

**REGULACIONES Y ARGUMENTOS DE
LA INTERACCIÓN VERBAL EN EL AULA
DE CLASE: UN MÉTODO DE ANÁLISIS**

Benito Estrella Pavo

EDUCACIÓN PERMANENTE ADULTOS. ZAFRA (BADAJOZ)

RESUMEN

Presentamos un *método de análisis de la interacción verbal en el aula* llamado **Regulaciones del Conflicto**. Este método es coherente con una teoría que considera los hechos del aula como *discursos* que exigen una interpretación crítica y, consecuentemente, una manera de investigar basada en la narración de *casos prácticos*. El método es, a un tiempo que una *herramienta de investigación, un instrumento de formación* del profesor que investiga. A través de los *perfiles* resultantes del caso analizado se pueden deducir los *principios* o reglas implícitos que de hecho sigue el profesor en su actuación en el aula.

SUMMARY

We present an analysis method of verbal interaction in the classroom, called Regulations of the Conflict. This method is coherent with a theory that considers the facts of the classroom as speech which demands a critical interpretation and, consequently, a way of investigation based on practical cases. The method is, at the same time, an investigation tool, and a teacher training instrument for the researcher teacher. Through the results of the analyzed case we can deduce the principles or implicit rules the teachers follow in their classrooms.

INTRODUCCIÓN

La idea de "Regulaciones del Conflicto" hay que entenderla aquí como formas o estrategias que usa el profesor para regular el antagonismo que constituye la organización del aula. El término "conflicto" tiene, por tanto, un significado epistemológico en el sentido de que es una de las notas características y fundamentales de nuestro objeto de estudio, definido desde una perspectiva teórica.

Se exponen en primer lugar y de manera sucinta e introductoria los presupuestos teóricos, se describe brevemente el método y se narra el resumen de un caso práctico, que consiste en el análisis de un texto narrativo. El caso práctico es parte de la transcripción de una sesión grabada de clase con un grupo de adultos de nivel de postalfabetización en el Centro de Adultos "Antonio Machado" de Zafra (Badajoz). El trozo analizado basta para poner en evidencia

como el discurso de clase es un proceso de transformación constructiva y significativa compartido por el profesor y los alumnos, acerca de la interpretación de un texto en este caso.

1. ESQUEMA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

"El Método es un viático para pensar solo, para correr los riesgos inevitables de todo pensamiento" (E. MORIN)

Usaré un esquema en forma de Uve, que tomo prestado de Gowin (NOVAK, J.D. y D.B. GOWIN, 1988), para plantear el trabajo de investigación y discusión de forma organizada. El esquema pone en evidencia la coherencia que debe haber entre estos tres aspectos inseparables: la Teoría, el Método y el Laboratorio. A estos tres aspectos, en relación dialéctica y complementaria, añado el concepto de Práctica. La Práctica es el contexto o entorno en el que se configura el objeto de investigación en el caso de la Pedagogía. Este entorno constituye un espacio que tiene características específicas con respecto a un laboratorio convencional, que se establece mediante procedimientos reduccionistas de troceo del objeto de estudio en unidades constitutivas generalizables, el aislamiento del contexto donde se producen los casos particulares y el establecimiento de protocolos que neutralicen la influencia subjetiva del investigador.

La Uve del *diseño de investigación* es, si se me permite usar esta imagen, como el barco que necesita el investigador para cruzar el mar de información al que tiene que enfrentarse y que lo anega todo, por arriba y por abajo, en forma de *mar* –la *práctica*, generando en su complejidad continua información –y en forma de *diluvio* – la *teoría*, entendida en un sentido muy general, como las propuestas que desde distintos ámbitos pretenden dar cuenta de esa práctica y explicarla. El barco no sólo debe estar mínimamente pertrechado de estas herramientas para la navegación que hemos llamado Teoría, Método, Laboratorio y Práctica, sino que es fundamental que esas herramientas estén debidamente conjugadas y armonizadas, de manera que cada una cumpla su papel. Puede verse un plano del barco en la *fig. 1*.

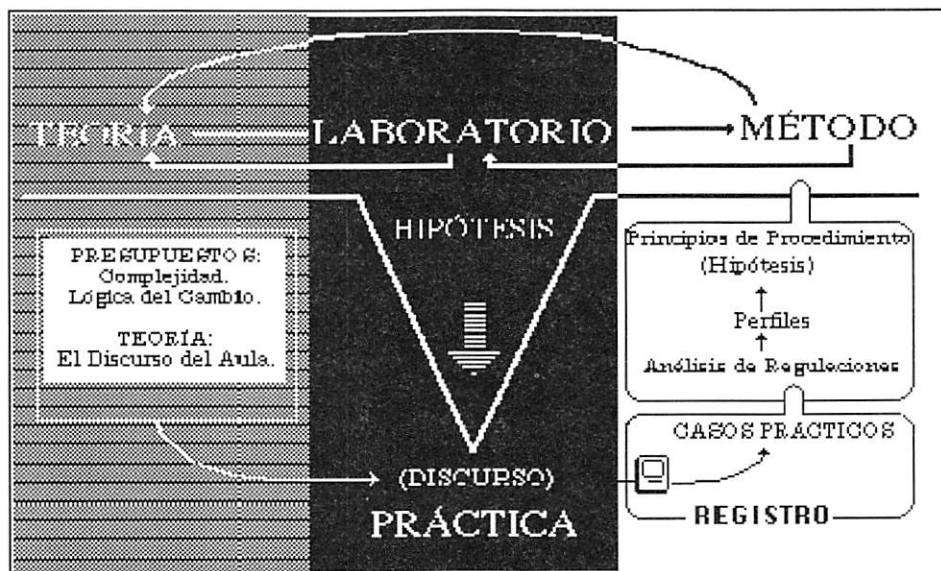


FIGURA 1

Vemos en el plano de nuestro barco lo siguiente:

* A babor, la **Teoría**: la Brújula, que orienta el rumbo del viaje. La Teoría es aquí un Modelo descrito como Discurso del Aula, respecto del cual adquieren significación y sentido los casos particulares o incidencias del aula de clase.

* A estribor, el **Método**: el Timón que, orientado por la Brújula, toma contacto con el agua del mar y marca el rumbo del barco. El Método es la herramienta que sirve de juntura entre la Teoría y el Laboratorio, traduciendo la Teoría a lo concreto de manera productiva.

* Y de Proa a Popa, el **Laboratorio** (el Cuaderno de Bitácora en el que el navegante va anotando las incidencias del viaje) y la **Práctica** (la faena de la marinería que mantiene el barco al flote y lo hace andar). El Laboratorio del pedagogo es el aula de clase, donde acaecen acciones que son prácticas (HABERMAS, J.; 1994).

Para el navegante, la correcta conjunción de los instrumentos de navegación del barco es fundamental. De estos elementos en relación, pero diferenciados y cumpliendo cada uno sus funciones específicas, el navegante adquiere experiencia reflexionada, con ayuda de mapas y otros auxiliares, sobre el Arte de Navegar. El aspecto fundamental que justifica esta precisa conjunción de los elementos de navegación, cuya organización constituye nuestro barco, es la

constatación de que el arte de navegar depende de forma absolutamente principal de los marineros. Y esta constatación tiene un corolario: que a navegar se aprende navegando. De aquí la importancia preeminente que adquiere en nuestra propuesta el método, advirtiendo que un método no es un mecanismo que puede aplicarse de manera exenta y automática, sino que es, como dice la cita de Edgar Morín, "un viático para pensar solo, para correr los riesgos inevitables de todo pensamiento".

El Método es la síntesis entre Teoría y Práctica, entre hipótesis y experiencia, entre la acción –Práctica, Laboratorio– y la reflexión –Teoría–. Desde esta perspectiva, la investigación en el aula tiene como objetivo básico la comprensión de los hechos de la práctica tal como los ven los propios implicados. De aquí que veamos nuestro objeto de investigación como un "discurso" que hay que interpretar y comprender. El Método es por eso una herramienta hermenéutica dirigida a esa comprensión de los discursos que genera la Práctica. Las garantías de racionalidad y objetividad exigibles a toda investigación no vienen determinadas en este caso por los protocolos de fiabilidad y validez del instrumento, sino por el contexto de argumentación pública de la comunidad científica ante cuyo tribunal de apelación se *exponen* las investigaciones. El veredicto final, una vez oídos los argumentos de las partes, pertenece al tribunal popular constituido por quienes han de manejarse con la práctica, a cuyo servicio está el método.

