

397.1007
A638a

Alicia Rey

Maestra egresada de la Normal Nacional de Bucaramanga. Licenciada en Idiomas en la Universidad Nacional. Magister en Literatura Hispanoamericana del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo. Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje en la Universidad París XIII. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Licenciatura en Educación para la Infancia y en la especialización en Infancia Cultura y Desarrollo Coordinadora de los Proyectos de Investigación "La enseñanza de la lectura en Colombia 1870-1930" "Las cartillas de lectura y la formación de valores en la escuela" (COLCIENCIAS - UIC). Ha publicado artículos sobre la enseñanza de la lengua escrita en revistas especializadas

Flor Alba Santamaría

Maestra egresada de la Normal Antonia Santos de Puente Nacional. Licenciada en Lingüística y Literatura. Maestría en Lingüística Aplicada. Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje en París V. Ha realizado investigaciones como: La escuela y la identidad política cultural del hombre colombiano. Coautora del libro "Vidas en el Umbral". Fundadora del Posgrado Infancia Cultura y Desarrollo



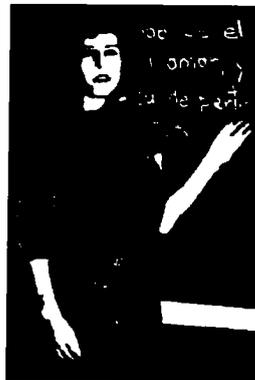
UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y DESARROLLO CIENTÍFICO



Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

La argumentación en el discurso del maestro

ALICIA REY • FLOR ALBA SANTAMARIA • ALBA LUZ CASTAÑEDA • ADRIANA GORDILLO • OMAIRA TAPIERO



La argumentación en el discurso del maestro

Autoras

© ALICIA REY
FLOR ALBA SANTAMARIA
ALBA LUZ CASTAÑEDA
ADRIANA GORDILLO A
OMAIRA TAPIERO
Grupo de Investigación, Lenguaje, Discurso y Saberes
grleidi@hotmail.com Teléfono 284 0686

Primera edición, 2000
Bogotá, D.C. Colombia
ISBN 958-96936-1-X

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO -IDEP-

Alcaldía Mayor de Bogotá

Directora General
Clemencia Chappé

Subdirectora Académica
María Cristina Dussán

Área de Investigación Académica
Ruth Amanda Cortés

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Rector
Marco Antonio Pinzón

Vicerrector
Germán Ordoñez Pinzón

Centro de Investigaciones
y Desarrollo Científico

Grupo de Investigación,
Lenguaje, Discurso y Saberes

DISEÑO DE CARÁTULA

Pedro Enrique Espitia Zambrano

FOTOGRAFÍAS

Flor Alba Santamaría

DIRECCIÓN EDITORIAL Y DISEÑO GRÁFICO

GRUPO EDITORIAL GAJA

Teléfono 442 91 45 - Calle 75B No 114A-64
e-mail editorialgaja@starmedia.com
Bogotá, D.C. Colombia

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

IMPRESO EN COLOMBIA, año 2000

La argumentación en el discurso del maestro

ALICIA REY

FLOR ALBA SANTAMARÍA

ALBA LUZ CASTAÑEDA

ADRIANA GORDILLO A

OMAIRA TAPIERO

GRUPO DE INVESTIGACION, LENGUAJE, DISCURSO Y SABERES

FICHA CATALOGRAFICA

ALICIA RIFY
FLOR ALBA SANTAMARIA
ALBA LUZ CASTAÑEDA
ADRIANA GORDILLO A
OMAIRA TAPIERO

La argumentación en el discurso del maestro

Bogotá Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 2000
94 páginas, 14 x 21 cm

Incluye índice temático
ISBN 958-936-1-X

Análisis del discurso
Argumentación en el maestro
Discurso del maestro

Agradecimientos

La presente publicación y la investigación que le dio origen son el resultado del trabajo adelantado por el grupo de investigación LENGUAJE, DISCURSO Y SABERES -GRILEIDI- de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2000

Para llevarlo a feliz término contó con el apoyo del INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP - y el CENTRO DE INVESTIGACIONES Y DESARROLLO CIENTÍFICO de la UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, quienes nos acompañaron a lo largo del proceso

De manera particular queremos agradecer a los Centros Educativos Distritales MATILDE ANARAY, SIDAUTO, a la NORMAL SUPERIOR MARIA MONTESSORI sección primaria jornada mañana, por habernos abierto las puertas de sus instituciones para indagar sobre las prácticas argumentativas de los maestros

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de las personas que nos acompañaron y sirvieron de interlocutores valiosos para adelantar nuestro trabajo. Dentro de ellas queremos destacar a las docentes ANA ISABEL SOTO, ELSA CHACON, MARINA MOSQUERA, YAMILE AGUIRRE, MARIA EUGENIA VILLALBA, LUZ ESTELLA LOPEZ quienes aceptaron la invitación del grupo para explorar y preguntarse por sus prácticas argumentativas. Sus experiencias, inquietudes y constancia enriquecieron nuestra labor de interpretación y comprensión.

Un especial reconocimiento a la profesora OLGA GALATANU, asesora de esta investigación por sus valiosos aportes y por permitirnos conocer sus trabajos de investigación para confrontar sus resultados con los nuestros.

También queremos agradecer la valiosa colaboración de los profesores GUILLERMO HOYOS y GUILLERMO BUSTAMANTE con quienes establecimos un diálogo que favoreció el intercambio y confrontación de posturas epistemológicas y teóricas en relación con la argumentación.

A las profesoras GENOVEVA IRIARTE y RUTH AMANDA CORTÉS por la lectura minuciosa y crítica de nuestro trabajo, sus aportes fueron importantes para el desarrollo de la investigación.

A las asistentes de investigación Diana Díaz y Fanny Ahumada por su dedicación a las diferentes tareas que este trabajo les exigió.

Finalmente, nuestro agradecimiento a todas aquellas personas cuyas opiniones, lecturas y encuentros hicieron posible esta publicación.

Contenido

	Pág
Introducción	9
Capítulo I	
HABLAR Y ARGUMENTAR	11
Retórica y Pedagogía	11
Un punto de vista sobre las relaciones entre escuela y cultura	11
La escuela espacio fundamental para la formación del maestro	12
Teoría de la argumentación en la lengua	16
El análisis lingüístico del discurso (ALD)	22
Capítulo II	
HABLAR ES TOMAR POSESIÓN DE LOS ESPACIOS DE LA PALABRA (Análisis e interpretación)	27
El espacio de locución	31
¿Que imagen tiene el locutor de sí mismo?	31
La deixis en las aulas de clase observadas	33
Argumentación y espacio de locución	37

Espacio de relación	39
Lo que nos dicen las marcas lingüísticas	39
Argumentación y actos enunciativos	52
Espacio de tematización	55
Principios argumentativos en el discurso del maestro	56
Los valores que subyacen a los discursos	62
Conclusiones	
Hacia una formación docente en argumentación	71
Propósitos de la formación	74
Componentes de esa formación	74
Posibles contenidos para la formación	76
Apéndice	
Los maestros de esta investigación	
(Un camino hacia la innovación)	
La selección del grupo de docentes	80
Los propósitos de la asesoría	81
El proceso y sus resultados	82
Bibliografía	92

Introducción

El libro “Discurso y argumentación en el maestro” surge de un trabajo de investigación en el lenguaje en aspectos como el análisis del discurso y la teoría de la argumentación para luego buscar su aplicación en la escuela

Lo que se investiga es la caracterización de las formas argumentativas producidas por los maestros en su interacción con sus alumnos en el aula de clase. Este trabajo se inscribe en el entorno de la escuela y parte de la valoración del trabajo del maestro mediante un proceso que le permita tomar una posición crítica frente a su quehacer.

Para la escuela de hoy, es importante profundizar en el estudio del discurso del maestro y buscar la comprensión de los fenómenos discursivos que se producen en el aula, para posibilitar que alumnos y maestros se puedan integrar en una relación dialógica desde la práctica argumentativa.

El primer capítulo desarrolla el lugar teórico desde el cual se aborda el análisis de los enunciados emitidos por los locutores

El segundo capítulo muestra la ruta seguida para hacer el análisis e interpretación del discurso del maestro

Por último el apéndice da cuenta de la asesoría que el grupo de maestras participantes en esta investigación recibió durante el proceso de este trabajo

Se espera que este libro contribuya a la reflexión sobre el papel primordial de la lengua en la construcción del conocimiento, de la visión del mundo y del sistema de valoración sociocultural. Emprender estudios sobre el discurso argumentativo puede servir para el reconocimiento del maestro como sujeto discursivo y de sus aportes a la construcción de una acción comunicativa en la sociedad colombiana



CAPÍTULO I

HABLAR Y ARGUMENTAR

Retórica y pedagogía

Un punto de vista sobre las relaciones entre escuela y cultura

Para el grupo de investigación todo trabajo realizado en la escuela debería partir de su valoración como institución dentro de la sociedad asumiendo una perspectiva culturalista desde la cual es posible concebir en la educación la encarnación de la forma de vida de una cultura y no simplemente una preparación para ella, por lo tanto, uno de los principales postulados educativos, radica en que la escuela no puede considerarse culturalmente autónoma y tampoco puede alejarse de las vidas y las maneras de concebir el mundo de sus estudiantes y maestros. Esa es la razón para afirmar que el currículum de una escuela

no sólo trata de “materias” sino que la materia temática escolar más importante es la propia escuela tal como la mayoría de los alumnos la experimentan (Bruner, 1997)

Esta escuela debe cultivar creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que los promueve. De allí que una de las funciones de la educación es equipar a los seres humanos con los sistemas simbólicos que se necesitan para hacerlo. Así mismo, la educación debe concebirse como una ayuda para que los seres humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera.

Si la escuela tal como lo señala Bruner, es la entrada en una cultura y no sólo una preparación para ella, entonces tenemos que reevaluar constantemente lo que la escuela hace de la concepción que las diferentes personas que allí participan, tienen de sus propias prácticas culturales.

Para nosotros es particularmente importante enfocar la escuela y el papel jugado por el maestro como espacio de negociación en el que el lenguaje a la vez que desempeña un papel primordial, permite ser tomado como material de análisis y reflexión de los diferentes aspectos de la vida escolar.

La escuela: espacio fundamental para la formación del maestro

La reflexión realizada nos permitió llegar a un aspecto que nos parece fundamental para el desarrollo y la trascendencia de cualquier investigación en el campo de la educación: la comprensión del papel desempeñado por la escuela en la constitución de la práctica del docente.

La escuela es el espacio social específico en donde el trabajo del maestro se realiza, este espacio es un lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros, es el contexto principal de convivencia, es el sitio de comunicación entre ellos.

En la escuela es en donde se posibilita ver a los maestros como sujetos, es decir, como personas que organizan su propia vida y su trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela. Como sujetos se apropian selectivamente de saberes y prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo. A la vez, estos saberes y prácticas contribuyen a la conformación misma de cada escuela.

El maestro como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder desempeñarse frente al grupo. Este saber integrado a la práctica cotidiana de los maestros es también constitutivo de la institución escolar. El saber ser maestro, además, implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual. Son ejemplo de ello, la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad. El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente en cada escuela y se hace esencialmente a través del lenguaje y los discursos emitidos por el maestro.

Es así como el discurso del maestro puede considerarse parte integrante del campo retórico si se le asigna la finalidad de influir sobre una o varias personas para orientar su pensamiento, dirigir sus acciones o despertar emo-

ciones o apaciguarlas. Por ello una aproximación a las prácticas comunicativas de los maestros puede efectuarse recurriendo a la teoría de la argumentación concebida como una "nueva retórica" (Perelman, 1997), campo disciplinar que ha desarrollado herramientas para lograr una mejor comprensión de los discursos que como el pedagógico se ubican en el territorio de los discursos sociales.

Si asumimos que el discurso pedagógico concierne a los discursos dirigidos en una clase de auditorio (el aula), y su objeto de estudio es el análisis de los razonamientos, su aplicación nos permitirá develar el discurso del maestro en el aula de clase, independientemente de la materia sobre la cual versa.

Pensar el discurso del maestro como una práctica discursiva integrante del campo de la retórica, permite ampliar la concepción que tradicionalmente se tiene

"Este no se limitara al dominio práctico, sino que tambien estara en el corazón de los problemas teoricos para aquel que es consciente del papel que juega en nuestras teorías la escogencia de definiciones, modelos " (Perelman, Idem)

Consideramos que la argumentación del maestro no tiene como fin únicamente la adhesión puramente intelectual. Busca también incitar a la acción. Aspecto de gran relevancia porque permite definir el rol que tradicionalmente se le ha dado al alumno. Si el maestro, desde su argumentación, desea persuadir de inmediato se define que aquel a quien se quiere persuadir es un sujeto en el que se encuentran la razón, las emociones, la voluntad, es darle a ese sujeto el papel de interlocutor, es establecer una relación dialógica en la que uno y otro intervendrán y cuya acción sería el resultado de un proceso de razonamiento.

En la escuela de hoy, es conveniente profundizar en el estudio del discurso de la adhesión, si consideramos que tal vez tan sólo se ha dado una relativa importancia a la razón, dejando en un segundo plano los discursos dirigidos a la imaginación y al sentimiento. Por ello es pertinente pensar que buscar la adhesión es permitir a alumnos y maestros que en lugar de oponerse unos a otros, se puedan integrar en una relación dialógica desde la práctica argumentativa, de paso, se favorece también el uso de la razón.

Lo anterior, permite redefinir las relaciones existentes entre maestro, alumno y saber, es decir, en lugar de mantener o buscar la preeminencia de quien posee el saber (el maestro) y lo que éste pretende "transmitir" (el saber), se reforzaría la comunión entre maestro y alumno alrededor de ciertos valores que se tratan de hacer prevalecer y deberán orientar la acción en el porvenir, tanto del uno como del otro.

Por otra parte, en coincidencia con los propósitos de la pedagogía actual (la teoría de la argumentación contribuye al desarrollo del pensamiento crítico definido como un modo de pensamiento "racional" en el sentido de razonable y "metódico" o reflexivo, que conduce a los seres humanos a determinar lo que conviene creer y hacer). Las capacidades que caracterizarían la existencia de una inteligencia crítica serían: "buscar una formulación clara de la tesis o de la pregunta planteada, buscar los argumentos (razones), intentar estar bien informados, utilizar fuentes dignas de credibilidad, mencionándolas, tener en cuenta todos los aspectos de la situación, esforzándose por no perder de vista lo esencial y tener dispuesto el espíritu para comprender las relaciones fundamentales que existen entre los acontecimientos, objetos y fenómenos estudiados" (Plantin, 1990).

