



ENTREVISTA

Entrevista con Derek Edwards

Rosario Ortega y Alfonso Luque

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (*)

Derek Edwards, profesor de la Universidad de Loughborough (Reino Unido), es un destacado psicólogo dedicado al análisis del discurso y conocido especialmente por sus investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, la memoria y la comunicación en el aula. Su nombre es familiar en los medios relacionados con la educación desde la publicación en 1988 de la traducción de su libro (junto con Neil Mercer): El conocimiento compartido. "La construcción de la comprensión en el aula".

Aprovechamos su visita, con motivo de las VII Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela, en las que presentó una ponencia titulada "El papel del profesor en la construcción social del conocimiento" (ver en el n° 10 de Investigación en la Escuela, Edwards, 1990b), para realizar esta entrevista, en la que nos habla de sus investigaciones acerca del discurso y la memoria en la práctica educativa.

Con ánimo tan sólo de aligerar la voluminosa transcripción de casi tres horas de entrevista, nos hemos permitido simplificar el texto eliminando las intervenciones de los entrevistadores y los comentarios y repeticiones habituales en toda conversación informal, respetando en todo lo demás las exposiciones de nuestro entrevistado.

Al haberse publicado recientemente en estas mismas páginas un extenso y significativo artículo de Derek Edwards, hemos evitado repetir lo que ya ha sido publicado. Esta entrevista intenta ir algo más allá de la exposición metódica de resultados de investigación. El lector podrá apreciar cómo la modestia y prudencia del científico cede a menudo ante la pasión y el sentido crítico de las opiniones de un observador lúcido de las realidades educativas.

El habla en la práctica educativa

«La importancia de estudiar el discurso en el aula es conseguir una comprensión de la educación estudiando la educación misma, examinando la educación como un proceso real en aulas reales. Lo cual es bastante dife-

rente de los planteamientos tradicionales de la psicología evolutiva que tomaba los hallazgos de la investigación experimental en laboratorio y buscaba la aplicación escolar o educativa de las teorías construidas a partir de esos resultados. Desde luego, yo prefiero desarrollar la teoría educativa en estrecha rela-

(*) Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
(Traducción Alfonso Luque)

ción con la práctica, partiendo del estudio de la educación misma. Uno de los beneficios de esta opción es que luego habrá menos dificultades para imaginar cómo se aplican los resultados de la investigación al aula, porque la investigación está ya en el aula y se trata de un estudio de la educación real».

«Analizando la comunicación en el aula, vemos que se organiza de acuerdo con un sistema especial de turnos (turn-taking), para determinar quién puede hablar en cada momento. En clase, este sistema es "profesor-alumno, profesor-alumno, etc."; siempre habla el profesor. Viene a ser como una secuencia de interacciones diádicas: el maestro habla primero con un niño, luego habla con otro, y así sucesivamente. Finalmente, resulta que el profesor construye una secuencia de diálogos. Esto es así porque la estructura del habla en el aula -otra cosa es lo que ocurra fuera del aula, o en el aula fuera del horario de actividades escolares- está en función de la autoridad del profesor. En discursos o conversaciones sin estructura de autoridad encontramos formas más complejas de reparto de turnos, pero lo que encontramos en las clases, incluso cuando los grupos son grandes, es el sistema de interacciones diádicas profesor-alumno, que hemos descrito».

«Incluso en las escuelas con sistemas de enseñanza más rígidos, los niños tienen muchas oportunidades para hablar informalmente entre ellos, pero es justo lo que no se considera parte de la actividad educativa, sino todo lo contrario, interrupciones que alteran el trabajo de clase y dificultan el aprendizaje. Recuerdo un ejemplo de esto en uno de mis estudios recientes. El maestro estaba preguntando algo y en las últimas filas había un niño de cinco años hablando con su compañero. El profesor le preguntó y él respondió: "No lo sé". Entonces el profesor dijo: "Yo sé por qué no lo sabes: porque estabas hablando" -luego hablar no forma parte de la enseñanza-; más tarde, cuando el mismo profesor preguntó a otro niño que tampoco pudo contestar, le dijo: "Voy a darte tiempo para que lo pienses. Piensa". Resulta que el primer niño no puede pensar porque está hablando y el segundo no responde porque está pensan-

