

CLASIFICACIONES SOCIALES Y DISCURSO PEDAGOGICO
(Lineamientos de una investigación sociopragmática)

Luz Helena Rodríguez Núñez*



El acto de habla es un tipo particular de acción que ha sido estudiado originalmente por la Filosofía del Lenguaje y la Pragmática Lingüística. Dentro de un marco pedagógico las implicaciones que este tipo de acto desencadena, hacen evidente características diferenciadoras entre formas de

* Licenciada en Lingüística y Literatura en la Universidad Francisco José de Caldas. Actualmente cursa II año del postgrado en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo y tiene a su cargo la cátedra de Lingüística General I en la Universidad Distrital.

concebir e impartir la educación, hecho por el cual se constituyen en objeto de estudio no sólo lingüístico, sino sociocultural.

El presente artículo pretende dar cuenta, grosso modo, de una investigación de campo que analizó el discurso pedagógico en general y la formulación y uso de las preguntas, en particular. (1). A partir del corpus obtenido se extrapolaron los constituyentes macroestructurales que sustentan su producción.

1. En la conversación cotidiana es muy notorio el uso de enunciados con fines distintos a los que en su disposición gramatical les ha sido asignado. En realidad, son escasas las ocasiones en que nuestras emisiones ordinarias son legítimamente gramaticales, pero cuando producimos una gramaticalidad superficial, muchas veces guardamos tras de ella una intención indirecta que la subyace y la define. Teóricamente es imposible saber cuál es el potencial intencional que tiene determinado tipo de enunciado. El contexto situacional es el único que nos puede proporcionar una respuesta si bien menos abstracta y más parcial, aproximativa al índice de preferencia intencional en campos enunciativos determinados. Sin embargo, han sido pocos los trabajos que demuestren una preocupación por obtener un acercamiento sistemático a dicho potencial, por lo cual se ha incurrido en disertaciones alejadas de la lengua en su medida práctica, flexible, subjetiva; en una palabra, distante de su sentido real.

Ante este problema decidimos emprender un estudio de un tipo de acto de habla que en situaciones

discursivas delimitadas de antemano, nos dejase analizar las fuerzas ilocutivas que en su formulación predominasen. Era imprescindible llevar a cabo un trabajo de campo que le diera aplicabilidad a la Teoría de los actos de habla y que, a su vez, ayudara a su enriquecimiento sin olvidar la afirmación de Austin según la cual todo hablar es actuar. En esta medida, los esfuerzos de la labor investigativa debían orientarse a descubrir la dimensión de la acción hecha con el uso de la lengua. En dicha dimensión es en donde se explica el fenómeno que, en el marco social que nos interesa, esto es, la pedagogía, presenta con claridad un sistema de variables independientes, a saber: a.) relaciones de poder y b.) estatus socioeconómico de los participantes en el evento comunicativo. Bastó un primer acercamiento exploratorio al campo por investigar para esclarecer dicho sistema de variables y proceder a formular una hipótesis general: si cotejamos dos sectores sociales para observar el uso de las preguntas en situaciones pedagógicas de enunciación, veremos que su construcción, en términos de forma, difiere de la función que se le ha asignado a las mismas, en igual escala que la valoración social del discurso en el que éstas se encuentran dispuestas.

Para la recolección del corpus _desde donde nos propusimos extrapolar los vectores macroestructurales que sustentarían la función de las preguntas_ fue escogido el grado décimo de escolaridad. La atención a este nivel escolar se debe a que los estudiantes cronológicamente se encuentran en una etapa en la cual poseen una competencia comunicativa

totalmente desarrollada y enriquecida por un largo contacto con procesos educativos, los cuales les han facultado para manejar con propiedad su rol en la escuela y en la sociedad.