2. TEORÍA: EL CONCEPTO DE DISCURSO

"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar" (A. MACHADO)

La Teoría presenta nuestro objeto de estudio como Discurso, aplicado al ámbito específico del aula de clase. La enseñanza se puede considerar como un *proceso de comunicación lingüística* que se desarrolla en un determinado marco cultural (CAZDEN, C.B.; 1991). **Cazden** señala que las actividades del aula, en forma de lecciones, discurre como un verdadero *discurso*, si bien con características específicas. Para resaltar esas características específicas **Cazden** lo llama el *Discurso del Aula*. En la idea de *discurso*, está implícita una determinada epistemología que lo contrapone, en tanto objeto de estudio, a un objeto. Por decirlo brevemente, un objeto es aislable, troceable y calculable; un discurso, en cambio, no puede ser aislado del contexto donde se produce, de los sujetos que lo realizan y no puede ser calculado, sino interpretado.

La definición de "*discurso*" es compleja, pues ha sido estudiado desde

muy antiguo por disciplinas muy diversas. A los efectos de presentar una síntesis, bastará para nuestros propósitos referirnos a las acepciones que aparecen en el Diccionario de **María Moliner**.

a) El discurso como camino.- La primera acepción hace referencia a un proceso que transcurre. **Varela** ha recurrido a la metáfora de Machado de la estelas en el mar para sintetizar su teoría de la *autonomía*, que podemos aplicar al "discurso" (VARELA, F. J.; en Lovelock y otros.;, 1989). Frente a los modelos de *Caja Negra*, en los que sólo cuentan las entradas y salidas del sistema y se ignoran los procesos internos, están los modelos basados en *la autonomía*. **Varela** dice que "*le paradigma fundamental de nos interactions avec un système autonome est la conversation, et, lorsque ce genre d'interactions donne des résultats insatisfaisants, nous parlons d'incompréhension*" (VARELA, F. 1989. Pág. 8). La referencia de **Varela** a la *conversación como sistema autónomo* que se define en términos de *comprensión / incomprensión*, es suficiente aquí para situar la idea de discurso que estamos desarrollando dentro de la *autonomía*. Resaltaremos el hecho de que toda conversación se origina en un *antagonismo* constituyente: un hablante y un oyente que dialogan y trenzan un discurso, como dos agujas que tejen (un tejido, un texto) con los hilos de sus voces.

b) El discurso como memoria.- La referencia al *tiempo* de la segunda acepción del diccionario nos permite considerar *el discurso como expresión de una memoria* (R. DE LAS HERAS, A.:1987). Pero la memoria no es esa cosa mecánica y simple que ensarta cifras o letras en ejercicios propuestos en un test o en un concurso televisivo. La psicología ha puesto de manifiesto como el *discurso* presenta un aspecto *plegado*, dentro de la memoria, que luego ha de *desplegarse en lenguaje* cuando se hace exento o externo. Hay un *lenguaje interior* (VIGOTSKY, 1977; LURIA, A. R., 1984) y otro exterior que se alternan en un juego de vaivén alrededor del discurso. Este juego es particularmente interesante, desde el punto de vista del desarrollo y la formación de una memoria, cuando tiene carácter *interactivo* y esa interacción se efectúa entre un adulto competente y un aprendiz. En el discurso se manifiestan las relaciones entre *lenguaje y pensamiento* y sus mutuas influencias.

c) El discurso como argumentación.- La tercera y cuarta acepciones se refieren al discurso como *desarrollo del raciocinio*. En esta idea del discurso hay también un planteamiento epistemológico. Los discursos no son hechos o comportamientos que pueden ser observados, sino *acciones prácticas* cuyo sentido y justificación se manifiesta en una *argumentación*. Como dice **Perelman** (PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS L., 1989), la facultad de deliberar y de argumentar es el signo distintivo del ser racional. Los discursos no son calculados, sino comprendidos. De ahí no debemos concluir que la razón es totalmente incompetente en los campos que escapan al cálculo y a la evidencia. Hay que abandonar la idea de que sólo lo evidente es lo propio de la razón, y admitir el

uso de la razón para dirigir nuestras acciones e influir en las de los demás. La *argumentación* enlaza entre lo lógico y lo psicológico y se puede definir como *el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*. La *teoría de la argumentación* de **Perelman** es una actualización de las viejas disciplinas de la *Dialéctica* y la *Retórica* (PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS L., op. cit.; LAUSBERG, H., 1990.). En la *Retórica* se define el discurso como un fenómeno comunicativo por el que un *orador* elabora un *texto*, oral o escrito, y lo presenta a un *público* o auditorio con la finalidad de *influir* en él. *Discurso* es el despliegue material y lingüístico de lo que hace un hablante en su actividad comunicativa con otro u otros hablantes. La idea de despliegue hace referencia a la existencia en el discurso de, al menos, dos *niveles*: uno plegado o implícito (*inventio*) y otro desplegado o explícito, que se desarrolla mediante operaciones lingüísticas (*elocutio*). Entre uno y otro nivel se puede establecer un nivel intermedio de ordenación y planificación (*dispositio*). Mediante *operaciones retóricas* o *reglas de transformación* se pasa del nivel plegado al desplegado, transformando los pensamientos en lenguaje.

d) El discurso como lenguaje.- En la consideración del lenguaje como *materia de un discurso* hay también una propuesta de fundamentación epistemológica que hace referencia al *sentido*, es decir, a un espacio de investigación que es accesible sólo a una *hermenéutica*, a una *interpretación*, y que no puede ser reducido a objetos medibles. Como señala **Habermas**, (HABERMAS, J.: 1994), todo *sentido presupone una expresión simbólica*. El sentido nos dice que el objeto de estudio se constituye en términos de *comunicación lingüística*. El *sentido* es lo que distingue una *acción intencional de un comportamiento*, y las intenciones se manifiestan precisamente mediante *discursos en forma de lenguaje*. Se podría decir que el "*sentido*" tiene su formulación en el lenguaje, del mismo modo que las observaciones empíricas se manifiestan en fórmulas matemáticas. **Habermas** reclama un ámbito epistemológico específico para los estudios sobre objetos de comunicación y, por tanto, no objetivos, no empíricos, no dados de antemano, sino constituidos en el proceso mismo de la comunicación. El comportamiento y las regularidades comportamentales pueden ser *observadas y medidas*, mientras que los discursos pueden ser *entendidos*. Para los *discursos*, que sólo resultan accesibles a una experiencia articulada en términos de comprensión del sentido, no disponemos del correspondiente sistema de operaciones básicas de medida a las que quepa atribuir la fiabilidad y validez objetivas. La dimensión del sentido simbolizado tiene que recurrir a *procedimientos ad hoc*, que en última instancia dependen de una *comprensión precientífica del lenguaje, disciplinada hermenéuticamente*.

A partir de estas ideas generales sobre el Discurso, procedentes de disciplinas diversas, hemos definido cuáles son las características propias de los

Discursos Didácticos, y hemos aplicado el método de las *Regulaciones del Conflicto* a su análisis. No podemos detenernos en tal caracterización de lo que el discurso del aula tiene de específico. De manera muy breve, y en orden a dejar clara la coherencia entre la teoría y el método, podemos presentar la estructura del Discurso Didáctico, a la que llamaremos haciendo un juego de palabras, *teatrológica*¹, utilizando un *lenguaje gráfico* procedente del modelo lógico que sirve de base tanto a nuestra teoría como al método (RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A.; 1987–1991).

a) **ANTAGONISMO** (fig. 1): Un *conjunto* de sujetos *se divide en dos partes* relacionadas de forma *antagónica y reflexiva*, es decir, mutuamente autodeterminantes, que configuran una *organización* a la que podemos llamar "aula". Mientras la idea de "conjunto" pertenece a una visión *reduccionista* del aula, la idea de "organización" representa la visión *compleja* a la que ya nos hemos referido.



fig.1

b) **INTERACIÓN** (fig. 2): Entre las dos partes de la organización hay un *flujo permanente de información*, de intercambios, de carácter básicamente verbal. Este flujo ininterrumpido constituye a la organización como tal, de manera que si se interrumpe, la organización se desorganiza, es decir, deja de existir como tal, desaparece el aula. Aparecen en el discurso del aula dos niveles de análisis entrelazados: el nivel del *contenido* de enseñanza (la comprensión del texto narrativo que el profesor regula y orienta) y el nivel de la organización misma del aula, que el profesor también tiene que regular. Podríamos decir que el profesor tiene que ejercer en su papel regulador a un tiempo como jefe de estado (autoridad) y jefe de gobierno (poder).

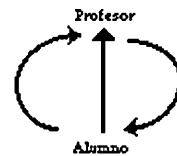


fig. 2

c) **AUTONOMÍA** (fig. 3): El antagonismo de las partes proporciona energía a un proceso en el que continuamente se están realizando *transacciones para evitar la rotura de las partes* y, por tanto, la desorganización del sistema. Cada antagonismo tiende, potencialmente, a una *complementariedad* situada en la línea del tiempo.