Una mente crítica implica considerar las cosas desde el punto de vista de los otros, adoptar una posición (siendo capaz de cambiarla) cuando los hechos y los argumentos así lo autorizan, buscar alcanzar toda la precisión compatible con el tema en cuestión y tratar finalmente de manera metódica las partes de una totalidad compleja

Desde otro punto de vista, la argumentación puede ser enfocada como uno de los instrumentos para desarrollar el diálogo constructivo, es decir, el intercambio de argumentos y de contra argumentos encaminados a lograr acuerdos sobre los propósitos. Esos propósitos pueden ir desde el establecimiento de una posición, la clarificación de un problema o la investigación de la verdad o la profundización de una contradicción, de una divergencia hasta la exploración de una incomprensión entre los integrantes de un grupo social. Pensar en la posibilidad que desde la escuela, y en particular desde la relación maestro-alumno, se puedan crear nuevos modelos de comunicación en los que la razón, el diálogo y la argumentación se constituyan en una alternativa de tolerancia, de solución de diferencias, de exploración de la incomprensión, es pensar en la posibilidad de formar nuevos ciudadanos capaces de resolver sus problemas, por otros medios distintos a la acción y a la violencia

Teoría de la argumentación en la lengua

Abordar el estudio de las prácticas comunicativas del maestro requiere tener en cuenta las diferentes aproximaciones conceptuales y metodológicas de las Ciencias del Lenguaje e igualmente, buscar el concurso de otros campos disciplinarios interesados en el análisis de la producción y

circulación del sentido y la significación que ocurren en los intercambios lingüísticos

Esta concepción basada en el papel de elemento básico del lenguaje en la construcción y modificación de las relaciones entre los interlocutores, sus enunciados y sus referentes, nos permitió consolidar un punto de vista sobre la *lengua* y el *discurso* a partir de la aceptación de que la lengua en sí, tomada como mera abstracción, no sirve para nada, pues sólo adquiere su razón de ser como organizadora del discurso dentro de una relación comunicativa

Aceptar que ciertos efectos de sentido no son la consecuencia de la utilización de expresiones en el discurso o de su enunciación sino que por el contrario, esos valores pragmáticos hacen parte de su significación, es aceptar una concepción de lengua según la cual "La lengua en sí misma () tendría tendencia a considerar ciertos enunciados, no como los representantes de "significados" objetivos sino como los medios convencionales de obtener en el discurso determinados efectos. Contrariamente a lo planteado por Saussure, el valor de la palabra o de la frase en la actividad lingüística no puede seguir siendo considerado como la consecuencia de un sentido existente previamente, registrado, independientemente de todo empleo en ese tesoro que constituye la lengua. No se puede admitir la dicotomía entre una lengua que fijaría las significaciones y una palabra que comunicaría después esas significaciones para responder a las diversas necesidades de los sujetos hablantes. Hemos demostrado que por el contrario, ciertos **efectos** del habla en situación de discurso (los que Austin llama ilocucionarios) **están regidos por convenciones**, y que **esas convenciones relativas al empleo** constituyen en gran medida la **realidad semántica** de los elementos de la lengua" (Ducrot, 1972. Subrayados nuestros)

Se puede afirmar en consecuencia, que no solamente el valor argumentativo puede ser diferente del valor informativo sino, sobre todo, que el valor informativo puede derivarse del valor argumentativo. La lengua "contiene sobre todo, según nosotros, unas *instrucciones* dadas a aquellos que deberán interpretar un enunciado de la frase, pidiéndole buscar en la situación de discurso tal o cual tipo de información y utilizarla de tal o cual manera para reconstruir el sentido deseado por el locutor" (Ibid,1990)

Esas instrucciones u orientaciones dadas a las palabras en el discurso es lo que Ducrot llama *valor argumentativo de los enunciados*

El valor argumentativo de una palabra es la orientación que esa palabra da al discurso, es el conjunto de posibilidades o imposibilidades para que el discurso tenga continuidad. En el valor argumentativo encontramos indicaciones acerca de las relaciones entre los interlocutores, alusiones a la actividad del habla, a lo que los interlocutores hacen cuando hablan, en otras palabras, la argumentación se encuentra marcada en la lengua. Decir que algunas expresiones son argumentativas equivale a decir que dichas expresiones determinan por sí mismas el valor argumentativo de los enunciados donde aparecen

Argumentar significa para la Teoría de la Argumentación en la Lengua la equivalencia entre tres términos

- El sentido de un enunciado
- Su orientación
- Su fuerza argumentativa

En consecuencia, la actividad de argumentación es co-extensiva a la actividad de hablar. Argumentar es hablar y por eso no se puede no argumentar

Un punto de vista es argumentativo si se cumplen dos condiciones. La primera consiste en que ese punto de vista tienda hacia una conclusión, es decir que el enunciador apoye una cierta conclusión sobre lo que se está hablando en los enunciados, esta conclusión puede estar implícita o explícita en el enunciado y ser o no asumida por el locutor. La segunda condición consiste en que para llegar a esa conclusión se convoque un principio argumentativo llamado *topos*¹

Ducrot toma la noción de *topos* a partir de los *Tópicos* de Aristóteles: "Por mi parte empleo el concepto de *topos* en un sentido más restringido. Para mí un *topos* es un principio argumentativo y no un conjunto cualquiera de argumentos. La necesidad de servirse de un intermediario entre el argumento y la conclusión cuando se argumenta, ha sido reconocida desde los principios de la historia de la retórica" (Ibid, 1990)

Los *topos* tienen tres características principales

- Son *creencias* presentadas como comunes a una colectividad determinada a la que pertenecen los interlocutores. El *topos* es un soporte del discurso argumentativo
- El *topos* es *general*, es decir vale para una cantidad de situaciones diferentes a la situación particular en la que el discurso la utiliza
- El *topos* es *gradual* ya que pone en relación dos predicados, establece entre dos escalas una relación a su vez gradual

¹ Se ha adoptado el término *topos* para el singular y *topoi* para el plural conservando el utilizado en francés por Ducrot

Para interpretar un enunciado argumentativo es necesario imaginar el topos utilizado por el locutor, lo que equivale a decir que lo dicho por la persona que argumenta encierra en su significación una instrucción que consiste en pedir al interpretante buscar el topos en que se fundamenta esa argumentación

En consecuencia, el lugar preciso donde se ejerce el punto de articulación entre la lengua y el discurso argumentativo está integrado por los *topoi* utilizados en ese discurso

¿Qué son los *topoi*? Son unos principios generales que sirven de apoyo al razonamiento. Nunca son presentados por el locutor como si él fuera el autor sino son presentados como siendo objeto de un consenso en el seno de una comunidad más o menos vasta. Es por ello que pueden ser creados enteramente presentándolos como fuerza de ley. Es el procedimiento favorito del discurso político, mediático o publicitario. Los *topoi* tienen tres características fundamentales, a saber

De una parte son unas creencias presentadas como *comunes* a una cierta colectividad de la que hacen parte al menos el locutor y su alocutario, se supone que estos comparten esta creencia previamente, es decir, esa creencia existe antes del momento en que el discurso se está produciendo

- El topos tiene un carácter *general* en el sentido en que vale para una multitud de situaciones diferentes de la situación particular en la cual el discurso la utiliza. En el ejemplo clásico de Ducrot

“*Hace calor. Vayamos a la playa!*”, supone no solamente que el buen tiempo del día en que se habla, convertirá la ida a la playa en algo más agradable sino que en general el calor es factor favorable para ir a la playa

- En los ejemplos
(1) Pedro es rico puede entonces comprarse lo que quiera
(2) Pedro es rico entonces es avaro

(1) y (2) tienen estructuras semánticas muy diferentes. Mientras que (1) descansa simplemente sobre el valor lexical “profundo” de *rico*, (2) funciona con la ayuda de una indicación suplementaria. Su locutor pone en juego la forma tópica (+ poseer - dar) que no está en la significación de *rico* pero que él “amarra” en el contexto a esa palabra por las necesidades de la causa. ¿De dónde proviene ese topos agregado? Del depósito ideológico que toda lengua posee en una época dada. Puede tratarse de proverbios, de eslóganes, de ideas recibidas, etc. En el caso del ejemplo se trata de la creencia según la cual “El dinero endurece los corazones”, o “Los ricos tienen el corazón seco”. De una manera general, el uso de tales *topoi* tiene por finalidad la construcción de representaciones ideológicas que adicionalmente deben considerarse con sumo cuidado puesto que no se presentan como tales sino como el resultado de un razonamiento. Es lo que ya se ha dicho con relación al principio del discurso político o del mensaje publicitario, que consiste en hacer aceptar un topos inventado mediante un fórmula sentenciosa cuyas consecuencias en la manera de apreciar y valorar el mundo son objeto del análisis lingüístico del discurso

Se pueden distinguir dos clases de *topoi*. De una parte, los *topoi* que constituyen la significación habitual de una palabra o **topoi intrínsecos**. De otra parte, los *topoi* utilizados para establecer encadenamientos que llevan a conclusiones basadas en representaciones ideológicas propias de la manera de pensar de una época o **topoi extrínsecos**

Ejemplos de topoi intrínsecos:

- Pedro es rico: puede comprarse un Mercedes
- María es bella: tiene muchos admiradores
- Alberto es inteligente: resuelve los problemas más difíciles
- La puerta es estrecha: no se puede atravesar fácilmente
- La maleta es enorme: deberá pagar sobrepeso en el avión

En estos enunciados, el segundo miembro no hace sino explicitar lo que ya está potencialmente contenido en el primero

Ejemplos de topoi extrínsecos:

- Pedro es rico: entonces es mal amigo
- María es bella: es entonces coqueta
- Alberto es un genio: entonces es intolerable
- La puerta es estrecha: será difícil encontrar una igual
- La maleta es enorme: los de la aduana la van a examinar

El análisis lingüístico del discurso (ALD)

Según Olga Galatanu², el análisis lingüístico del discurso tiene como punto de partida la definición de un “campo discursivo” correspondiente a un campo de práctica humana. Su centro de análisis se basa en el reconocimiento de los mecanismos lingüísticos cuando se actualizan **los potenciales semánticos** de las palabras al usarlas

El interés de un ALD se ubica en dos niveles

- El nivel de las prácticas discursivas, correspondiente al análisis del discurso, se ocupa de la reflexión sobre

² Lingüista, profesora Universidad de Nantes, asesora de este proyecto

los mecanismos de influencia que esas prácticas ponen a funcionar. Esos mecanismos son los sistemas de valores y su preservación, restauración, promoción o deconstrucción - construcción en una cultura (Galatanu, 1999a)

- En un segundo nivel perteneciente al análisis, se estudian los mecanismos lingüísticos semánticos que “habilitan” una lengua para hacer posible el “contagio” de las representaciones por el discurso (Sperber, 1996)

El ALD ha recogido los desarrollos de la semántica argumentativa en los últimos años (Ducrot, Anscombe, Carel, Galatanu) permitiendo el estudio de los encadenamientos argumentativos ligados a la estructura lingüística de los enunciados y proponiendo un estudio de las orientaciones argumentativas de los enunciados apoyándose sobre la significación y secuencias de las palabras

La semántica argumentativa propone una definición que pretende recubrir tanto la argumentación en la lengua (Teoría de los bloques semánticos y la de la argumentación interna) como los fenómenos discursivos argumentativos pertenecientes al cotexto o al contexto de la producción e interpretación del sentido (Galatanu, Idem)

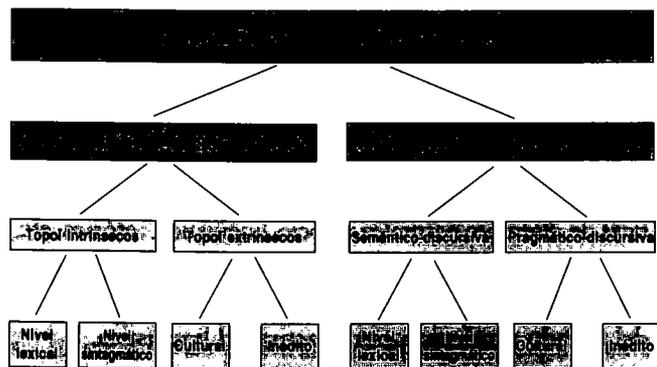
Dentro de esta perspectiva la definición de argumentación intenta dar cuenta de los fenómenos discursivos tratados habitualmente por disciplinas y corrientes lingüísticas de diferente naturaleza (socio-lingüística, retórica, etc) que se interesan en el proceso de producción - interpretación del sentido, y en consecuencia en la semiotización del mundo producido por la actividad lingüística

Para Galatanu (2000), la argumentación es un acto sostenido por dos operaciones mentales

- Una operación de asociación de dos representaciones del mundo en un bloque significativo
- Una operación de selección que permite establecer una relación “natural” entre esas dos representaciones que pueden ser del tipo causa-efecto, intención- medio, fenómeno-síntoma

La asociación y selección pueden ser

- *Estables*, intrínsecas a las significaciones convencionales de las palabras, *topoi intrínsecos*
- *Culturalmente dominantes* en la comunidad lingüística sin que hagan parte de la significación de las palabras como en el caso de los *topoi extrínsecos*
- *Estrictamente discursivas*, propuestas por el hablante en la singularidad de su acto de habla



La principal consecuencia de esta manera de asumir la argumentación es que no se puede seguir haciendo la distinción entre, de una parte, **texto narrativo/ descriptivo/** y de otra parte, **texto argumentativo**. O de texto **predominantemente argumentativo**, como se habla de **texto predominantemente narrativo o descriptivo** debido a que **todo enunciado tiene una dimensión argumentativa**, sea de manera explícita, por su pertenencia a una secuencia argumentativa (enunciado-argumento-enunciado-conclusión), sea por su orientación argumentativa, **semántico-discursiva o pragmático-discursiva**