do. Este segundo niño estaba escuchando al profesor, es decir, estaba haciendo lo que normalmente se considera en el aula correcto: callar. Es verdad que los niños tienen oportunidades de hablar informalmente entre ellos durante las clases, pero es el profesor quien define la relevancia del habla infantil. Probablemente el profesor debería fomentar el habla de los niños, conceder tiempo para que los niños hablaran, permitirles que hablen y luego tratar de incorporar lo que dicen a la lección,... o cambiar la lección, así los niños podrían elegir el tema. Seguir a los niños mejor que forzarles a seguir la clase. Lo que estoy diciendo es que el profesor debe tener más respeto por lo que dicen los alumnos, en vez de tratarlo como algo indebido y ajeno a la clase, pensando que la charla entre niños es simplemente comunicación social y no contribuye al conocimiento ni al aprendizaje. El profesor suele pensar que sólo es enseñanza lo que él programa y dirige. No me gusta, pero es así».

«Alguno de los estudios que he hecho es sobre el diálogo espontáneo entre niños, analizando la argumentación. Es un estudio donde se contrastan el tipo de diálogos que aparecen en *El conocimiento compartido*, en los cuales el profesor ejerce el control, con los diálogos que aparecen cuando el profesor está ausente y los niños hablan espontáneamente entre ellos. Por ejemplo, al final de una de las clases que hemos grabado, una clase en la que los niños hicieron ejercicios de geometría con ordenadores, cuando el profesor terminó y se fue, nosotros abandonamos también el aula pero dejamos funcionando la videocámara y algunos niños siguieron trabajando con los ordenadores, esto se grabó incluso cuando nosotros pensábamos que habíamos terminado. Posteriormente hemos analizado esta conversación y la hemos comparado con el habla de clase cuando el profesor controlaba el desarrollo de las actividades y de las conversaciones, y las diferencias son bastante significativas. Los niños argumentaban discutiendo entre ellos lo que había que hacer. Esto es una forma de habla muy diferente de lo que presenciábamos en la clase. Este trabajo intenta poner de relieve la importancia de las

discusiones entre los niños cuando el profesor no controla la construcción del conocimiento (Edwards, 1990a).

Lo que deben saber los profesores

«Es importante que los profesores aprendan algo sobre el discurso en el aula; pero no en un sentido técnico, porque no es necesario aprender detalles técnicos del análisis lingüístico. Lo que sí es importante para los profesores es comprender que la organización del discurso incluye tanto la organización de las relaciones sociales entre el profesor y los alumnos como la organización del conocimiento. Esto es lo que los profesores necesitan aprender. El discurso es un excelente tema de estudio porque estudiando el discurso podemos ver la construcción social del conocimiento, la organización social del aula, la organización social del conocimiento. Es posible ver todo esto en el discurso sin tener que ser un lingüista, porque todos somos usuarios competentes del lenguaje; sabemos como se hace porque podemos tomar parte en el discurso. Se trata tan sólo de darse cuenta de algo que ya sabemos implícitamente».

«Actualmente en muchas clases, incluyendo las innovadoras, las que aplican enseñanza centrada en el niño, el patrón de discurso es muy restrictivo y refleja el poder y el control que ejerce el profesor. Esto ocurre no sólo en la enseñanza tradicional, sino también en la enseñanza innovadora. Y este hecho refleja también una teoría del conocimiento y del aprendizaje. En consecuencia, sería muy útil para los profesores en formación (inicial o permanente) ser conscientes de los diferentes tipos de discurso, no sólo del discurso recogido en un libro o en un aula particular, sino una amplia variedad de discursos, tales como el habla entre niños, el discurso argumentativo, la discusión más allá de la respuesta a preguntas, el uso de las narrativas (contar historias), la narración conjunta (niños contando historias juntos, esto es, construyendo recuerdos compartidos), descripciones, explicaciones... etc. Si los profesores son conscientes

de los diferentes tipos de discurso y de cómo remiten a tipos diferentes de relaciones sociales, entonces podrán ser capaces de pensar en cuál de esos diferentes tipos de discurso puede ser desarrollado en la clase, para que los niños se impliquen en diferentes tipos de pensamiento en lugar de un solo tipo de pensamiento controlado por el profesor».

