
Los procedimientos de control y delimitación: un discurso institucional

El discurso pedagógico áulico

Marta E. Morelli de Ontiveros

Universidad Nacional de Salta - Sede Regional Tartagal

Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a la gente con una fuerza generalmente irresistible. Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos.

Emile Durkheim

Se entiende todo tipo de discurso como una manifestación de ciertas prácticas sociales, prácticas que surgen de la organización que hace el hombre del mundo porque tiene que operar y moverse en él. De acuerdo con sus necesidades va proyectando qué tipo de prácticas necesita crear o ajustar para acercar la realidad a sus necesidades. El hombre va discriminando y así se producen los diversos registros: económico, cultural, educacional, político, religioso, etc. y sus prácticas.

Dentro de estas prácticas, se establecen reglas, convenciones y protocolos que emergen de estas actividades y se reproducen a través del lenguaje. Este tipo de usos y prohibiciones, va más allá del hecho lingüístico, llega a los objetos, diciendo cuáles se pueden usar y cuáles no. Se establecen además las formas de decir y deber y más profundamente lo *decible* y lo *visible*, orientando las *miradas* que determinan cada época y actividad.

La práctica, al ser producto de una época, se impregna con la configuración de una *Episteme*, que delinea su cultura, que posibilita todo discurrir filosófico,

toda producción de enunciados. Es la base profunda que delimita lo que una época puede o no pensar.

Se organiza en consecuencia una red de instituciones y funciones, justificadas por un saber preciso. Es el saber al servicio de las instituciones, cuyo cuerpo visible no está en el discurso científico sino en las prácticas cotidianas.

En toda sociedad la producción de discursos está regulada y controlada por una serie de procedimientos que tienden a *filtrar* los poderes y peligros del discurso y a prever, dominando, los acontecimientos fortuitos. Aparecen de esta forma los sistemas restrictivos de esos discursos, que pueden poner en peligro el sistema. De allí que no se puede decir todo y que surjan limitaciones ejercidas dentro del propio discurso.

Este tipo de restricciones crea sistemas carcelarios panópticos, cuyas normas contribuyen a mantenerlos, llámense cárceles, hospitales, escuelas, institutos, etc. Todas estas instituciones diferentes se igualan en lo que tienen de «opresivo». Cada una de ellas tiene en su estructura interna una opresión más secreta y firme. Entonces no es sólo el sistema social en general con sus condenas y sus exclusiones, sino el conjunto de los protocolos mediante los que el sistema funciona, asienta su orden, produce sus excluidos y condenados, según una política de administración. En definitiva, un número limitado de personas son directa y personalmente responsables de los resultados. Es la sociedad, a través de las distintas prácticas sociales, la que va creando los discursos correspondientes, que dirigen los comportamientos verbales y no verbales.

Cada práctica social además de su determinación normativa, protocolar, ideológica, se distingue no sólo por los *modos de significar* sino también por la *materia* que la particulariza, el *proceso* que engendra y el *producto* que obtiene.

En su accionar, construye una lógica interna, no permanente que cambia, aunque lentamente, con el tiempo. Esta lógica está determinada por dos aspectos de la práctica, la *función* y el *funcionamiento*.

Concretamente, la práctica pedagógica –lugar desde el cual se significará este discurso áulico– como práctica social, convalida en su interior un conjunto de normas que surgen del funcionamiento de la práctica, mejor dicho de la adecuación o no entre la función y el funcionamiento.

La *función* de la práctica es la *socialización del alumno*, para incorporarlo a la sociedad como persona autónoma, integral. Está explicitada a nivel verbal a través de los textos pedagógicos, reglamentos, resoluciones, circulares.