CAPÍTULO II

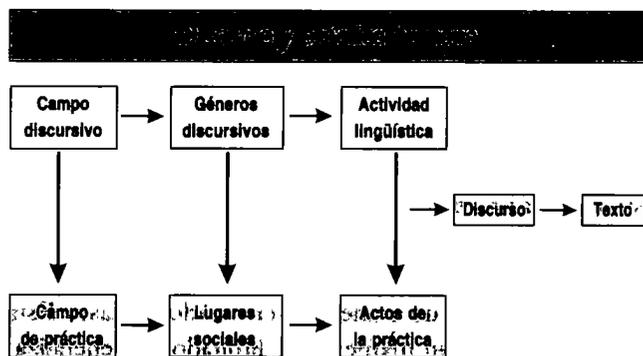
HABLAR ES TOMAR POSESIÓN DE LOS ESPACIOS DE LA PALABRA

(Análisis e interpretación)

Es necesario precisar que el alcance de las conclusiones de la presente investigación están determinadas por el análisis de los enunciados emitidos por seis maestras pertenecientes a tres escuelas de la Secretaría de Educación de Bogotá en un número determinado de clases. Esta circunstancia da un margen muy limitado de generalización por lo que caracterizaríamos al grupo de maestras colaboradoras de esta investigación distinguiendo sus actos discursivos como formando parte de un subgénero procedente de un campo de práctica particular. En este campo de práctica confluyen de unas circunstancias co-

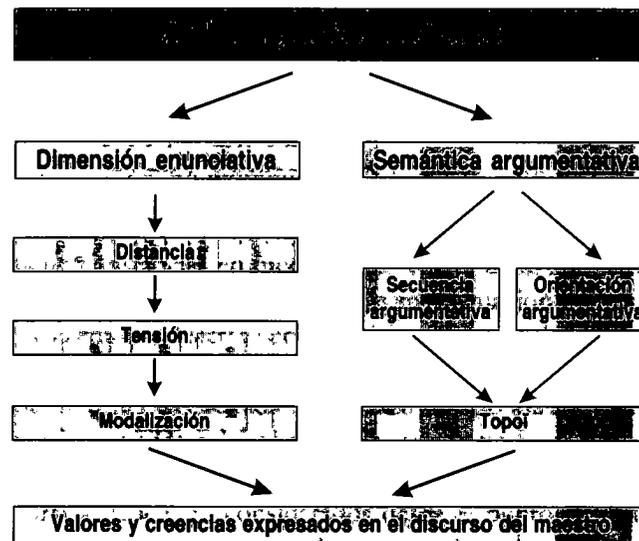
munes que hacen que se produzcan unos enunciados para responder a unas condiciones institucionales que pueden o no presentarse en otros espacios de la institución escolar en general. Esta precisión nos llevará a suponer que en otros espacios discursivos escolares es posible que se presenten otros enunciados que constituirían otro subgénero discursivo con características similares o totalmente diferentes.

En el campo de la enseñanza se pueden distinguir unos espacios donde se desarrollan la comunicación pedagógica y las actividades de enseñanza y aprendizaje. La interrelación de estos elementos conforma un campo discursivo a partir de la suma de todos los actos discursivos desarrollados en dicho campo. La enseñanza constituye tan solo un campo dentro de los demás que conforman la práctica social, los discursos producidos en ella pueden ser analizados autónomamente pero también lo pueden ser en su relación con otras prácticas sociales.



Las herramientas metodológicas para el análisis de las prácticas argumentativas utilizadas en el lenguaje escolar se originaron en el análisis lingüístico del discurso y en la semántica argumentativa. Del primero tomamos básicamente

te conceptos tales como los espacios discursivos en donde ubicamos la distancia, la tensión y la modalización (elementos constitutivos de la dimensión enunciativa) y de la semántica argumentativa se utilizaron los conceptos de secuencia argumentativa, orientación argumentativa y topoi.



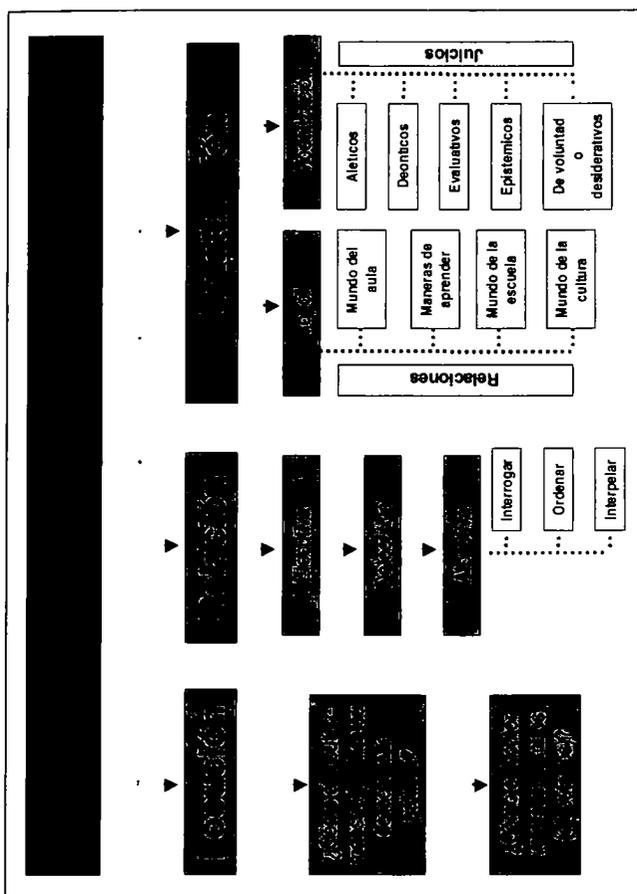
Con el análisis y cruzamiento de estas categorías establecimos los elementos característicos de la argumentación expresados en el discurso de los maestros investigados.

Al indagar acerca de cómo hablan los maestros y cómo construyen sus espacios discursivos en los enunciados recogidos durante la investigación, hemos partido de considerar que cuando habla, un sujeto construye tres espacios a saber (Charaudeau, 1995c)

- Hablar es siempre tomar posesión de un espacio de palabra por parte de un locutor, donde a su vez se incluye al alocutario. Ese espacio se denomina

espacio de locucion, sirve para justificar su derecho a la palabra y simultaneamente imponer al otro un proposito y unas intenciones alrededor de los cuales pueda desarrollar su actividad linguistica

- Las identidades como sujeto empirico y del otro como receptor, se basan en sus relaciones como interlocutores desde el punto de vista social y comunicativo. En este *espacio de relación* el locutor busca la adhesión a las intenciones en las que se



apoya su acto de lenguaje o bien, lograr que el otro se diferencie y hasta las rechace

- Al hablar los sujetos toman posición frente a un sistema de valores o de tópicos existentes en el grupo social a los que se adhiere, se aleja o se cuestiona. Para ello, el sujeto que habla se inserta dentro de un *espacio de tematización*

El espacio de locución

Explicar el espacio de locución equivale en otros términos a analizar la situación del discurso o sea el "conjunto de circunstancias en medio de las cuales tiene lugar una enunciación". Además, se incluye en la situación discursiva el entorno físico y social en el que se sitúan el discurso, la imagen que tienen de él los interlocutores, la identidad de éstos, la idea que cada uno se hace del otro y la representación que cada uno se hace de lo que el otro piensa de él.

Todos estos aspectos integrantes de la situación discursiva deben ser considerados desde el punto de vista del sentido que tienen en los enunciados analizados, es decir de acuerdo con la imagen que de esa situación tienen los interlocutores, reflejada en las marcas que los enunciados tienen para indicar las circunstancias situacionales.

Dichas circunstancias se pueden encontrar indagando en los enunciados de modo que den respuesta a preguntas como ¿Qué imagen tienen estos locutores de sí mismos? ¿Qué ideas se hacen del otro?

¿Qué imagen tiene el locutor de sí mismo?

Esta primera cuestión nos pone ante el problema de la subjetividad, entendida como el testimonio de la identi-

dad del sujeto, identidad que se pone inmediatamente de manifiesto cuando usamos la lengua

Entender el problema de la subjetividad mediante el ejercicio de la lengua es un elemento fundamental para comprender e incidir en el desarrollo de la identidad, uno de los propósitos de la actividad educativa, puesto que al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros, tal como lo expresa Benveniste (1976)

“Es en la instancia de discurso en que *yo* designa el locutor donde este se enuncia como “sujeto” Así es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua que por poco que se piense, se advertirá que no hay otro testimonio de la identidad del sujeto que el que se da él mismo sobre sí mismo”

La imagen que tenemos de nosotros mismos es expresada en el lenguaje mediante diversos mecanismos, uno de ellos es la *deixis*, entendiendo por tal, la relación creada por el locutor entre el */yo/*, el */aquí/* y el */ahora/* en el momento de la enunciación

Como lo anota Kerbrat-Orecchioni (1980), los sujetos se comportan de manera diversa en relación con el sistema de coordenadas deícticas, es decir, en la manera como se producen en sus enunciados las relaciones entre el */yo/*, el */aquí/* y el */ahora/*

Para analizar los mundos que se conjugan en la relación pedagógica es necesario partir de los elementos deícticos. Estos nos sirven para identificar las circunstancias espacio-temporales que dan origen tanto a los espacios físicos como a los espacios discursivos que permiten caracterizar el escenario de la comunicación denominado **aula de clase**

Este escenario se caracteriza por una organización espacial y temporal que se establece principalmente por la predominancia de un paradigma */aquí/* contrapuesto a un */allá/* y de un paradigma */ahora/*. En los casos particulares extraídos del corpus analizado, podemos establecer que los adverbios */aquí/* y */ahora/* se definen en relación con el maestro, es decir que cuando el maestro habla, ocupando la instancia del */yo/*, delimita al mismo tiempo la situación espacial y temporal (*/aquí/* y */ahora/*) de su discurso. Con esto podemos evidenciar cómo los deícticos forman el sistema de referencias internas a cada situación de discurso en relación con el */yo/* y definen al individuo a través de la construcción lingüística particular de la que se sirve cuando se enuncia como hablante. Esta generalidad nos proporciona elementos para analizar los casos particulares de cómo se presenta dicha *deixis* en una situación de relación entre maestros y alumnos

La *deixis* en las aulas de clase observadas

El */aquí/* señala a un maestro como eje tanto del espacio físico como del espacio discursivo contrapuesto a un */allá/* que apunta a unos niños organizados por grupos y alrededor de quien habla “ *venga Faber, a ver, él me va a formar aquí un grupito () me va a escribir el nombre de estos elementos mi vida allá* ” El */aquí/* indica una situación de proximidad al que habla, a un */yo/* que aunque se desplaza es el eje de ese espacio social

En el paradigma */aquí/* contrapuesto al */allá/* actúan unos personajes que conforman un escenario dispuesto a generar un acontecimiento que es la clase. De esta forma, la localización respecto a la enunciación, *localización deíctica*, es clara en la comunicación oral donde el polo maestro

(locutor) y alumno (alocutario) se encuentran situados en un contexto compartido y reconocible

En los enunciados del corpus analizado encontramos también una constante utilización del adverbio /ahora/, referidos a una situación presente y con alguna relación a una situación del pasado y sin ninguna referencia al futuro

Ejemplos:

“Bueno, **ahora** cada uno va a sacar el texto que escribió”

“Cuéntele **ahora** a los compañeritos cuál era la idea de su texto”

“**Ahora** lo vamos a comparar con el de Rubén”

Ahora bien, el espacio discursivo existe en la medida en que el maestro es quien lo construye, convirtiéndose en un sujeto productor de discurso. En ese espacio el maestro construye el mundo de la clase como objeto y se construye así mismo. Es decir que, este sujeto no sólo produce el discurso sino que también es un producto de él.

Todo en el enunciado apunta hacia un protagonista, actor principal de ese escenario: el /yo/ señala la identidad de un protagonista del enunciado y al mismo tiempo al agente del proceso de enunciación. El elemento central del sistema indicial es el pronombre /yo/ que significa “la persona que enuncia la actual situación de discurso que contiene /yo/”

“() yo estoy hablando que en matemáticas cómo podemos representar esos elementos”

Cada /yo/, en este caso el /yo-maestro/, sólo puede ser identificado por la situación de discurso que lo contiene, y sólo puede ser definido en el momento de hablar.

Además, cuando el /yo/ del enunciado del sujeto empírico coincide con el /yo/ de la enunciación del locutor, esta situación de enunciación se vuelve egocéntrica en el senti-

do en que el maestro por el hecho de serlo, se asigna el papel del /yo/ y lo remite todo a su punto de vista:

“() canicas, a ver, colóquelo acá aparte mamita, por acá que no se vaya a caer, bueno muy bien las canicas, otro grupito Vaya a ver papito me forma otro grupito allá() Voy a hacer una pregunta, a ver, cual viene y me lo hace muy bien en el tablero, por ejemplo Victoria, a ver, que le pasa hoy que no le he escuchado ni una palabra mamita()”

En el caso del corpus analizado, el maestro se designa así mismo con otras marcas lingüísticas como /yo/, /me/, /conmigo/, /mi/, /nosotros/, /nos/, /nuestro/

Este maestro se afirma como responsable de una situación de discurso y es reconocido en el contexto como tal. Así mismo, como se verá al analizar los espacios de relación y tematización, ese /yo/ asume en primer término la creencia de sus propios enunciados y en segundo término, la creencia del alocutario en ellos.

-() en la carta que yo elaboré se me ocurrió que se llamaba el lmonar () entonces yo voy a continuar acá, pero lo normal sería que fuera aquí () no me explico por qué si ustedes lo pueden hacer no lo hacen ()

La observación de los enunciados producidos por los seis sujetos empíricos (SE) deja entrever la manera como el maestro edifica su subjetividad al construir, como todo hablante, un espacio donde se constituye a sí mismo como sujeto y como centro de sus actos discursivos. Veamos algunas de las características de esa subjetividad discursiva.