«El estudio del discurso en el aula nos enseña que los niños no sólo aprenden de la experiencia. El estudio del discurso nos enseña acerca de la importancia del discurso, acerca de la importancia del lenguaje. A través del discurso vemos el modo que tienen los profesores y los alumnos de dar sentido a la experiencia y a veces observamos cosas sorprendentes: que los niños no aprenden lo que a nosotros nos parece elemental. Ellos a veces simplemente no se dan cuenta de las cosas más obvias y esto es bastante sorprendente y difícil de entender por el adulto. Cuando analizamos el discurso vemos cómo el niño mientras observa el fenómeno está más atento a lo que dice el profesor, está más pendiente del profesor que de lo que está pasando, como preguntándose "¿Qué se supone que debo decir sobre esto?". Y dicen las cosas más inesperadas, tonterías. Entonces el profesor les ayudará a elaborar la descripción correcta o, al menos, una descripción más aceptable; pero el alumno se limitará a seguir al profesor, muchas veces sin enterarse del sentido de lo que está haciendo. Por lo tanto, pienso que en sus programas de formación los profesores deben aprender mucho sobre su propia forma de enseñar, analizando sus propios discursos o los discursos de otros. Y también se les debe animar a usar diferentes formas de discurso en el aula, porque estas formas diferentes de discurso conducen a diferentes formas de conocimiento. Por ejemplo, cuando a los niños se les permite argumentar entre ellos, discrepar, discutir, están desarrollando su pensamiento crítico. Y esto es diferente de intentar describir experiencias del modo que al profesor le gusta que lo hagan. La argumentación crítica es diferente de la descripción, y al final depende de qué es lo que queremos enseñar».

No guardar secretos a los alumnos

«En una primera mirada a la clase a veces parece que las cosas son distintas; da la impresión que los niños realizan mucho trabajo independiente, aprenden de la experiencia, formulan sus propias ideas y el profesor se limita a facilitar el aprendizaje; eso es lo que parece. Pero cuando lo examinamos más atentamente, aparece mucho más control por parte del profesor (Edwards y Mercer, 1989). Quizás es inevitable, no lo sé, pero, en definitiva, es así».

«Dejadme hacer una sugerencia fundamental, destinada especialmente para aquellos profesores que quieren llevar a la práctica las innovaciones didácticas que enfatizan la importancia de la actividad y la experiencia del propio niño. El consejo es no guardar secretos, no convertir el objetivo didáctico en un secreto para los niños, un secreto en el sentido de algo que sólo conoce el profesor. Asegurar hasta cierto punto que explicamos a los niños las razones por las cuales ellos están realizando esas actividades prácticas, por qué el profesor ha organizado esas experiencias prácticas para ellos. Esto es necesario porque la experiencia no conduce directamente al conocimiento; al parecer sólo es así cuando se comprende. Después de dar sentido a nuestra experiencia, entonces podemos ver cómo esa experiencia hace progresar el conocimiento. Pero los niños necesitan aprender a dar sentido a su experiencia, y dar sentido a la experiencia es un proceso social y lingüístico. La actividad de los niños necesita ser acompañada o seguida por una discusión. Cuando los niños participan en actividades prácticas y cuando tienen experiencias preparadas para ellos por el profesor, el peligro está en que los niños pueden no comprender cuáles son las razones para hacer lo que hacen, aunque sepan y comprendan que el profesor las sabe. Muchas veces el profesor deja de explicar cosas a los niños porque teme explicar demasiado. El profesor puede tener la teoría de que los niños deben aprender por sí mismos, en consecuencia, el profesor debe guardar secreto. El profesor sabe de qué va, sabe para qué realizan los niños esas experiencias; él las pre-

