

CAPÍTULO 5

Las prácticas discursivas áulicas y la construcción de significados

Emanuel Lindon Colombo

Las investigaciones sobre las prácticas discursivas en el aula se remontan a estudios pioneros como el de Flanders (1961) que indaga en torno a la interacción verbal y de cómo esta se distribuye y concreta a lo largo del desarrollo de una clase en diversas categorías, dando lugar al esquema 70/30, graficando la mayoritaria participación docente en relación con la de los estudiantes.

Posteriormente, estudios como el de Sinclair y Couthard (1975), identificaron una estructura básica de comunicación áulica: “IRE” (interrogación, respuesta, evaluación). Estos estudios fueron desarrollados con amplitud y profundizados, enriqueciéndolos con la perspectiva socio culturalista, en el decisivo trabajo de Cazden (1991), sobre el discurso en el aula. En esta línea de estudios inherentes a la problemática abordada, no podemos soslayar el trabajo de Edwards y Mercer (1994), sobre el conocimiento compartido, tomando como centro de los procesos de comprensión, a la comunicación áulica. La comunicación en el aula, tal como la plantean estos autores, a partir de la actividad conjunta de habla en clase, brinda a los estudiantes experiencias que permiten mejores aprendizajes y sustanciales vivencias intersubjetivas de construcción de significados, superadoras de miradas solipsistas del desarrollo humano.

En la misma línea del constructivismo semiótico, Lemke (1997) plantea que el aprendizaje de la ciencia está constituido por un conjunto de procesos que se llevan al plano de lo concreto, en comunidades, como los salones de clase, y es por medio del lenguaje y las formas específicas del lenguaje de la ciencia que, en esas instancias de comunicación, se construyen los significados.

La problemática de interés en torno al análisis de las prácticas discursivas áulicas en relación a la construcción de significados en especial en relación a los contenidos disciplinares, requiere analizar dichas prácticas en el entramado de las aulas. En ellas las formas de interacción materializan las propuestas formativas en un aquí y ahora y dan lugar a huellas o marcas en las modalidades de vincularse de nuestros estudiantes con el conocimiento.

La forma en que el conocimiento se presenta, se recibe y comparte, se discute, se limita y controla, “se comprende bien” o “se comprende mal”, de acuerdo a los cánones de cada disciplina. Esas comprensiones dependen de múltiples variantes, una de ellas está en función de los procesos que se establecen en el ámbito del salón de clase, la manera en cómo la dinámica de las entidades intervinientes: *maestro-alumno-conocimiento* interactúan como elementos de la situación didáctica dentro del aula (Candela, 1997).

La experiencia cotidiana áulica se puede analizar, con una estrategia de abordaje fundada en una perspectiva en la que se considera que las condiciones de posibilidad subjetivas áulicas e institucionales, dan lugar a la construcción de formas y sentidos particulares de las vivencias de aprendizaje en las aulas (Luckman y Schutz, 2009; Bourdieu 1997).

Sin duda, resulta necesario además analizar otra cuestión sumamente relevante en el marco de la cuestión de nuestro interés y es la configuración áulica que se dispone para los y las estudiantes. Analizar, por ejemplo, si se les ofrece una clase reflexiva en donde los mismos y las mismas hablen y piensen en forma conjunta y colaborativamente, no sólo para favorecer el desarrollo cognitivo de los sujetos sino las formas de convivencia y ejercicio del diálogo como modo de vida social (Litwin, 2007).

María Del Mar Prados Gallardo y Rosario Cubero Pérez (2005) elaboraron una investigación donde afirman que, si se les proporcionan a las y los docentes, instrumentos que coadyuven a reconocer los recursos que utilizan en su práctica discursiva y les permitan analizar, de un modo sistemático, sus propias producciones, favorecerán en éstos una pericia reflexiva que, en este marco, resulta imprescindible para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes.

En este sentido preconizan enfáticamente que, si los docentes tomasen conciencia de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a desiguales tipos y formas de participación en las actividades, podrían ser capaces de optar por el tipo de discurso que sea más favorable en cada clase, con el propósito de lograr que los y las estudiantes se impliquen de disímiles modos en la construcción del conocimiento.

Si consideramos las prácticas discursivas en el aula, desde el enfoque de la Psicología Discursiva, y a partir de las propuestas de Edwards y Potter (1992) y de Edwards y Mercer (1997), antecedentes directamente relacionados con el antes referenciado de Candela (1999), dichas prácticas discursivas se relacionan directamente con la calidad educativa de las clases. No es trivial, entonces, proponerse el análisis de las prácticas discursivas, centrándose en el análisis de los intercambios lingüísticos, a través del cual se puede, asimismo, analizar las ideologías de los profesores (Iturriza, 2009).

Tanto el estudio desarrollado por Candela (1997) como el de Iturriza (2009) se basan en el uso del enfoque de la Psicología discursiva para la comprensión de lo que aquí entendemos por prácticas discursivas. Estas se consideran no puros y simples generadores de discursos, sino que se conforman en las formas pedagógicas, los esquemas de acción de los sujetos, las particularidades institucionales, es decir, no son meras operaciones expresivas. Se pueden encontrar gran variedad de estudios sobre este constructo “prácticas discursivas” pero que no lo abordan desde la perspectiva citada.