Los locutores - maestros inician, organizan y controlan no solo sus propios espacios discursivos sino también los de sus alocutarios-alumnos, para ello recurren a prolongar su papel de locutores ya sea, extendiéndose en las explicaciones, o permitiendo a los alocutarios moverse

discursivamente en espacios reducidos y dependientes de los actos enunciativos como responder a las interpellaciones, responder preguntas y atender a las órdenes

Ejemplos de extensión en las explicaciones:

- *“Esta evaluación de geografía, es más como un especie de tallerito que va a realizar cada uno de ustedes. De todas maneras van a quienes no están escuchando, de seguro que van a hacer mal el trabajo*

Esta es la evaluación de geografía que va a ser más como un tallerito. He aquí que encontramos un mapa de Colombia con sus regiones naturales, cierto? Bien, aquí en esta parte, con su división política, Bien aquí en esta parte, dice colorear y describir características de cada región. Vamos a cambiarle un poquito, vamos a variar este punto. ¿Qué vamos a hacer? Cada uno de ustedes va a elegir una región. Puede ser la Andina, puede ser la región que ustedes hagan pueden ser por afectos, pueden ser que la han conocido, porque la han recorrido, porque conocen parte de ella, puede ser porque quieren ir a allá. De todas maneras nosotros sabemos muchas cosas de una de las regiones. ¿Cierto? Sabemos porque se caracterizan, sabemos cuales son del clima cálido, templado, clima frío. ¿Sí? Y así mismo las costumbres que tienen la gente de por allá

Interpelaciones:

“ Ya mamita, papito, a ver, mamita quítese eso de la cara que se hace daño ”

Preguntas:

*M Una historia, a ver, al fin es un cuento o es una historia, para “sumercé” es como una historia, ¿Por qué? Por qué? Juan Carlos diga ¿por qué?
A Por que se perdió la patuca?*

M Porque se perdió la patuca, la patata, y la niña que dijo ¿que era un cuento?, ¿Por qué cree que fue un cuento que escribió Leydi Lorena Jennifer, “sumercé” por qué dice que es un cuento? A ver, por qué? Por qué Julián

A Porque no es la vida real

M Porque no es la vida real, bueno ¿ por qué más?

A Porque la pronunciamos como un cuento

M Bueno, porque la pronunciamos como un cuento. Aura María, ¿Cómo mamita?

A La narró como un cuento

Ordenes:

M Siéntese bien mamita, siéntese bien papá, vamos a escribir el nombre de estos juguetes

Argumentación y espacio de locución

Afirmábamos anteriormente que la imagen que el locutor maestro proyecta de sí mismo es una imagen de organizador del espacio discursivo y de los actos que allí se realizan. Las acciones del alocutario- alumno se orientan y se definen en relación con la imagen egocéntrica que proyecta el maestro, en función de sus expectativas y necesidades, de su hegemonía y dominio. La egocentricidad del maestro dentro del espacio discursivo didáctico determina el tipo de argumentación que se desarrolla en el aula de clase.

Es importante recordar el alcance y el enfoque que hasta ahora hemos dado al término argumentación. Se ha adoptado la posición de aceptar que siempre que hablamos argumentamos pero para caracterizar de manera amplia los aspectos argumentativos encontrados en los discursos de las maestras se puede, sin perjuicio de la teoría lingüística, asumir también que hay argumentación en

todo acto discursivo que tienda a convencer o a persuadir cualquiera sea el auditorio al que se dirija

Al introducirnos en el aula de clase, tal como se ha hecho en esta investigación, nos hemos preguntado por la intención de los actos lingüísticos allí realizados habiendo encontrado que en todos ellos existe una intención argumentativa en los dos sentidos con que se ha asumido la argumentación. A esta constatación hay que agregar que todo acto de argumentación requiere de un contacto comunicativo que puede ser oral o escrito y en circunstancias comunicativas variadas, este contacto puede ser además propiciado por las necesidades de las sociedades en instituciones como la escuela, el parlamento, o en formas rituales como la misa o demás eventos colectivos

El análisis del espacio de locución permite establecer desde el punto de vista de una teoría de la argumentación como la de Perelman (1970), una interpretación de las relaciones entre el auditorio y el locutor. En ese sentido, los discursos de las seis maestras participantes en la investigación proporcionan algunas observaciones referidas en primer lugar a la manera como parece ser concebida la idea de auditorio en estas circunstancias particulares de interlocución

Un auditorio dentro de la teoría de la argumentación es el conjunto de aquellos a quienes el orador desea influir, persuadir o convencer, para ello escoge y articula sus argumentos en función de lograr un mejor acercamiento con esos interlocutores

En el caso de la comunicación didáctica y pedagógica, el maestro no solo construye su espacio discursivo y se construye así mismo sino que el análisis nos proporciona elementos para afirmar además que los maestros construyen su propio auditorio cuando construyen su espacio discursivo. Esta afirmación tiene consecuencias para determinar la manera como se elaboran los argumentos, qué tipo de argumentos circulan y cómo se establece su validez

La egocentricidad manifiesta en el espacio de locución del discurso didáctico encaja con la idea de que la fuerza y el valor de un argumento radican en el auditorio que lo admite como válido y lo acepta. El orden espacial no solo da cuenta del orden institucional sino que también contribuye a legitimar los argumentos emanados del maestro. Si un argumento tiene valor según el auditorio que lo admite, en las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos, encontramos que los alumnos en su condición de auditorio no están en capacidad de oponerse a los razonamientos del maestro o de discutirlos. La validez de los enunciados en esta circunstancia particular está dada por las relaciones entre locutor y alocutario, el enunciado vale según el locutor *la palabra del maestro vale por la verdad*

El discurso del maestro no se rechaza o no se replica porque sería insensato oponerse a quien tiene mayor conocimiento y autoridad. Pero una razón aún más contundente para no hacerlo, como lo veremos más adelante cuando se hable del espacio de tematización, es que el tipo de argumentación que el maestro desarrolla está caracterizada por proporcionar al auditorio todos los argumentos ya elaborados, sin dejar que el alumno razone por sí mismo y someta los argumentos que recibe a diferentes criterios que le permitan juzgar su validez

Espacio de relación

Lo que nos dicen las marcas lingüísticas

El espacio de relación indica las diferentes acciones que se cumplen *por* y *en* el lenguaje entre los participantes del espacio de locución. En el espacio de relación se puede detectar la imagen que el locutor tiene de sus alocutarios, allí se crea un universo de acciones cuya realización requiere de un de-

terminado tipo de relaciones. Esas relaciones pueden orientarse tanto a buscar la adhesión a las intenciones del locutor como a lograr que el alocutario se diferencie de la posición del locutor y llegue aún hasta rechazarlas.

Si la conciencia de sí mismo no es posible más que si se experimenta por contraste con las de otros, en el caso del maestro, las características de la interlocución se constituyen en factor esencial para analizar: *¿Cuáles son las imágenes que el maestro tiene de sus alumnos?*

El acto enunciativo se rige por un principio de alteridad en el sentido en que los participantes en el intercambio lingüístico se reconocen en sus condiciones de semejanza y diferencia. Este proceso conlleva por consiguiente el reconocimiento de los roles que los interlocutores se dan.

Retomando los elementos deícticos, el /yo/ forma con /tú/ una "correlación de subjetividad". /Tú/ se define como la "persona no-yo", la persona no subjetiva, dado que es necesario y suficiente representarse una persona diferente de /yo/ para asignarle el índice /tú/. Es así como se halla una relación con el otro. Este principio de alteridad, es decir, de reconocimiento del otro puede ser analizado en los enunciados con la ayuda de los conceptos de DISTANCIA y TENSION que sirven para denotar la presencia del locutor en el espacio discursivo y la imagen que tiene respecto de sus alocutarios.

Por **distancia** se entiende la marca en el texto de la manera como el sujeto que habla toma posición como locutor. Esa distancia puede ser mínima cuando en el enunciado aparece constantemente el locutor ya sea en forma directa usando /yo/ o sus variantes /mi/, /mis/, /me/ y /conmigo/ o máxima, cuando el locutor se borra del enunciado.

En su gran mayoría los seis locutores analizados mantienen una distancia intermedia, pues hacen aparecer a sus alocutarios aunque conservan las marcas de su pre-

sencia como sujetos hablantes. Se encontró sólo un locutor en el que predomina la distancia mínima en enunciados como

"() yo les voy a colaborar para que hagan bien la carta () yo les voy preguntando y ustedes me responden"

Y algunos ejemplos de distancia máxima en todos los locutores, expresada en enunciados como

"¿Cuál ficha? () era un triángulo () A ver cuál cuento?"

La presencia de una distancia intermedia lleva a interpretar un manejo egocéntrico del espacio discursivo del maestro y una presencia del alumno en los enunciados como la intención por parte del maestro de mitigar su hegemonía en el espacio discursivo. El maestro al estar siempre incluido en el enunciado, así no realice la acción que se hace evidente en lo que enuncia, tiende a acercarse al otro, unas veces asimilándolo y otras veces imponiéndose con el objetivo de que los alumnos se sientan acompañados en el ejercicio de aprender, lo cual hace evidente el tipo de relación alocutiva que se establece entre el hacer lo que el /yo/ diga y desear que el otro haga lo que el /yo/ quiera hacer. Este recurso constituye una estrategia discursiva que se podrá evidenciar más adelante cuando hablemos del uso de /nosotros/.

Por otra parte, también podemos afirmar que el discurso de estos locutores está "tendido", entendiendo por *tensión* la presencia del destinatario tal como es concebido por el locutor. En efecto, un discurso tendido indica que el locutor toma en cuenta a su alocutario, lo involucra en su DECIR, desea actuar sobre sus representaciones y su conducta.

En el caso del maestro la presencia de un discurso tendido es una condición necesaria para llevar a cabo su rol de docente: siempre se enseña a otro. Enseñar es una ac-

ción tendida, orientada hacia el aprendizaje, en consecuencia, la palabra en la que se desempeña esta actividad refleja esa relación de interacción, de involucrar al otro

/Nosotros/: una estrategia discursiva del maestro

En el corpus analizado se destaca la presencia de un recurso del maestro para acercarse al alumno y tenderle el discurso se trata del uso reiterado de las formas / *nosotros*/, / *nos*/ y las perífrasis verbales del tipo / *vamos a hacer*/, / *vamos a sacar*/, / *vamos a formar*/, / *vamos a escuchar*/, etc El sentido de la marca / *nosotros*/ tiene en este contexto tres formas

- 1 /yo + tú/, denominado un **nosotros inclusivo** que produce la intervención del deíctico / *tú*/ como miembro de la instancia enunciativa. Lo que se enuncia es efectivamente realizado por el /yo/ que enuncia junto con el /tú/

"Vamos a escuchar otro de los textos que escribieron"
(Alumnos y maestros escuchan)

- 2 /yo + tú/, denominado un **nosotros excluyente** en el que la acción no es realizada por el /yo/ sino solamente por el /tú/

"Vamos a leer otro texto"
"Vamos a escribir los nombres de estos juguetes"
(El maestro no lee ni escribe)

- 3 /yo + tú + él/, en este tipo de relación el alocutario es incluido pero no participa en las acciones determinadas por el locutor, aquí es el /yo/ el que ejecuta la acción

"No hemos escrito aquí el nombre del remite"
"Cambiamos este saludo es muy informal"
(El maestro lo hace solo)

Como se dijo anteriormente, el maestro puede mediante las estrategias que le proporcionan tanto la *distancia* como la *tensión* presentes en la construcción de su discurso, dar la apariencia de propiciar la participación de sus alumnos al incluirlos en sus enunciados, acercándolos, asimilándolos y otras veces imponiéndoles en el ejercicio de la pedagogía

Relaciones entre alumno y maestro en el espacio discursivo de la clase

Las diferentes acciones que pueden desarrollarse en este espacio están determinadas por el tipo de vínculo establecido entre locutor y alocutario y pueden analizarse según tres tipos de relaciones

- Relación **elocutiva** que corresponde a la presencia en el enunciado de la marca del yo. El locutor sitúa su intención en relación con él mismo. *Revela* su propia posición en cuanto a lo que dice
- Relación **alocutiva** corresponde a los casos donde el locutor *involucra* al alocutario y le impone el contenido y las intenciones de sus enunciados
- Relación **delocutiva** se presenta cuando tanto locutor como alocutario se borran del enunciado, dando la apariencia de objetividad de los hablantes frente a sus propósitos comunicativos

El análisis del corpus da como resultado un primer lugar para los actos enunciativos basados en las relaciones alocutivas, lo cual contribuye a reforzar lo ya afirmado sobre la distancia y la tensión, en segundo lugar aparecen las relaciones de carácter elocutivo y por último, se encontraron muy pocos enunciados de carácter delocutivo

En los cuadros siguientes se puede apreciar esos diferentes tipos de relación

ACTOS ENUNCIATIVOS (ALOCUTIVOS)

<p>La Interpelación Hay un llamado en voz alta que se dirige al locutor, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>	<p>La Interpelación El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>
<p>El orden Se expresa por medio de uno de los imperativos más comunes: "¡orden!" o "¡orden!"</p>	<p>El orden Si se le escucha bien, se puede escuchar al niño decir "¡orden!" o "¡orden!"</p>
<p>La autorreflexión El locutor se refiere a sí mismo cuando realiza una acción y supone que su estado de ánimo puede ser percibido por el alocutario. Ejemplo: "¡ay!"</p>	<p>La autorreflexión Cada uno va a su lugar y escribe el texto que escribió.</p>
<p>La interacción El locutor propone al alocutario realizar la acción de escribir el texto que escribió.</p>	<p>La interacción Mantén guardado el muñeco porque cuando se cae se cae y se cae en primer lugar en silencio por favor.</p>
<p>La interacción El locutor siempre está planteando en su mente una interrogación que quiere decir "¿cómo es que dice?"</p>	<p>La interacción ¿Por qué le coloco ese nombre a su texto? ¿Cómo es que dice? ¿Cómo es que dice?</p>
<p>La interacción Es un tipo de argumentación que consiste en que el locutor le utiliza en la clase con el objetivo de provocar y buscar respuestas.</p>	<p>La interacción ¿Cómo es que dice? ¿Cómo es que dice? ¿Cómo es que dice?</p>

ACTOS ENUNCIATIVOS (ELOCUTIVOS)

<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>	<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>
<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>	<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>

ACTOS ENUNCIATIVOS (DELOCUTIVOS)

<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>	<p>La interacción El locutor se dirige al alocutario con el uso de la voz alta, es un acto que se realiza con la utilización de diminutivos. Cuando el niño llama al profesor es un ejemplo de ello. El niño puede usar un nombre de vez en cuando, o simplemente decir "¡ay!" cuando se cae o cuando se le cae algo.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vistas así, estas relaciones alocutivas, elocutivas y delocutivas, son la base para la realización de actividades específicas como enseñar (actividad centrada en el locutor) y aprender (actividad centrada en el alocutario) Nos detendremos a analizar las relaciones de carácter alocutivo encontradas en el corpus por ser las predominantes. Dichas relaciones se expresan en una escala de mayor a menor bajo la forma de actos enunciativos destinados a interrogar, ordenar e interpelar

¿EN QUE CONSISTE EL ACTO DE PREGUNTAR?