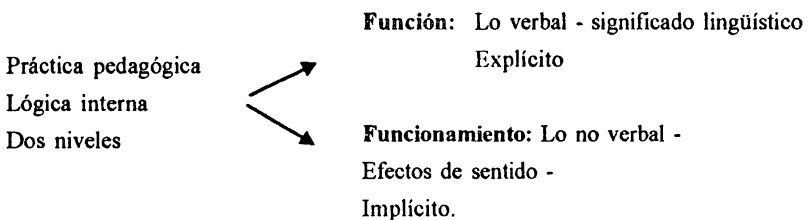
El *funcionamiento*, que se establece a partir del equilibrio de diversos factores, se muestra como actividad que orienta los comportamientos y conduce a los sujetos de la práctica a un lugar señalado y definido por la función.

El conflicto de la práctica pedagógica reside en conservar la cultura y al mismo tiempo promover su cambio. Se crean así efectos de sentido diferentes a los que perseguía la función: los resultados evidencian que no se logran los objetivos propuestos a nivel de la función. Se produce una aprehensión repetitiva de la realidad. No hay lugar para la reformulación y creación de otra realidad social. El objetivo es que el sujeto sea un hombre creativo pero se limita a sus expresiones personales.

Por su parte, los distintos papeles que la sociología podría definir como roles sociales no están en los discursos lingüísticos, tales como son en la realidad, sino que se encuentran representados. Estas representaciones se van internalizando dentro de cada práctica social, en el eje de las interacciones, que va construyendo situaciones tipo en cada práctica y el comportamiento correspondiente a cada tipo de situaciones.

La clasificación de los papeles que la práctica propone, adheridos a ciertas funciones responde a una cierta axiología o sistema de valores, que es de orden histórico. Se proyectan una serie de valores éticos, políticos, culturales, dominantes en cada época y cada sociedad. Esta axiología, para poder actuar, necesita manifestarse en estructuras cognitivas a las que se denominan creencias.

Estas creencias se confunden con la realidad, por eso su poder sobre la conciencia es absoluto. A través de ellas se va difundiendo la axiología del grupo dominante. Unas de las creencias en el ámbito educacional es que el *docente es un apóstol* y que debe comportarse como tal; estas y otras representaciones imaginarias van a actuar como condicionantes del sentido. Atañen al lugar de uno los circunstantes del proceso pedagógico.



Para analizar el discurso pedagógico áulico como un discurso social, se consideraron estas variables de análisis: las operaciones discursivas, los procesos, las condiciones de producción del sentido y una perspectiva epistemológica (socio-semiótica). Desde ella se generarán lecturas significantes, aún en los niveles más encubiertos, ya que sólo en «el nivel de la discursividad el sentido mani-

fiesta sus determinaciones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significante» (Verón, E. 1993).

Este tipo de discurso tiene que ver con la actividad cotidiana de todo docente, es un discurso atravesado por la preocupación *enseñante*, proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación: maestro => conocimiento <= alumno, centrados en el *enseñar y el aprender*. La figura del destinador surge como el que opera sobre un objeto para transformar a un destinatario. Es el lugar desde donde se formulan los proyectos de manipulación y en esta práctica, paradójicamente, no siempre el maestro enseña ni el alumno aprende.

Para interpretar estos discursos no sólo se ha de tener en cuenta lo que el maestro y los alumnos *dicen* sino todo lo que *hacen*. Oponer el *decir* al *hacer*, porque sus reales y aparentes contradicciones de sentido permiten buscar la verdadera significación y la comprensión de los procesos de control que el sistema genera y que delimitan los mismos procesos educativos.

Desde el lenguaje mismo se señala en todas las clases, como dato recurrente, una situación inicial semejante creada por un tiempo de *recreo* que precede a la misma en donde las manifestaciones, tanto lingüísticas como extralingüísticas, difieren ampliamente, produciendo una fractura que *bloquea* a los *sujetos* involucrados en este *proceso*.

Ejemplos de registros lingüísticos:

Fuera de aula:

- Maestro— ¡Che! ¡vení! Haceme un favorcito.
 Alumno— Sí, señó!
 Maestro— Decile a la Señorita Loly que te dé el vuelto para comprar un pancho. ¡Corré!

