

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas

Isabel García Parejo (Ed.)



El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas

*Isabel García Parejo
(Ed.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas

Editora: Isabel García Parejo

Autores: Isabel García Parejo, José Antonio Calzón García, Diana Judith Chamorro Miranda, Magdalena Cid, Teresa Ribas, Uri Ruiz Bikandi, Simone Belli, Marco Pellegrinelli, Mónica Humeres R., Mareike Müller, María del Carmen Saldaña Rocha, María Teresa Fernández Nistal, Guadalupe de la Paz Ross Argüelles, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Eneida Ochoa Ávila, Claudia García Hernández, Ana María Zabala, Jacqueline Silva da Silva, Tania Micheline Miorando, Michele Johann, Luz Stella García Carrillo, Gladys Meza Quintero, Inma Hurtado García, Alicia Zubiarraín Mediavilla, Julián Luengo Navas, Geo Saura, Edorta Camino Esturo, Silvina Fernández, Diego Mauricio Plazas Gil, Daniela Alejandra Mendoza Valero, Carlos Alberto Moya Guerrero, Asunción Martínez Arbelaiz, Lorea Fernández Olaskoaga, David Parra Montserrat, Josep Ramón Segarra Estarelles, Eva Bretones Peregrina, Jordi Solé Blanch, Luz Divia Mejía Reales, Luzmila MENDÍVIL Trelles, Silvana Funes Laponi y Sara Victoria Carrasco Segovia

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-92-8



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Introducción: sobre etnografía, discursos y prácticas educativas. Isabel García Parejo<5>

Discursos dentro del aula

Estructuras políticas en contextos docentes. Lenguaje y pensamiento desde los roles educativos. *José Antonio Calzón García* <11>

Características del discurso del maestro en el aula. *Diana Judith Chamorro Miranda*<17>

Enseñanza de la lectura en Secundaria: estudio de caso sobre el discurso explicativo *Magdalena Cid; Teresa Ribas y Uri Ruiz Bikandi*<27>

Discursos desiguales producidos en un aula de chino. Emociones negativas y poder en la relación profesora-alumnado. *Simone Belli y Marco Pellegrinelli*<37>

La interacción inadvertida: Discursos en torno al reconocimiento –(des)conocimiento de la diversidad cultural oriental en universidades españolas. *Mónica Humeres R. y Mareike Müller*<45>

Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística. *María del Carmen Saldaña Rocha*<53>

Concepciones del profesorado sobre enseñanza-aprendizaje y práctica educativa. El caso del profesorado de ciencias naturales en Sonora (México). *María Teresa Fernández Nistal, Guadalupe de la Paz Ross Argüelles y Santa Magdalena Mercado Ibarra, Eneida Ochoa Ávila y Claudia García Hernández*<61>

Incidencia de la concepción epistemológica en las prácticas educativas de Historia de 2º año del nivel secundario. *Ana María Zabala*<71>

Representaciones del profesorado de Lajeado (Brasil) sobre alfabetización científica y ‘letramento’. *Jacqueline Silva da Silva, Tania Micheline Miorando y Michele Johann*<79>

Discursos en torno a la autoevaluación de los estudiantes en los docentes de las Instituciones Educativas de Básica y Media en Ibagué, Colombia. *Luz Stella García Carrillo y Meza Quintero, Gladys*<87>

Discursos dentro de las instituciones

El diagnóstico en la escuela: discursos, deslices y representaciones sociales de la infancia. *Inma Hurtado García y Alicia Zubiarraín Mediavilla*<97>

La performatividad y la construcción del docente. *Julián Luengo Navas y Geo Saura*<105>

Las epistemologías del sur postcolonizan el norte. *Edorta Camino Esturo*<113>

Políticas educativas y vida cotidiana escolar: intervenciones del personal de limpieza en una escuela estatal (Neuquén, Argentina). *Silvina Fernández*<121>

Los canales de comunicación en el interior de una comunidad educativa: efectos en la participación y resolución de conflictos. *Diego Mauricio Plazas Gil, Daniela Mendoza Valero y Carlos Alberto Moya Guerrero*<127>

Discursos e identidad

Lankideak, colegas, compañeros de viaje: su papel en la construcción de la identidad docente. *Asunción Martínez Arbelaiz, University Studies Abroad Consortium, y Lorea Fernández Olaskoaga*<137>

Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros. *David Parra Monserrat y Josep Ramon Segarra Estarells*<145>