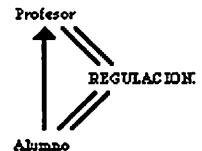


fig. 3

d) **COMPLEJIDAD** (fig. 4): Las distintas complementariedades o síntesis van urdiendo una trama o *figura en un entorno abierto*, de manera que la organización se presenta siempre sometida a la influencia del azar.

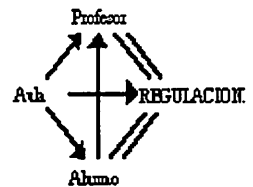


fig. 4

Este entorno abierto proporciona información, que crea *desorden*; y esta información *se transforma en orden, en discurso*, en virtud de ciertos principios organizativos de clausura.

Partiendo de este esquema teórico general vamos a presentar a continuación el método con la tipología de regulaciones.

3. EL MÉTODO

El análisis de las interacciones verbales en clase tiene ya una cierta tradición en la investigación pedagógica. Se puede hablar de dos modelos: uno, influido sobre todo por la teoría conductista, que se centra en el establecimiento de categorías de conductas observables en el aula, análisis de muestras y aplicación de procedimientos estadísticos; otro, más reciente, que prescinde de la categorización y utiliza técnicas interpretativas.

3.1 EL ANÁLISIS FORMAL

En un libro publicado en España hace veinte años, De Landdsheere (DE LANDSHEERE, G. y BAYER, E.; 1977) exponía, junto a su propia investigación, una síntesis exhaustiva de las investigaciones sobre las interacciones verbales en clase, desarrolladas en las décadas de los años cincuenta y sesenta, principalmente en Estados Unidos. Aparte de que resulta muy ilustrativo seguir algunas de las argumentaciones que De Landsheere utiliza para presentar dicha síntesis y su propia investigación como "científicas" (la cantidad de las muestras y de categorías de la observación, mientras que las observaciones en el aula la hacían unos estudiantes de facultad y no los propios docentes), y a pesar del tiempo transcurrido, consideramos válidas algunas cuestiones de procedimiento utilizadas por De Landsheere como las siguientes:

a) *Centración de los análisis en la actuación del profesor.* El discurso didáctico está compuesto de unidades en forma de *tríadas* (ya señalado en sus estudios pioneros por **Sinclair y Coulthard**): un estímulo del profesor, una respuesta del alumno y una posterior regulación del profesor. Esta "tercera pata" de la unidad triádica, la regulación del profesor, es la que se toma como referencia para el análisis.

b) *Separación de las observaciones en dos momentos: registro y análisis.* *Adoptamos esta separación con matices.* Puesto que las observaciones deben ser interpretadas, conviene hacerlo en un momento reflexivo posterior y no puntuarlas en el proceso de su ocurrencia. Esta interpretación debe ser objetiva

mediante procedimientos de discusión o triangulación en los que el profesor observado somete su interpretación a la argumentación discutida.

c) *Tener en cuenta sólo las intervenciones verbales explícitas (en una única dirección, del profesor al alumno)*. La fase de interpretación debe tener en cuenta, sin embargo, que hay un fondo implícito del cual emergen las palabras concretas que pronuncia el profesor. De este fondo o contexto de interpretación forman parte las intervenciones de los alumnos, que actúan a veces con carácter retroactivo, lo que obliga a una lectura no lineal del discurso.

d) *Considerar el aspecto pragmático de la intervención lingüística (que De Landsheere llama "función")*. Las unidades lingüísticas del discurso del aula son "realizativos" (AUSTIN, J. L., 1982; SEARLE, J., 1974.) y tienen, por tanto, una doble componente semántica y pragmática. Nosotros preferimos llamar a la componente pragmática "regulación" o "argumentación" en vez de "función", término que está dentro de los presupuestos conductistas de De Landsheere.

e) *Considerar como interlocutor sólo al alumno o los alumnos que intervienen directa y explícitamente ("in direct focus")*. Se parte de considerar el aspecto explícito y verbal del discurso, sin entrar en los aspectos de comunicación no verbal en el aula. Entendemos que los perfiles de las regulaciones son indicadores suficientemente explícitos de la actitud profunda que el profesor adopta en su práctica.

f) *Tener en cuenta que no hay necesaria coincidencia entre "función" o "regulación" y frase*. Precisamente esta falta de coincidencia es la que exige la tarea de interpretación, tarea en la que las teorías pragmáticas (Austin, Searle, Grice...) son de una inestimable ayuda, al poner de manifiesto los llamados aspectos ilocucionarios y perlocucionarios de los mensajes.

3.2 EL ANÁLISIS INFORMAL

Hay, como hemos dicho, dos grandes enfoques en la literatura sobre el análisis del discurso del aula: uno, de carácter formal o sistemático y otro de carácter informal. Edwards y Cazden (EDWARDS, D. y MERCER, N.; op. cit.; EDWARDS, D.; op. cit.; CAZDEN, C. B.; 1991) plantean su análisis del discurso del aula prescindiendo de la categorización previa de las observaciones y utilizan un enfoque informal.

Para Edwards el dilema que se le plantea al maestro es, por un lado, "consegir que los niños muestren sus propias ideas e interpretaciones de la experiencia", mientras por otro lado y al mismo tiempo se tiene que asegurar que aquellas ideas son las que ellos "deben" lograr" (EDWARDS, D.; 1990.; pág. 38). Para solventar este dilema o antagonismo a lo largo del discurso interactivo, el maestro utiliza "regulaciones", que tanto Edwards como Cazden señalan y que

pueden ser cotejadas con las Regulaciones del Conflicto. Edwards señala cinco regulaciones, mientras que Cazden señala sólo cuatro²:

1) Los profesores, dice Edwards, parafrasean las intervenciones de los alumnos para acercarlas al significado que ellos proponen, o bien resumen las mismas reconstruyendo y alterando su significado, bien enfatizan o sobreinterpretan ciertas observaciones para que parezcan una confirmación de lo que ellos proponen. El profesor colabora con el alumno de manera que completa su información, dice Cazden. Estas manifestaciones son equivalentes a regulaciones de **Sublimación**.

2) Los profesores, señala Edwards, ponen de manifiesto gestos y mimos "de guiño" mientras preguntan o animan al alumno en sus intervenciones, evidenciando que son bien aceptadas. Y Cazden constata como el profesor manifiesta que entiende la intervención del alumno y se limita a comentarla o a pedir información complementaria. Estas manifestaciones son equivalentes, desde nuestro punto de vista, a regulaciones de Favor.

3) Cazden señala una observación equivalente a la **Desviación** al comentar como el profesor expresa perplejidad o incapacidad para seguir al alumno (generalmente mediante otras preguntas).

4) Edwards observa también que los profesores introducen nuevos conocimientos "como si ya fuesen conocidos" y, por tanto, no cuestionables, lo que puede ser interpretado como regulaciones de **Represión**. Cazden también se refiere a este tipo de Regulación cuando comenta como el profesor deriva la intervención del alumno en el discurso hacia otra temática que, o bien maneja mejor o bien valora más.

5) Por último, la observación de Edwards de como los profesores ignoran o dan de lado algunas intervenciones de los alumnos, administran silencios o repiten preguntas, para marcar que no se acepta la intervención de un alumno, es equivalente a la regulación de **Expulsión**.

3.3 LAS REGULACIONES DEL CONFLICTO

Las investigaciones formales, basadas en una observación *sistemática*, utilizan las observaciones de la interacción como datos, pero no se ocupan del discurso como tal. En las observaciones *informales* o intuitivas se relacionan aspectos observados del discurso en clase con procesos de aprendizaje de los alumnos; pero faltan en ellas la conceptualización de las estrategias de intervención que aparecen en dichos procesos. Nuestra propuesta se sitúa en una posición intermedia a estas dos: se usan categorías conceptuales para el registro de observaciones; pero estas categorías, que no son un instrumento "objetivo" de medida sino un instrumento de interpretación, tienen ciertas característi-

cas que las hacen particularmente aptas, según nuestro punto de vista, para el análisis del discurso del aula:

a) Las Regulaciones del Conflicto tienen una *definición formal*. Esto permite establecer siete *regulaciones* claramente determinadas en su *exhaustividad* (permiten clasificar todo el espectro del discurso) y su *exclusividad* (cada regulación es distinguible formalmente de las demás).

b) Las Regulaciones del Conflicto es un *método* que responde a una lógica propia de las *organizaciones complejas*, como es el caso del aula de clase. Esta lógica, desarrollada por el Dr. R. de las Heras, permite una justificación epistemológica del estudio del discurso del aula distinta de los modelos llamados de proceso-producto (PÉREZ, A. y otros; 1974; STENHOUSE, L.; 1986).

c) Las Regulaciones centran las observaciones sobre el propio *proceso global* del discurso interactivo del aula, no separando sus componentes y distinguiéndolo al mismo tiempo de otros elementos que, aunque influyan en él, son externos y, por tanto, no controlables en el proceso mismo.

d) Las Regulaciones permiten establecer perfiles de los discursos prácticos que son interpretables a la luz de un modelo teórico o ideal establecido mediante Principios de Procedimiento (ELLIOTT, J.; 1992). Estos perfiles son un instrumento de enorme interés para la formación del profesor, pues pone en evidencia la discrepancia entre lo que los profesores quieren hacer y piensan que hacen y lo que realmente hacen en el aula.