paró de modo que los niños aprendieran algo. Pero los profesores deberían hablar de esto a los niños, porque, si no lo hacen, se producen condiciones de alienación, en el sentido que da la teoría marxista a la alienación del trabajo, hacer algo por cuenta ajena. La alienación es un problema en la escuela. No queremos niños alienados. Este es un peligro en la educación de los niños, cuando los alumnos realizan actividades para aprender por ellos mismos y el profesor guarda en secreto los objetivos y razones de dichas actividades y qué es lo que supuestamente debe aprenderse, se dan condiciones de alienación para los niños; por tanto, la innovación educativa no es una solución simple, necesitamos atender a los dos aspectos: los niños tienen que aprender de la experiencia, pero tienen también que aprender cómo la cultura da sentido a la experiencia. El profesor lo sabe. El problema es que cuando un profesor, un adulto o un niño mayor han aprendido ciertas cosas, parece que para ellos lo que han aprendido pasa a ser algo natural y obvio. Parece como si sólo tuvieras que mirar para verlo. Piaget también se dio cuenta de esto; la teoría piagetiana de la construcción del conocimiento admite que una vez que el sujeto ha construido una noción, le resulta obvia. Así, pensamos que los niños deben aprender de la experiencia porque la experiencia es obvia. Ingenuamente creemos que basta mirar al entorno inmediato, para comprender el mundo que te rodea, pero esto es falso; esto sólo ocurre después de adquirir un conocimiento cultural, después de aprender a dar sentido a la experiencia. No podemos asumir que tan sólo a partir de la mera experiencia puedan los niños construir por sí mismos los conocimientos culturales; necesitan ayuda. Dejadme poner algunos ejemplos o describir en términos generales qué ocurre. Hay muchos ejemplos de investigación en los cuales los niños hacen ciencia en la escuela, algunos de ellos están recogidos en *El conocimiento compartido*. Los niños hacen experiencias con péndulos o con elementos químicos, o con cualquier otra cosa, y los experimentos producen ciertos resultados, y los niños observan esos resultados y parece obvio el fenómeno que se ha producido y ob-

servado. Es obvio para mí, obvio para el investigador, obvio para el profesor, pero el niño puede no verlo así, el niño no se ha dado cuenta de lo que ha ocurrido porque es algo más que una simple percepción, se trata de una elaboración de conocimiento. No es algo que dependa de los materiales y del procedimiento de la experiencia, es algo más, un modo de ver, un modo de interpretar la experiencia, un modo de hablar acerca de la experiencia. Los niños necesitan aprender ese modo de referirse a la experiencia. Para ello, se necesitan dos cosas: experiencia, lógicamente, la innovación educativa es acertada precisamente por esto; pero se necesita también desarrollar un modo compartido de hablar sobre la experiencia, y esto segundo es olvidado en muchas de las nuevas prácticas educativas porque se parece demasiado a la enseñanza tradicional. Los profesores intentan evitar enseñar demasiado, explicar demasiado, porque lo asocian con la enseñanza tradicional. El riesgo radica precisamente en ir del énfasis exclusivo en el conocimiento del profesor, al énfasis en el aprendizaje de los niños a partir de la experiencia. Ambos deben ir juntos. Los niños deben aprender en el contexto de la experiencia, pero también en el contexto del discurso sobre la experiencia. Muchos estudios sobre educación realizados en Inglaterra han puesto de manifiesto lo mismo: que los niños hacen un montón de actividades prácticas, de experiencias llenas de acción y de descubrimientos, y luego se recogen los materiales y los niños se van a sus casas. Y nadie ha mantenido una conversación sobre lo que ha ocurrido. El profesor nunca ha dicho "¿Qué sabemos?, ¿Cómo lo hemos sabido?, ¿Por qué lo hemos hecho?".

El análisis del discurso en el aula no es un método para formar buenos profesores

«Todo esto que estoy diciendo no es nuevo. Creo que muchas de estas cosas las vienen haciendo los buenos profesores. La dificultad de la formación de los profesores es que a veces vemos un buen profesor y pensamos, "¡vaya!", ya sabes, pensamos que es un buen pro-

fesor, que es mágico, que es una excelente persona "Me gustaría poder hacer lo mismo". Me maravillo de lo que está haciendo, pienso que es fantástico, que le gustará a todos los niños, que es como tener carisma, ya sabes. Pero, ¿qué es lo que hace bueno a un profesor? A menudo pensamos que es algo individual, una capacidad intuitiva o mágica. Ya sabes, algo no aprendido o que no se puede aprender, o algo difícil de definir. Pienso que necesitamos procedimientos de análisis cualitativo como el análisis del discurso, no sólo éste, puede ser cualquiera, pero podemos empezar analizando cómo construye su discurso el buen profesor y ver lo que pasa».

