

00466  
6



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO **UNAM**  
**POSGRADO**



PROGRAMA DE POSTGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES-ACATLÁN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES  
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE  
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

COMUNICACIÓN Y CULTURA DE DIÁLOGO EN LA  
ESCUELA PÚBLICA.- Estudio sobre las condiciones  
institucionales de las prácticas comunicativas en los grupos de  
educación básica.

## EJEMPLAR UNICO

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER LA  
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN

P R E S E N T A:

ARTURO DOMÍNGUEZ VARGAS

DIRECTOR DE TESIS: MTR. FELIPE LÓPEZ VENERONI



MÉXICO, D. F.

AGOSTO DE 2003

ii

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**COMUNICACIÓN Y CULTURA DE DIÁLOGO  
EN LA ESCUELA PÚBLICA.-**

*Estudio sobre las condiciones institucionales de las  
prácticas comunicativas en los grupos de educación básica.*



**MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN**

*Línea: Comunicación y Cultura.*

*Campo de conocimiento: Comunicación y Procesos Educativos*



## DEDICATORIAS

A Irene y Álvaro,  
para que no desistan en alcanzar sus propósitos de quien,  
por sobre todo, los ama...

A Genoveva,  
por su paciencia e interés prestados  
cuando más necesidad tuve de una escucha atenta y crítica.

A *Dña.* Epifania Vargas  
por su fuerza y tenacidad para enfrentar un mundo que,  
si le fue adverso, no ha doblegado su deseo de vivir.





## AGRADECIMIENTOS

A los maestros de la Escuela Amado Nervo, San Mateo, Hidalgo, por su apoyo y colaboración para realizar esta investigación sobre nuestra escuela pública. Nuestra gratitud a las profesoras Patricia Serrano C., Lizbeth Durán, Luz Ma. Vargas; y a los profesores Manuel González y Víctor Ortiz N.

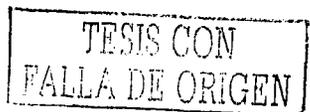
A los niños que, con su diario actuar, me permitieron abrigar la convicción de que la cotidianidad del aula puede favorecer prácticas transformadoras; al margen, incluso, de las inercias del poder instituido de la escuela-institución.

A nuestros anfitriones en San Mateo: Don Vicente Martínez R., Doña Teresa Vargas C. y sus hijos, manifestamos nuestro agradecimiento por permitirnos asomarnos a su cotidianidad, por orientarnos respecto a cómo entender sus costumbres, sus modos de ser y por su ayuda para relacionarnos con su comunidad.

Al Doctor José Arellano por sus comentarios en el abordaje de la investigación en campo.

Al Maestro Felipe López por sus valiosas recomendaciones para el acercamiento teórico-metodológico de este trabajo.

A todos, gracias.





# INDICE

DEDICATORIAS	v
AGRADECIMIENTOS	vii
INTRODUCCIÓN	xi

## CAPÍTULO 1. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN VS. RACIONALIDAD ARGUMENTATIVA

1.1 Las máquinas de comunicar en la Sociedad de la Información	1
1.1.1 Necesidad de comunicar y entorno mediático	3
1.1.2 Comunicación y ciudadanía globalizadas	5
1.1.2.1 De lo Local al <i>Glocalismo</i>	9
1.1.2.2 El Derecho a la Comunicación como Derecho Cultural	12
1.1.2.3 La nueva comunicación. ¿comunicación intercultural?	17
1.2 La escuela del siglo XXI	21
1.2.1 La Educación Básica en México	25
1.2.2 Tecnologías de la información y prácticas comunicativas en el discurso modernizador	29
1.2.2.1 Marco normativo de la <i>Comunicación Educativa</i>	29
1.2.2.2 La tecnología para la educación y los Programas de Desarrollo Educativo	30
1.2.2.3 Las prácticas comunicativas en los salones de clases	32
1.2.2.3.1 Comunicación y cultura de diálogo en la escuela	33

## CAPÍTULO 2. LA CULTURA DE DIÁLOGO COMO OBJETO DE ESTUDIO

2.1 El abordaje sistemático de la realidad	37
2.1.1 La <i>Comunicación Educativa</i> ¿Punto de partida?	38
2.1.2 Características de la investigación	43
2.2 Itinerario metodológico	46
2.2.1 Etnografía en el aula	46
2.2.1.1 Observación en el aula	49
2.2.1.2 El registro etnográfico	50
2.2.2 Etnometodología	52
2.2.2.1 El Análisis conversacional	54
2.2.3 Lo grupal y los dispositivos grupales	60
2.2.3.1 Grupo de reflexión	66
2.2.3.2 Grupo de discusión	70
2.2.3.3 El discurso como producción grupal	73