Dentro del aula:

- Maestro— Carolina... ¡vení!
 Alumna— ¿Sí, señorita?
 Maestro— Por favor, decile a la Señora directora que me envíe el vuelto del dinero que le di para la Cooperadora. Apurate.

El lenguaje es un componente esencial en la escuela, la mayor parte de la enseñanza que se proporciona a los escolares es una enseñanza verbal. La tarea del niño es fundamentalmente escuchar las explicaciones del maestro. Indudablemente que el lenguaje no es uno solo. Se debe admitir un lenguaje *no escolara-*

rizado, acorde con el desempeño del alumno como ser social, inserto realmente en su medio, frente a otro *escolarizado*, formal, estereotipado, con el que tiene, paradójicamente y por imposición, la mayoría de sus experiencias lingüísticas dentro del aula. Estas se dan a través de exposiciones, explicaciones, preguntas, respuestas, repeticiones, paráfrasis, dentro de esos protocolos.

Frente a este lenguaje asumido por el docente como parte significativa de su rol convalidado por la práctica, está el otro, el del niño, quien debe adecuar su medio expresivo a su *lugar social* (rol de alumno, también convalidado a nivel de práctica) con el inconveniente de que este esfuerzo no es fácil ni productivo. Generalmente se consideran estas *falencias* como fracasos lingüísticos o educativos cuando en realidad habría que hablar de barreras sociolingüísticas entre los niños y el sistema educativo, que desconoce que ellos controlan *otras variedades lingüísticas* tan valiosas como las impuestas por la escuela.

De este modo, el lenguaje del niño es considerado una desventaja para su desarrollo educativo, porque es visto como *deficiente*, no como *distinto*. También desconoce la escuela que no existe relación directa entre la adquisición del conocimiento y la forma de expresarlo.

Todas estas interpretaciones presupuestas o sobreentendidas responden a un ejercicio de control, de imponer respeto, de *interponer* entre el yo y el tú la distancia necesaria para marcar la diferencia, diferencia significada como caracterizadora de la misma práctica.

Este desajuste no sólo se da a nivel lingüístico sino también entre las necesidades e intereses de los niños y los contenidos y metodologías impuestas por el sistema. La escuela en este sentido está totalmente alejada de la realidad cotidiana y de los objetivos que como institución se plantea: *la socialización del individuo para que se desempeñe en una sociedad determinada*. Se intenta socializar en un ámbito artificial, y por eso no se integra al niño a ninguna sociedad real.

De manera particular son asignados los roles de los sujetos involucrados en este proceso, en tanto son funciones propias de una cultura, institucionalizadas en una sociedad, reconocidas por sus miembros y convalidadas por los sujetos que asimilan las convenciones de la práctica. Estos roles no existen en abstracto, tienen que ser interpretados, representados y construidos en el curso de la interacción social, definición que asume, por lo general, un carácter recíproco: maestro-alumno; médico-paciente, etc.

Este real social no puede confundirse con la realidad misma, por lo tanto, el hombre se maneja con una realidad creada por él, hace una construcción social de la realidad.

Dicha construcción es una *representación imaginaria*, que pasa por el eje

de la interacción social. Es en la interacción concreta donde se van adhiriendo esas representaciones imaginarias, del otro, de sí mismo y de las relaciones que en cada práctica se permiten o se prohíben. Por lo tanto los sujetos y su forma de expresión provienen de las convenciones y protocolos instituidos en cada práctica; están sujetos al discurso de la misma y condicionadas por estas representaciones imaginarias.