Tipos de preguntas	Función de las preguntas
<p>¿Cómo se dice...?</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar el nombre de un objeto o persona. Identificar el significado de una palabra o expresión (léxica o morfológica). Identificar el significado de un concepto. <p>Se da el contexto de la pregunta (palabra que se pregunta o una situación). El contexto puede ser el de la situación o el de la situación.</p> <p>¿Qué es...?</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar el significado de un concepto. Identificar el significado de un concepto. Identificar el significado de un concepto. 	<p>Identificar el nombre de un objeto o persona.</p> <p>Identificar el significado de una palabra o expresión (léxica o morfológica). <p>Identificar el significado de un concepto. </p></p></p></p></p></p></p>

¿Para qué preguntan los maestros?

Se encontraron dentro del corpus preguntas destinadas a cumplir diferentes fines (Stubbs, 1983)

- Preguntas para solicitar cierta información o identificar un objeto proporcionando su nombre. Pueden llamarse preguntas **objetivas**, orientadas a indagar por **¿QUÉ** o **¿CÓMO?**

¿Qué me dibujaste aquí?

¿Cómo se llama el ratoncito?

¿Quieres que te señale dónde tienes qué corregir?

¿De qué forma era? ¿Era un triángulo?

- Preguntas que exigen la observación, recordar algo de **memoria**

A ver ¿Cuál cuento?

La comunicación escrita es la que hoy nos interesa, ¿Me quieren recordar qué tipo de comunicación tenemos nosotros hoy?

En relación con la letra de una canción

¿Y quién era el jefe de la casa?

¿Y quiénes eran los vecinos?

¿Por qué estaba triste el patito?

- Preguntas de **control** que tienen la función de regular la clase y tienen la intencionalidad de ordenar expresada indirectamente en forma de pregunta

Cindy Lorena, ¿Por qué no te sientas allá?

¿Quién es la profesora, tú o yo?

Estamos graves, y ¿tu tarea, qué Martha?

- Preguntas que llevan a los estudiantes a compartir algún tipo de **experiencia**.

¿Tu qué hiciste?

Yo te dije que pensaras en un lugar donde tu te hubieras sentido muy bien, lo hubieras pasado muy rico y lo plasmaras aquí pero para que después me cuentes dónde es ese sitio, ¿Dónde queda?,

¿Qué hiciste?

¿Cómo se puede matar una serpiente? ¿No lo has visto cómo las cogen?

Se constata, en efecto, que cuando las maestras preguntan casi siempre están solicitando información sobre hechos, controlando o manteniendo abierta la interacción con los alumnos. Se observa, además que son escasas las preguntas encaminadas a buscar un razonamiento sobre un hecho, las que indagan acerca de las razones de algo, preguntas tales como

- *¿A dónde lo mordió?, ¿Por qué?*

- *¿Será que cuando tú vas a un río, tú puedes tomar agüita para la sed?*

Esta situación nos lleva a preguntarnos acerca de los procesos de razonamiento que se propician en el aula y sobre los mecanismos lingüísticos que señalan la manera como se induce a los alumnos a pensar por sí mismos

Un tipo de preguntas que merecen especial atención lo conforman los enunciados encontrados en dos locutores donde se evidencia un tipo de intercambio en el que los alumnos tienen que adivinar qué palabra o expresión concreta está pensando el profesor. Este tipo de estructura conversacional se denomina pregunta de ACERTIJO

M -Para cuando seamos grandes podamos ser escritores, ¿Qué importancia tiene para Sandra?

A -Para aprender

M -Aprender, ¿Qué?

A - A escribir

M - A escribir, ¿Qué?

A -Los textos

M -¿Los textos? Jorge Andrés qué dice?

A - Para no escribir cosas

M - ¿Cómo cuáles cosas, mi amor?

A -¿Qué dañan la naturaleza?

M - ¿Cómo cuáles?

A -Los incendios a los árboles

O completar el enunciado

M el pato de que color?

N blanco

M blanco y

N cafés

M cafés ¿Y que hicieron?

N buscaron la patita

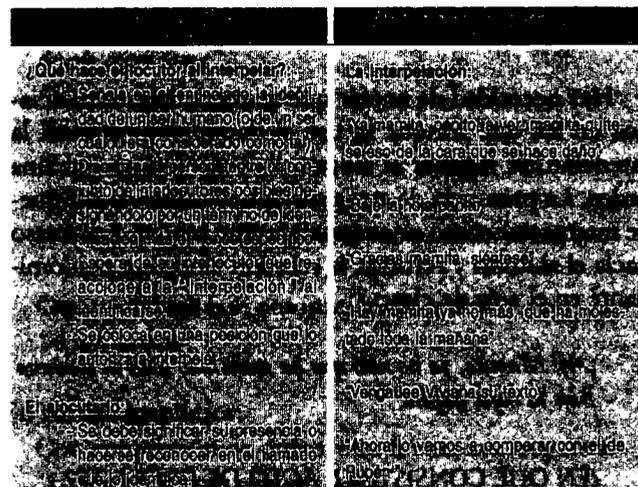
M buscaron la patita y

N lo solucionaron

Según Stubbs, la formulación de este tipo de preguntas por parte del profesor hace que el alumno crea que los

profesores cuando las formulan, lo hacen, no porque quieran saber algo, sino por el contrario, lo que desean es que los alumnos demuestren sus conocimientos. Con base en este pensamiento se produce un comportamiento típico que consiste en guardar silencio y no interesarse en la clase puesto que no tienen nada nuevo que decirle al profesor

¿EN QUÉ CONSISTE EL ACTO DE INTERPELAR?



¿Para qué se interpela en el aula de clase?

La interpelación como acto enunciativo por parte del maestro busca discriminar a un alumno determinado dentro del conjunto de interlocutores posibles, designándolo ya sea por su nombre, utilizando interjecciones o llamándolo mediante expresiones afectivas. Se espera con ello su reacción al reconocerse en el llamado

- Identificación de la relación de conocimiento mediante el uso del nombre del alumno

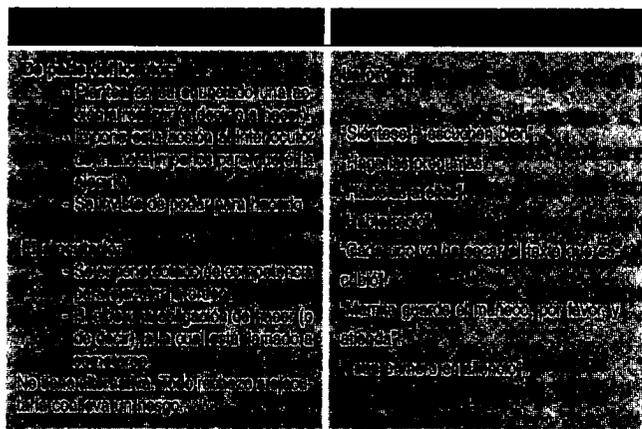
- ¡Ericson! ¿Tu le perdonas al amigo?
- ¡Carlitos, Diego!, Por favor!
- ¡María Camila! Mira, es que con el dedo le empujas las fichas

- Identificación de la relación afectiva, al mismo tiempo que se le apela, se le califica de manera positiva
 - ¡Papito!
 - ¡Diga, mamita!
 - ¿Cómo cuáles, papito?
 - Aprender ¿Qué?, "mujito"

Hay necesidad de anotar que se encontraron enunciados en los que aunque se use el diminutivo, es clara la intención de regañar al alocutario o de acompañar una orden. La presencia de estos sustantivos afectivos se puede interpretar como una estrategia para tender el discurso hacia el alumno y reforzar la relación alocutiva predominante en el aula de clase:

- ¡Ay! Mamita, ya no más que ha molestado toda la mañana
- Baje la hoja, papito.

¿EN QUÉ CONSISTE EL ACTO DE ORDENAR?



¿Cómo ordena el maestro?

Teniendo en cuenta que las órdenes pueden ser expresadas de manera implícita o explícita, en los enunciados analizados podemos encontrar gran variedad en las formas de ordenar en el aula de clase

En forma explícita:

- Mediante imperativos
 - "Espérense un momentico, regálenme los papelitos que les había dejado como tarea"
 - "Siéntese bien"
 - "Escuchen bien"
 - "Haga las preguntas"
 - "Hábleles a ellos"
 - "Córranse para acá. No se paren encima de las fichas"
- Otras palabras con entonación de orden
 - "A ver, silencio"

En forma implícita:

- Con entonación de orden y en forma interrogativa
 - "Espérate y ahorita miramos, ¿sí?"
 - "Entonces, ya que los compañeros quieren compartir sus escritos, por favor, los demás vamos a escucharlos, ¿Sí?"
 - "¿Por qué no se callan?"

Podemos finalmente anotar que teniendo en cuenta que el espacio de relación es el producto de las circunstancias existentes en el espacio de locución, se constata una vez más, que el dominio de este último por parte del maestro permite establecer entre maestros y alumnos un juego de relaciones que los habilitan para realizar acciones como preguntar acerca de lo que ya se sabe, dar órdenes de diferente manera, dar a conocer o suprimir delibe-

radamente sus propios conocimientos, contribuir a la construcción de la identidad y organizar el diálogo u otras formas discursivas en la clase para configurar un tipo relativamente estable de enunciados producidos en esa esfera de la práctica social denominada práctica pedagógica

Argumentación y actos enunciativos

La distinción que se ha hecho en este análisis entre los tres espacios locución, relación y tematización se sustenta - es necesario recalcarlo- en el hecho de que todo enunciado lingüístico siempre está dirigido en tres direcciones uno, al **contenido comunicado**, es decir a la representación del mundo, dos, al **destinatario** que se presenta como involucrado por ese contenido y tres, al **locutor** al manifestar la actitud psicológica o moral (Buhler, 1961)

Para efectos de realizar una mejor comprensión del proceso argumentativo contenido en los enunciados desde el punto de vista del espacio de relación, nos interesa detenernos en la segunda dirección teniendo en cuenta que el lenguaje es fundamentalmente un modo de actividad del espíritu humano en el que es necesario distinguir el acto de la acción

La acción lingüística es la que utiliza el lenguaje haciendo de ella un medio. Se habla a otro para ayudarlo, para engañarlo, para hacerlo actuar de tal o cual manera. El acto lingüístico por el contrario, es un acto inherente al hecho mismo de hablar e independiente de los proyectos en los cuales se inserta la palabra

Dentro de dicho acto lingüístico cabe destacar la noción de acto ilocutivo, es decir, el que tiene como función primera e inmediata pretender modificar la situación de los interlocutores, es un acto que se cumple en la palabra misma, es siempre abierto y público. Todo acto ilocutivo

está acompañado de una fuerza ilocutiva que es la que orienta al enunciado a lograr la acción en el destinatario. El simple hecho de **afirmar** modifica la situación del alocutario en el sentido en que debe asumir la responsabilidad de justificar lo afirmado

Ahora bien, podemos recurrir a establecer una correlación entre los postulados de la teoría de la argumentación perelmaniana y la teoría de la argumentación en la lengua en el aspecto relativo a la fuerza de los argumentos

Para Perelman, la fuerza o valor de un argumento depende de la manera como el auditorio se adhiera a las ideas defendidas o a la posibilidad de hacer objeciones o de refutarlas. Igualmente, tal fuerza está en función de las convicciones del auditorio, de las tradiciones que este tenga y por último, un elemento fundamental para nuestro análisis, *la fuerza argumentativa* depende de "los métodos de razonamiento que le son propios". Nos parece estar aquí ante un punto de encuentro muy interesante para el caso del discurso didáctico, entre fuerza argumentativa y el concepto lingüístico de *fuerza ilocucionaria*

Esta correlación es particularmente importante si tenemos en cuenta que los actos enunciativos que relacionan al maestro con el alumno en este corpus son esencialmente la interrogación, la orden y la interpelación. Una interpretación a la luz de los conceptos de fuerza argumentativa e ilocucionaria puede llevar a plantearnos entre otras reflexiones las siguientes

¿El hecho de que sean casi siempre los mismos actos enunciativos, repetidos una y otra vez, acostumbra al alumno a razonar solo en un determinado sentido? ¿Es a partir de esos actos como se crean unos modos de razonamiento propios al espacio del aula? ¿Si la fuerza y la persistencia de estos actos son los que determinan la adhesión a los argumentos del maestro, habría necesidad de desarro-

llar en el aula otro tipo de actos enunciativos que favorezcan el cumplimiento de otros actos ilocutivos y en consecuencia estén acompañados de otras fuerzas ilocutivas?

Estos interrogantes nos llevan a preguntarnos acerca de la manera como en el aula se produce la legitimación de la palabra del maestro por razones ya no de carácter social sino lingüístico. Legitimación originada en la construcción del espacio de locución analizado anteriormente pero sobre todo en las convenciones que el acto ilocutivo conlleva.

Para comprender el sentido de la relación que estamos haciendo es necesario recordar que todo acto ilocutivo se basa en una serie de convenciones que se legitiman de dos maneras: la primera está en relación con los antecedentes del acto ilocutivo. Es decir, un acto puede ser permitido solo si aquel que lo enuncia lo puede realizar y si la situación en la que lo hace se lo permite. En el caso del maestro, por ejemplo se tiene el derecho de ordenar porque se tiene la autoridad para hacerlo, o porque se posee una cierta superioridad jerárquica sobre el alumno en quien recae la orden.

La segunda manera, está en relación con los efectos que el acto produce.³ En el caso de la orden se entiende que además de ser un acto que pretende ejercer autoridad y se presenta como emanado de una fuente reconocida investida de ese poder, cumple una función argumentativa por el hecho de que como lo afirma Ducrot, al enunciar un argumento este debe ser continuado de una cierta manera. Se trata de una continuidad realizada ya sea mediante palabras, actos o posiciones de orden intelectual.

³ Como estamos abordando estos interrogantes desde la perspectiva de la argumentación en la lengua asumimos que el acto ilocutivo se produce en la palabra misma, vamos a centrar nuestra atención únicamente en este acto dejando a un lado las implicaciones en términos perlocutivos.