## CAPÍTULO 3. LA CULTURA DE DIÁLOGO, FACTOR INSTITUYENTE DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

<b>3.1 Inmersión en la comunidad</b>	77
<b>3.2 La escuela Amado Nervo, San Mateo, Acaxochitlán, Hgo.</b>	82
3.2.1 El hecho comunicativo en el escenario de encuentro	84
3.2.1.1 La situación	85
3.2.1.2 Los participantes	87
3.2.1.3 Las finalidades	87
3.2.1.4 Los instrumentos	87
3.2.1.5 La clave	88
3.2.2 La <i>Dimensión Interlocutiva</i> de la Cultura de Diálogo	89
3.2.2.1 Contrato comunicativo grupal (A)	91
3.2.2.2 Competencias comunicativas de los participantes (B)	99
3.2.2.3 Tramado relacional grupal (C)	106
3.2.2.4 Temática y estructura discursiva (D)	116
<b>3.3 La cultura de diálogo desde la Teoría de la Estructuración</b>	119
3.3.1 Algunos referentes para la interpretación	119
3.3.2 Naturaleza recursiva de las prácticas comunicativas en la escuela	121
3.3.2.1 La asimetría comunicativa como condición <i>naturalizada</i>	123
3.3.2.2 <i>Regionalización</i> y escenarios de interacción	123
3.3.2.3 <i>Dialéctica del control</i> y el grupo escolar	127
3.3.2.4 La <i>competencia interaccional</i> de los agentes.	130
CONCLUSIONES	133
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	143
ANEXOS. Fragmentos de discurso de los <i>Registros de Observación Ampliados</i> . Escuela "Amado Nervo". San Mateo, Acaxochitlán, Hgo.	147

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## INTRODUCCIÓN

A dos décadas de haberse difundido el *Informe McBride* sus contenidos representan un testimonio incómodo para quienes actualmente no cesan de exaltar las virtudes de las tecnologías de la información y de la comunicación. Frente a la espectacularidad de la máquina, la incompreensión de sus creadores.

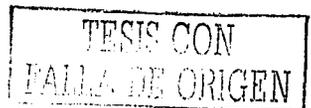
Las voces que en los ochenta evidenciaron la inequidad en el disfrute y acceso a la información, hoy revelan un mismo estrado a uno y otro extremo de la faz de este mundo. El monopolio sobre los medios de comunicación colectiva, por ejemplo, ha terminado por descubrirse como un factor que influye en los equilibrios de las fuerzas políticas en juego tanto en el plano internacional como local. Y, sobre este aspecto, muchas voces se levantaron en contra hace apenas poco más de veinte años. Las impugnaciones de entonces, hoy parecen haberse convertido en pavorosas pesadillas.<sup>1</sup>

Algunos de los planteamientos del informe McBride, contrastados con el pasado, nos parecen un catálogo de expresiones inocentes o de intenciones de buena fe para quienes le apostaron demasiado a los valores democráticos. Las recomendaciones para reducir la comercialización de la comunicación, por ejemplo, proponían reducir estas preferencias de la comunicación social y atender a las tradiciones, la cultura y los objetivos de desarrollo de las naciones. Se hablaba de tomar medidas jurídicas para limitar la concentración monopolística y conseguir de las empresas transnacionales, su disposición para acatar criterios y condiciones específicas de las legislaciones nacionales o perfeccionar modelos que valoraran la independencia y la autonomía de los órganos de información.<sup>2</sup> Pero, como podrá percatarse el ciudadano común, estas problemáticas hoy son realidades inevitables en el asomo pristino al siglo XXI. En distintas latitudes los "corporativos multinacionales" se abanderan como expresiones impolutas de la libre empresa, pero los ciudadanos, nos sentimos aprisionados en la imagen de "receptaculo-consumidor" que cotidianamente cada evocación publicitaria filtra en las pantallas de televisión, en las bochas de todo tipo y los ml anuncios que desfilan ante nuestros ojos con las promesas de bienestar.

Para algunos, las anteriores referencias podrían estar testimoniando lo errático del diagnóstico presentado por la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación en el pasado. Para otros, no obstante, su valor parece acrecentarse conforme ha transcurrido el tiempo. El informe de esta comisión señaló tendencias e implicaciones sociales, políticas, culturales y educativas de la comunicación para los países de distinto nivel de desarrollo. Entre otras, una que no ha perdido actualidad, según nuestra percepción, es la que, al demandarse como un derecho, defendía la tesis de que era posible alcanzar la democratización de la comunicación.

<sup>1</sup> *Cfr.* Sean McBride. *Un solo mundo voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1981), 502 pp.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 443 y p. 453.



Nos referimos a la noción del Derecho a la Comunicación. Derecho que, no obstante el poco aprecio por una defensa pertinaz y transparente de los derechos humanos, actualmente parece adquirir un brillo especial; pues, como se ha podido apreciar, tan pronto hemos transitado por los "primeros minutos" de la era global, ya hemos sido testigos de las dos guerras más absurdas de este siglo espectacularizado. Y, en ambas, si alguna experiencia hemos compartido hasta la saciedad, ésta ha expuesto versiones tendenciosas, imágenes fragmentadas y hechos de realidad, que nos han vuelto incrédulos ante nuestros propios sentidos. Por estas situaciones, hoy nos parece necesario tomar con entereza el planteamiento al que conminaba en los ochenta el Informe McBride. No sólo el referido a la libertad de expresión e información en general, sino también el relativo al papel de los medios de comunicación. Especial atención merecería aquella recomendación la cual advertía que, para cubrir las necesidades de una sociedad con aspiraciones democráticas, sería necesario considerar, como una referencia, los contenidos de los derechos a la información, de la protección de la vida privada y el derecho a la participación pública, pues, todos ellos, se decía en la UNESCO: "...encajan en ese nuevo concepto que es el **derecho a comunicar**. En vísperas de lo que cabría calificar de una nueva era en materia de derechos sociales, todas las implicaciones del derecho a comunicar debería ser objeto de un minucioso estudio".