Animados por verificar la hipótesis con el mayor rigor posible, cuidamos presenciar situaciones naturales de interacción en donde la variación lingüística no se viera velada por cambios de registro que pudiesen emprender los hablantes al saberse estudiados. Así mismo, nos esforzamos por encontrar dos instituciones que, sin lugar a dudas, son consideradas representativas de dos sectores sociales antagónicos. Sus diferencias comienzan desde la enmarcación externa que distingue a una como colegio público y a otra como colegio privado. El primero conformó lo que denominamos como grupo de observación No. 1 (2) es una entidad que pretende una función social, es decir, involucrar en la educación sectores menos favorecidos. Acceder a estudiar allí es difícil por la cantidad de grupos disponibles que resultan escasos por la gran demanda. Con el fin de tener un instrumento que sustentara la descripción de cada grupo observado, en cuanto a su estatus socioeconómico se refiere, elaboramos una encuesta cuyos tópicos nos conducirían a determinar las condiciones de vida de cada estudiante. La aplicación de la misma nos condujo al siguiente perfil: las aspiraciones post-secundarias del grupo se encaminan bien a la Universidad pública, al SENA o bien a su inclusión en el mercado laboral. La formación académica de sus padres no incluye, excepto en un caso, título universitario. El quehacer cotidiano y cultural

de estos alumnos se limita a las actividades que desempeñan en sus casas: dormir, ver televisión o jugar baloncesto, por ejemplo. Su vida escolar se ha desarrollado en otras instituciones públicas.

El grupo de observación que llamamos No. 2 es una entidad privada en la cual se han educado personajes de la vida política del país. Su acceso es restringido, no sólo por factores económicos sino de posición social. Cuando intentamos aplicar las encuestas que habíamos diseñado para sustentar la descripción socioeconómica del grupo, nos encontramos con una infranqueable barrera: las directivas del plantel encontraban francamente peligroso que sus alumnos contestaran preguntas que involucraran su vida personal. Tuvimos que contentarnos con ser testigos de su vida académica, pero la negativa de las directivas sólo hizo obvio lo que a nosotros nos interesaba corroborar: la exclusividad del alumnado que no permitía hacer "pública" la educación de sus padres, el nombre del barrio donde vivían o simplemente sus pasatiempos; no dejaba duda de que eran pertenecientes a una clase privilegiada y, ante todo, antagónica a la clase social en la que ubicamos el otro grupo de observación. Hasta este momento la investigación ganaba el dominio sobre las dos variables independientes, aquella que sugería estratificación lingüística en consideración al estatus socioeconómico de los participantes en el evento comunicativo. El procedimiento usado para recoger los datos exigía que nos encontráramos ante un desarrollo espontáneo de la clase. Al principio, alumnos y maestros

notaron nuestra presencia en el aula, pero al cabo del tiempo, nos integramos al grupo y el fenómeno que nos interesaba se pudo observar con el rigor que exige el trabajo sociolingüístico. Con el propósito de sistematizar tal observación creamos una ficha para hacer posible el análisis de las preguntas en el proceso de enunciación en que fueron grabadas. Para tal efecto, ésta considera los siguientes puntos: a) cotexto; b) transcripción del acto de habla; c) perlocución; ch) fuerza ilocutiva evidenciada; d) descripción situacional y e) observaciones aclaratorias.

2. En un aula de clase se presentan tres tipos de interacción: maestro-alumno, alumno-alumno y alumno-maestro. Cada interacción conforma un bloque de enunciaciones en las que se dividió el corpus total. Así, de 120 muestras que constituyen el 100% un 53.33% son emisiones de la primera interacción, un 34.17% de la segunda y 12.50% de la tercera. Sin ir muy lejos diremos que estas cifras reflejan el manejo de roles que se da en el aula y que no ofrecen mayor grado entre uno y otro sector social. El análisis de tales bloques interactivos dio como resultado la deducción de tres tópicos de importancia para la verificación de la hipótesis inicial. Uno de ellos se denomina Fuerza Ilocutiva evidenciada (FI, Tópico 1). Entendemos por FI la necesidad que se cubre con el uso del lenguaje, merced a la cual una cadena de palabras trasciende la locución y se convierte en un verdadero acto, esto es, se determina por una intención. Pudimos caracterizar tres tipos de FI, haciendo posible un acercamiento