En el caso de la pregunta que busca información, el maestro conmina al alumno a responder y este sabe que debe hacerlo asumiendo los riesgos de no hacerlo. La orientación argumentativa crea en consecuencia, los marcos discursivos en los que la argumentación se realiza. En el caso de la orden el maestro obliga al alumno a realizar su deseo, a actuar, la afirmación a creer y la interpelación a reconocerse y actualizar permanentemente su propio rol dentro del aula.

Espacio de tematización

En este espacio se analizarán las marcas que la actividad discursiva deja en el texto sobre el proceso de semiotización del mundo que consiste básicamente en la representación por medio del lenguaje de las experiencias proporcionadas por los fenómenos naturales, psíquicos y sociales en el desarrollo de la actividad dentro de un campo del conocimiento. Esas experiencias no sólo son individuales sino también colectivas y los seres humanos se sirven de su capacidad interpretativa para comprender lo que les es comunicado. Cuando se habla de representaciones, el término puede comprender las creencias, las intenciones, los recuerdos, las hipótesis, etc.

Analizar y explicar el espacio de tematización equivale a indagar sobre el universo de creencias que se instauran en el aula de clase, ya que al hablar tanto el locutor como el alocutario toman posición frente a un sistema de valores o de tópicos que existen en el grupo social a los que en determinado momento se adhiere, se aleja o se cuestiona.

Este espacio se caracteriza además porque en él tiene lugar la organización del universo temático, de aquello de

lo cual el locutor habla. Por esta razón este universo está al interior del universo de palabra. Las diferentes acciones que pueden desarrollarse en este espacio están determinadas en la teoría de la argumentación en la lengua por los topoi y la modalización.

Principios argumentativos en el discurso del maestro

Recordemos que un punto de vista *E* es argumentativo, según Anscombe y Ducrot (1980, 1995) si se satisfacen dos condiciones:

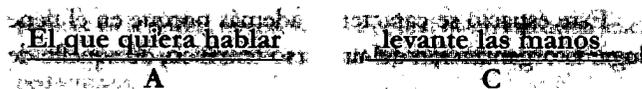
- Ese punto de vista (argumento *E*) apoya una cierta conclusión *r* lo cual quiere decir que *E* consiste en justificar una conclusión determinada llamada *r*.
- El trayecto de *E* hacia *r* se hace mediante un principio argumentativo llamado *topos*.

Un *topos* es un principio *general* que sirve de apoyo a los razonamientos presentados en la argumentación, corresponde a creencias *comunes* al locutor y su alocutario y a la colectividad de la que hacen parte y además, tiene como característica su *gradualidad* por poner en relación dos propiedades que pueden graduarse. Los *topoi* pueden ser intrínsecos a la significación de la palabra o extrínsecos, referidos a la cultura o a la situación discursiva.

A partir de un ejemplo tomado del corpus podemos observar el funcionamiento del *topos*. Sea el siguiente acto enunciativo:

El que quiera hablar, levante las manos

Lo podemos dividir en dos segmentos:



Este enunciado es común dentro del aula de clase y allí adquiere significación por ser una costumbre (creencia) compartida por el locutor-maestro y el alocutario-alumno. Es decir que es un *topos* común a todas las aulas y general por presentarse en cualquier tipo de clase: matemáticas, español, sociales, música, ciencias, etc. Además, es compartido por estos dos sujetos ya que en este espacio siempre el que "quiere hablar" por norma debe "levantar la mano". Así mismo, este *topos* es gradual ya que se ponen en relación dos escalas:

Primera escala = quiere hablar + levantar la mano
 Segunda escala = quiere hablar + levantar la mano

El argumento *E* y la conclusión pueden presentarse de dos maneras: explícita e implícitamente, es lo que hemos denominado argumentación secuencial y orientación argumentativa.

Veamos algunos ejemplos de argumentación secuencial encontrados en el corpus:

- *Vamos a ver que elementos utilizamos en este juego pero el que quiera hablar va a levantar la manito*
- *Sentaditos sin que hagan tanto ruido, a ver, por qué es que el ruido de afuera y el de acá no nos dejan dictar clase.*
- *Estaba distraído porque esa pregunta la hizo allí la niña y ya la contestamos*
- *Nos sentamos y atendemos*
- *Párese mamita para que pueda ver*

Algunos *topoi* en el discurso del maestro

El análisis referido a la presencia de *topoi* dio como resultado la ausencia total de *topoi* intrínsecos en el discurso de las maestras, encontrándose por el contrario, una gran

Topoi relativos a las relaciones con los otros		
	<p>Al hablar con Silva digo en que no estoy de acuerdo. Hago que ella se desolada y me enfurece. Me voy a ir con los otros para que todos estén de acuerdo con ella.</p>	<p>Para llegar a acuerdos hay que convencer al otro.</p>
Normas de convivencia	<p>Por favor, don Juan, déjame trabajar con responsabilidad. Si tú no quieres trabajar, entonces déjame trabajar.</p>	<p>Responsabilidad es dejar trabajar a los demás.</p>
	<p>Ve a la clase y di con los demás lo malo o por venir jugando bromas.</p>	<p>Jugar en clase puede perjudicar al otro.</p>
	<p>Comencé a hablar porque me acordé de lo que me enseñaron.</p>	<p>Hay que callar cuando otros hablan.</p>
	<p>Si tú que de Ayer me enseñaste a respetar las actividades de los demás.</p>	<p>Dejamos respetar los trabajos de los demás.</p>
	<p>La vida de la escuela organizada porque no nos acordamos.</p>	<p>La organización permite estudiar mejor.</p>

Topoi relativos a las relaciones con los otros		
Organización escolar	<p>Al ir a la escuela me acordé de lo que me enseñaron en el Consejo Pedagógico. No hay escuela. Ah, pero ya están haciendo cosas. El viernes salimos y cuando ya vamos para la otra escuela, el bueno. Si hay consejo. Pero si no, no hay clase.</p>	<p>Cuando hay reuniones no hay clase.</p>

Ahora bien, los topoi relativos al mundo de la clase y a las maneras de aprender en ella, que fueron los más frecuentes, tienen que ver con los actos didácticos y están altamente normatizados por referirse a normas sobre el hablar, normas de comportamiento en la clase y normas relacionadas con el espacio, con la escritura, con el aprender y con las formas de trabajo en clase

En cuanto a los topoi orientados a las relaciones con los otros y al mundo de la escuela aunque también son claramente normatizados, tienen que ver además con actos ya no puramente didácticos sino específicamente culturales en el sentido que Geertz (1997, 89) da a la cultura, al definirla como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” Esta definición nos ayuda a reforzar y tal vez generalizar la idea de que el maestro es un inculcador de creencias más que de saberes, constatación que más adelante se evidenciará más claramente cuando se aborde el análisis de los valores

Los topoi referidos a lo cultural podrían expresar creencias en términos más o menos aproximados a los siguientes

- Responsabilidad es dejar trabajar a los demás
- Para llegar a acuerdos hay que convencer al otro
- Hay que callar cuando otros hablan
- Cuando hay reuniones no hay clase

Por su parte los topoi referidos a los actos específicamente didácticos están definidos en el discurso por creencias acerca de tópicos del tipo:

- El que escribe mucho tiene mejor letra
- El cuaderno es para escribir
- Se hace más cuando se escribe en el cuaderno
- Se deben hacer preguntas en la clase

Los valores que subyacen a los discursos

En esta investigación se ha recurrido a una revisión de los valores expresados en la **modalización** de los enunciados. Cuando hablamos de **modalización** nos referimos a las marcas dadas por el sujeto a su enunciado, es decir, la adhesión del sujeto a lo que dice. Un discurso propone siempre una representación del mundo y un punto de vista evaluativo a través de los valores convocados por las marcas lingüísticas. Los diferentes valores convocados pueden clasificarse así:

El Análisis Lingüístico del Discurso puede dar cuenta de una interpretación semántica de esos valores, creencias y opiniones a partir de la descripción de las significaciones que las entidades lingüísticas introducen para dar cuenta de axiologización de las representaciones del mundo propuestas *por* y *en* el discurso.

Ontológicos didácticos	Indican para el sujeto enunciator la adecuación del enunciado a una regla perteneciente a un fenómeno natural, físico o dependiente de una capacidad interna o externa al sujeto.
Ontológicos didácticos	Indican la adecuación del enunciado a una regla presente en el campo social.
Verdad o incertidumbre	Expresan conocimiento, certeza, probabilidad, el aprender, el comprender o la duda, la ignorancia, la falta de certeza (saben).
Verdad o incertidumbre	Expresan todo lo relacionado con las creencias (saben, parecen).
Valores deontológicos	Deber o deber de.
Valores aléticos	El querer o mero.
Valores evaluativos	Apreciación o despreciación. Co o un juicio o una valoración.
Valores pragmáticos	Utilidad o inutilidad.
Valores éticos	Bien o mal.
Valores estéticos	Belleza, (estético) o fealdad.
Valores deontológicos	Deber, (obligatorio) o no obligatorio.
Valores deontológicos	Expresan la voluntad.
Valores deontológicos	Expresan los deseos.

El análisis del corpus permite apreciar una mayor frecuencia de los valores deontológicos y aléticos, seguidos de los valores evaluativos y epistémicos en ese orden.

JUICIOS DEÓNTICOS

Tenemos que respetarnos y respetar el trabajo.	Deber de convivencia social.
Tienen ahora que inventarse un cuento.	Deber de la clase: realizar una actividad (inventar cuentos).
Devolveras lo que día lo devuelve las otras cosas ya.	Deber de convivencia social.
Tenemos que respetar los materiales de los demás.	Deber de convivencia social.
Tenemos que compartir.	Deber de convivencia social.
Tenemos que escribir la ciudad y la fecha.	Deber de la clase: realizar una actividad (lo que se debe escribir en una carta).
No me imagino que debo estar muy bien, ¿no?	Deber de la clase: realizar una actividad (hablar bien).
Debo saber un poco sobre.	Deber de la clase: realizar una actividad (escribir la tabla espacio).
Cada vez tenemos que ir leyendo para saber en donde vivamos.	Deber de la clase: realizar una actividad (señalar en el texto).
Antes de decirnos lo que toca trabajar hoy, quiero darles la siguiente información.	Deber de la clase: realizar una actividad (tener que trabajar).
Tienen que venir los papitos con el recibo de pago.	Deber en la escuela (venir con los padres).
Recuerden por favor que esto lo tienen que guardar.	Deber de la clase: realizar una actividad (guardar los objetos personales).

Bien pero además de escribir lo que está allí lo tienen que colorear.	Deber de la clase: realizar una actividad (escribir y colorear).
Para el con permiso lo debo ser pendiente en la casa.	Deber de convivencia social.
Por favor, no se los olvide que deben leer, deben de escribir.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer y escribir).
Quiero, ahora en cuando nos vamos a casa lo vamos a leer para mejorar la letra.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer en voz alta).
No se por qué le están con un cuaderno, pero yo no sé que tienen que hacer.	Deber de la clase: realizar una actividad (hablar con los demás).
Yo lo que tengo que hacer es leer con los demás.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer con los demás).
Elly y mi mamá, se lo voy a leer de las cosas que me gustan.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer para la familia).
¿Qué libro que debemos?	Deber de la clase: realizar una actividad (seleccionar un libro).
No más de leer, pero de una historia.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer una historia).
Mira, se lo voy a leer para que se acuerden de uno de.	Deber de la clase: realizar una actividad (leer para recordar).

Desde el punto de vista de lo alético, las necesidades y posibilidades continúan siendo las que propicia el mundo de la clase. La escuela y especialmente el aula es el espacio en donde parece gravitar, en este corpus, la existencia del niño. De ese mundo derivan sus capacidades y necesidades. EL PODER Y EL NECESITAR del alumno se pueden observar en el siguiente cuadro donde se detallan hacia donde se dirige ese tipo de valoración.

Necesitar y poder	
Requisito	Tiempo Materiales Apuntes
Poder	Comer Dormir Comunicarse Moverse Escribir Trabajar Pensar Representar Esforzarse Ganar Mostrar Crecer

JUICIOS EVALUATIVOS

Es un repaso, pero a la vez eso va a servir para que sistematicemos ya más el tema, por eso así.	Una actitud del alumno
Conceptualizar cada uno. Eso es más importante para relacionar cada uno de estos factores.	
Si hay algo de información que los alumnos de esta clase, está bien que la tomen, también, pero, también que los como bien.	
La veo como un escrito, una y otra, pero yo también lo veo para esa lectura (...), eso es el título que lo dice, pero bien, me parece (...), pero yo también lo veo como está bien relacionado.	
Siempre es cuando vamos a dar un tiempo preferencial para escribir.	
(Muy bien) cómo se escribe.	
Ah, bueno, hay un momento que también...	
¿Cántanos a ver, qué está ahí, bueno, bien.	
Lo (para poderlo leer), pero (muy bien).	
Por eso, lo quiero ahora que me miren así.	
¿Vale? Copiar los puntos para donde los voy a poner, lo más rápido.	Una actitud del alumno
... (para poderlo leer) pero (muy bien).	Una actitud del alumno

Siendo la evaluación una de las actividades propias del quehacer docente, no sorprende encontrar la posición de las maestras para calificar mediante adjetivos o adverbios, el hacer del alumno y los actos que se desarrollan dentro de la clase. Habría que agregar que desde el punto de vista

de la orientación discursiva, la evaluación en estas interacciones construye unas imágenes valorativas de los alumnos y de sus acciones lo cual contribuye a proporcionar la interpretación acerca de la existencia de unas relaciones de amistad, cordialidad y cortesía entre alumnos y maestras

JUICIOS EPISTÉMICOS	
¿Varias personas el día, ¿verdad? ¿Qué día es el día?	
¿Es un día de primavera?	
¿Ya vimos la función constructiva de la columna de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?
¿El día de la primavera es el día de la primavera?	¿Qué día es el día?

En el campo de lo epistémico si sorprende el hecho de encontrar escasos ejemplos en el corpus. Esto nos lleva a interrogarnos sobre si pueda deberse a una circunstancia fortuita o si estaría en relación directa con la función predominante de socialización que hoy en día cumple la escuela colombiana debido a las circunstancias históricas. Podría estar sucediendo que lo epistémico pase a ocupar un lugar secundario. Esta interpretación sería válida si nos atenemos a la mayor frecuencia de los valores deónticos y aléticos encontrados.