Desde su lugar social, el maestro es el que ejerce el control comunicacional. Grace llama *implicaturas conversacionales* porque se ponen en juego en todo acto interactivo, de modo que sin decirlo, el otro conoce las características del lugar desde donde le hablan. Aceptar estas *implicaturas* supone la admisión de un pacto social, sin el cual no se entenderían ciertas prácticas. El maestro parece saber de qué habla, saber lo que dice, lo que quiere decir, se plantea la ilusión de un sujeto portador de decisiones, de intenciones y de sentidos. Aparece controlando:

Los canales de comunicación, *abriéndolos*:

Ejemplos:

- | | |
|----------|---|
| Maestro— | Bueno, niños atiendan... |
| Maestro— | Bueno, ahora veremos el siguiente tema. |
| Maestro— | ¡Atiendan! Escuchen todos. |

O *cerrándolos*:

Ejemplos:

- | | |
|----------|---------------------------------------|
| Maestro— | Con esto doy por terminado el tema... |
| Maestro— | Bueno, hasta mañana. |
| Maestro— | ¿Nadie tiene nada que preguntar?... |
| | Será entonces, hasta mañana. |

La cantidad de conversación pidiendo que los alumnos hablen o que callen:

Ejemplos:

- | | |
|----------|--|
| Maestro— | A ver... Carolina. ¿Tienes algo que agregar? |
| Maestro— | A ella le pregunté, los demás escuchen. |
| Maestro— | A vos no... A ella. |

El contenido de la conversación y su pertinencia.

Ejemplos:

- | | |
|----------|---|
| Maestro— | ¡Pensá bien en lo que estás por decir! |
| Maestro— | Me parece que te has olvidado de lo más importante. |

Maestro— ¡Piensen antes de hablar tonteras!

Las formas de lenguaje que utilizan los alumnos.

Ejemplos:

Maestro— No está bien dicho (aunque el concepto no sea erróneo).

Maestro— Te has expresado mal.

Estudios de sociolingüística concluyeron que las lenguas y dialectos anormativos son sistemas coherentes y complejos y que no habría razón lingüística por la cual dichas variedades del lenguaje no pudieran ser los medios de instrucción de las escuelas. Dentro del sistema educativo se cree que estos dialectos anormativos sólo sirven para propósitos no serios (charlas, bromas, chistes) y que no se adecuan al debate de temas con pretensiones intelectuales. No hay tampoco pruebas de que una variedad anormativa del lenguaje sea en sí misma, un medio inadecuado para la educación y el debate intelectual. Se trata de evitar la incorporación de variedades dialectales y expresiones espontáneas y cotidianas. Este tipo de elección tiene implicaturas importantes porque muchas veces crea un espacio en el cual el alumno se siente presionado, coartado, inhibido.

Se puede marcar además una ignorancia mutua, en tanto estas diferencias lingüísticas planteadas son desconocidas por alumnos y profesores. Se desconoce el lenguaje del otro.

En esta dialéctica, se ponen de manifiesto roles controvertidos que no hacen sino proyectar en el reducido ámbito de la práctica pedagógica las relaciones sociales que se dan en la macro-sociedad: Dominación / sometimiento.

Ejemplos:

Maestro— ¿Quién sabe cuántas letras tiene el abecedario?

Maestro— ¿Entendieron?

Maestro— ¿Hay alguien que no entienda?

Frente a la actitud del docente dominador, y como contrapartida, está el alumno sometido, a quien se lo significó como el que escucha, espera que se le pregunte, debe ser permanentemente evaluado, debe aprender lo que se le impone, cómo y cuándo se lo imponen. El uso del lenguaje es asimétrico porque el alumno no puede ejercer ningún control, él es el controlado. Estos actos de habla en los que el maestro controla al alumno son la auténtica materia de la enseñanza.

El maestro ejerce este control al proyectar y proyectarse en esa tecnología

de *poder específica* que le sirve para resolver los problemas de vigilancia. Controla pero también es controlado. Esta red de poderes adopta dentro del sistema educativo, una forma piramidal, en donde la cúspide y los elementos inferiores de la jerarquía están en relación de sostén y de condicionamiento recíprocos: se *sostienen* (Foucault 1983).

Es por eso que el lenguaje no sólo es utilizado como instrumento de comunicación o de conocimiento sino como un instrumento de poder. El docente no se preocupa por ser comprendido sino por ser creído, obedecido, respetado, distinguido.