Ahora bien, si bien es importante el anterior señalamiento, éste, no es más que el punto de partida para el trabajo que se expone a continuación.

Algunas preguntas nos han animado a posicionarnos sobre este asunto. ¿La comunicación humana, como práctica social, es sujeta de aprendizaje? ¿Es una condición inaprensible? ¿Las prácticas comunicativas se modifican cuando intervienen las "máquinas de comunicar"? ¿Qué nos está sucediendo en este entorno poblado por las tecnologías? ¿Sería importante educarnos para la comunicación? Y si nadie nos está educando para comunicarnos ¿por qué plantearlo? ¿cómo sortear esta sensación de aprisionamiento o soledad de la que somos objeto cuando los medios nos persuaden, nos divierten, nos sorprenden o nos educan? Si la competencia comunicativa es una determinante sociocultural ¿no será conveniente identificar los factores que la favorezcan objetivamente? ¿No será momento de repensar a la comunicación y recuperarla desde distintos ángulos para enfrentarnos al reto de saber convivir sin demérito de nuestro ser todo?.

Las anteriores fueron algunas ideas, reflexiones o simples preguntas que, más que respuestas puntuales, buscaron ganarse un lugar para orientar nuestra mirada en la presente investigación.

Tomamos como un eje de reflexión el tema del derecho a la comunicación porque, de inicio, pensábamos que al identificar las determinantes objetivas que obturaban o limitaban las acciones comunicativas cotidianas, se podrían buscar cambios al eliminar las causantes originarias. De ahí que nos planteáramos en principio conocer cómo, desde un ámbito institucionalizado como la escuela, se podrían observar estas determinantes estructurales. Sin embargo, conforme fuimos avanzando en el trabajo, nos dimos cuenta que teníamos que mirar al sujeto colectivo en su ambiente cotidiano y tratar de clarificarnos cómo eran sus comportamientos comunicativos. El siguiente paso sería, en la medida de lo posible, conocer al sujeto como usuario de tecnologías comunicativas.

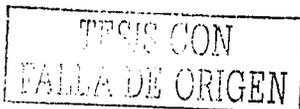
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Pronto nos dimos cuenta que lo conveniente era intentar lo primero. Fue así que tomamos la decisión de orientar nuestra mirada sobre un objeto específico de realidad: la escuela; la escuela que como institución, semejava un continente de realidades que, presumíamos, nos ayudarían a comprender ¿por qué la comunicación, como una práctica social, tenía un profundo carácter asimétrico? Fue en este camino y sin darnos cuenta que imperceptiblemente nos encontramos con la noción de *cultura de diálogo*. Quizás este encuentro tardío explique por qué, al finalizar este trabajo, nos quedó la sensación de que la investigación en realidad estaba en el inicio. Anticipadamente reconocemos que no logramos desarrollar el estudio como lo pretendimos en nuestro diseño de investigación, sin embargo, comprendimos varios aspectos del orden metodológico y teórico.

Metodología y objeto de estudio. Si en principio percibimos que las formas cotidianas de la comunicación adquirían su carácter asimétrico, directivo y lineal a causa de las condiciones objetivas instaladas en los ámbitos situacionales de la escuela como institución (ordenamientos espaciales, reglas no escritas de relacionarse entre maestro/alumnos, prescripciones sobre los materiales didácticos o patrones de relación determinados por la asunción de los roles de cada cual), en la medida que logramos el acercamiento al objeto de estudio, fuimos definiendo su problemática. Entendimos que era importante reconocer las condiciones institucionales como factores determinantes de las formas culturales condensadas en las prácticas comunicativas. Sin embargo, no era suficiente. El planteamiento guiddensiano sobre la producción/reproducción de la acción como un sólo momento en los escenarios de encuentro, nos descubrió una perspectiva diferente. Así fue que entendimos la importancia de reconocer a los agentes como individuos dotados de inteligencia y saberes capaces de afectar a las condiciones estructurantes.

Este ángulo nos permitió descubrir que, además de los factores contextuales, era necesario el estudio de los agentes. Vivimos como indispensable preguntarnos cómo es que los grupos escolares reproducían, en los escenarios de encuentro, las acciones comunicativas. O dicho de otro modo ¿cómo se convertían las prácticas comunicativas en actos ritualizados? La institución propone un guión de conductas pero, como no obliga, la pregunta es ¿porqué los individuos recrean o restituyen las conductas que tal vez conscientemente no comparten?

La búsqueda nos condujo hacia la observación de los actos comunicativos rutinizados. Una manera era acercarnos por los itinerarios recorridos por la etnografía de la comunicación. No obstante, dado que las descripciones se centraban en las formas de relacionarse del docente con los alumnos, pensamos que lo más conveniente era focalizar las interacciones en el grupo. De éstas, deberíamos describir no sólo los comportamientos comunicativos, sino fundamentalmente, las regularidades de los actos comunicativos que darían forma a los rituales reproducidos dentro de los contextos escolares. Su caracterización ayudaría a comprender cómo los patrones de relación de los agentes, los comportamientos compartidos y reproducidos en los salones de clases, así como la reproducción de gestos y actos estereotipados, en el fondo podrían ser los elementos constitutivos de lo que hemos convenido en definir como la *Cultura de Diálogo*. Es decir, el conjunto de conductas compartidas, costumbres, formas de relación repetidas por un colectivo en el momento de objetivar sus procesos comunicativos.