3.4 TIPOLOGÍA DE LAS REGULACIONES

Rodríguez de las Heras y sus colaboradores han definido una tipología de siete regulaciones (**Sublimación, Favor, Desviación, Miedo, Culpabilidad, Represión y Expulsión**) que han aplicado a discursos políticos y propagandísticos de diversa índole (R. DE LAS HERAS, A.; op. cit; AMADOR, P.: 1989; DÍAZ BARRADO, M.P., 1989). Para adaptar esta definición al aula de clase partimos de considerar cuatro componentes en el Discurso del Aula: Profesor, Alumno, Aula y Discurso. Esta estructura tetralógica tiene la expresión gráfica que vimos más arriba en la figura 4, con la que ponemos de manifiesto el carácter dinámico, dialéctico y procesual del Discurso Didáctico. Las Regulaciones son estrategias argumentativas del profesor dirigidas a evitar la ruptura de esta estructura dinámica que es la que instituye el aula como organización.

En el cuadro siguiente se definen cada una de las Regulaciones en relación a los cuatro componentes de la estructura. La actuación o regulación del profesor se puede centrar en el *alumno*, el contenido del *discurso* o en las exigencias institucionales de la situación de comunicación, representada en el contexto del *aula*. Esta actuación puede ser compartir o aceptar (+), neutra (0) o de

rechazo (-). De este modo, las regulaciones quedarían definidas así:

1. **SUBLIMACIÓN**: La regulación de **Sublimación** se da cuando entre el *orador*, la parte que tiene el poder, y el *auditorio*, la parte que no lo tiene, se comparten ideas, imágenes, valores (DÍAZ BARRADO, M. P.; 1989). En el aula se traduce en la aceptación que hace el profesor de las intervenciones del alumno. Esta aceptación se manifiesta muchas veces con una expresión del profesor que reformula la respuesta del alumno. En el cuadro I se indica que el profesor comparte el discurso con el alumno, quedando siempre un fondo de indeterminación en el contexto del aula, señalado por el símbolo neutro.

PROFESOR	ALUMNO	DISCURSO	AULA
SUBLIMACIÓN	+	+	0
FAVOR	+	0	+
DESVIACIÓN	+	-	+
MIEDO	+	+	-
CULPABILIDAD	-	+	+
REPRESIÓN	-	-	+
EXPULSIÓN	0	0	0

CUADRO I

2. **FAVOR**.- La regulación de **Favor** señala un reconocimiento por parte del orador de las virtudes del auditorio. Toda expresión de halago, de deseo de agradar a la audiencia, se traduce como Favor (DÍAZ BARRADO, M.P.; op. cit.). Es decir, si en la regulación de Sublimación se recurre a un valor positivo compartido por el orador y el auditorio, en la regulación de Favor el valor positivo se entiende que está en el auditorio y el orador lo que hace no es tanto compartirlo como ponerlo de manifiesto (R. DE LAS HERAS, A.; 1986). Toda manifestación que supone aceptación del alumno como tal, sin tener en cuenta el contenido de su intervención, es una regulación de Favor. El profesor centra su regulación no en el discurso, que señalamos en el cuadro con una valoración neutra, sino en el alumno, dentro de la situación del aula.

3. **DESVIACIÓN**.- La regulación de **Desviación** se define de manera general como el recurso a un valor negativo ajeno a ambas partes y con el que se busca un común rechazo. El antagonismo se regula ahora desviándolo hacia una tercera instancia, ajena a ambas partes antagónicas y rechazada por ambas. (R. DE LAS HERAS, A.; 1986; DÍAZ BARRADO, M. P.; 1989). En el aula, la regulación de Desviación equivale a una nueva pregunta que reenvía al alumno de nuevo al discurso para que reformule mejor su respuesta. En el cuadro lo representamos con un rechazo que el profesor manifiesta sobre el discurso, aceptando al alumno en la situación del aula.

4. **MIEDO**.- La regulación de **Miedo** tiene el matiz, con respecto a la Desviación en general, de presentar el valor negativo y rechazable como una amenaza para ambas partes. El profesor, en el caso el aula, pone en evidencia

la situación evaluadora del contexto del aula (**Doyle** en **PÉREZ, A. y GIMENO J.;** 1983). El profesor manifiesta al alumno la idea de compartir algún aspecto rechazable (por ejemplo, suspender) de la situación del aula.

5. **CULPABILIDAD.**- Por su parte, la regulación de **Culpabilidad** añade el matiz de que el valor negativo no está fuera, rechazable por ambas partes, sino que está en la parte del auditorio y así es señalado por el orador, aunque de manera que parezca rechazable por ambos. El auditorio, como dice **Díaz Barrado** (op. cit.; 1989), se convierte en esa tercera pieza rechazable de la desviación, en la víctima propiciatoria. En el aula se manifiesta en las expresiones del profesor que llevan al alumno a hacerse responsable de sus fallos y errores. El profesor trata de convencer al alumno para que rechace por sí mismo su propia actuación.

6. **REPRESIÓN.**-Una tercera situación de regulación consiste en que el orador no puede regular el conflicto como hasta ahora hemos visto que podía hacerlo; es decir, no puede encontrar una síntesis superadora del antagonismo existente entre él y el auditorio. Entonces tiene que reprimirlo. La regulación de Represión pone en evidencia el hiato existente entre la parte que ostenta el poder y la que no la tiene y se convierte en un instrumento del propio poder que el auditorio no comparte. El orador no sólo presenta un valor negativo que está en el auditorio, sino que lo denuncia como tal. El profesor manifiesta su rechazo al alumno al considerar que su intervención no es coherente con un discurso aceptable en la situación del aula.

7. **EXPULSIÓN.**- La regulación de Expulsión hace referencia a una situación en la que el profesor ignora la intervención del alumno, cierra al flujo interactivo la posible vía que abre esa intervención, de manera que tal intervención es como expulsada fuera del discurso. La regulación de Expulsión consiste sencillamente en ignorar el antagonismo; no otorgar reconocimiento a la otra parte ni al problema (**DÍAZ BARRADO, M. P.;** op. cit.). El profesor evidencia una actitud neutra ante la intervención del alumno, considerando que no es pertinente con el discurso ni la situación del aula.

Esta definición sumamente escueta de las Regulaciones sólo puede ser clarificada y hacerse operativa sobre la base de su aplicación a los casos particulares. El método es un instrumento que no funciona automáticamente, como si fuera un organillo al que basta con darle vueltas. Se parece más a un violín y es absolutamente imprescindible que la afinación y ejecución la realice un intérprete experto. De esta manera, la experiencia cobra una importancia primordial en un doble sentido: a) en el sentido de la formación docente en la práctica, que permite al investigador una interpretación contextualizada; y, b) en el sentido de la práctica en la aplicación del propio método de análisis, que va haciendo que el profesor sea progresivamente más consciente de su actuación en el aula,

contribuyendo, mediante una mayor comprensión, a una síntesis efectiva entre la teoría y la práctica, síntesis que demuestra como en las ciencias sociales la comprensión es de hecho su tecnología.

4. UN CASO PRÁCTICO

El caso práctico consiste en el análisis de una fábula del Calila y Dimna (*ver texto en Anexo I*). Nos situamos en el siguiente momento de la lección: se ha llegado de forma provisional al acuerdo de señalar al León, las Bestias y la Liebre, como personajes de la historia.

