueden participar en clase sin entender la lógica de los contenidos, que un profesor puede conseguir respuestas correctas que no son garantía de comprensión de los temas porque los estudiantes están acertando a la lógica de la interacción. Situación que se evidencia en la terminación de estribillos o de series, o cuando completan frases de final muy predecible, o cuando identifican que si se repite la pregunta con cierto acento hay que intentar otra respuesta -si no es blanco es negro, si no es sí será no.

El análisis que hace Rockwell (1995) usando estos conceptos muestra que en algunos casos los silencios de los estudiantes pueden deberse a un conflicto generado por la contradicción de las dos lógicas, es decir, su interpretación de las pistas de la interacción les aconseja una respuesta pero su propio entender del tema les exige otra y entonces eligen callar. A partir de la reflexión sobre la lógica de la interacción y la lógica del contenido, Rockwell propone una opción para interpretar las respuestas de los estudiantes que consiste en ver en ellas no solo actitudes pasivas de acatamiento del discurso de educadores, sino también actitudes de resistencia a su palabra, silencios que no son ignorancia sino un punto de vista diferente, respuestas que no sólo repiten sino que resignifican.

Para recapitular, los educadores favorecen diversos tipos de interacción a través de su discurso. Ellos sitúan al estudiante en sus posibilidades de participación, demandan ciertas respuestas y actitudes frente a las dinámicas establecidas.

En la interacción en el aula los educadores siguen teniendo una mayor responsabilidad en la dirección, promoción y focalización de la participación de los estudiantes, esto lo logran a través de su palabra. Una de las formas en que se “estructura” la participación es a través de preguntas. Correa (2006) propone una diferenciación entre preguntas reales y de examen. Las primeras buscan saber algo y encontrar una respuesta, mientras las segundas desean confirmar una respuesta, conocer si el otro sabe sobre lo interrogado.

Por su parte, Rincón, Rodríguez, De la Rosa, Choís y Niño (2006) analizan las características de la interacción en el aula. Las autoras afirman que a diferencia de la conversación cotidiana, en el aula “pregunta el que sabe y sobre lo que sabe; por tanto, la función de la pregunta es más retórica que genuina: sirve para introducir un tema o para controlar lo que debe saber el estudiante. Surge entonces esta inquietud: ¿Por qué los estudiantes no tienen derecho a los inicios en las conversaciones?, y ¿por qué no se hacen preguntas “reales” en el aula?, ¿qué aprendizajes puede conseguir un sistema de comunicación como éste?” (p. 48).

En esta vía, Correa (2006) y De Castro (2008) analizan el discurso de los educadores en el aula y reconoce diferentes tipos de preguntas:

Preguntas para solicitar información sobre un asunto que el maestro conoce, generalmente se plantean a través de interrogantes que reclaman respuestas puntuales (sí/no) o única respuesta, buscan evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre una información proporcionada por el educador.

Preguntas para mantener el control en el aula. Enunciados que buscan conseguir o mantener el orden y la disciplina en el grupo. La siguiente situación ejemplifica este tipo de preguntas: la maestra inicia una actividad de matemáticas pero después considera que es mejor trabajar en español dado que se realizará un registro de su clase: “¿Usted por qué está con el cuaderno de matemáticas?, estamos en español. Guárdelo y saque el diccionario”. El enunciado propuesto como pregunta, busca reprochar la acción del estudiante y que lo corrija rápidamente alistando el cuaderno que corresponde. Otro ejemplo de pregunta que pretende mantener el orden en los estudiantes se evidencia en la siguiente intervención en el aula “¿Santiago ya acabó? Ya acabaron. Están muy desocupados entonces vamos a hacer un ejercicio de multiplicación” (De Castro, Salazar y Ramos, 2007).

Preguntas para establecer y mantener la atención sobre el tópico de discusión. El maestro realiza propuestas para precisar las temáticas a trabajar y para articularlas con discusiones previas efectuadas en el aula, por ejemplo, vamos a retomar hoy la lectura que habíamos iniciado en la clase anterior, ¿se acuerdan cuál era el título? ¿de qué se trataba?

Preguntas para buscar en el estudiante un conocimiento genuino, en estas situaciones el maestro pregunta sobre lo que no sabe, por ejemplo, qué ha comprendido el estudiante, cuáles son sus intereses.

Preguntas que buscan compartir algún tipo de experiencias. Comparten con el tipo de preguntas anteriores, que el maestro pregunta sobre aspectos que desconoce en este caso experiencias personales del estudiante que permiten un dialogo entre la vida y los contenidos académicos.