Resumidamente diremos que atendiendo al propio camino propuesto por A. Giddens, se tuvo que recurrir a la Etnometodología, pues dentro del Análisis del Discurso, esta corriente epistemológica parecía articulable con la *Teoría de la Estructuración*. Las características de la investigación nos llevó por los itinerarios de lo cualitativo, y más que moda, por necesidades elementales. Buscamos un acercamiento descriptivo del objeto de estudio con el propósito de lograr un nivel de discernimiento sobre cómo es que, si la institución no determina a los sujetos, los agentes no sólo reproducen mecánicamente sus acciones, sino que actuarían conscientemente en la reproducción de las prácticas comunicativas. Pensábamos que la *cultura de diálogo* podría adquirir un cuerpo conceptual mediante el instrumental teórico que proponía la Teoría de la Estructuración.

El objetivo general de la investigación sobre *"Realizar un estudio descriptivo cualitativo sobre cómo las condiciones institucionales de la Escuela Pública de Educación Básica pautan las formas del diálogo cotidiano en los salones de clase, al producir y reproducir las prácticas de comunicación grupal"*, se modificó parcialmente. En lo general tuvimos que replantear nuestro estudio. No tomamos a pie juntillas las condiciones institucionales de la escuela sino la condición grupal de los agentes. Asimismo, más que en las reglas y recursos objetivamente identificables, nuestra atención se posó en las rutinas de los intercambios comunicativos en los escenarios de encuentro. El estudio de caso de la Escuela rural Amado Nervo, si bien destacó por sus particularidades, nos permitió ensayar la observación sobre los mecanismos de integración social y sistémica de la institución escolar. Finalmente la triangulación teórica ejercitada, nos permitió aproximarnos desde el ángulo sociocultural, al reconocimiento de la cultura de diálogo como un problema de estudio complejo y el cual tendrá que seguir siendo descrito.

En las siguientes páginas presentamos los resultado de nuestra investigación. Para ello conviene decir que de los cuatro apartados contemplados, por razones del propio orden de exposición, los reorganizamos en sólo tres capítulos. El primero hace una exposición contextual del problema que implica superponer el artefacto a los procesos de comunicación como prácticas sociales. Identificamos algunas de sus tendencias como ejes del debate, mismas que nos sirvieron para enmarcar nuestro estudio. El segundo capítulo lo dedicamos a explicar el itinerario metodológico que seguimos para este trabajo y los aspectos que nos sirvieron para el trabajo de campo. Finalmente en el capítulo tercero, y después de ensayar una interpretación empírica basada en los datos obtenidos de la observación etnográfica, planteamos la reconstrucción teórica que alcanzamos a visualizar a partir del mapa conceptual de la Teoría de la Estructuración.

Nos estamos seguros de haber logrado una conceptualización amplia sobre el tema, no obstante, y conscientes de nuestras limitaciones, esto fue lo que pudimos elaborar a partir de nuestras condiciones en ese momento.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# CAPÍTULO I. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN VS. RACIONALIDAD ARGUMENTATIVA

*"Frente a la cultura de la imagen, a su seducción, velocidad, brutalidad y liviandad,  
la cultura de las palabras, la narración constituyen, a mi entender,  
una forma menor de la revuelta. Irrelevante sin duda.  
Pero, ¿están seguros de que no hemos llegado a un punto de no retorno  
desde el cual debemos, justamente, retornar a las pequeñas cosas  
y generar una re-vuelta infinitesimal para preservar la vida del espíritu y de la especie?"  
La revuelta como vuelta, retorno, desplazamiento-cambio,  
es la lógica profunda de una cultura que yo quisiera rehabilitar  
pues su agudeza me parece hoy amenazada"*

Julia Kristeva <sup>3</sup>

## 1.1 Las máquinas de comunicar en la Sociedad de la Información

Cuando parecía que las "extensiones del hombre" --según la antropocéntrica visión de Marshall McLuhan--, habían creado el basamento tecnológico para derribar las barreras que dificultaban la comunicación humana, y ya asimilados los primeros encuentros frenéticos con las máquinas de la Posmodernidad, la percepción resultante fue que la condición básica de la sociabilidad del ser humano, no se habría resuelto. Jacques Perriault está convencido que las máquinas de comunicar no solucionan los problemas de la comunicación humana y Dominique Wolton parece confirmarlo en sus reflexiones sobre la *teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*; cuando hace poco advertía de los peligros surgidos por el acercamiento extremo de las personas, justamente porque, con ello, resultarían más visibles las diferencias. La compactación espacial exacerbaría la coexistencia al acentuar las disimilitudes <sup>4</sup>. Sus juicios --aunque prematuros-- invitan a tomar con cuidado la realidad que dibujan las nuevas tecnologías.

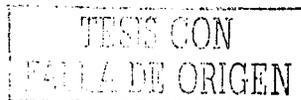
Difícilmente podemos negar que asistimos a una época de profundos cambios, y aunque las nuevas tecnologías están generando otros fenómenos y alterando la vida social y cultural, con Wolton, ya compartimos la duda acerca de que las nuevas tecnologías sean el motor de la revolución de la comunicación. Por ello, es obligado repensarla en su forma más simple y natural.