En relación a la construcción de conocimientos y de significados disciplinares, encontramos estudios como el de Daniela Cavalli Muñigaza (2016) que desarrolló, en su tesis doctoral, el estudio de la construcción de significados y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas, poniendo el énfasis en procurar conocer las experiencias y respuestas en torno a la poesía de alumnos de escuela secundaria. Esta autora ha escudriñado intentando entender los procesos socioculturalmente mediados de construcción de significado para la poesía en particular, analizando los procesos reflexivos involucrados en las actividades propuestas a los y las estudiantes.

Rodolfo López Cardona (2018) nos ofrece un estudio que busca identificar la manera en que puede influir el discurso docente en la movilización del conocimiento matemático, por medio del análisis de las prácticas discursivas y la mediación tecnológica en el itinerario pautado para la comprensión de problemas aditivos complejos en el área de las matemáticas, en los grados 3°, 4° y 5° de la Educación Primaria.

Todos los estudios hasta aquí revisados contribuyen a una primera aproximación o panorama de como el estudio de las prácticas discursivas para la construcción de significados en las aulas escolares pueden aportar tanto en la comprensión de los procesos involucrados para un aprendizaje profundo como para la organización de escenarios áulicos que propicien esta construcción profunda.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza sostiene tanto el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos y las alumnas, como el carácter igualmente activo y constructivo de la ayuda y guía externas que necesariamente requiere ese proceso de aprendizaje para orientarse hacia los saberes seleccionados como contenidos de la educación escolar. En este marco teórico los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1996).

La perspectiva teórica de este capítulo tiene como eje la concepción del aprendizaje desde una orientación sociocultural (Vygotski, 1994). Según esta perspectiva, los intercambios de las voces de los sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dan lugar a la trama intersubjetiva que despliega la construcción de sus nociones sobre el mundo, la realidad, sobre sí mismos (Werstch, 1993).

En términos de construcción de la conciencia humana (Vigotsky 1969) nos interesa subrayar la naturaleza dialógica de esta construcción a través de la cual se va dando la constitución subjetiva en un entramado continuo a través de las palabras (Bajtín, 2013).

Finalmente, es necesario dejar sentado que la clase de abordaje que se viene comentando requiere una unidad de análisis áulica no reduccionista, y que desde una perspectiva psico-socioculturalista dicha unidad debe ser planteada como un sistema de actividad ampliado tal como lo proponen Cole y Engeström (2001).

Sostenemos la importancia de constituir a las prácticas discursivas como foco de estudio en cuanto posibilidad de formación de los sentidos, como una práctica de producción/construcción de la subjetividad enfocada desde una perspectiva psico-socio-lingüística.

Algunas cuestiones como punto de partida para el estudio

La perspectiva de los estudios mencionados y las indagaciones realizadas en el marco de los Proyectos de Investigación y Desarrollo de la UNLP en los que participamos como equipo de la cátedra de Psicología Educacional: *“Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y*

con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” y “Competencia en Comunicación Lingüística, Pensamiento y Aprendizaje: Oralidad, Lectura y Escritura”, como así también la experiencia docente personal y colectiva con mis colegas impulsa algunos interrogantes con la pretensión de proponer la reflexión sobre las cuestiones planteadas hasta aquí.

¿Cómo son las prácticas discursivas entre los y las docentes y estudiantes en el espacio áulico?

¿Las propuestas de enseñanza, qué tipo de prácticas discursivas incluyen para la construcción de significados y sentidos por parte de los y las estudiantes?

¿Qué prácticas discursivas muestran mayor potencia para la construcción del conocimiento compartido?

Estas preguntas, entre otras, nos acompañan en el recorrido docente pero especialmente han sido objeto de nuestra labor en investigación con el fin de indagar las prácticas discursivas en aulas de Escuelas Secundarias en relación a la construcción de significados y sentidos disciplinares. Buscando con ello analizar críticamente las prácticas discursivas en las aulas en relación a la construcción del conocimiento compartido de los y las estudiantes. Para ello, nos proponemos avanzar en la indagación y caracterización de las prácticas discursivas que circulan en las aulas, establecer relaciones en torno a las modalidades en que circulan los discursos y analizar las formas acerca de cómo se emplean los intercambios discursivos para la producción de subjetividades.

En el caso de la construcción del conocimiento compartido nos parece que un buen inicio puede ser identificar cómo se habilita la palabra, por ejemplo, para recuperar los conocimientos previos, los significados que los/las estudiantes poseen y como son tenidos en cuenta para construir nuevos saberes. Cómo se los recontextualiza y se los reconceptualiza, es decir si en realidad son capitalizados o son sólo convocados para luego no ser entramados con los nuevos conocimientos.