Discursos y prácticas profesionales en educación social. *Eva Bretones Peregrina y Jordi Solé Blanch, Universitat Oberta de Catalunya* <153>

Condición humana y práctica docente en el programa de enfermería de la Unviersidad Popular del César (Colombia). *Luz Divia Mejía Reales*<161>

Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima (Perú). *Luzmila Mendivil Trelles*<171>

Las emociones en el profesorado. *Silvana Funes Lapponi*<181>

En torno al papel del cuerpo y su construcción como corporeidad dentro del proceso educativo. *Sara Victoria Carrasco Segovia*<189>

Discursos dentro del aula

Estructuras políticas en contextos docentes

Lenguaje y pensamiento desde los roles educativos

José Antonio Calzón García, Universidad de Vilnius, calzonoviedo@yahoo.es

Asumir el locus educativo como ámbito desde el que se desarrollan estrategias de control y dominación no deja de ser, a pesar de su incorrección política, un lugar común dentro de los estudios pedagógicos y sociales, con fecunda producción académica, quintaesenciada en el *Vigilar y castigar* de Foucault (1976). Sin embargo, la mayor parte de estos análisis se centran en analizar lo que Miller (2011) denomina autoridad política, esto es, aquella situación social que “combina autoridad propiamente dicha y cumplimiento obligado” (p. 38), sin pasar con frecuencia de la simple asunción del rol privilegiado del docente que le capacita para establecer una situación asimétrica y socialmente jerárquica entre profesor y alumnos, llegando a partir de ahí a la conclusión de que los sistemas educativos encubren en realidad mecanismos para adiestrar al alumno, entrenándolo para el infausto universo de la subordinación y la obediencia.

Lo que pretendo es llegar a la misma conclusión por caminos menos trillados, esto es, analizar el aula como un ámbito político de dominación y resistencia, pero no desde el apriorismo que parte de los roles asignados por la sociedad a los agentes implicados, sino analizando las situaciones comunicativas que se dan en clase y los procesos cognitivos que estas desencadenan, creándose así dinámicas que diluyen de forma mucho más sutil las tensiones y los ejercicios de autoridad presentes en los procesos de instrucción y aprendizaje.

Mi condición de profesor de enseñanza secundaria me ha permitido, a lo largo de varios años, reflexionar acerca de todo ello desde mi papel como actor en los centros educativos, asumiendo una doble función de espectador y protagonista en las situaciones que voy a describir desde una perspectiva, la del observador participante, que genera no pocas contradicciones cuando antropólogo y jefe de la tribu coinciden en la misma persona, al modo del coronel Kurtz de *Apocalypse now!*

Marquina Espinosa (2004), criticando la vaguedad del concepto de *violencia* manejado en el DRAE, prefiere definirla como “el más simple, frecuente y eficaz modo para mantenerse en el poder y la supremacía para imponer la propia voluntad a otros (...) la violencia es la apropiación (...) de la

intencionalidad de otro ser humano (...) nos es tan cercana que a veces resulta difícil reconocerla” (pp. 18-20). Desde este prisma, y a pesar de que los discursos oficiales acoten el sentido del vocablo pivotando en torno a la noción de “imposición ilegal de naturaleza exclusivamente física”, no parece descartable asumir con frecuencia las interacciones entre profesor y alumnos como ejercicios de violencia, esto es, como estrategias de imposición de la voluntad, mediante mecanismos más o menos sutiles de apropiación de intencionalidades ajenas.

En este sentido, llama la atención cómo la legislación en materia educativa parece ofrecer un panorama de igualdad, libertad, capacidad de decisión y resolución pacífica, dialogada y antijerárquica de los problemas absolutamente utópico. La Ley Orgánica de Educación (2006) daba diversas muestras de ello: “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (artículo 2.1), o “las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (artículo 91.1), por citar tan solo un par de ejemplos. En idéntica línea se manifiesta el Real Decreto de enseñanza mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (2006): “el lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad (...) la comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar” (p. 686); “utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos (...) rechazo a la violencia (...) práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta” (p. 718) o “participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares” (p. 719).