«Analizar el discurso es un modo de intentar analizar qué hace bueno a un profesor. Esto no es un método para formar buenos profesores, aunque de todos modos los buenos profesores lo saben implícitamente. Es un análisis del tipo de enseñanza que alguna gente ya hace. No es un sistema de enseñanza, sino un modo de analizar cualquier sistema de enseñanza. Pienso que la buena enseñanza debe ser también analizada. El análisis del discurso es un método con el cual se puede analizar cualquier tipo de enseñanza. Y, en consecuencia, lo relevante en la formación de los profesores es que es un método de análisis que los profesores pueden aplicar en su propia práctica, si no de forma habitual, porque no tendrán tiempo para hacer este tipo de cosas, sí al menos cuando participen en programas de formación. No es que yo tenga un montón de respuestas para decir a los profesores cómo enseñar, este es un método que ellos mismos pueden usar para desarrollar una comprensión de la educación, de cualquier tipo de práctica educativa. Esta es la relevancia de mi trabajo. Un método analítico más que una serie de respuestas y recomendaciones. Las respuestas deben buscarlas los propios profesores».

Lo que los niños hablan y aprenden entre ellos

«El juego es una forma de actividad importante en la edad escolar. Los niños juegan y

lo hacen juntos y hablan sobre sus juegos. Cuando los niños juegan juntos, hacen cosas diferentes y hablan de modos diferentes de cuando están en la situación formal de clases con el profesor. Usando el conocido contraste entre juego y trabajo, cuando los niños están jugando, están haciendo lo que ellos quieren, pero cuando están en clase ya no es lo mismo, hacen lo que quiere el profesor. Sé que el juego puede ser una parte de las actividades de clase, esto es lo que se hace en la educación infantil y primaria. Pero yo me estoy refiriendo al valor del juego infantil lúdico, no como parte de la clase, no porque el profesor lo haya organizado o lo esté observando, sino como diversión. Los niños lo hacen por gusto. Y también es valioso porque jugando interactúan con otros niños y deben usar un lenguaje común para ponerse de acuerdo, un lenguaje que se desarrolla en los intercambios entre los niños. Tienen que hablar de su experiencia y organizar sus actividades, y formulan y construyen representaciones de lo que están haciendo con sus compañeros. Esto es una parte de la educación, porque al no estar controlando el profesor, se produce un tipo diferente de discurso. Esto puede pasar a formar parte de la educación formal si los niños se inspiran en estas experiencias cuando posteriormente hablan con los profesores. Los profesores pueden hablar con ellos sobre sus juegos. El juego puede integrarse en el ámbito educativo, pero no es necesario que el profesor esté siempre observando, vigilando y escuchando lo que hacen los alumnos. De hecho, a veces es importante que no lo haga».

«Hay estudios de las culturas infantiles que muestran que hay incluso patrones que se transmiten entre generaciones de niños, que los aprenden de sus hermanos o amigos mayores, porque se encuentra continuidad entre las culturas infantiles de diversos lugares y épocas y que los adultos normalmente olvidan. Esto ilustra una idea vygotskiana, porque para Vygotsky el profesor no tiene por qué adoptar un rol formal, no tiene por qué ser un adulto. No tiene por qué ser alguien revestido de autoridad, ni alguien a quien se pague por su trabajo. Puede ser cualquiera que sepa hacer algo mejor que tú. Cualquier otro

niño, incluso de la misma edad, capaz de hacer algo mejor que sus compañeros. Por lo tanto, los niños pueden aprender unos de otros, pueden desarrollar una cultura entre ellos y este es un tipo de aprendizaje para los niños. Es justamente el tipo de aprendizaje que más les gusta porque no están aprendiendo a comportarse como adultos, sino a comportarse como niños que son. Los niños quieren ser como sus compañeros, especialmente como sus amigos un poco mayores, porque ellos saben cosas importantes y útiles para ser niño. Esto es muy divertido e interesante para ellos. Cuando los niños disfrutan aprendiendo, cuando se sienten implicados en lo que hacen y se dan cuenta de que esto es lo que ellos quieren, aprenden muy bien y muy rápidamente. Este es un fenómeno muy útil para la educación».