Este discurso resulta legítimo porque tiene un locutor legítimo: el maestro y su lenguaje. Sus enunciados se dan en una situación legítima, es decir en el mercado que corresponde y dirigida a un receptor legítimo: los alumnos (Bourdieu, 1985).

La competencia comunicativa da el derecho a la palabra, es lenguaje autorizado, lenguaje de autoridad. La competencia, entonces, implica el poder de imponer la recepción. (Bourdieu, 1985).

Ejemplos:

Maestro— Quiero que me digan...

Maestro— (Señalando con el dedo) Atiendan, ahora quiero que él me conteste.

Maestro— Digan cuál es la acción.

La relación de poder y control en las escuelas es asimétrica entre los participantes de la comunicación. La escolarización es algo obligatorio y separado de la vida cotidiana.

Para los alumnos, parte del problema consiste en que el proceso enseñanza-aprendizaje es un misterio para ellos. De manera cordial, otras no tanto, se les pide que hagan cosas, aprendan cosas, sin otra razón que el hecho de que esto es lo que el maestro quiere que hagan. Generalmente las metas y los objetivos de la lección permanecen ocultos.

La pregunta diaria del maestro connota para el alumno la idea de que está siendo examinado. Esto, sumado a la situación intimidatoria del contexto, lo inhibe, provocando una escasa locuacidad, reducida a la utilización de monosílabos, mientras en situaciones no estructuradas con amigos producen un lenguaje vivo y complejo.

El diálogo del profesor no llega a efectivizarse en un feed-back ya que la formalidad no permite a los alumnos la oportunidad de cuestionar, de hacer sus propias preguntas, de formular hipótesis y dar respuestas que no sean las prede-

terminadas por las asociaciones implícitas de pensamiento y marcos de referencia del maestro.

Esta limitación en la interacción se debe a los intentos del docente por mantener el control del contenido destinado a la discusión.

Ejemplo:

- Maestro— ¿Qué hiciste ayer?
 Alumno— Me fui con mi amigo a la plaza.
 Maestro— Si hubieras ido hoy, ¿cómo dirías?
 Alumno— Fui con mi amigo a la plaza.
 Maestro— No, hoy cómo se dice **hoy**.
 Alumno— Por eso, fui a la plaza hoy.
 Maestro— Se dice **voy** a la plaza, en presente.

El alumno responde a lo requerido por el maestro, pero su *equivocación* –vista así desde el lugar del docente–, es significada simplemente como tal, no como un paso normal en la construcción del conocimiento. Este diálogo, que promete en su formalidad previsible un cambio de roles, no se da, ya que en aquellos momentos en que el alumno pregunta algo o cuestiona, tiene ciertas limitaciones, porque él no ejerce el control y el poder en la medida en que lo hace maestro, quien contesta si quiere, a quien quiere y como quiere.

Es real que los alumnos no dicen todo lo que piensan, sienten, dudan y experimentan acerca del tema porque el mismo sistema limita este tipo de manifestaciones. En definitiva, existe en forma subyacente, no explícita, encubierta, un mensaje que permanentemente el docente incluye en su discurso: **que es más importante la información dada por él que el pensamiento original.**

Ejemplo:

- Maestro— El verbo entonces indica acción. Den ejemplos de verbos.
 Alumno— Yo vi la caída de un avión.
 Maestro— ¿Dónde está el verbo?
 Alumno— Caída.
 Maestro— Está mal. Es un sustantivo.
 A continuación silencio.

El diálogo es una conversación ideada, planeada, en donde la producción del sentido no se ejerce de manera conjunta, en los oyentes no hay espacio para la retroalimentación. Son preguntas de tipo especial, que no contienen el presu-

puesto habitual de que el hablante no conoce la respuesta a la pregunta.

Otras formas de control encubiertas en el lenguaje mismo, es el uso de un metalenguaje no explicitado, ni aclarado.