Las preguntas presentadas manifiestan la diversidad en el tipo de interrogantes y las intenciones que caracterizan las intervenciones de los educadores: favorecer la comprensión sobre una temática, mantener el orden, sancionar, controlar la atención y participación, entre otras. A propósito de esta reflexión sobre la posibilidad de interrogar, es momento de plantearse cómo se incorporan las preguntas y las intervenciones que hacen los estudiantes en el aula. Análisis de situaciones educativas permiten distinguir diferentes posiciones de los educadores frente a las intervenciones de los estudiantes:

- Las preguntas de los estudiantes no son consideradas por los educadores. Para ilustrar esta situación consideremos el siguiente ejemplo que corresponde a un registro realizado en el aula de segundo de primaria, la maestra les propone a sus estudiantes la tarea de escribir una secuencia numérica, ejercicio que vienen adelantando desde clases anteriores. Uno de los niños interroga - Profe 1999 ¿ahora sigue el 2000? ¿Cómo la hago? La profesora contesta -¿Cómo que cómo la hago? Siga la secuencia de los números que está haciendo. Hágale pues porque o si no, no nos vamos (De Castro, Salazar y Ramos, 2007). En esta situación el estudiante realiza una pregunta genuina sobre la escritura del número dado que inicia un nuevo rango numérico, el maestro da por sobreentendido que el niño debe saber cómo se escribe 2000 por lo que no le ofrece herramientas para continuar su tarea y apropiarse del saber requerido. La educadora con su respuesta sanciona al niño, al tiempo que advierte que hasta que no termine su tarea no podrá salir para la casa; investigaciones en psicología cognitiva han estudiado los errores que comúnmente cometen los niños en la escritura de numerales analizando que estos responden a hipótesis que construyen sobre la codificación (Orozco, 2000).

- Se consideran las respuestas correctas. En el aula se observa algunos maestros que tienden a retomar las intervenciones de los estudiantes que corresponden a lo que él desea escuchar o aquellas que proporcionan la información correcta.

- Se consideran las intervenciones de los estudiantes y se las valora como aportes al trabajo. Otro desempeño observado en interacciones más simétricas y multidireccionales, corresponde a retomar las participaciones de los estudiantes para enriquecer las propuestas, de forma independiente si corresponde a lo esperado por el maestro o a una información correcta. La siguiente situación en preescolar ilustra lo descrito: Educador propone Vamos a hacer un trencito y vamos a viajar en tren, ¿quién conoce los trenes? ¿cómo son? ¿Cómo hacen? (...) vamos a viajar en tren (los niños forman una fila) y vamos a cantar: viajar en tren es lo mejor tirar del cordel para parar el tren, el conductor... Niño: - Yo me sé una canción tren cañero (empieza el niño a cantarla). Educador: -Enseñanos esa canción, ¿cómo es? El niño canta y enseña a todo el grupo su canción (De Castro y Samboni, 2008).

El educador propone una actividad jugar a viajar en tren, el juego incluye el desplazamiento de un lugar a otro acompañado por una canción que se recrea en las acciones y gestos. Uno de los niños realiza una propuesta – cantar otra canción sobre un tren cañero- no esperada por el educador, canción que se articula con la propuesta. Frente a esto, se invita al niño a compartir su saber y enseñarlo a otros; el saber es construido en conjunto, así los niños también pueden tomar la palabra y compartirla con otros.

¿De qué depende tener la palabra en el aula?

En el aula se identifican diferentes tendencias en el ejercicio de la palabra, una de ellas es que el docente, es quien de forma exclusiva inicia la interacción a través de preguntas puntuales, órdenes y llamados de atención, en este caso se trata de interacciones unilaterales. Tusón (2006) comenta que esta tendencia ocurre porque “permitir que se hable en el aula produce, lógicamente, ruido, y pensamos que del ruido al desorden no hay más que un paso” (p. 20). En este sentido, los educadores pueden considerar que ceder la palabra a los estudiantes produce desorden, ellos deben contestar puntualmente las solicitudes y el silencio como signo del orden que debe imperar.

Otra forma consiste en que tanto el educador y los estudiantes inician y mantienen la interacción, ambos realizan preguntas, por lo que se trata de intercambios bidireccionales.

Este tipo de intercambio posibilita conocer las posiciones de los participantes, dar lugar a la palabra y el saber del aprendiz.

Una tercera forma de interacción comprende intercambios entre maestros y estudiantes, y entre pares. Las preguntas pueden ser realizadas por los estudiantes y estar dirigidas a sus compañeros para discutir sobre una temática propuesta, lo que muestra que ellos asumen un lugar de interlocutores en la construcción de un saber.

Como puede apreciarse, los estilos de interacción configuran estilos didácticos por cuanto es posible develar desde las intervenciones, las intenciones y alcances de quienes participan en el desarrollo educativo. Un estilo tradicional favorece estados de pasividad e inercia mental; son los educadores quienes inician, controlan y cierran las secuencias de interacciones; las rutinas de respuesta responden más a la lógica de la interacción, no es permitido dar cuenta de lo que realmente pasa por la mente de los educandos –ni de sus dificultades, aciertos y contradicciones-. Estas condiciones, llevan a que impere el silencio en el aula.

En un estilo activo aumenta la probabilidad de expresar desafío y reto de saber, preguntar, equivocarse y celebrar el acierto y reflexionar la dificultad. Aprendices y educadores ceden constantemente la posibilidad de abrir los intercambios y se expresa la posibilidad permanente de concertar el objetivo de aprendizaje.