sistemático al potencial ilocutivo de las preguntas en el aula, punto este que, entre otros y como se dijo al principio de este documento, fue una de las motivaciones iniciales que dieron pie a la investigación. He aquí el resultado: existe un grupo que reconoceremos, de aquí en adelante con el literal "a", incluye la fuerza de INQUIRIR, incitar, cerciorarse, aclarar, deducir y evaluar. Un segundo grupo o "b" comprende IRONIZAR, ridiculizar, burlar, enjuiciar, amenazar, recriminar. Por último, encontramos el grupo "c" ORDENAR, pedir, reclamar y llamar la atención. Como se puede observar, el grupo "a" está integrado por aquellas FI que cumplen propósitos informativos, positivos con relación al propósito global de todo discurso pedagógico y, en general, consecuentes con el que la gramática les ha asignado. En el grupo "b" encontramos FI cuyo fin connota una valoración negativa, cumpliendo así, con un propósito expresivo. Por su parte, el grupo "c" incluye enunciados de FI con propósitos de "que alguien haga algo", dando lugar a un uso directivo de la lengua. El predominio de estos grupos no debe hacer pensar que se excluyen propósitos compromisorios o de reconocimiento, tan sólo es posible deducir que las preguntas ofrecen bajos índices de uso en el cubrimiento de tales necesidades.

ORIENTACION Y MANEJO DEL DISCURSO (OMD) fue el segundo tópico analizado. El discurso pedagógico en su momento de transmisión inserta orientaciones discursivas que, dependiendo del énfasis que otorgue a algunas de estas, le caracterizan. El profesor

británico Basil Bernstein (3) propone dos tipos de discurso: instruccional y regulativo. El primero contiene información que crea competencias y desarrolla habilidades necesarias para un desempeño manual y cognoscitivo que tenga algún valor en una sociedad con divisiones sociales de clase. Es el contenido básico que el educando espera le sea impartido con la creación de un orden discursivo. El segundo, contiene reglas de conducta, orden moral, relación e identidad. Estas son imágenes de control, disciplina, etc. Pueden incluirse aquí, otro tipo de intencionalidades que sobrepasan los límites de instar sobre el comportamiento adecuado en la sociedad de acuerdo con el lugar, tiempo, edad, clase o sexo. Así, ofrece posibilidades al locutor para que abuse por el poder conferido por su dominio de campo y el lugar de su grupo en la clase social a la que pertenece. Por ejemplo, - y esto justifica la clasificación que hicimos de los grupos de FI- encontramos enunciados de orientación regulativa en los que las intenciones van mucho más allá de disciplinar para llegar a ironizar, burlar, ridiculizar.

Verbigracia, dos enunciados extraídos del grupo de observación No. 1:

- (1) Maestro: -Oiga ... se quiere suicidar o que?
- (2) Maestro: -Van a ponerle cuidado a este negocio?

Ahora bien, la clasificación de Bernstein es bien importante para explicar a un nivel teórico la bidimensionalidad del discurso pedagógico; sin embargo, enfrentados ante una interacción real en el aula,

esto es, en un nivel práctico de investigación se manifiestan otras dos instancias: presenciamos un tipo de discurso que plantea, en la superficie, temáticas de orden instructivo, pero con la intención de recordar al interlocutor la presencia de normas que regulan el comportamiento de los actuantes y de roles que sustentan la relación funcional. Típicos de esta orientación son los actos de habla indirectos. La hemos denominado discurso regulativo-instruccional. Es sólo una actualización (en el sentido lingüístico del término) de la doble dimensión propuesta por Bernstein. Es el caso de actos como:

(3) Maestro: No es capaz, no es capaz, por qué no es capaz?

(El profesor ha pedido al alumno que le dé un ejemplo con respecto al tema que él está tratando. Lo hace porque el muchacho no está prestando atención).

(4) Maestro: Yo les pregunto, se puede referir el conocimiento a la realidad de cualquier manera? usted Camacho, qué se le ocurre?

En donde (3) y (4) pertenecen a los grupos de observación 1 y 2 respectivamente.

Por último, existe una porción de discurso en la que alumnos y maestro fundamentan su interacción en la conversación situacional, al cual llamamos discurso cotidiano (grupo "d"). Incluye, lógicamente

el cumplimiento de máximas conversacionales; el uso de un mismo código; los referentes cercanos; el conocimiento de presupuestos contextuales, etc. De ahí, de la cotidianidad es donde, en el mejor de los casos, el maestro saca el contenido programático que fundamenta la dialogicidad por obtener en su clase.