Para ver qué relaciones hay entre los personajes, se remite a los alumnos al *Tablero Discursivo*: una plantilla que simula un tablero de ajedrez; (*figura 5*) y se les dice que piensen donde tienen que colocar a los personajes en los cuadros, según se considere que están asociados, que son *complementarios* (se ponen en cuadros del mismo color) o que hay entre ellos *antagonismo* (se ponen en cuadros de distinto color).



figura 5

El análisis del texto se realiza mediante el *diálogo* con los alumnos, que dan sus distintas interpretaciones que son discutidas por el profesor. Se ha transcrito la grabación de discurso interactivo de la lección. La *lección* está dividida en *secuencias* o *Episodios Temáticos*. En cada Episodio Temático identificaremos las intervenciones del profesor con "P" y las de los alumnos con letras del abecedario numeradas con un índice que indica el orden en que van interviniendo. Cuando hay murmullos, ruidos de varias intervenciones a la vez, o no se entiende la grabación, se indicará por (...). Distinguiremos con **negrita** las intervenciones del profesor, que son las únicas puntuadas como Regulaciones. Algunas intervenciones no están puntuadas por considerar que no tienen una función reguladora o argumentativa sobre el discurso de la lección.

Episodio 1:

A1: No sé... Pienso que... el León está de acuerdo con las bestias, ¿no?

P1: ¿El león está de acuerdo con las bestias? (DE)

A2: Sí, porque aquí le dijo, dice: "Dijo el león: ¿Qué es ese consejo? Y dijeron las bestias: Llegaremos contigo a un acuerdo".

B1: Que llegan a un acuerdo, pero no es que estén de acuerdo...Llegan a

un acuerdo.

P2: (E)

P3.: Bueno, pero tú lo puedes poner así, si lo ves así. Tú puedes representar ahí el acuerdo...(F)

A3: Sí, en ese momento están como un acuerdo que hacen...

P4: O sea, tú los pondrías en cuadros del mismo color (F).

A4: ¿Los dos, no?

P5: Sí (F).

A5: Si es que yo me meto en unos líos... Me parece que voy a dejar de venir.

C1: ¡Oh!

P6: Podemos llegar a un acuerdo, ¿no?, antes de...(F). (Risas)

A6: Ay, es que llevo un día hoy...

P7: Tú ya has planteado el conflicto; ahora habrá que llegar al acuerdo (F). (Risas).

COMENTARIO 1

Como podemos observar, las primeras intervenciones del profesor en este Episodio (P1, P3 y P4) se refieren a la actividad de colocar en el tablero a los personajes, que tiene por finalidad la comprensión del texto leído. En la primera intervención (P1), el profesor utiliza una regulación de Desviación o Tematización; es decir, centrada en el desarrollo del tema, que es la comprensión del texto. En las dos intervenciones siguientes (P3 y P34) el profesor ha utilizado un tipo de Regulación centrada más en el alumno que en el contenido de aprendizaje. El profesor pretende estimular a los alumnos a participar con sus opiniones, aceptando sus sugerencias al respecto y sin entrar de momento en valorar si estas sugerencias son correctas o no. Llamamos a este segundo tipo de estrategia Regulación de Favor, que anotamos así: (F). Las intervenciones 5, 6 y 7 son también de Favor. La primera de ellas simplemente indica la aceptación de la intervención del alumno. La 4ª y la 5ª tienen un matiz interesante, pues el profesor intenta, mediante el humor, desdramatizar la situación de desánimo de la alumna.

La intervención P2 es muy particular, pues se trata de un silencio. Es una regulación de Expulsión, pues se hace oídos sordos a la intervención B1, que intenta plantear cuestiones que el profesor considera prematuras o inoportunas.

Episodio 2:

P1: Vamos a ver... Para que no haya tanto lío vamos a hacer lo siguiente. Vamos a escribir los personajes en unos papeletos que se puedan mover, para ver cómo se va jugando, igual como si fuera el tablero del ajedrez. Porque lo que tú has dicho es verdad. Pero tam-

bién es verdad lo que estaba diciendo "X". Lo que pasa es que en el desarrollo..., al principio... Es como si fuera un juego. Al principio tú tienes que colocar...(S).

B1: Conforme se va leyendo es distinta la cosa, porque yo he puesto las Bestias con la Liebre, y sin embargo, luego...

P2: Claro...(S).

B2: ... las Bestias llevan al León la Liebre y entonces ya... es su contrario...

D1: Parece claro, pero luego pa desarrollar esto ya no es tan fácil.

COMENTARIO 2

*En este segundo Episodio las intervenciones del profesor, P1 y P2, responden a regulaciones de **Sublimación (S)**. P1 es puntuada como Sublimación con carácter retroactivo, pues luego es cuando se comprueba (B1 y D1), en el desarrollo del discurso, como los alumnos hacen explícita sus dificultades en la comprensión de la tarea. Hay también en P1 una especie de metamensaje del profesor, llamando la atención de los alumnos sobre como funciona el propio proceso metodológico que están llevando a cabo. Los alumnos han captado ya de alguna manera como funciona ese proceso de análisis y el profesor aprovecha para hacerlo más consciente. También las intervenciones subsiguientes confirman estas apreciaciones.*

En estos dos primeros episodios del discurso interactivo de clase, los alumnos comprueban como, en el desarrollo de la historia, las relaciones entre los personajes van cambiando. Al principio, las Bestias y el León tienen un conflicto entre ellos; es decir, hay que ponerlos en cuadros de distinto color en el tablero, lo que representamos gráficamente en la pizarra mediante una flecha (ver fig. 5). La flecha indica la relación "estar en cuadros de distinto color", cualesquiera que estos colores sean.

Episodio 3:

A1: Pero las Bestias están también con el León... Hacen un pacto...

P1: Sí, sí...(S).

A2: ¡Claro!...Pero luego está la Liebre...¡con las Bestias también!

P2: O sea tú estás ahora al principio... Al principio... Nos ponemos en la primera parte, cuando se plantea el conflicto. ¿Cómo colocas los dos primeros personajes?, que son...(DE).

A3: El León...

P3: El león...(S).

A4: Y las bestias.

P4: Y las bestias...(S). ¿Y dónde los colocarías?. (DE).

A5: En distinto color...

P5: En distinto color...(F). Ahora vamos a la segunda parte. Llegan a un...(DE).

A6: Acuerdo.

P6: Acuerdo (S). Luego entonces... ¿qué habría que hacer? (DE).

A7: Ponerlos ahora juntos.

P7: Cambiar uno de los papelitos, y colocarlos en el mismo color de la otra (S).

COMENTARIO 3

En el Episodio 3, el profesor va alternando regulaciones de Favor (F) y Desviación (DE). Las regulaciones de Favor indican que el profesor acepta en principio el razonamiento del alumno; con las regulaciones de Desviación, se invita al alumno a ir más allá, es decir, a que capte, mediante la colocación de los personajes en el tablero, la estructura formal de las relaciones entre ellos.

Resulta característico de este episodio el hecho de que el diálogo se centra sobre un solo alumno. Ello no quiere decir que los demás no cuenten, pues ese uno está actuando por los demás y para los demás; y este dato pone en evidencia como la presencia corporizada de los alumnos en un grupo interactivo constituye una nota específica insuficientemente resaltada de la pedagogía del aula que es, por esto mismo, pedagogía de la diversidad, en la que la diversidad no es un déficit, sino una potencialidad o energía de la que el grupo dispone y el profesor administra y regula.

La alternancia de estas dos clases de regulaciones son típicas del diálogo socrático, tal como se desarrolla en el Menón de Platón (PLATÓN, 1987). El diálogo de Sócrates con el esclavo ha sido tomado muchas veces como ejemplo paradigmático de lo que se ha dado en llamar "método socrático", que ha sido reclamado desde modelos teóricos muy diferentes, como el *conductismo* (SKINNER, 1972) o el *cognitivismo* (BRUNER, J. S.; 1984). Para Skinner, el diálogo con el esclavo es un ejemplo perfecto de enseñanza programada; para Bruner, Sócrates representaría el maestro que ejemplifica las tesis interactivas de Vigotsky (VIGOTSKY, L. S.; 1979). Hemos observado en distintos ejemplos de discursos de clases abiertas e interactivas, que el método socrático funciona básicamente con la regulación de **Desviación**: preguntas llenas de contenido informativo, rellenos, ampliaciones, etc. por parte del profesor que hacen dudar mucho de que el conocimiento sea realmente "extraído" del alumno, como sostenía Platón.

Episodio 4:

C1: Pero ahora tenemos otra vez el lío... Porque la Liebre, que es Bestia, ya no está de acuerdo en ese sentido con las demás...

P1: ¡Claro!...Entonces, desde el momento en que están de acuerdo el León y las Bestias, siempre tiene que haber una Bestia..., ¡una!, que no esté de acuerdo con las demás..., que es a la que le toca...(S).

A1: ¡El león!

C2: ¡Nooo...!

MO1: Es la liebre... Es cada una de las bestias a la que le tiene que tocar cada día...