Ejemplo:

- Maestro— Ésta es una metáfora.
Alumno— ¿Qué es una metáfora?
Maestro— Es como una comparación.
Alumno— El anciano parecía un árbol caído.
Maestro— Está mal, busquen otra.

Muchas veces los docentes utilizan un estilo que no resulta familiar a los alumnos. Tal lenguaje plantea exigencias lingüísticas que son totalmente extrañas a la enseñanza de la materia en sí misma.

Generalmente las preguntas dirigidas a los niños van orientadas a la única respuesta que el docente considera válida. En este sentido el alumno es permanentemente descalificado por el sistema.

Ejemplo:

- Maestro— Quiero que me digan, ¿qué vieron ayer?
Alumnos— La Constitución.
Maestro— No, en Lengua.
Alumno— Analizamos oraciones.
Maestro— Bien, la oración, ahora veremos el sujeto.

El uso de preguntas que suelen hacer los docentes no son auténticas peticiones de información; han sido nominalizadas como seudo-preguntas, preguntas cerradas o de *adivina lo que pienso*. La naturaleza altamente artificial del diálogo profesor-alumno se contrapone a cualquier otra conversación despreocupada que ocurre fuera del aula. En este acuerdo tácito, el alumno debe aprender a responder sólo si se le pregunta, a dar respuestas cortas a preguntas no concretas, a no iniciar ninguna discusión, a no poner en tela de juicio lo que le dice el docente.

El discurso del docente también es controlado por las autoridades escolares mediante una red de mecanismos, previos a su emisión. Resulta la ejecución oral de un discurso escrito. En este sentido emerge una situación artificial de diálogo. Este es utilizado para la transmisión de cierta información, con escuchas que no pueden interrumpir, ni disentir; quizás se genere un tiempo para las preguntas,

pero generalmente no es usado.

Los niños escuchan a la velocidad que se lo imponen, en el orden establecido y sólo disponen del momento de su emisión para ser escuchados. No es un discurso familiar, cotidiano, es un discurso cuidado, planificado, ordenado, no transparente, opaco.

Aunque, a pesar de su naturaleza evanescente el discurso oral permite la rectificación, desde el lugar social del docente y dentro de la práctica pedagógica, no se registra esta actitud porque se la significa como debilidad, pérdida del poder y del control. Muchas veces aparece la rectificación en forma encubierta, en argumentos que el maestro maneja hábilmente.

Ejemplo:

Maestro— (Mirando un cuaderno de un alumno).
Chicos, atiendan. Estoy mirando que han escrito mal la palabra «revelar»

Alumno— Usted la escribió así en el pizarrón.

Maestro— No, ustedes entendieron mal. Yo les dije que había otra palabra que era parecida...

Silencio total.

¿Cómo conseguir que la escuela cambie este lugar, que no desempeñe las mismas funciones represivas que ha venido realizando hasta ahora? Tratando de resignificar los roles, adecuando el mensaje, tratando de satisfacer las necesidades de los escolares, entendiendo que no son adultos. Valorando lo que saben y lo que ya han aprendido es como se podrá revertir ese imaginario colectivo.

El tener una función de pura transmisión de conocimientos y habilidades concretas es lo contribuye a hacer de la escuela un lugar de opresión, no porque la transmisión de conocimientos sea mala, sino porque esos conocimientos se aprenden sin integrarlos a la vida.

Bibliografía

- BENVENISTE, E. 1978. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI, tomo II.
 BORDIEU, P. 1993. *Las cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
 ———. 1985. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
 CAZDEN, C. 1991. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
 FOUCAULT, M. 1970. *La arqueología del saber*. S.XXI: México.
 ———. 1983. *El discurso del poder*. México: Folios.

- LAVANDERA, B. 1985. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: C.E.A.L.
- PECHEUX, M. 1987. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos
- SERCOVICH, A. 1977. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Nueva visión.
- VERÓN, E. 1993. *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa. Edit.