«La escuela debería cambiar, adaptarse a la cultura informal de los niños, lo contrario sería aburrido. Debe cambiar la esencia del proceso educativo, la escuela debe ser más informal y quizás debe ser un lugar donde los niños puedan ir a hacer las cosas por diversión. Pienso que enseñamos, que instruimos demasiado a los niños. Dedicamos demasiado tiempo a la escuela, demasiado tiempo haciendo cosas por obligación, sin tiempo suficiente para hacer lo que realmente quieren hacer».

Recordar es también comprender y compartir

«La memoria es mi otro gran interés. En los últimos años me he dedicado a dos temas principales: uno es la educación y el otro la memoria. He estudiado la memoria en la conversación, con el mismo método de análisis del discurso (Edwards y Middleton, 1986, 1988)».

«Por ejemplo, estudié cómo se elaboran los recuerdos en las conversaciones; le pedía a un grupo de sujetos que hablasen sobre alguna experiencia común, tal como una película que todos hubieran visto. Posteriormente examinaba las conversaciones para ver como se va elaborando el recuerdo. Lo que la gente recuerda depende de cómo le afecta, de sus in-

tereses, de por qué es importante para ellos y tiene un significado personal para ellos, un valor emocional. Y tiene también un significado social. Se recuerdan cosas que son significativas para otros, de las que merece la pena hablar. En la escuela la memoria está continuamente presente, la construcción del conocimiento compartido es la construcción de la memoria, es decir, la elaboración de una comprensión compartida del pasado, de lo que se ha hecho en la clase. Es una construcción en discurso».

«Cuando hablamos de memoria necesitamos formular una distinción en lo que entendemos por memoria. La memoria literal, cual es el simple recuerdo exacto de lo que se dijo, los aprendizajes mecánicos como es el de las tablas de multiplicar o el recuerdo de datos y fechas históricos, tiene su lugar; este tipo de memoria tiene su función. Pero, en un sentido general, toda la educación implica memoria, memoria de un tipo diferente, más importante. Y es memoria de la misma manera que lo es una conversación. Lo que se dice en cada momento está relacionado con lo que se dijo u ocurrió antes. Esto es memoria, aunque no sea un test de memoria. La memoria está siempre presente en la educación como conversación».

«Pienso que la memoria mecánica (*rote memory*), aprender listas de palabras o cosas, es una parte útil de la educación, pero solo una parte, dentro de un proceso más amplio que incluye la explicación y la comprensión, pero ciertamente le corresponde una parte del proceso de aprendizaje. No obstante, se puede hacer una distinción interesante entre memoria y comprensión. Es interesante porque cuando estudiamos la memoria, vemos que la comprensión es parte de la memoria, que la memoria es un proceso constructivo. En este sentido, la memoria no es "algo" en sí misma. La memoria está presente en todo, es un proceso continuo que consiste en dar sentido a la actividad en referencia a significados previos, incluyendo referencias y significados culturales».

«Una de las cosas que he estudiado (Edwards, en prensa) es cómo el profesor y los alumnos se refieren a lo que ha ocurrido en

la clase anterior. A veces, al final de la clase el profesor puede resumir lo que se ha hecho; otras veces esto ocurre al comienzo de la clase siguiente. En el segundo caso, el profesor comenzará diciendo "*Muy bien, la semana pasada hicimos esto y aquello, hemos descubierto tales o cuales cosas...*". El profesor resume lo que se hizo en la última clase. Esto es recuerdo, memoria. Cuando examinamos cómo el profesor y los niños elaboran conjuntamente el recuerdo, vemos que el profesor pregunta "*¿Qué recordáis?, ¿qué hicimos?, ¿qué encontramos?*" y el pasado se convierte en discurso en el presente, creando nuevas oportunidades para reconstruir lo ocurrido, para aclararlo y ordenarlo, para formular la experiencia pasada en términos de los conceptos que forman parte de los programas. El profesor y los niños se ponen de acuerdo para reinterpretar el pasado acercándolo al programa o a lo que debiera haber ocurrido. Así, el recuerdo aparece todo el tiempo en el aula porque es una parte importante del discurso. El discurso construye constantemente una comprensión compartida de lo que vino antes».