El aprecio por las virtudes instrumentales de los medios nos parece que ha ignorado la reflexión y el análisis de los fenómenos comunicativos ordinarios, incluso los

<sup>3</sup> Cfr. Julia Kristeva, *El porvenir de la revuelta* (México: FCE, 1999), p. 16.

<sup>4</sup> Cfr. Jacques Perriault, *Las máquinas de comunicar* (Barcelona: Gedisa, 1991), p. 52. Asimismo véase el trabajo de Dominique Wolton, *Internet ¿y después?* (Barcelona: Gedisa, 2000), 253 pp.

1



extraordinarios, inaugurados a partir de las cualidades promisorias de las nuevas tecnologías de la información. Ciertamente vivimos un clima que nos ha arrebatado la serenidad ante la turbulencia de la innovación tecnológica. Cuando apenas intentamos asimilar el concepto sobre la realidad virtual, el juego de la piratería cibernáutica (*hackers*) o aceptar como realidad la sobreoferta de la pornografía en *Internet*, el estupor nos invade nuevamente ante las descripciones de Paul Virilio, cuando anuncia la “*telerealidad presente*”. Suena irreal su descripción sobre el efecto de la *videoscopia* y su correlato, la existencia del “*tiempo real*” que parece, efectivamente, llamado a repensar hondamente nuestro ser y nuestros objetos conocidos<sup>5</sup>

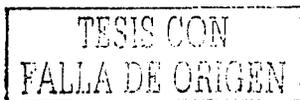
En el ámbito de la educación, para comenzar refiriéndonos al aspecto que nos interesa en este trabajo, la escuela contemporánea se moderniza; sin embargo, el equiparse con tecnología de punta e insertar modelos y estrategias de usos didácticos novedosos no redundan necesariamente en la transformación de los actos cotidianos que le dan sentido a la práctica comunicativa. Martín Barbero lo advertía hace una década a propósito del diagnóstico que hizo sobre el estado de la investigación comunicativa en educación “*Son bien escasas las iniciativas que abordan el análisis de los procesos comunicativos que conforman la educación misma de manera que la introducción de tecnologías nuevas no se reduce a modernizar unas prácticas que seguirán viejas y aún reforzadas en su unidireccionalidad y descontextualización. Y aún son menos las que se plantean el reto de asumir las nuevas sensibilidades y culturas audiovisuales como parte de la agenda escolar...*”<sup>6</sup>

Todos pretenden subirse al tren de la posmodernidad, pero en la febril carrera, se han olvidado pensar a las prácticas comunicativas en el *fluir* de lo cotidiano. Merced a las nuevas tecnologías, paradójicamente actualizamos -¿adaptamos?- prácticas que subsumen lo “moderno tecnológico” en el orden ritualizado de la acción social. Como en otros ámbitos, la escuela ha montado su valor de progreso en el equipamiento tecnológico e ignorado su efecto reactivo sobre las formas de la comunicación cotidiana en el salón de clases. La pregunta inevitable es ¿por qué la modernización tecnológica no cuestiona la reactivación de sus viejas prácticas?

Quienes compartimos la utopía de que *Aprender a Ser* conlleva el *Aprender a Convivir*, estamos convencidos de que es necesario volver a interrogarnos sobre las prácticas de interacción comunicativa en el seno de la escuela contemporánea. Preguntas a cerca de ¿qué tipo de saberes se están favoreciendo? ¿Hacia donde tiende la influencia del uso social de las tecnologías para favorecer el conocimiento? ¿por qué la noción de horizontalidad comunicativa se revela como pretensión anacrónica frente a la lógica instituida de las expresiones colectivas? Tendríamos que buscar una respuesta al ¿por qué el valor empático de la conversación parece una esencia humana aprisionada en los rituales de los protocolos de la escuela, de esa escuela básica universal de la cual se esperaría formar mejores personas, hombres y mujeres con un sentido ético y humano diferente?

<sup>5</sup> Paul Virilio, *La mercancía polar* (Barcelona: Trama editorial, 1999), p. 13

<sup>6</sup> Jesús M. Barbero, *La comunicación desde las prácticas sociales* (México: Universidad Iberoamericana, 1990), pp. 10-17. El subrayado es nuestro. Este aspecto nos parece importante resaltarlo ya que la tendencia instrumentalista de las tecnologías, antes que disminuir, ha penetrado en el discurso institucional y fincado la solución de los problemas de oferta/demanda de servicios educativos en las modalidades a distancia



En las siguientes líneas haremos un ejercicio de reflexión que nos permita volver a pensar la acción de comunicarnos cotidianamente. Pretendemos lograr mayor comprensión respecto al valor de la racionalidad comunicativa que parece haber transmutado su esencialidad expresiva, ahora que las máquinas de comunicar revivifican las palabras, los gestos y hasta la textura, en la proximidad con los otros. La razón de esta búsqueda es que no estamos convencidos de que las tecnologías de la información estén mejorando la convivencia humana. Contrariamente, percibimos que las situaciones de encuentro se han tornado complejas y ya no sabemos cómo entender nuestros más elementales actos de comunicación