El último tópico o III otorga atención al tipo de acto de habla. Se correlaciona profundamente con los tópicos I y II y no guarda significancia aislada de ellos. Se divide en dos grupos: a) actos de habla indirectos o enunciados elaborados en términos de forma como interrogaciones pero con FI ubicables en los grupos "b" o "c" del tópico I; b) actos de habla directos o aquellos en que coincide el significado del enunciado con el significado de la oración.

La anterior clasificación es el primer paso de la fase analítica del trabajo. Para su mejor entendimiento observamos el siguiente gráfico: (p.11)

El porcentaje obtenido por interacción, tópico y grupo mereció ser ilustrado en una gráfica que facilitara su aprehensión.

3. Si al cotejar los resultados en los dos grupos de observación, hubiésemos obtenido índices siquiera similares de uso ilocutivo y orientación discursiva, tendríamos que consignar una ausencia de variación lingüística socialmente estratificada. Pero, por

INTERACCION	TOPICO	GRUPOS
(Locutor-ilocutor)		
MAESTRO-ALUMNO	I/Fuerza ilocutiva evidenciada.	a. INQUIRIR, incitar, etc.
ALUMNO-ALUMNO		b. IRONIZAR, ridiculi- zar, etc.
ALUMNO-MAESTRO		c. ORDENAR, pedir, etc.

	II/ Orientación y manejo del dis- curso.	a. Instruccional. b. Instru-regulativo c. Cotidiano.

	III/Actos de habla.	a. Directos. b. Indirectos.

el contrario, la lectura de los gráficos nos proporcionan los siguientes resultados:

INTERACCION MAESTRO-ALUMNO:

Grupo No. 1. Predominio de una orientación discursiva regulativa y regulativa instruccional. Las preguntas se usan con una FI del "b" (Ironizar) en un 45.45% y con un propósito directivo en un 36.37%.

Grupo No. 2. 52.38% de manejo discursivo instruccional. FI del grupo "a" (inquirir) con un 90.48%.

INTERACCION ALUMNO-ALUMNO:

Grupo No. 1. Manejo discursivo de preferencia cotidiana y regulativa. Propósitos directivos en el uso de las preguntas.

Mayor índice de actos de habla indirectos.

Grupo No.2. Orientación discursiva cotidiana e instruccional. FI con porcentajes altos en los grupos "a" (inquirir) y "c" (ordenar).

INTERACCION ALUMNO-MAESTRO:

Grupo No. 1. 80% de orientación discursiva instruccional-regulativa. FI con propósitos informativos.

Grupo No.2. 70% de orientación discursiva instruccional. FI con propósitos informativos.

En la monografía, objeto de acercamiento del presente artículo, cada gráfica se acompañó de una lectura explicativa que pretendía analizar los enunciados para sustentar su ubicación en los tópicos y grupos, así como para encontrar una justificación micro y macroestructural de los mismos. El nivel microestructural es el que se puede describir al presenciar el desarrollo de las clases. De este modo, a un alto índice de discurso regulativo correspondía una situación de indisciplina, por ejemplo. El nivel macroestructural, por el contrario, posee dimensiones más complejas que sustentan los comportamientos micro. Grosso modo, diremos que el dominio discursivo pedagógico no se elabora de manera gratuita sino que tiene como origen de lo que se debe transmitir, un conjunto de relaciones dentro y entre los campos sociales. En términos de Bernstein, un campo social no es en sí un aparato. Es el resultado de relaciones contrarias de fuerza en lucha por formas específicas de poder. En la actual sociedad se encuentran tres grandes campos: de producción, de control simbólico y de estado. Al primero le interesa la producción material para retribuirse con capital económico. Al segundo, la producción cultural en busca de un capital intelectual y al tercero le interesa legitimar una fuerza para obtener el poder de intervenir en cualquier campo social. Las relaciones entre y dentro de los campos es lo que, en últimas, va a dictaminar el contenido de los textos en las formas y funciones del discurso pedagógico. Estas conforman el nivel macroestructural de la actividad pedagógica. Aquí coexisten clases y grupos sociales que dominan las

relaciones extrínsecas e intrínsecas de cada campo. Por lo tanto, el discurso pedagógico se estructura de forma diversa de acuerdo al texto que las relaciones de clase y campo que le enmarcan, le hayan asignado según la clase y grupo al que va dirigido, en otras palabras, los sistemas de poder coaccionan con los sistemas educativos interrelacionándose mediante la implantación de un discurso pedagógico unido a una formación social determinada.