CONCLUSIONES

Hacia una formación docente en argumentación

Atendiendo a los resultados obtenidos por esta investigación se hace necesario presentar alternativas enfocadas a la formación docente en argumentación. Nuestro interés por la argumentación se desprende del interés por el uso comunicativo del lenguaje. Éste nos fue conduciendo al enfoque pragmático, aproximación atractiva no sólo por la observación de sus resultados, la coherencia fundamental de sus métodos con las realidades analizadas o las síntesis teóricas propuestas, la posibilidad de la aproximación a una visión mucho más positiva de las relaciones humanas, sino sobretodo por el trasfondo ético del enfoque pragmático en las interacciones humanas.

Esta concepción lingüística ha orientado, en los últimos años, el trabajo del equipo de investigación integrante del área de lenguaje dentro del programa académico en el cual trabajamos. Desde esa perspectiva, diversos estudios se han intentado tratando de comprobar con nuestros alumnos que *el tipo de discurso pedagógico generado por la enseñanza produce efectos* específicos no solamente sobre la participación de los aprendices sino sobre su comportamiento y su aprendizaje.

El maestro en este sentido, se constituye en elemento fundamental en la producción de dicho discurso pedagógico, por lo tanto debe reconocer la importancia del lenguaje, y valorar las consecuencias de uso, aceptar que la función del maestro es ayudar a enriquecer al niño respetando y promoviendo los diferentes valores sociales asignados a las distintas variedades del lenguaje y a las necesidades de comunicación.

Un maestro consciente de la importancia de trabajar el lenguaje, que ayuda a su desarrollo natural en el niño, utiliza eventos auténticos del habla y de la lectura y escritura, trabaja en forma integral porque evalúa tanto el desarrollo lingüístico como el cognoscitivo, favorece la creación de espacios de desarrollo de las posibilidades de comprensión y argumentación, toma en cuenta los intereses y las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela y construye sobre ellos, busca siempre el crecimiento personal y no un logro absoluto en el aprendizaje.

El maestro que trabaja creyendo que es posible enseñar o al menos, ayudar a comprender y a pensar mediante el uso razonado de la argumentación, diseña y desarrolla estrategias pedagógicas-didácticas como respuesta a las necesidades de comunicación de cada niño y del grupo, ajusta su currículo y los programas, e integra los procesos

lingüísticos para que hablen, escuchen, escriban o lean toda clase de textos (cartas, afiches, recetas, cuentos) de acuerdo con la actividad generadora que tiene su origen en cualquier área del conocimiento. Los niños sienten que lo que hacen a través del lenguaje es útil, interesante y divertido para ellos, y son dueños del proceso.

Pero para realizar el aprendizaje de la argumentación visto como un aprendizaje lingüístico, es necesario propiciar un trabajo integral, que permita la organización de un proyecto de aula con planes a corto y largo plazo, donde los niños participen en la elección de qué hacer (tema), por qué hacerlo (objetivos) cuándo (cronograma) y cómo hacerlo (planes, procedimiento, secuencias), cuáles materiales necesitan, cómo obtenerlos y las responsabilidades de cada uno de los integrantes del grupo.

Un proyecto en torno al lenguaje necesita incorporar, además de los libros informativos, recreativos de ficción y no ficción, revistas, periódicos, directorios, carteles, paquetes, etiquetas, y toda clase de material impreso. También variedad de papel e instrumentos para escribir, un rincón de biblioteca, es decir, un ambiente lleno de lectura y escritura que favorezca la lectura crítica, las exposiciones escritas - orales argumentadas, la participación constructiva, reflexiva en discusiones y en trabajos colectivos.

Además, se debe propiciar en la escuela el uso de los diferentes medios de comunicación como la prensa, la televisión, el radio, el teléfono, y el computador, ya que éstos le posibilitan al niño otras lecturas para construir sentido a su realidad, comprender y disponer de momentos de reflexión sobre la lengua, su uso y las funciones argumentativas que esta le ofrecen para aprehender mejor su cultura y su entorno.

Propósitos de la formación

Se pueden considerar como objetivos para el aprendizaje de la argumentación

- Interactuar con los docentes en torno al saber que poseen sobre el lenguaje y su práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y escuela para apoyar la transformación de su quehacer
- Apoyar a los maestros en los procesos de construcción de nuevas conceptualizaciones (referentes a una formación lingüística básica, y a las competencias textuales, narrativas y argumentativas) de la lengua oral y escrita, aplicadas en acciones integradas en proyectos en el aula y la escuela
- Elaborar materiales que les permitan desarrollar las propuestas en relación al desarrollo de la competencias textuales, narrativas y argumentativas
- Proponer y vincular a los maestros en el desarrollo de procesos de innovación - investigación en el aula donde el lenguaje sea un eje del trabajo y el desarrollo de competencias argumentativas el objeto de reflexión

Componentes de esa formación

En la formación docente en argumentación, se deben considerar tres elementos fundamentales

- La formación básica.

El trabajo con el lenguaje en la escuela se reduce aún en gran número de casos, a la transmisión de técnicas carentes de sentido, sin el reconocimiento de sus funciones comunicativas y de los usos cotidianos en distintos contextos. La lectura es descifrada de signos lingüísticos, no construcción de significación y la escritura es copia, dictados sin destinatario real, el texto sólo se usa como objeto de corrección ortográfica. Esta situación debería cambiar en el trabajo en el aula. Se busca que los docentes en formación construyan conocimiento, profundicen y transformen el saber que poseen sobre la enseñanza-aprendizaje de la argumentación, a través del estudio, discusión y aprehensión de nuevos enfoques teóricos argumentativos desde una perspectiva lingüística. También deseamos establecer un espacio de reflexión y discusión sobre el desarrollo de las competencias argumentativas en el lenguaje que les permitan a los maestros aprehender y establecer una relación entre esta perspectiva y su práctica en el aula.

- La investigación:

Se aspira a que los docentes se conviertan en sujetos de investigación de su propio quehacer a partir del reconocimiento de su saber para que a través del análisis y la confrontación con sus pares y con elementos teóricos puedan buscar la transformación y cualificación de su formación y del aprendizaje de sus alumnos.

Para lograr este propósito, se podría proponer a los maestros participar en proyectos de investigación tendientes a

- P:
- **Elaboración de escritos sobre la reflexión de su quehacer**
 - **Análisis de las formas y estructuras argumentativas encontradas en dichos escritos**

- **La innovación:**

Los maestros con la ayuda de asesorías y acompañamientos podrían implementar experiencias alternativas de trabajo con la argumentación en el aula, donde se plasmen los conocimientos construidos durante seminarios, talleres y en su saber cotidiano. Esta puesta en acción les posibilitará el descubrir nuevas formas de acercamiento a la lengua y a la argumentación en una situación comunicativa real.

Posibles contenidos para la formación

Tal como lo hemos venido planteando a lo largo de esta propuesta, la formación en argumentación debe considerar conocimientos lingüísticos básicos que le permitan al docente comprender el desarrollo de la competencia textual lo cual llevaría a trabajar la argumentación.

De lo que se trata es de poner al servicio de la formación del docente las herramientas que la lingüística ofrece para alcanzar la comprensión y propiciar la reflexión sobre la lengua en uso. No se pretende proponer una formación lingüística exhaustiva y profunda, o formar especialistas. Consideramos necesario retomar la reflexión sobre cómo funciona la lengua, para empezar a llenar el vacío dejado durante años -por razones que deberán ser discutidas, -del estudio de la lengua tanto en los programas de formación docente, como en los niveles de la educación básica y media.

Durante las últimas décadas se ha trabajado en Colombia con insistencia sobre la diversidad textual para comprender más a fondo los fenómenos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Es así como se han logrado avances significativos en torno a las competencias comunicativas, y de manera específica a los desarrollos propuestos por diferentes grupos de investigación alrededor de la tipología y variedad textual. En esta línea de reflexión se inscriben la *SERIE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS*⁴ cuyos principales objetivos son:

- Presentar la diversidad textual y las situaciones comunicativas en las que se producen los fenómenos textuales (módulo 1),
- Trabajar los aspectos lingüísticos de los textos narrativos, descriptivos y argumentativos.

Los contenidos temático-lingüísticos a considerar en la perspectiva de la lengua en uso podrían ser:

I fase:

- a **La comunicación** los actos de habla, la enunciación y el enunciado
- b **La subjetividad en el lenguaje** y los lugares en los que se inscribe
- c Los deícticos y su función referencial (los pronombres personales, los demostrativos, las locuciones adverbiales, la localización espacial)
- c **Modalización y axiologización** otras maneras de inscribir la subjetividad lingüística en el enunciado, lu-

⁴ REY Alicia y otros. Serie interpretación y producción de textos, Secretaría de Educación – Universidad Distrital, Ed. Gaia, Bogotá, 2000.

gares en los que se inscribe (los sustantivos, los adjetivos subjetivos, verbos subjetivos)

2 fase:

- a **La argumentación: qué es argumentar?**
Definiciones del término argumentación
 - La argumentación como hecho de lengua o como hecho del discurso
 - La argumentación formal y no formal
 - La argumentación retórica
- b Textos predominantemente argumentativos
 - Textos conmitativos
 - Textos retóricos
- c **Textos** predictivos
- d **Textos** conversacionales el diálogo

Creemos que esta propuesta ha tratado de darle al lector los elementos necesarios para entender la importancia que tiene la argumentación desde una perspectiva lingüística en la formación de los docentes. También posibilita la discusión sobre el papel desempeñado por el lenguaje en la educación, y tal vez lo más importante, ha tratado de ilustrar cómo la investigación acerca de los fenómenos argumentativos en el aula de clase, nos aproxima a lo que realmente sucede en la relación dialógica del enseñar y aprender

APÉNDICE

Los maestros de esta investigación (Un camino hacia la innovación)

El trabajo de asesoría con los docentes participantes se llevó a cabo durante todo el transcurso de la investigación y estuvo enmarcado dentro de los lineamientos generales, tanto en los propósitos como en el proceso planteado. Esta asesoría se realizó en diferentes aspectos tratando de responder a algunas de las necesidades de formación en el campo del lenguaje

La selección del grupo de docentes

Para el trabajo de investigación que se inició en Octubre de 1999, se seleccionaron 6 docentes de Instituciones Educativas del sector oficial, del nivel de básica primaria, (Matilde Anaray y Sidauto de la localidad de Engativa y Normal Montessori, sección primaria) Las maestras llevan un promedio de 20 años ejerciendo la profesión y se definen como *innovadoras* porque están intentando adelantar acciones transformadoras en el trabajo con el lenguaje en el aula y la institución

Actualmente las instituciones donde laboran participan en la Red Podemos Leer y Escribir, proyecto cuyo propósito principal es formar lectores y escritores, dentro de una propuesta que aborda para la capacitación de maestros las últimas concepciones teóricas y metodológicas en la temática y que les ha permitido ampliar la mirada a su labor con el lenguaje

Los principales criterios para su selección fue la disposición de las maestras para participar en el trabajo permitiendo ser grabadas en su aula, y la manifestación de la motivación personal por avanzar en la reflexión sobre su quehacer con el lenguaje, partiendo de una mirada sobre sí mismas

Se destaca también la preocupación del grupo por la trascendencia de su labor como aporte a la educación y más concretamente a la necesidad sentida del fortalecimiento de sus proyectos de aula como soporte del Proyecto Educativo Institucional

Los propósitos de la asesoría

Para adelantar el trabajo de investigación en el aula de clase, se parte de la base que es determinante para alcanzar los propósitos contar con la autorización y apertura del maestro para que permita la observación, registro o intervención en su actividad, de personas externas al aula

Es por esto que a las seis docentes se les presentó con claridad los propósitos de la investigación y las condiciones para su participación en la misma Se planteó como principal objetivo el de estudiar su discurso, en forma descriptiva, no evaluativa, para valorarlo como positivo o negativo, bueno o malo, sino para caracterizarlo desde el punto de vista argumentativo

También se evidenció la importancia de su participación en una investigación que les posibilitara conocer aspectos del uso del lenguaje en el aula, para reflexionar sobre ello y transformar elementos de su práctica cotidiana si lo consideraban necesario, incorporando elementos contruidos desde la teoría y confrontados con la práctica

El propósito inicial de la investigación trataba de responder al interrogante *¿Con qué elementos teóricos y metodológicos se puede apoyar a los maestros de las escuelas participantes en esta investigación para que formulen un proyecto de innovación en las prácticas argumentativas en el aula de clase?*

Sin embargo, durante el proceso, por las características y nivel de formación de las maestras, especialmente en concepciones del lenguaje, surgió la necesidad de reorientar el trabajo centrándolo en el apoyo a los proyectos de innovación que ya estaban adelantando en su aula o institución, contrastando la reflexión sobre sus prácticas comunicativas con los resultados que paulatinamente se iban obteniendo en la investigación pero principalmente con otros aspectos en los que se evidenciaban vacíos

El proceso y sus resultados:

- **Recolección del corpus**

Las primeras acciones con las maestras se centraron en el registro filmico y sonoro de su discurso en el aula durante una semana, dos horas diarias, con la presencia de una de las investigadoras que realizaba un trabajo de campo captando acciones particulares en la comunicación, elementos del contexto del aula, tipo de relaciones, características del espacio, impresiones sobre la interacción entre locutor (maestro) y alocutarios (alumnos) El producto de ellas constituye el corpus de la investigación

Una vez recolectado y transcrito el corpus se complementó con los registros de campo, lo que posibilitó una visión más completa de la situación de comunicación

Se realizó la observación de los videos por parte de cada maestra para recoger sus impresiones, de su propio discurso en el aula, sobre las relaciones que establecieron, etc

- **Las historias de vida**

En los primeros encuentros se trabajó dentro de los lineamientos etnográficos sobre la *historia de vida* de las maestras Esta fue una herramienta de acercamiento y conocimiento de cada una de ellas y un proceso de reconstrucción de la identidad individual y colectiva del ser maestros

Para desarrollar esta actividad se creó un espacio propio tanto en lo físico como en lo relacional que posibilitara el acto de compartir con el colectivo aspectos personales y profesionales

Estas sesiones se realizaron también con el propósito de buscar posibles relaciones entre la formación, su

experiencia y el quehacer actual como docentes Como resultado de este trabajo se propició una relación más cercana entre investigadoras y maestros y la oportunidad para todos, de conocer más aspectos importantes, unos puntos de encuentro en la formación, en el sentir y en la proyección de la vida como maestros

Se inició en estos conversatorios una reflexión sobre sí mismas rescatando momentos de su vida personal y familiar que determinaron el rumbo de su formación en el campo docente, la influencia de miembros de su familia en la elección y principalmente las características de una formación en las escuelas normales enmarcada en lineamientos religiosos, autoritarios pero con énfasis en valores como la responsabilidad y cumplimiento de sus deberes, lo que ha marcado su quehacer cotidiano

El trabajo de transcripción de las grabaciones de sus propios relatos, contribuyó al reconocimiento de las características de su discurso, a evidenciar especificidades de la comunicación oral, a una reflexión sobre la necesidad de ser más concientes de su forma de hablar y de los propósitos de la misma

Los registros de estas sesiones se conservan en video y audio y constituye un material importante para un trabajo etnográfico más detallado que brinde orientaciones sobre las particularidades de vida de los maestros

- **La actualización conceptual**

Se abordaron varios temas

1. **Lenguaje y argumentación:**

Aunque uno de los propósitos que orientó el acercamiento inicial con las maestras estaba centrado

en la argumentación, el nivel de comprensión que poseían sobre el lenguaje, la comunicación, etc , no permitió avanzar significativamente en aspectos sobre esta y el análisis del discurso

Desde las primeras asesorías se evidenció la necesidad de trabajar elementos centrados en las características del lenguaje escrito, para enriquecer y contextualizar mejor su propuesta de innovación. Las reflexiones se centraron en aspectos generales del lenguaje como las diferencias entre lo oral y lo escrito, la lectura y la escritura en el aula, la pertinencia del trabajo con algunos géneros literarios, elementos lingüísticos, etc , respondiendo principalmente a las necesidades que ellas expresaban sobre el trabajo que adelantaban en su aula.