CR1: La que se está sacrificando es una...Porque si llegaron a un acuerdo, mal hecho... Porque decían que era pa perder el miedo, pero, ¡qué miedo iban a perder! Miedo... aquella noche, pero al otro día...

MC1: Tenían otra vez igual

P2: Perdía el miedo la mayoría (S).

CR2: La mayoría...

P2: ¡Mientras tanto...! Mientras les iba tocando...(F) (risas).

A2: Estaban tranquilos, porque tenían...

COMENTARIO 4

*La intervención P1 del profesor en este Episodio 4 contiene una regulación de **Sublimación**. El profesor aplaude la intervención de C1 con ese ¡claro! que parece evidenciar lo claro que el alumno tiene el proceso de cambio que se va generando en las relaciones entre los personajes; pero añade aclaraciones y matizaciones para que también quede claro ese proceso para todos, pues como se comprueba por las intervenciones siguientes, no todos los alumnos están siguiendo con el mismo grado de comprensión el diálogo.*

*Aparecen dos regulaciones más de **Síntesis**. Una de ellas, la P3 es claramente una regulación de **Favor** situada en el nivel implícito del discurso. Con esta intervención, el profesor se sitúa en un nivel de complicidad comunicativa con el grupo de clase, en la que juega un papel esencial el humor, lo que permite distender el diálogo y crear lazos en el grupo. La P1 es una regulación de **Sublimación** que reformula con otras palabras las apreciaciones de los alumnos.*

Estas regulaciones de Sublimación o de "actualización" son típicas del discurso didáctico (EDWARDS, D. y MERCER, N.; 1988; EDWARDS, D.; 1990) y se sitúan en lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (VIGOTSKY, L.; op. cit.). Interpretar una determinada regulación como de Sublimación, es decir, contingente o no con la ZDP del alumno, es una constatación que sólo puede hacerse en el contexto práctico del aula, en el desarrollo, aquí y ahora, del proceso mismo del discurso didáctico. Dicho de forma clara: mirando los

ojos del alumno cuando interviene y en los que el profesor debe captar de forma intuitiva e inmediata (a lo que ayudará su experiencia práctica) si lo que el alumno está diciendo en ese momento es "flor" y si lo que él dice (la regulación) la convierte en "fruto", por utilizar las imágenes del propio Vigotsky.

Episodio 5:

M1: Las bestias le dicen al león, dicen: tú no puedes comer de nosotros todo lo que quieras, como no sea cogiendo enfermedad...

P1: Claro...(S)

(murmullos).

P2: No... Lo que quería decir es que una solución que tenía el león es comérselas a todas y ya estaba comido para toda la vida, pero eso no era posible hacerlo... Tenía que comer... cada día. Entonces, "cada día" era, para el león, una preocupación también, ¿no? Tener que buscarse cada día...(R).

CR: La comida...

P3: La comida (S).

CR: Por eso quedaron de acuerdo...

P4: Claro. Tenían la misma preocupación...(S).

CR: Uno buscar la comida...

P5: Uno buscar la comida y otro servir de comida...(S).

CR: ...y otro proporcionársela.

P6: Y por eso llegaron al acuerdo (S).

M.: Yo los tengo los dos puestos en... distinto, vamos.

P7: Los has puesto en distinto color. ... Bestias y León (F).

(Murmullos)

MC: Y en lo oscuro... ¿qué quiere decir lo oscuro?

MO: Lo mismo da que lo pongas en lo oscuro que en lo blanco, pero distintos...

COMENTARIO 5

*Aparecen en este Episodio varias regulaciones de **Sublimación**, con expresiones del profesor en las que muestra su conformidad con lo dicho por los alumnos; y una de **Represión (R)**. En la intervención P2 el profesor rechaza, con un "no" claro y una explicación posterior, la intervención de algún alumno que en la grabación está oculta por el ruido de la clase.*

Como se puede ver por este ejemplo de Regulación de Represión, las regulaciones no tienen por qué tener ninguna valoración peyorativa, sino que señalan un tipo de estrategia que la parte de poder utiliza para mantener el flujo y la organización del discurso. Aquí la regulación de Represión es oportuna y tiene un carácter positivo de aclaración al alumno, como se comprueba después, dando lugar a una serie de regulaciones

de Sublimación La valoración del uso de estas regulaciones está siempre en función del contexto y exige una tarea de discusión posterior que aquí no llevamos a cabo. Esa posterior interpretación, que debe ser discutida en grupo (mejor si es el contexto de un proyecto de centro), sirve para que cada profesor participante en la discusión se sitúe respecto de su propio hacer en el aula.

La abundancia de regulaciones de Sublimación vienen dadas por el carácter recapitulador de este Episodio. Los alumnos van comentando con seguridad el momento argumental del texto y situándose ante él, y el profesor va confirmando sus comentarios. El profesor, en sus regulaciones de Sublimación, va actualizando esas intervenciones de los alumnos, que comparte. Este proceso de regulación que el profesor realiza sobre las intervenciones del alumno consideradas pertinentes en relación con la coherencia del contenido del discurso, se puede concretar en el uso, por el profesor, de ciertas operaciones de actualización, mediante las que explicita la regulación de Sublimación. Me refiero a las Operaciones de Reescritura u Operaciones Retóricas: *Detractio* (Omisión), *Adjectio* (Adjunción), *Transmutatio* (Inversión) e *Inmutatio* (Sustitución).

En este Episodio, por ejemplo, la intervención P1 es una Sustitución, mientras las intervenciones P2 y P3 suponen operaciones de Adjunción. La intervención P7 es una regulación de Favor; porque aquí no hay una tarea de reconstrucción de conocimiento, sino una simple constatación y confirmación de algo que ha realizado el alumno: colocar los personajes en el tablero discursivo. Estas regulaciones o intervenciones de Favor, que podemos llamar "neutras" (en el sentido de que hay una aceptación de la intervención del alumno sin valorarla, sin actualizarla, como haciendo el papel de espejo) son las que se propugnan ciertas teorías psicológicas para la relación terapéutica entre el médico y el enfermo, como la Gestalterapiade Fritz Perls o la No-directividad de Carl Rogers, esta última con aplicaciones en el ámbito educativo.

Episodio 6:

P1: Bueno... Vamos a ir viendo la historia... Imaginad las jugadas. Hemos visto la primera parte, que hemos colocado al León en un color y a las Bestias en otro cuadro de otro color. Para la segunda parte hay que hacer un movimiento... Entonces hay que colocar a los dos personajes que hemos visto...(DE).

CR1: En el mismo color...

P2: En el mismo color... Porque han llegado a un acuerdo (S).

M1: Claro.

C.: Sí eso, eso es al final, la liebre y el león...

A1: No...

P3: Pero desde el momento en que yo coloco... Lo vamos a ir poniendo en la pizarra (se pone a dibujar en el tablero y el Mapa)... Esto que hemos hecho aquí, ¿se puede poner así?.. Esto (señalando el primer diagrama)... Estas tres cosas son estas dos cosas (señalando el segundo diagrama). Señala simplemente que esto (señalando el primer diagrama), donde tienen un conflicto...(DE).

C1: Han llegao a un acuerdo...

P4: Han llegao a un acuerdo (S).



FIGURA 7

COMENTARIO 6

Se entra ya en el análisis de la segunda parte del Texto.. La intervención P1 es de *Desviación*, aunque no tenga la frase forma de pregunta. El profesor, con su intervención "parte" el discurso en dos, planteando un conflicto al alumno, de manera que una parte se muestra como no compartida, pero que puede ser actualizada y reintegrada al discurso, es decir, comprendida.

El profesor representa en la pizarra la jugada efectuada, tanto en el tablero de ajedrez como en el mapa gráfico (Ver fig. 7). El profesor utiliza el gráfico como refuerzo de las regulaciones de *Desviación*, pues el diagrama, al ser manipulado, plantea preguntas. A partir de ello, los alumnos parecen comprender – C: "Han llegao a un acuerdo" – el sentido del diagrama, por lo que se señala la tercera intervención confirmatoria del profesor (P3) como regulación de *Sublimación*.

Vemos en este episodio una vez más confirmado el esquema habitual de la alternancia de regulaciones de *Desviación* y *Sublimación*. Las intervenciones del profesor van dirigidas a profundizar en el análisis de las relaciones entre los personajes. Y efectivamente, la intervención del alumno M2 introduce una reflexión personal muy acertada al respecto. Las siguientes intervenciones de los alumnos confirman la profundización en la comprensión del texto. La intervenciones P3 y P7 del profesor es toda ella, incluyendo las manipulaciones en el mapa de la pizarra, una regulación de *Sublimación* que señala la constatación, por parte del profesor, de esa comprensión a la que están llegando los alumnos.