Como vemos, las relaciones de base social -a las que nos hemos referido también como nivel macroestructural- son las que demarcan la producción del discurso o primer estado del mismo. El segundo estado transforma las relaciones de poder-conocimiento en constituyentes discursivos que contextualizan el texto ya producido. Se denomina a esta parte de construcción del texto reproducción. Aquí el texto se hace legible a las exigencias contextuales en que se espera sea reproducido. Si en la producción se crean sus límites y funciones, en la reproducción se crea en sí mismo el contenido específico del texto que ha de realizarse en el discurso pedagógico como tal. La tercera y última fase es la que Bernstein denomina de recontextualización o transmisión y en donde, como se hizo evidente en la lectura de las gráficas, se calcan discursivamente las clasificaciones sociales.

4. Conclusiones generales. Las preguntas en el discurso pedagógico, son formuladas básicamente con tres propósitos: asertivos, directivos y expresivos. La preferencia que cada sector social otorgó

a alguna de estas motivaciones, nos permitió advertir que la necesidad que cubren los participantes con su discurso, es el reflejo de situaciones concretas en el aula originadas en factores externos de configuración social.

La ideología de un sector social es apropiada por el maestro y este sigue transmitiéndola, en un proceso de retroalimentación alumnos-maestro. Esto, claro está, es una exigencia social y no siempre se cumple por alumnos y maestro. Por esto, en los casos en que el maestro no pertenece a la misma clase social del alumnado, la presión que ejercen sobre él las relaciones dentro de su campo social, hacen posible que se integre a esta ideología llegando a compartir sus principios y funcionamiento. En consecuencia, en las interacciones maestro-alumno y alumno-maestro, los porcentajes obtenidos en FI y orientación discursiva, son correferentes. En el grupo 2 tanto los docentes como los alumnos tiene una preocupación discursiva instruccional que se caracteriza por una buena calidad argumentativa. En el grupo No. 1 educandos y educadores otorgan una mayor atención a la orientación regulativa y regulativa instruccional.

De otro lado, verificamos que los actos de habla indirectos o directos ofrecen su nivel de frecuencia de acuerdo a la orientación discursiva en que estos se observan. Así, como a una orientación regulativa, regulativa-instruccional o cotidiana le corresponde una mayor frecuencia de actos indirectos.

Ahora bien, la observación entre personas del mismo

estatus, rol y grupo (el caso de la interacción alumno-alumno) nos permite confirmar que en estas relaciones no se actúa con preferencias puntuales sobre una orientación del discurso pedagógico, sino que las ilocuciones se encuentran dirigidas hacia los cuatro grupos estudiados. En esta misma interacción advertimos uso de expresiones idiomáticas como insulto y podemos afirmar que dichas formas al ser constantes pierden su carácter ofensivo original. Se constituye como actos de habla indirectos.

Cada categoría pragmática estudiada posee una motivación extralingüística, situacional y social. Por esto a partir del análisis de tipos, propósitos, realizaciones y orientaciones discursivas en que se encuentran las preguntas, llegamos a hacer evidentes oposiciones entre formas de concebir la educación en cada sector cotejado.

NOTA :

1. RODRIGUEZ NUÑEZ L.H. y RUIZ F. Un acercamiento sociopragmático de la pregunta. Tesis de pregrado dirigida por la Doctora GLADYS JAIME C. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Santafé de Bogotá, 1990 (En prensa).

2. El nombre de las instituciones no se transcribe porque lo consideramos irrelevante para el cumplimiento del objetivo de este escrito. Se puede encontrar en el trabajo que citamos en (1).

3. BERNSTEIN Basil. Poder, Educación y Conciencia. CIDE, Santiago 1988.