### 1.1.1 Necesidad de comunicar y entorno mediático

La socióloga Carmen Millé al inicio de la década pasada, formuló un diagnóstico desde el cual se revelaba que la fragmentación social se agudizaba conforme se "enriquecía" nuestro entorno con las escenas de una y mil realidades jugadas en las pantallas televisivas o por el efecto de todo aquello que alimentara nuestro imaginario universo de la escucha. Sus reflexiones en torno a que: *"...cada persona ha quedado marginada en un proceso de individualización aislante, que por una parte absorbe su atención, sin dejarle tiempo para conocerse, y por otra le da cada vez un menor número de posibilidades para satisfacer sus necesidades de comunicación con su entorno. Esto se hace evidente no sólo a nivel individual sino también en el pequeño grupo familiar, en la comunidad y en la sociedad en su conjunto."* explican su propuesta de sondear en las condiciones sociales que objetivamente permitirían hacer entender que la comunicación es una necesidad básica de las sociedades contemporáneas.

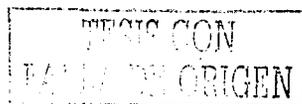
Observar esta condición significaría *"...reconocer a la necesidad de comunicación como básica para el ser humano..."* Y, por esta condición, podría tornarse exigible como un derecho social similar a lo que se podría pensar para cubrir las necesidades sobre *"la salud, el bienestar, la educación, el trabajo"*. Reconocer el **derecho a la comunicación**, podría dimensionar la noción sobre la necesidad de comunicarse y colocar este acto humano fuera del concepto ritualizado e ideologizado de las relaciones humanas.<sup>5</sup>

Esta idea podría sonar incomprensible, pues hay quienes podríamos aceptar que la comunicación es una "cosa dada" de siempre y que todo ser social, por el simple hecho de pertenecer a un conglomerado, estaría facultado para hablar y expresar sus sentimientos e ideas de manera natural. Sus dificultades, todas ellas, podrían explicarse según el Don de cada cual.

¿Si la comunicación es una necesidad vital, esta puede traducirse como un derecho? Bueno, en realidad cuesta trabajo pensar en ello, puesto que no hemos logrado mirar de otro modo a la comunicación, que no sea como una cualidad individual y heredada genéticamente. Es comúnmente aceptable pensarla como una facultad innata, como un atributo que se tiene o no se tiene. Difícilmente logramos percibirla como una cuestión de creación colectiva y de

<sup>5</sup> Carmen Millé M., *La necesidad de comunicarse* (México: Edamex, 1993), p. 8

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 152-164.



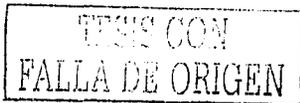
fuerte influjo cultural; tampoco la imaginamos como una conducta susceptible de aprendizaje y muy pobre nos resulta la noción de derecho colectivo o derecho cultural. La necesidad de comunicarse, ciertamente, podría sugerir muchas lecturas, pero en nuestro caso, pretendemos escrutarla bajo la atención de una mirada crítica y reivindicadora.

Se ha vuelto común creer que con la sofisticación de las tecnologías se estaría trabajando a favor de la comunicación. Pero esta relación causal es engañosa, o por lo menos, debería mirarse de otra manera. Hemos aceptado que la radio, la televisión, la grabadora o el video --aunque no sepamos realmente por qué--, son expresiones modernas de la comunicación; que los *chats*, el *E-Mail* y la vivencia intensa de la intercomunicación por mediación de la máquina, constituyen un rasgo actual del mundo globalizado. Pero apreciaciones como éstas, al sobrevalorar sus virtudes, han hecho olvidar la naturaleza de la comunicación humana. La tecnificación de la vida cotidiana ha *renaturalizado* ese acto simple y espontáneo que es el intercambio de palabras, la experiencia del diálogo. Por eso, nos parece importante preguntar ¿Y qué significa realmente comunicar? Sobre el tema hay quienes, al intentar esclarecer este universo de las relaciones sociales, revaloramos la participación del otro en la convivencia diaria, reclamando el compromiso guardado en cada una de las palabras. Atesoramos el sentido de lo que se enuncia como formas profundas para incursionar en el mundo, porque la comunicación se viven como una *necesidad vital*.

Los expertos tienen otras miradas. Juan C. Tedesco, por citar alguno de ellos, explica que en la sociedad del conocimiento, las tecnologías tienen un impacto en el conjunto de las relaciones sociales, tan significativo, como su efecto en los sectores de la producción de bienes y servicios. Más que las tecnologías en sí mismas, advierte, es el aprovechamiento de sus cualidades lo que explica su inserción en la vida social. Sin embargo, al criticar a la concepción tecnocrática, en el sentido de que la masificación de las tecnologías resolverá los principales problemas de la humanidad, afirma *"El problema es que estos enfoques tecnocráticos ignoran la complejidad de los procesos sociales. Si el conocimiento y la información son los factores más importantes de la nueva estructura social que se está conformando, no existe ninguna razón por la cual su distribución se democratice por el solo efecto del desarrollo técnico..."*<sup>9</sup>