Retomando las concepciones de la mente del aprendiz y las formas de interacción, los dos últimos modelos presentados ven a los aprendices como pensadores y los estudiantes como conocedores privilegian una dimensión intersubjetiva que posibilita interacciones más fluidas, simétricas y multidireccionales. Es decir el lugar que el maestro da al estudiante, a su palabra y a su posibilidad de participación, está en correspondencia con la concepción de aprendiz: se trata de estudiantes que escuchan la palabra de otro, que asumen una palabra para expresar ideas e interrogantes, que pueden argumentar, comprender e interpretar los textos propuestos en el aula.

Desde el reconocimiento del poder de la palabra en el aula, ¿podríamos los educadores construir la posibilidad de una sociedad democrática?

Una comunicación abierta en el aula entre educadores y estudiantes favorece la comprensión y construcción de conocimiento, al tiempo que este tipo de interacción sitúa a los participantes desde sus capacidades cognitivas y posibilidades de interlocución. Para que se dé una interacción y una comunicación exitosa entre los educadores y los aprendices, se requiere establecer turnos en la conversación en los que se ceda la palabra, establecer un tópico de discusión que permita focalizar las intervenciones para lograr un desarrollo y una profundización del mismo y dar los tiempos para que los estudiantes construyan las respuestas o las preguntas. De igual manera, es necesario que el maestro objetive sus intenciones y las comparta con el grupo, así el grupo reconocerá un objetivo común hacia dónde orientar sus acciones.

Una conclusión importante la aporta Correa (2006) “es interesante observar como en las actividades en las que se estimulan las intervenciones de todos los alumnos el uso de preguntas genuinas se incrementan notablemente. Esto parece indicar que la participación depende de la manera como se estructura la situación de enunciación” (p. 139). Esta conclusión conduce a la reflexión hacia la responsabilidad de analizar las prácticas. En este orden de ideas, se busca propiciar en los educadores una reflexión sobre sus prácticas y sobre las interacciones que se instauran en el aula.

En este mismo sentido Tusón (2006) invita a los educadores a la auto-observación y a la observación de los estudiantes, para lograrlo propone grabar fragmentos de la clase, registrarlos posteriormente de forma literal – tal como los hablantes lo expresaron- como un recurso valioso para ser conscientes de la forma como se habla, de las preguntas realizadas, de las maneras en que se promueve la participación. Tusón (2006) afirma que esta experiencia permite reconocer que “hablar correctamente o de forma apropiada a la situación no es algo tan sencillo y que, muchas veces, pedimos a nuestros alumnos y alumnas que realicen actividades mucho más complejas y difíciles de lo que pensamos” (p. 24).

Finalmente, la invitación abierta es que cada uno como educador se escuche a sí mismo para descubrir cuáles son las palabras que seguramente repican durante y después de cada encuentro con sus estudiantes. De igual manera, es pertinente escuchar después de clase lo que dicen los estudiantes, no sólo en su intento de construir

significados compartidos, sino en su intento de compartir su universo escondido y así, atender con cuidado aquello que se pasó por alto y no se registra en la memoria.

“Porque no tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse” (Zambrano, 1965, citado en García Molina, 2003).

Bibliografía

- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bárceña, F., & Mèlich J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2 (7), 133 – 148.
- De Castro, D, Salazar, J, y Ramos, S. (2007). Programa de intervención Narrativa, Poética y Memoria [Informe]. Grupo de investigación Lenguaje Cognición, Educación y Formación, Universidad del Valle, Cali.
- De Castro, D. y Samboni, O. (2008). Programa de intervención Narrativa, Poética y Memoria [Informe]. Grupo de investigación Lenguaje Cognición, Educación y Formación, Universidad del Valle, Cali.
- De Castro, D. (2008). Las prácticas educativas en nuestras instituciones [Ponencia]. Quinto encuentro de matemáticas colegios CONACED, Popayán, abril 11 de 2008.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Grice, P. (1983). "Lógica y conversación". En: *Lenguaje y Sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- Jurado Valencia, F. (2006) El poder de la palabra o la palabra del poder en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 23, 16-19.
- Neruda, P. (1984) *Confieso que he vivido: Memorias*. Barcelona: Seis Barral.
- Niño, R.M. (2009). *La interacción en el aula en una secuencia didáctica para enseñar lenguaje escrito*. Tesis de Maestría. Universidad del Valle.
- Orozco, M. (2000) Los niños e sus dificultades con el sistema notacional en base diez. *Proyecto, Porto Alegre*, 3, 20-31.
- Rincón, Rodríguez, De la Rosa, Chois y Niño. ¿Circula y se mueve la palabra en el aula? *Revista Internacional Magisterio*, 23, 20–24.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacks, H., Shegloff C.A. y Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-talking in conversation. *Language*, 50, 4 (1), 696 – 735.
- Sinclair J. y Coulthard (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tusón, A. (1994) El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué). En: *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 26, 15 – 19.