Creemos que una indagación de este tipo debe realizarse a partir de la perspectiva constructiva, cultural y comunicativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite pensar en el trabajo áulico y los intercambios discursivos que allí se desarrollan como una instancia de interacción social particular. Un estudio de esta índole podría indagar cómo se disponen las prácticas discursivas en las aulas de clase entendidas, como decíamos anteriormente, no sólo como operaciones expresivas, generadoras de discurso sino también como fuente y sostenimiento de ciertas modalidades institucionales, esquemas de acción y formas pedagógicas. En lo particular, nos resulta de interés la caracterización de las prácticas discursivas que se desarrollan en las aulas estableciendo relaciones entre ellas y la construcción del conocimiento en el aula, a la vez que delinear tipos de intercambios discursivos que propicien la construcción de las subjetividades.

Asimismo, la perspectiva sociocultural histórica brinda un marco general para comprender las prácticas discursivas como sustanciales a los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento. Específicamente, los estudios de la psicología discursiva, a su vez, nos permiten enfocar social y contextualmente el modo de comprender el fenómeno comunicacional áulico como constitutivo de la construcción del conocimiento en el contexto escolar y abordarlo en relación a dicho contexto de habla y su organización social, más que en su organización lingüística. Entendemos así que estos enfoques no permitirían abordar el habla como práctica social que constituye la realidad, construye identidades y conocimiento.

En los marcos epistémicos contemporáneos de las ciencias de la educación no se consideran posibles pedagogías que no abran el espacio a la presencia del otro, a sus experiencias, sus conocimientos, toda su subjetividad. Desde la perspectiva de la Psicología Educacional, una de las cuestiones específicas que la disciplina aporta es los diversos análisis acerca de cómo se establece el vínculo pedagógico en relación a las posibilidades que presenta para habilitar un diálogo que haga posible, que dé cuenta de los conocimientos previos, de los significados que los y las estudiantes poseen para que el entramado entre lo que ellos poseen y las oportunidades que se les ofrecen hagan efectiva su inclusión en la educación concreta y cotidiana en el aula a la que asisten día a día (Cazden, 2010).

Asimismo, surgen cuestionamientos acerca de las mencionadas oportunidades para escuchar la diversidad de voces y significados que se traen al aula e indagar si se abren espacios para construir esos significados desde la heteroglosia de los enunciados (Bajtín, 2013). Esta relación entre un posicionamiento abierto a las diversas voces y las actividades y dinámicas áulicas reales y su potencia para hacer efectiva la heteroglosia resulta un espacio interesante de indagación y de eventual área de reflexión metodológica para la enseñanza.

Resulta entonces de interés cómo las prácticas discursivas en función de los climas áulicos habilitan u obturan la circulación del lenguaje, con palabras y expresiones que revelan ciertos modos de ver el mundo y perspectivas del otro que de modo explícito o encubierto pueden complicar los procesos de comprensión y que atentan contra una educación inclusiva. Esto, suma una perspectiva micropolítica al tipo de estudios que se proponen, específicamente desde una política del lenguaje.

El filósofo francés Jacques Rancière (2017), parte de la idea de igualdad basándose en la historia de Joseph Jacotot, para sostener que “todas las inteligencias son iguales”, como punto de partida. Desde esa igualdad de base, inicial, deben situarse las bases para el diálogo áulico, para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Compartir el conocimiento, respetar la diversidad, valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otros, frente a la complejidad del mundo actual ofrecen al menos un doble beneficio, igualdad ante la posibilidad de construir conocimiento e igualdad de participación junto a formas de convivencias plurales e inclusivas.

Referencias

- Achilli, E. (1998) Investigación y Formación docente. Rosario: Laborde Editor
- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing post-qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 00 (0), 1-6.
- Agudo de Córscico, M.C. & Manacorda de Rosetti, M. (1994). Interacción lingüística entre profesores y estudiantes. Brasil: AZ Editora.
- Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría a de la acción*. Barcelona: Letra e. Cavalli.

- Muñizaga, D. (2016). “La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria”. Barcelona.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. Barcelona: Paidós.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2014) “¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso”. Sevilla.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós.
- Iturriza, H.; Bolívar, E.; Barrios, N.; Delgado, R. «Las prácticas discursivas en el aula : hacia una comprensión de la ideología y las expresiones de poder del docente de Física». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 2009, n.º Extra, pp. 3486-9, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294712> [Consulta: 12-08-2020].
- Lemke, J. L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Barcelona: Paidós
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Litwin, E. (2007) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.
- López Cardona, R. (2018) Análisis de prácticas discursivas y mediación tecnológica en la comprensión de problemas aditivos complejos en los grados 3º, 4º Y 5º de la sede Antonio José de Sucre. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira.
- Luckmann, T. y Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Margulis, M. (2009). “Sociología de la cultura: conceptos y problemas”. Buenos Aires: Biblos.
- Moreira, M. (2003). “Lenguaje y Aprendizaje significativo”. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo.
- Rincón B, G., Narvaez, E. y Roldán, C. (2005). “Interacción en el aula y Lenguaje. ¿cómo enfrentar su investigación?”.
- Sautu, R. et al. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual. Disponible en la página de CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo2011.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Werscht, J.V. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 135-152). Buenos Aires: Aique