Episodio 6 (continuación):

P5: Pero desde el momento en que han llegao a un acuerdo, eh,... aparece un nuevo conflicto... Que... la Bestia equis, a la que le toque, la

Liebre por ejemplo, no está de acuerdo en que la lleven las demás Bestias a que se la coma el León (S).
 M2: Lo que se ve es que la Bestia es un blanco pa el León y es también un blanco pa las Bestias

P6: Efectivamente...(S).
 Entonces, ¿donde colocaría la siguiente jugada que tengo que hacer en el ajedrez? Dejo las Bestias y el León en el mismo cuadro,

¿vale? Pero tengo que poner también a alguna de las Bestias en distinto color, ¿Mno? ¿Lo vamos siguiendo? (DE).

M3: Sí, a la que le va tocando hay que ponerla en distinto color.

A2: La que le va tocando no está de acuerdo.

C3: Por ejemplo, le tocó a la liebre, pues no estaba de acuerdo la liebre...

P7: Claro...(S) Entonces ponemos aquí a la Liebre (la coloca en el tablero de la pizarra en un cuadro de distinto color donde están bestias y león).
 Siguiete jugada: ya no tenemos que decir una Bestia cualquiera, sino una concreta, que es... la Liebre. Que además lo dice, dice que ella no está de acuerdo (escribe el mapa topológico en la pizarra) (S). (Ver figura 8).

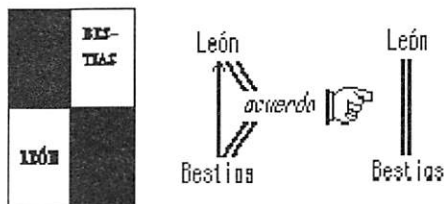


FIGURA 8

Episodio 7

P1: Entonces... la Liebre, al ponerla aquí en conflicto con las Bestias, ¿tengo que poner a la Liebre en un color distinto a las Bestias y al León? (DE) (va anotando en el tablero de ajedrez de la pizarra).

CR1: Como no tenemos tres clases de cuadros, ¿qué hacemos entonces? (risas)

P2: Pero si es que no tenemos nada más que dos clases... No hay nada más que dos clases...(R)

(...)

CR: Dende luego..., estos tienen un conflicto, pero nosotros también tenemos otro mu bueno.

P3: ¡Ah... ¡A ver!... De eso se trata (F) (risas).

P4: No hay nada más que dos clases... Aquí no se ven nada más que dos clases de cuadros (R).

CR: ¡Pero tres conflictos!

P5: No, no, no... Ya verás como no. Lo único que pasa es que tú vas cambiando... las piezas... Las piezas son las que vas cambiando, no los cuadros (R).

C.: Pos vamos a tene que aprendé a jugá a l'ajedré, porque aquí...

P6: ¿Entiendes lo que te quiero decir? (C).

CR: Sí, sí...

COMENTARIO 7

*Analicemos el Episodio 7. Las intervención primera del profesor, P1, pertenece a una regulación de **Desviación** que plantea la siguiente cuestión: ¿cómo colocamos en el tablero la aparición de un conflicto nuevo en relación con personajes entre los cuales hay ya un conflicto?*

La intervención P3 pertenece al ámbito implícito del discurso: es decir, el profesor regula aquí no el contenido de la lección, sino la coherencia y disponibilidad de la organización del aula. El profesor utiliza una regulación de Favor para confirmar la observación del alumno CR, que ha captado un mensaje metalingüístico: el que se refiere no ya al conflicto que hay entre los personajes del cuento, sino al conflicto que el profesor plantea en ese momento; es decir, de alguna manera, el alumno ha captado que la base del discurso interactivo del aula es también, como en la narración, la solución de conflictos que van apareciendo en el diálogo.

*Las intervenciones P2, P4 y P5 del profesor insisten sobre la cuestión planteada de entrada. Señalan regulaciones de **Represión**: el profesor niega claramente el equívoco del alumno, que ve tres conflictos donde lo que hay son tres personajes en relación antagónica. Aunque la intervención P2 parece en principio de Sublimación, la posterior intervención de CR3 confirma que es de Represión.*

Vemos como la lectura interpretativa del discurso hay que hacerla yendo hacia adelante y hacia atrás, pues la comprensión o no comprensión se puede manifestar de forma más evidente en las intervenciones posteriores de los alumnos.

*La intervención P6 es una consecuencia típica de las anteriores regulaciones de **Represión**. La Represión suele engendrar una reacción de Desviación en forma de proyección. Es lo que ocurre con la intervención P6. Se trata de una regulación de Desviación que podemos identificar como **Culpabilidad**. El profesor, no satisfecho de que su negativa haya contribuido a que el alumno comprenda el proceso, emite una pregunta que evidencia esa inseguridad y la proyecta como culpabilidad en el alumno; es decir, mediante la pregunta de P6 el profesor devuelve la responsabilidad de la comprensión al alumno: "¿Entiendes lo que quiero decir?". El alumno contesta que sí, pero no sabemos si este sí indica que lo ha comprendido o indica la manera de sobrevivir del alumno en un ámbito donde no entiende que pueda compartir el poder institucional, representado en el aula.*

Episodio 8

P1: Es decir... Tú no cambias los cuadros... Lo que pasa... Suponte

que has puesto al León en un cuadro gris (S) (va escribiendo en la pizarra, en el tablero de ajedrez)...

CR1: Sí, sí...

P2: Las Bestias, en principio estarían en un cuadro blanco... Siguiendo movimiento... Pasas las Bestias a un cuadro ... (S).

CR2: A uno igual...

P3: ... gris. Ahora, en el momento en que las pasas a un cuadro gris, te aparece en un cuadro blanco la Liebre (anota en la pizarra), que no está de acuerdo...(S).

CR3: Ya, ya...

C1.: Claro...

P4: Entonces aparece otra vez el conflicto (S).

MO: ¡Otra vez...!

P5: Y ahora.... el siguiente movimiento tendrá que ir a resolver este conflicto... (S).

(...).

COMENTARIO 8

*El Episodio 8 presenta una serie de argumentaciones encadenadas que van añadiendo, cada una, nueva información a la argumentación global. Son regulaciones de **Sublimación** que utilizan operaciones de adjunción. Con esta argumentación el profesor trata de explicar la transformación que se produce con la aparición de un nuevo conflicto donde ya había uno; es decir, trata de contestar razonadamente a la cuestión que se planteó en la Episodio anterior. Estas argumentaciones van adelantándose a las posibles respuestas que el alumno debe ir a un tiempo construyendo para comprender el proceso; es decir, la interpretación de estas regulaciones como Sublimación viene determinada una vez más a posteriori en el desarrollo del discurso.*

En la auténtica pregunta, en realidad, está implicado también el que pregunta; es decir, que toda pregunta de verdad se sitúa en el ámbito de la ignorancia compartida, tiene el carácter de negatividad dialéctica que Sócrates le otorgaba en el Menón. ¿Existen en el discurso didáctico realmente preguntas auténticas? ¿O son más bien preguntas retóricas, pseudopreguntas que el profesor hace para que el alumno entre al quite?. Terminaremos dejando estas preguntas en el aire para poner en evidencia que nos movemos con objetos de estudio constitutivamente abiertos desde el punto de vista epistemológico. Y cerramos con un gráfico que en la *figura 9* representa la estructura de todo el Episodio 8.

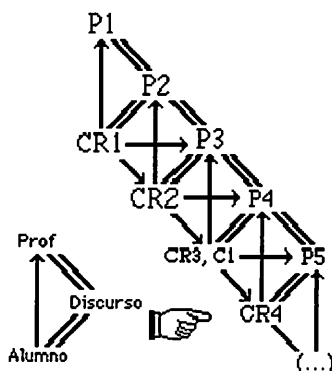


FIGURA 9

Cada antagonismo planteado por una intervención del profesor (P1, P2, P3, P4) es colmatada por la siguiente intervención del mismo profesor (P2, P3, P4, P5...). Cada nueva respuesta del alumno (CR1...CR4) se sitúa como desviada de la respuesta anterior. Por la grabación no podemos saber si las respuestas del alumno son respuestas de asentimiento comprensivo o simple ritual de escuela; vale decir que todo esto es discutible, o sea, argumentable. Y esta es su racionalidad: la verdad u objetividad la determina la mejor argumentación que no es refutable, como dijo Popper, sino siempre argumentable.