En consonancia con este clima institucionalmente dialogante y horizontalista, es frecuente escuchar en las salas de profesores comentarios del tipo de “¿por qué no me lo dicen?”, “por más que intento que participen no lo consigo”, “nunca tienen dudas” o “ya saben que me pueden preguntar cualquier cosa”. Durante las sesiones de evaluación o en cualquier otra reunión de tutores o de seguimiento docente las conversaciones derivan en un momento u otro hacia cuestiones referentes a las relaciones verbales con los estudiantes, en las que, de muy diversas formas, el profesorado alude de forma expresa a las declaraciones realizadas en el aula al objeto de convertir esta en un espacio abierto a actitudes democráticas e igualitarias: “lo acordamos entre todos”; “han votado lo que han querido”, “lo que ellos me digan”, etc.

Ante este clima promovido tanto por el discurso institucional como por los comentarios explícitos realizados por los enseñantes cabe preguntarse si las prácticas dialógicas de interacción comunicativa se adecuan a las declaraciones de intenciones instauradas por la clase política y por los profesores y, lo que es más importante aún, si esta actitud abierta a la participación verbal permea en la propia estructura social del aula y en las relaciones de poder dentro de esta. La realidad de la enseñanza secundaria en España, sin embargo, refleja al día de hoy, al margen de los problemas de convivencia que con frecuencia se suelen dar, la pervivencia de actitudes hegemónicas por parte del docente y la asunción de roles pasivos entre el alumnado. ¿Cómo es posible, entonces, que las clases transcurran de acuerdo con situaciones asimétricas no solo de poder sino en lo tocante a la propia legitimidad del discurso, cuando

la propia legislación y las declaraciones explícitas de los docentes en las aulas caminan por líneas contrarias a esta?

Bailey (1969) plantea el juego político de acuerdo con dos tipos de reglas: las normativas que se declaran públicamente y las pragmáticas, contrarias a la exhibición y con las que realmente se gana el juego. De ser esto cierto, en el sistema educativo estaríamos asistiendo al desarrollo de una estrategia oculta, en la sombra, que lleva al docente a conservar su poder sin ninguna referencia expresa a la táctica más o menos inconsciente con la que lo logra. Queda averiguar entonces cómo es esto posible, una vez que admitimos los buenos propósitos de los legisladores y la presunta sinceridad del profesorado sobre sus declaraciones de intenciones.

Al decir de Vianna (2011), el surgimiento y desarrollo del lenguaje en el individuo es un auténtico acto de co-ontogenia, donde son las interacciones coordinadas y consensuales las que permiten decir que una palabra o una frase pertenecen al lenguaje, siempre desde la relación establecida entre el organismo y el medio (pp. 152-153). Bernárdez (2008) lo denomina “cognición distribuida”, esto es, “la actividad cognitiva no se realiza solamente en el cerebro individual, ni siquiera en el organismo individual, sino que está distribuida entre personas y herramientas” (p. 472), mediante un instrumento fundamental, la conversación libre colectiva (p. 145). A este respecto recordemos brevemente qué entendemos por conversación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), una conversación es la “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”. Precisamente esa naturaleza familiar, informal, basa dicho intercambio verbal en un número indeterminado de intervenciones por parte de dos o más interlocutores, sin roles previos, ni relaciones de poder comunicativo. Sin embargo, ¿se da realmente esta práctica en las aulas? La realidad del día a día muestra más bien cómo los discursos son gestionados a partir del papel rector del docente, de acuerdo con los siguientes elementos nucleares: 1) control de la duración, en términos absolutos, del intercambio comunicativo (los timbrados de inicio y fin de la clase, emitidos por el órgano institucional, son refrendados por el profesor, con potestad para determinar en qué medida la sesión va a adecuarse o no a las referencias acústicas proporcionadas); 2) control de la duración, en términos relativos, de dicho intercambio (el docente señala durante cuánto tiempo puede intervenir él o cualquiera de los asistentes a la clase); 3) gestión de roles durante los actos de habla (de nuevo el enseñante concede o retira el estatus de agente emisor); 4) proposición de tópicos o asuntos a tratar durante la sesión; 5) calificación pragmática de las intervenciones (es decir, valoración de la idoneidad de las respuestas), y 6) evaluación ontológica de los discursos ajenos, o sea, juicio acerca de “lo decible” en el aula. En suma, podría concluirse que, sin ninguna referencia expresa a ello, salvo en contados casos en los que, por problemas disciplinarios, el docente ha de explicitar su rol y atribuciones, un profesor determina cuándo empiezan y acaban las clases, durante cuánto tiempo pueden hablar los asistentes, cuál va ser el tema y en qué medida las intervenciones son o no correctas y ajustadas a las expectativas del maestro.