La ideología del currículum

«Cuando se pone especial énfasis en los contenidos del currículum, habitualmente esto viene acompañado por otros énfasis parecidos. Por ejemplo, énfasis en los objetivos de logro, ya sabéis: *los niños deben saber esto y lo otro en esta edad, o al final de cierto tiempo, deben dominar estas y las otras habilidades*. Así es como el énfasis en los contenidos lleva a los exámenes formales, a los tests, a la enseñanza centrada en la instrucción y al alto grado de control por parte de los profesores. Por tanto, el problema de enfatizar los contenidos es que conlleva algunas otras implicaciones para la educación acerca de cómo enseñar y cómo evaluar el conocimiento de los niños, lo cual significa que el profesor debe ejercer mayor control porque no puede permitirse que los niños vayan a su aire. Hay contenidos que deben ser enseñados y por tanto el profesor y la escuela pueden evaluar el proceso. Tienen que examinar a los niños para ver si saben esos

contenidos. En definitiva, un énfasis sobre los contenidos del curriculum es parte de una teoría educativa más general que incluye asimismo exámenes y control del profesor. Por consiguiente, es una posición muy tradicional. Una novedad es que también se controla al profesor. El profesor toma pocas decisiones por sí mismo y ejerce poco control sobre lo que debe enseñar. Tampoco los niños ejercen control, porque el profesor enseña unos contenidos establecidos. Por lo tanto, podemos preguntar *¿esto representa una amenaza para el diálogo en el aula?* Lo veremos como una amenaza o no dependiendo del tipo de educación por el que se opte. Si se desea realizar una práctica educativa innovadora, entonces representa una amenaza muy seria, dificulta ese tipo de enseñanza. Para mí, claro que es una amenaza, es una amenaza para el tipo de enseñanza que pienso que es la más eficaz e interesante. Y es una amenaza porque produce condiciones de alienación tanto para el profesor como para los niños. Porque alguien dice al profesor que no puede decidir lo que se debe enseñar y el profesor se convierte en un empleado a sueldo de quienes realmente controlan el conocimiento. Estas condiciones son alienantes para los profesores y los alumnos y pienso que son condiciones de fracaso para muchos niños. Y pienso efectivamente que todo esto tiene que ver con que unos contenidos preestablecidos son peligrosos para cierto tipo de diálogos en el aula. Pero, al mismo tiempo, una parte de mi trabajo consiste en subrayar la importancia de los contenidos. He encontrado ciertas relaciones entre el contenido programado y lo que los niños pueden aprender. El profesor es un mediador entre la cultura y la experiencia de los niños. Si con-

fiamos demasiado en que los niños pueden aprender por sí mismos, podemos fracasar. Porque ellos no pueden reinventar la cultura. Ha llevado mucho tiempo a los adultos crear todo este conocimiento. Estos niños pequeños no pueden hacerlo por sí mismos. También, si atribuimos demasiado énfasis a la labor del profesor creamos condiciones de alienación. El profesor no tiene suficiente responsabilidad, los niños no son responsables de lo que hacen y se encuentran bajo coacción, porque ir a la escuela es obligatorio».

Algunas referencias de interés

- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1986). Joint Remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, pp. 423-45g.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. M. (1987). *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom?*. Routledge. Londres. Traducción castellana: *El conocimiento compartido*. Paidós. Barcelona. 1988.
- EDWARDS, D. y MIDDLETON, D. (1988). Conversational remembering and family relationships: how children learn to remember. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, pp. 3-25.
- EDWARDS, D. y MARCER, N. M. (1989). Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 12, pp. 91-104.
- EDWARDS, D. (1990a). Classroom discourse and classroom knowledge. En: C. Rogers and P. Kutnick (Eds.): *The Social Psychology of the Primary School*. Routledge. Londres.
- EDWARDS, D. (1990b). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, pp. 33-49.
- EDWARDS, D. (en prensa). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: a case study. *International Journal of Educational Research*.