5. EN RESUMEN...

Con estos pocos ejemplos el lector puede hacerse una idea de como se puede aplicar el método de las Regulaciones del Conflicto en el contexto del aula de clase. En mi tesis doctoral (codirigida por los **Dres. Rodríguez de las Heras**, de la Universidad Carlos III de Madrid y **Blázquez Entonado**, de la Universidad de Extremadura), que comprendía otros aspectos a los que aquí no hemos hecho referencia, me propuse un objetivo muy simple y limitado, el de ver si este método, aplicado en otros ámbitos del discurso, se podría "aclimatar" a las características del discurso interactivo del aula. Queda todavía mucho por hacer en este sentido; y en ello estamos. Sigo trabajando en esta línea en una Seminario de Investigación del Conflicto en el aula que la Fundación Juan Uña y el ICE de la Uex patrocinan y donde pretendemos desarrollar las posibilidades de esta metodología en las siguientes líneas:

- 1) Desarrollar el Modelo Teórico que describa los acontecimientos del aula en términos de discurso con sus caracterización específica.
- 2) Ampliar la definición semántica de la tipología de Regulaciones desde la perspectiva del discurso del aula, para facilitar la tarea de interpretación a los usuarios del método.
- 3) Establecer una tipología de perfiles de regulaciones usadas por los profesores, asociados a unos Principios de Procedimiento deducibles o en coherencia con los perfiles.
- 4) Usar el método de las Regulaciones como estrategia de autoevaluación y formación del profesor, pues pensamos que el método pone en evidencia el hiato habitualmente existente entre lo que el profesor cree que hace y debe hacer (expresado generalmente en objetivos) y lo que realmente hace.

En fin, que ante el navegante está todo el mar abierto. Uno ya no va a la guerra de Troya, sino que regresa a casa... Pero no renunciamos a la aventura del conocimiento.

ANEXO I

Texto: "La liebre y el león" ("Calila y Dimna" (Anónimo). José J. de Olañeta, Editor. Barcelona, 1990. Págs. 33-36.)

Dijo Dimna: Dicen que un león estaba en una tierra deleitosa, donde había muchas bestias salvajes y agua y pasto. Y las bestias que estaban en esa tierra estaban muy plazeramente a no ser por el miedo que tenían del león. Y juntáronse todas las bestias y tomaron consejo. Y vinieron para el león y le dijeron así:

– Tú no puedes comer de nosotras todo lo que tú quisieras, a menos de enfermar; y llegamos a una conclusión y consejo que es bueno para ti y descansoso para nosotras del sufrimiento en que estamos, si tú nos quieres librar del miedo que sentimos.

Dijo el león:– ¿Qué es ese consejo?

Dijeron las bestias: – Llegaremos contigo a un acuerdo, que cada día te daremos una bestia nuestra para que comas sin sufrimiento y sin trabajo, y que nos asegures que no tendremos miedo de ti ni de noche ni de día.

Y al león le gustó mucho esto, le dio seguridad y llegó a un acuerdo.

Y sucedió que un día tenían que llevar una liebre al león. Y cuando la iban a llevar, dijo a las otras:

Si me quisierais escuchar, os diré una cosa que no os hará daño y os vencerá. Yo os sacaré del apuro de este león y yo me libraré de la muerte.

Y le dijeron: – ¿Qué es lo que quieres que hagamos?

Dijo la liebre: – Mandad a quien me llevare hacia él que me lleve muy despacio y que no me lleve deprisa, y que tarde tanto hasta que pase la hora de comer del león.

Y así hicieron. Y cuando estuvieron cerca del león, fue la liebre sola muy despacio, y el león estaba resollante y muy furioso, y se levantó y comenzó a andar y a mirar a diestro y a siniestro, hasta que vio venir a la liebre. Y le dijo:

– ¿De dónde vienes, y dónde están las bestias, y por qué mintieron acerca del acuerdo que habían concertado conmigo?

Y dijo la liebre: – No manda Dios, señor; yo soy enviado por las bestias y os traía una liebre que os enviaban para que comieseis. Y cuando venía cerca me encontró un león y me la cogió, y dijo:

– *Mayor derecho tengo yo de comer esta liebre que el otro a quien se la lleváis.*

Y yo le dije: – Mal hacéis, pues esta comida es del león, que es el rey de las bestias, que se la envían para comer; así es que os aconsejo que no me la cojáis ni que hagáis enfadar al león, porque de lo contrario os iría mal. Y él no la dejó de tomar por eso, y así os demostró cuanto pudo, y dijo que quería lidiar con vos, aunque sois rey. Y cuando yo vi esto, vine para vos enseguida para quejarme.

Y el león, cuando la oyó, se irritó y dijo a la liebre: – Ven conmigo y muéstrame ese león que dices.

Y la liebre fue a un pozo en que había agua muy clara, y que era muy hondo y que bien podría cubrir al león. Y le dijo: – Este es el lugar que os dije, pero tomadme bajo vuestro sobaco y os lo mostraré.

Y así lo hizo. Y él miró al fondo del pozo y vio su sombra y la de la liebre en el agua. Y puso la liebre en tierra y saltó al pozo para lidiar con el león, no dudando que aquel era el león, y se ahogó en el pozo. Y la liebre se volvió y se libraron las bestias del miedo que tenía, y quedaron seguras como siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADOR, P.: *Aplicación de una Metodología para el Análisis del Discurso*. Unex. Cáceres, 1989.
- AUSTIN, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Bar, 1982.
- BLAZQUEZ ENTONADO, F.: *Análisis y Evaluación del rendimiento BUP/COU en el Distrito Universitario de Extremadura en el Decenio 75/85*. MEC/CIDE. 1988.
- BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid, 1984.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barc, 1988.
- CAZDEN, B. C.: *El Discurso en el Aula*. Paidós/MEC. Barc, 1991.
- DE LANDSHERE, G. y BAYER, E.: *Cómo enseñan los profesores*. Ed. Santillana. Madrid, 1977.
- DIAZ BARRADO, M.P.: *Análisis del Discurso Político. Una aplicación metodológica*. Edit. Reg. Extremadura. Mérida, 1989.
- EDWARDS, D.: *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento*. Rev. "Investigación en la Escuela", Nº 10. Sevilla, 1990. Págs. 33-49.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.: *El conocimiento compartido*. Paidós. Barc. 1988.
- ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid, 1990.
- ERICKSON, E.: *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En WITROCK, M. C.: *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Paidós/MEC. Barc, 1989.

- ESTRELLA, B.: *Didáctica del Discurso, Discurso de la Didáctica*. Tesis Doctoral. I.C.E. Universidad de Extremadura. Badajoz, 1995.
- GADAMER, H. G.: *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca, 1991. 4ª Ed.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Ed. Cátedra. Madrid, 1994.
- LURIA, A. R.: *Conciencia y lenguaje*. Visor. 2ª Edic. Madrid, 1984.
- MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid, 1983.
- MORIN, E.: *Ciencia con consciencia*. Anthropos. Barc, 1984.
- NOVAK, J.D. y D.B. GOWIN: *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barc, 1988.
- PERELMAN Ch. y OLBRECHTS TYTECA, L.: *Tratado de la Argumentación*. Ed. Gredos. Madrid, 1989. 5ª Ed.
- PÉREZ, A.: *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En: J. Gimeno y A. Pérez: "La Enseñanza, su Teoría y su Práctica". AKAL. Madrid, 1983.
- PLATÓN: *Diálogos*. Tomo III. Gredos. Madrid, 1987.
- RODRIGUEZ DE LAS HERAS, A.: *Navegar por la información*. Fundesco. Madrid, 1991.
- RODRIGUEZ DE LAS HERAS, A.: *Trabajos sobre Teoría y Métodos en Historia Contemporánea*. Deptº Hº. Univ. de Extremadura. 1987.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Currículum, Acto Didáctico y Teoría del Texto*. Anaya. Madrid, 1985.
- SEARLE, J.: *Actos del habla*. Cátedra. Madrid, 1974.
- SINGH, J.: *Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética*. Alianza. Madrid, 1979.
- SKINNER, B. F.: *Registro Acumulativo*. Fontanella. Barc, 1975.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, 1984.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid, 1987.
- VAN DIJK, T.: *La ciencia del texto*. Paidós. Barc, 1983.
- VARELA, F.: *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil. París (Francia), 1989.
- VIGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barca, 1979.

NOTAS

1. Como dice Cazden (CAZDEN, C.B.; op. cit.), la escuela es una representación teatral en la que participan un grupo de actores, uno de los cuales, el profesor, parece saber de antemano el desarrollo del drama, por lo que asume el doble papel de director de escena y de actor principal en el papel de antagonista.

2. En las observaciones que he realizado hasta el momento sólo aparecen claramente estas cinco regulaciones señaladas por estos dos autores. No obstante, mantengo como hipótesis pendiente de comprobación las Regulaciones de Miedo y Culpabilidad señaladas por el Dr. R. de las Heras y sus colaboradores.