Algunos aspectos de la actualización como fue la *variedad y producción textual texto narrativo, descriptivo y argumentativo*, se realizaron en grupo compartiendo con los maestros del programa PFPD Proyectos en Lengua Escrita, que coordina el grupo, con el ánimo de orientar el desarrollo de competencias comunicativas en ellas como lectoras y productoras de texto, para que pudieran a su vez, desarrollarlas posteriormente con los niños.

Algunas sesiones estuvieron encaminadas a un trabajo de actualización teórica que se apoyaba en los avances conceptuales sobre argumentación que la investigación iba aportando, lo que permitió empezar a caracterizar sus discursos en aspectos relacionados con la posición que tomaban frente al interlocutor, en una situación de aula. A este trabajo de caracterización contribuyeron las observaciones y autoanálisis que cada una de ellas realizaron sobre sus propios videos de las clases donde se reco-

nocieron como en aspectos que ellas mismas valoraban como positivos o negativos sin que este fuera el propósito, alrededor de estos elementos se compartieron los primeros avances de la investigación.

2. Sobre los proyectos

Los encuentros entorno a la revisión de sus proyectos de aula, buscaron orientar la reflexión sobre sus componentes y la concepción de proyecto que poseían y cómo lograban reflejarse en su trabajo, como también los resultados que iban obteniendo o que proyectaban a corto o largo plazo. El primer contacto con los proyectos mostró la poca claridad en la elaboración de los mismos y la confusión de concepciones sobre lo que implica este trabajo lo cual no permitía dar una coherencia.

Para orientar la revisión de su propuesta a la luz de lo que debe ser un proyecto y de sus elementos se diseñaron una serie de preguntas sobre el ¿Qué, el cómo y el para qué? del trabajo reuniendo distintos elementos de un proyecto. La reflexión llevó a reconocer cómo el trabajo en el aula se inscribe dentro del PEI y fomenta el liderazgo, la responsabilidad, los valores, la democracia y orienta los intereses de los participantes, como el maestro se convierte en gestor de cambio porque reconoce la necesidad de dar significado y coherencia a la vida interior del aula y a las múltiples actividades de la escuela. Se hizo énfasis en la importancia de la planificación, la ejecución y la evaluación conjuntas para el desarrollo de los proyectos que se estaban planteando.

El resultado de esta actividad se empezó a evidenciar en la identificación de elementos presentes y ausentes en los proyectos planteados, pero principalmente en el interés de irlos reestructurando para mejorar su calidad

3. Sobre innovación

a). El concepto

El trabajo sobre aspectos de la innovación se inició partiendo de la importancia de clarificar su concepto analizando la posición personal y otros puntos de vista. Se tomaron como punto de encuentro el planteamiento de que la innovación es una estrategia de desarrollo pedagógico que busca la transformación de prácticas en forma intencional y explícita, se contrastó con la innovación vista como proceso, entendido éste como secuencias que se suceden en el tiempo, donde hay espacios de aceleración, vacíos, donde hay momentos regresivos y evoluciones permanentes.

Se trabajaron textos como los de Monique Lafont, sobre el nuevo mito de la innovación, textos de Françoise Cros sobre la innovación en educación y en formación, textos de Florence Giust sobre las raíces subjetivas de la innovación, siempre con el ánimo de enriquecer la mirada de este concepto y del trabajo denominado como innovador.

Una vez compartidos todos estas posiciones teóricas se revisó el concepto a la luz de los atributos que se le asignan a la innovación como lo nuevo, el cambio, la acción social, y la relatividad de los mismos para tratar de ubicar los trabajos con respecto a estos planteamientos.

Se planteó la característica de particularidad de una innovación para analizar las diferencias entre cada una de las propuestas, pero también los puntos de encuentro por las relaciones de sus elementos, se destacó también el hecho de que la innovación no se impone, sino que surge de los innovadores, de las necesidades, de las preguntas, de las características del contexto.

De este proceso de reflexión surge la necesidad de orientar lo que ellos consideraban un trabajo innovador, revisando su propuesta frente a los componentes y concepciones a nivel de instituciones nacionales como el IDEP.

b). Sobre los componentes de la innovación:

Para tratar de identificar las características, las condiciones, las ventajas y dificultades de adelantar las propuestas se llevó al análisis sobre si cumplían con los requisitos esperados por el IDEP para ser considerados como tal, o si requerían adecuaciones o transformaciones de fondo en cuanto a su validez, transferencia, propósitos, pertinencia y reconocimiento e impacto del proyecto. Se trabajó principalmente sobre la intencionalidad y las temáticas que abarcaban tratando de precisar en torno al lenguaje los elementos que deseaban profundizar con la propuesta.

Los logros de este proceso se empiezan a observar cuando los maestros se plantean la necesidad de una reestructuración de sus proyectos articulando elementos recogidos de la reflexión adelantada con el equipo. Estos trabajos de innovación se presentaron en el marco del seminario de socialización de

la investigación como un proyecto resultado de un proceso de formación de maestros

• Los Proyectos de aula

Los proyectos de aula planteados por las instituciones en el comienzo de la investigación y que ya venían desarrollando, se fueron transformando con los aportes recibidos en cada uno de los encuentros que se tenía con el grupo pero principalmente en los conversatorios acerca del lenguaje escrito, temas ejes de la actualización. Estos encuentros se convirtieron en un espacio de socialización de su experiencia que les ayudaba a confrontar su práctica con el saber teórico.

Algunas características de los proyectos elaborados son

1. Las docentes del CED Matilde Anaray están adelantando la propuesta "De la ronda a la construcción de textos". En este proyecto se toma las rondas infantiles como fuentes inagotables de motivaciones y saberes, de donde maestros y estudiantes pueden extraer el legado del patrimonio cultural, transferido y actualizado en la producción de textos con sentido y significado para autores y lectores.

La propuesta metodológica se apoya en el desarrollo de talleres donde se combinan elementos de la ronda y la construcción de conocimiento, con un enfoque constructivista fundamentada en la tríada *pensar, sentir y actuar*. Este trabajo se fue transformando principalmente en el desarrollo de las actividades con los niños debido a que hubo cambio de grupo al inicio del año, se pasó de trabajar con 3 a hacerlo con primero y 5 de primaria. También a

los elementos conceptuales que iban recibiendo fueron alimentando el trabajo, aquellos sobre el lenguaje.

Actualmente este proyecto se encuentra en etapa de ejecución y a partir del próximo año se empezará a desarrollar con otros cursos. Los resultados parciales muestran que con esta propuesta los niños aprenden a leer y escribir en forma más fácil y agradable, descubren que la escritura es un acto comunicativo y es una forma de vincular afectivamente a los padres en el proceso de adquisición de lenguaje de sus hijos.

2. Las docentes de la Normal Montessori, sección primaria, adelantan la propuesta "*Leer y escribir a partir del corazón de la familia*" con los cursos de preescolar y primero, donde la participación de los padres en la formación de lectores y escritores es decisiva. Este trabajo incluye una nueva mirada de la lectura y la escritura como actividades con sentido en contextos de comunicación funcionales, porque son usadas eficazmente en el proceso de comunicación. Este proyecto se ha ido transformando en el transcurso de su ejecución con las reflexiones que se adelantaron en la investigación, según las mismas docentes, principalmente la mirada que han podido realizar sobre el uso del lenguaje por parte de ellas en el aula de clase. El análisis de los videos de sus grabaciones de clase los llevó a modificar algunas de sus prácticas en el diálogo y en su quehacer en general en la interacción, o al menos a pensar con más detenimiento cuando hablan con los niños.

Los resultados parciales dejan ver el fuerte soporte en que la expresión corporal como eje de la comunicación en los pequeños, que les facilita el camino hacia la representación de sus ideas a través de lo escrito. También ahora se tienen más en cuenta los intereses de los niños y se aprovechan las distintas actividades de la escuela, como las salidas pedagógicas, para convertirlas en espacio de comunicación donde participan las familias.

Se proyecta para el próximo año hacer una evaluación de los resultados sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, hacia el mes de mayo cuando los niños hayan avanzado un poco en la escolaridad del siguiente grado.

3. La maestra del CED Sidauto desarrolla el proyecto *"Estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje en las distintas áreas a través de la lectura de distintos tipos de texto"*. Aquí se plantea una relación entre literatura y conocimiento. Cuando inició el trabajo estaba centrada sólo en la lectura de cuentos, pero fue transformando su práctica hacia la variedad textual. Ella busca que los niños amen la lectura y el conocimiento a través de ellas y se apoyen en la producción escrita retomando todos las características de los textos para avanzar en su producción. La estrategia metodológica que usa preferencialmente son los talleres de creación literaria, donde se construyen textos que son reelaborados, autocorrigiendos y almacenados, para finalmente armar como producto unos cuadernillos o pequeños libros.

El próximo año aunque cambia de grupo escolar va iniciar la misma experiencia utilizando elemen-

tos que logró descubrir en la investigación como es el trabajo autobiográfico con los niños, como una forma de desarrollar la narración.

Los tres proyectos están en un proceso de ejecución caracterizado por el replanteamiento o ajuste de sus estrategias de intervención en el aula, planean realizar evaluaciones permanentes motivadas por la reflexión y confrontación de sus prácticas discursivas en el aula, producto del trabajo autoreflexivo adelantado en la investigación.

Se seguirá ofreciendo acompañamiento a su desarrollo a través del grupo y principalmente en la Red Podemos Leer y Escribir del cual forman parte los tres proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSCOMBRE, Jean Claude (1995) *Théorie des topoi* Editions KIME Paris
- BENVENISTE, Emile (1976) *Problemas de lingüística general* Ed Siglo XXI Madrid
- BUHLER, Karl (1961) *Teoría del lenguaje* Revista de Occidente Madrid
- BRUNER, Jerome (1998) *La educación puerta de la cultura* Ed Visor, Madrid
- _____ (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje* Ed Alianza, Madrid
- CROS, Françoise (1998) *L'innovation en question in Education Permanente* No 34 Paris
- DUCROT, Oswald (1990) *Polifonía y argumentación* Universidad del Valle, Cali
- _____ (1972) *Dire et ne pas dire* Edition Herman, Paris
- GALATANU, Olga, (1997) *Les argumentations du discours lyrique*, en *Ecriture poétique moderne* Le narratif, le poétique, l'argumentatif, Nantes, CRINI Universidad de Nantes
- _____ (1997) *Le narratif, le poétique, l'argumentatif* Université de Nantes, CRINI
- _____ (1999a) *Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoi dans une sémantique l'argumentative intégrée* En Galatanu O, Gouvard, JM Langue Francaise 123 Sémantique du stéréotype
- _____ (1998) *La reconstruction du système des valeurs, convoquées et dans le discours médiatique* Université de Nantes, CEM-URA Paris XIII
- _____ (1999b) *Argumentation et analyse du discours* En Gambier, Y, Suomela-Salmi, En Jalons 2, Turku, Université de Turku

_____ (2000) *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde* En Barbier, JM y Galatanu, O, Signification, sens, formation, Paris, PUF

GEIERTZ, Clifford (1997) *La interpretación de las culturas* Ed Gedisa Barcelona

KERBRAT - ORECCHIONI (1980) *La subjetividad en el lenguaje*

LAFONT, Monique (1977) *L'innovation Nouveau mythe des temps Modernes* Cahiers Pédagogiques No 350 - 351 Paris

PERELMAN, Ch (1997) *El imperio retórico Retórica y argumentación* Bogota, Ed Norma

_____ (1970) *Tratado de la argumentación* Ed Gredos Madrid

PLANTIN, Christian (1996) *L'argumentation* Editions du Seuil, Paris,

_____ (1990) *Essais sur L'argumentation* Editions KIME Paris

CHARAUDEAU, Patrick (1983) *Langage et Discours Éléments de Sémiolinguistique (Théorie et pratique)* Hachette, Paris

_____ (1992) *Grammaire du sens et de l'expression* Hachette, Paris

_____ (1995a) "Une analyse sémiologique du discours" en *Langages*, N° 17, Paris

_____ (1995b) "Ce que communiquer veut dire" en *Sciences Humaines*, Paris

_____ (1995c) "Lectura y análisis del discurso" en *Lenguaje en Revista Universidad del Valle*, Cali

ROCKWELL, Elsy (1986) *La práctica docente y la formación de maestros en la escuela lugar del trabajo docente*, Mexico, IPN

SPERBER, Dan (1996) *La contagion des idées* Ed Odile Jacob, Paris

STUBBS, Michael (1983) *Análisis del discurso* Madrid Ed Alianza

MEN (1998) *Lineamientos curriculares lengua castellana*, Bogota

Este libro se compuso
con fuentes Bernhard Mod,
Baker signet BT
Garamond y Tahoma

Se imprimieron
500 ejemplares
Diciembre de 2000
Bogotá, Colombia