Este autor niega a las tecnologías el influjo que provoca los cambios sociales y más bien afirma que, la evolución de las tecnologías, es resultado de las relaciones sociales. Sus razonamientos muestran la relación que hay entre artefactos y procesos sociales. Se inclina por pensar que no se puede seguir aceptando que la imprenta haya democratizado la lectura, sino que la necesidad social de democratizar la lectura sería lo que explique la invención de la imprenta. Bajo esta misma lógica se entendería el uso social de la televisión. No serían los medios masivos los que inventaron la cultura de los ídolos, sino la "cultura del espectáculo" la que hizo surgir y expandir los medios de comunicación. Es decir, mirada de esta manera la relación entre tecnologías para la comunicación y las prácticas comunicativas, resulta insostenible la idea de que las tecnologías son artefactos que cumplen una función "inocente" en la sociedad. Igualmente tampoco es aceptable asumir que las necesidades de comunicación individuales no se trascienden en las necesidades

<sup>9</sup> J. Carlos Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento* (Buenos Aires: FCE, 2000), pp. 47ss.



colectivas. Para entender a la comunicación como una necesidad más que individual, es preciso colocarla bajo la lupa y ejercitar una mirada desde lo social y desde lo cultural, porque cierto es que, quienes han hecho una lectura política y económica, ya han obtenido ventajosos beneficios de ella.

### 1.1.2 Comunicación y ciudadanía “globalizadas”

*Mundialización, Neocapitalismo, Imperialismo, Posmodernidad, Alta Modernidad, Sociedad Postindustrial, Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información, Neoliberalismo* o “Internacionalización de la Economía” constituyen, entre otras, nociones cargadas de sentido que según la perspectiva de sus postulantes y las condiciones particulares que las modelan, generan imágenes que intentan describir a nuestras sociedades contemporáneas.

El momento del nacimiento de la sociedad global no es del todo compartida. Mientras algunos la sitúan a fines del siglo XIX, hay quienes no distinguen rupturas entre la evolución del capitalismo y la hiperindustrialización, y sólo ubican a la etapa culminante de una sociedad que se erigió en las ruinas del feudalismo. La tesis de Octavio Ianni sobre la globalización tiene una buena dosis de mesura y la hemos tomado para enmarcar nuestro tema de investigación. Al respecto dice: *“La globalización no es un hecho consumado sino un proceso en marcha. Enfrenta obstáculos, sufre interrupciones pero se generaliza y profundiza una tendencia. Por eso existen naciones y continentes en los cuales la globalización puede desarrollarse aún más y donde tiene espacios por conquistar. Este es el caso de África y América Latina.”*<sup>10</sup>

Su más reciente movimiento en el mundo se suscita cuando la “revolución de terciopelo” hecha abajo el “Muro de Berlín”. En 1989, dice Ianni, termina un ciclo caracterizado por la experimentación social y particularmente política. No obstante, apenas se celebraba el fin de la “guerra fría”, este mismo movimiento ya generaba nuevos dilemas. Unos por efecto de la reunificación de las dos Alemanias, otros planteados a partir de los desafíos de la reconfiguración geopolítica tanto de la misma Europa del Este como de las regiones Asiáticas<sup>11</sup> Ianni utiliza una figura bastante ilustrativa para explicar este reflujó social totalizador. Alude a un témpano de hielo que después de un cambio de clima, al diluirse, hace posible el renacimiento de mil y una formas de vida que se habían congelado debajo de las capas de hielo, pero no muerto. *“Cuando termina un ciclo de vida comienza otro”*, dice el sociólogo brasileño; y en el fondo lo que esto significa es que en este cambio, sin duda importante, no solo no se acabaron las desigualdades, tensiones y contradicciones que estaban y permanecen en la base de la vida las naciones y continentes, sino que el capitalismo en su etapa global generó nuevos fenómenos y entidades. Los consorcios transnacionales, por ejemplo, asumen una postura hegemónica de concentración y movilización ventajosa del capital.

<sup>10</sup> Octavio Ianni, *La sociedad global* (México: Siglo XXI editores, 1998), p. 12. El subrayado es nuestro.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 16-19.

En opinión de O. Ianni, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se desarrolla un amplio proceso de mundialización de relaciones, procesos y estructuras de dominación y apropiación, antagonismo e integración que vendrían a trastocar la vida social, política y cultural de naciones y a amplias regiones del planeta en las décadas posteriores. La figura de un *Estado Supranacional* no sólo es una sombra que parece amenazar al Estado-nación "moderno" sino que parece alimentarse de éste último en la medida que aquél parece constituirse. Hay otras nuevas entidades que absorben funciones del Estado tradicional pero que además las proyectan como misiones civilizadoras de impacto universal: "*Poco a poco* -describe Octavio Ianni-, *la morfología de la sociedad global involucra a los derechos humanos, narcotráfico, protección del medio ambiente, deuda externa, salud, educación, medios de comunicación de masas, satélites y otros puntos. Asuntos sociales, económicos, políticos y culturales que siempre aparecieron nacionales, internos, se vuelven después internacionales, externos, relacionados con la armonía de la sociedad global. Así se crean organizaciones y políticas, expresando aspectos más o menos importantes de la sociedad mundial en formación...*"<sup>12</sup>