Todo este cuadro aquí descrito parece alejarse, de manera antagónica, de la herramienta fundamental apuntada por Vianna (2011) y Bernárdez (2008) para la cognición lingüística, esto es, la conversación libremente acordada entre iguales. Frente a ello, en las aulas normalmente nos encontramos con modalidades de intercambio comunicativo cercanas al debate, dado el papel protagónico del

docente-moderador, quien rehúye de forma más o menos consciente la naturaleza horizontalista de la conversación y el elemento consensual del diálogo.

Sin duda, y al margen de la repercusión en el proceso pedagógico de esta actitud, lo cierto es que la asunción por parte del profesor, de forma apriorística y tácita, de la gestión del intercambio comunicativo en los institutos de enseñanza secundaria trae como consecuencia la obtención de un poder frente al uso de la palabra que repercute de forma directa en el papel simbólico del enseñante. En este sentido, y ante las consideraciones de Martín del Buey (2000, p. 9) acerca de que existen tres estilos de profesor (autocrático, democrático y orientado hacia el *laissez-faire*), podríamos concluir que las situaciones comunicativas en el aula permiten desarrollar roles hegemónicos de forma tácita y oficiosa, maquillados por el discurso oficialista del profesor demócrata que declara expresamente su predisposición al no-intervencionismo.

En cualquier caso, el transcurso de los días desencadena, en los centros educativos, un proceso de aprendizaje ostensivo-inferencial, en palabras de Sperber & Wilson (1994, pp. 63-66), idéntico al desarrollado en cualquier situación comunicativa, a partir de una conducta ostensiva (autorización para abandonar el aula una vez concluida la clase, desacreditación de un comentario, cambio de tema, etc.) que lleva al alumno a desarrollar procesos inferenciales acerca de la jerarquización social en el aula. Estos razonamientos, amparados en la observación de la gestión del habla, permiten concluir a los discípulos que, más allá de todo discurso pro-horizontalista y antijerárquico, el profesor en realidad no pierde en ningún momento, no solo el gobierno de la clase, sino el control de la comunicación. Y en esta pugna entre el contenido proposicional de las leyes y de las arengas bienintencionadas de los profesores, por una parte, y el mensaje implícito que emana de la irrupción del rol de moderador y garante del orden en las pretendidas conversaciones que transcurren en las aulas, por otra, siempre gana la segunda, desde el momento en el que el adolescente ha desarrollado las suficientes herramientas pragmáticas como para poder diferenciar entre contenido literal y fuerza ilocutiva, o lo que es lo mismo, entre invitación a la libertad de expresión y la formulación de órdenes. Por ello mismo, si un chico de quince años es capaz de captar la ironía o el sarcasmo no ha de tener problema alguno para interpretar la naturaleza aparentemente esquizoide de los profesores que predisponen para hablar con libertad y al mismo tiempo determinan cómo, cuándo y qué decir.

La consecuencia de todo ello es la asunción por parte del alumnado de *habitus* al modo de los apuntados por Bourdieu, desarrollando construcciones de pensamiento no referidas a las ideas que tenemos sobre el mundo, sino a nuestras formas de actuar en él (Bernárdez, 2008, p. 217), interiorizando las normas y reglas que sugieren cómo deberíamos actuar en una situación dada. En clase, el *habitus*, necesariamente compartido por definición, es aprendido mediante la observación de los demás y la práctica del intercambio de discursos, lo que conduce irremisiblemente a la incorporación tanto de guiones, en cuanto que secuencias asimiladas de acontecimientos, como de esquemas culturales, es decir, de “estructuras de datos que representan situaciones estereotipadas, conceptos genéricos almacenados en la memoria y que subyacen al conocimiento que tenemos (...) dan cuenta de que cualquier situación pueda ser considerada un ejemplo del concepto general que representa” (Velasco Maíllo, 2003, pp. 472-480). El alumno, en suma, tras el proceso de aprendizaje que conlleva

asistir a la escenificación del profesor durante clases y clases, regulando los usos de la palabra en el aula, sabe qué se espera de él en términos verbales, consintiendo más o menos de forma espontánea —salvo, una vez más, puntuales problemas de conducta— la dirección general del proceso de enseñanza y aprendizaje impuesto por el grupo dominante, en absoluta consonancia con la noción política de “hegemonía” acuñada por Antonio Gramsci (Lewellen, 2009, p. 249). El profesor no controla el alma, que diría Foucault (1976), dirige el verbo, y las consecuencias en términos de violencia, es decir, de apropiación de las intencionalidades ajenas, son igual de contundentes.

Al igual que el fallo fundamental en la llamada “Teoría de juegos” ha sido construir una ficción amparada en la supuesta naturaleza absolutamente racional de los individuos obligados a tomar decisiones en situaciones de interacción (Poundstone, 2005), el imaginario de determinadas líneas de la pedagogía actual, próximas a la Teoría conversacional de Pask (1975) y Laurillard (1999), pasa por considerar que entre profesor y alumno tienen lugar conversaciones que permiten construir e intercambiar conocimientos entre ambos interlocutores de forma bidireccional, olvidando que, en términos lingüísticos, es imposible que se dé una conversación entre dos o más individuos cuando estos tienen relaciones asimétricas de poder en cuanto al control de la palabra. El alumno interioriza esto y asume que su papel en todo el proceso de aprendizaje es puramente pasivo.

Para van Dijk (2009), la dominación engloba no solo los instrumentos para el ejercicio de la violencia física, sino diversos tipos de abuso de poder comunicativo, mediante el acceso preferencial de la elite al discurso y la comunicación públicos. En estos casos, el poder simbólico emana precisamente de ese acceso privilegiado al uso de la palabra, rasgo definitorio, irónicamente, de los docentes.

Con frecuencia, la idea rousseauiana del contrato social, del consentimiento mutuo para la delegación del poder (Rousseau, 2012), no es más que un ejercicio de cosmogonía antropológica, una mera narración de naturaleza mítica que permite volver más sutiles y menos opresivas determinadas herramientas de control. En cierto modo es la situación a la que nos enfrentamos con la figura del profesor en cuanto rol instaurado desde la sociedad adulta: quienes otorgan el poder no son quienes lo padecen, y en los tiempos modernos de pedagogías libertarias la autoridad del docente descansa sobre el colchón de lo implícito, de lo inferencial, mecanismo este menos asible que la vara de castigo. Pero esto no solo sucede en las aulas. Hace un tiempo asistí en un centro educativo a una sesión informativa organizada por el cuerpo de inspectores. Tras hacernos saber que se trataba de una reunión *inter pares* de naturaleza puramente técnica, los desencuentros entre unos y otros sobre algunos aspectos del desarrollo de las programaciones didácticas llevaron a que las intervenciones de varios profesores fuesen aplaudidas por sus compañeros. Ante tal circunstancia, uno de los inspectores tomó de inmediato la palabra, visiblemente airado, tachando tal conducta de “impresentable”. Huelga decir que los aplausos cesaron de inmediato, ilustrando de nuevo cómo, a pesar del carácter pretendidamente horizontalista del encuentro, la diferencia de estatus político entre inspectores y profesores volvía verosímil que los primeros no solo gestionaran y tomaran la palabra sin necesidad de autorizaciones ajenas, sino que pudieran hacer uso de vocablos tan poco asépticos —e inaceptables viniendo del grupo de los enseñantes— como el adjetivo “impresentable”, usado con valor descriptivo y alusivo a la conducta de los interlocutores. Al igual que sucede en clase, las máscaras cayeron por un instante y se pusieron las cartas sobre la mesa: las relaciones

de poder, de nuevo, rompían los diques de la fraternidad en cuanto constructo de manipulación social, convirtiendo al chamán, al vate custodio de la voz sagrada, en dueño y señor de sus semejantes.

Referencias bibliográficas

- Bailey, F. G. (1969). *Stratagems and Spoils*. New York: Schocken Books.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dijk, T. A. van. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Laurillard, D. (1999). A conversational framework for individual learning applied to the 'Learning Organisation' and the 'Learning Society'. *Systems Research and Behavioral Science*, 16, 2, 113-122.
- Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Marquina Espinosa, A. (2004). *El ayer y el hoy: lecturas de antropología política (vol. II)*. Madrid: UNED.
- Martín del Buey, F. (2000). *Aprender a enseñar*. Oviedo: fmb.
- Miller, D. (2011). *Filosofía política: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pask, G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. Amsterdam & New York: Elsevier North Holland.
- Poundstone, W. (2005). *El dilema del prisionero*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE del 5 de enero de 2007).
- Rousseau, J.-J. (2012). *El contrato social*. Madrid: Globus.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Velasco Maíllo, H. M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales*. Madrid: UNED.
- Vianna, B. (2011). Co-ontogenia: Una aproximación sistémica al lenguaje. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, 2, 135-158.