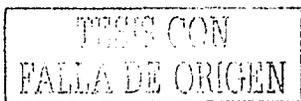
Posicionado en la dimensión económica, Ulrich Beck también hace descripciones semejantes. Afirma que la economía a nivel mundial, al actuar, socava a los estados nacionales; es decir, tiene un efecto de tráfuga al llevar el factor económico al plano político. Destaca que la globalización toma los centros materiales vitales de las sociedades modernas (Estados nacionales) y sin "*revolución, ni cambio de leyes ni de constitución*" impactan la vida cotidiana. La empresa suplanta el sistema político de manera "*suave y normal*". Se exportan puestos de trabajo ahí donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales; al haber desarrollado una infraestructura tecnológica capaz de llegar a todos los rincones del mundo, reparte el trabajo a escala mundial; consigue "*pactos globales*" ventajosos aún a costa de la negativa de los Estados nacionales; y crea unas condiciones holgadas e independientes para las actividades de inversión, producción, declaración fiscal y residencia sin que medien los parlamentos, decretos gubernamentales, cambio de leyes ni mucho menos un "*simple debate público*".<sup>13</sup>

Los cambios económicos parecen ser una de las facetas más descritas y comentadas. Pero no son los únicas. Además de anunciarse el fin del "Estado Asistencial" y el quiebre del carácter democrático y la vida pública, se marca la acentuación del individualismo, la pérdida de la conciencia colectiva y, con las propias palabras de los filósofos posmodernistas, se da resonancia al fracaso de la racionalidad científica en su tarea humanista por subordinar los fines al pragmatismo de los medios.

U. Beck, al analizar a la sociedad global, hace diferenciaciones conceptuales importantes a fin de ganar claridad sobre este aspecto. Beck diferencia entre *globalismo*, *globalidad* y *globalización*. Distinción importante para nuestros fines, pues permitirá, al abandonar la perspectiva economicista, equilibrar la mirada sobre el peso de las transformaciones en las dimensiones socio-política y cultural, con lo cual particularizaríamos la entidad de

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 26

<sup>13</sup> Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Barcelona: Paidós, 1998), pp.18-22



ciudadanía y el papel de la escuela y las tecnologías de la información en este horizonte, inevitablemente globalizado.

Beck asocia el *globalismo* con aquella concepción según la cual el mercado mundial sustituye al quehacer político. La ideología del neoliberalismo reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una tendencia monocausal anclada en la dimensión económica que al minimizar las demás dimensiones vuelve predominante al sistema de mercado mundial. Esta concepción trae consecuencias importantes, pues se da carta de naturalización a la lógica del mercado mundial, de tal modo que un Estado, una cultura o una sociedad se modelarían como empresas.

La *globalidad* propone una tesis diferente. La globalidad afirma que no hay ningún país ni grupo que pueda vivir al margen de los demás, por lo tanto, tendría que reconocerse que "*hace ya bastante tiempo que vivimos en una sociedad global*". En esta concepción, sociedad mundial significaría la "*totalidad de las relaciones sociales que no están integradas en la política del Estado nacional ni están determinadas a través de ésta*". Es por esto que la sociedad mundial sería una condición de "pluralidad sin unidad" (la *sociedad mundial* delegaría en el concepto de "mundial" la noción de *diferencia* y *pluralidad*; y Estado de *no integración* en el de "sociedad").

El autor mantiene la noción de interdependencia cuando insiste en que las distintas formas económicas, políticas y culturales no dejan de entremezclarse. Quizás por ello Beck atribuye a la sociedad mundial las cualidades de percepción y reflexión, de modo que en el juego de percepción/autoperccepción, las mutuas diferenciaciones y la conducta se tornen posibilidades relevantes para la interdependencia.

¿. Qué significa entonces *Globalización*? Beck piensa en "los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados...". Es decir, la *globalidad* refiriere al estado de interdependencia como totalidad diversa, mientras que la *globalización* es el proceso que crea vinculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas.

Las formulaciones de Beck son interesantes porque proponen, ante la "irrevisabilidad" de la globalidad resultante (globalismo según la perspectiva monocausal del capitalismo), fundar y redescubrir la dimensión política para el tiempo que dure la segunda modernidad. Bajo la consideración de que en adelante todo lo que ocurra afectará a todo el mundo, habremos de reorientar y reorganizar nuestras vidas y quehaceres de igual modo que nuestras instituciones y organizaciones en el eje local/global. De ahí que el renovado quehacer político --que se opone a la ideología de los hechos consumados del globalismo--, podría volver a cuestionarse sobre la dimensiones y las fronteras de la globalización resultante, atendiendo a los parámetros de "*mayor espacialidad, estabilidad en el tiempo y densidad social de los entramados, interconexiones y corrientes icónicas transnacionales*".<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp 28.

Más que definir, Beck singulariza el proceso globalizador mediante la descripción que tanto ahora como en el futuro, consistiría en *"la ramificación, densidad y estabilidad de sus recíprocas redes de relaciones regionales-globales empíricamente comprobables y de su autodefinición de los medios de comunicación, así como de los espacios sociales y de las (...) corrientes icónicas en los planos cultural, político, económico, militar y económico (sic)."*<sup>15</sup>

Sobre la globalización ya se ha escrito demasiado y las anteriores referencias sólo pretenden captar aquellas descripciones que nos den cuenta sobre las condiciones de nuestro mundo actual.<sup>16</sup>

Atendiendo a este marco de condiciones futuras y previsibles, ahora, se podrán focalizar tanto el tema de la ciudadanía como los de la educación y de la comunicación. Para ello convendría observar los presupuestos con los cuales, según Beck, se busca investigar la vida humana desde el horizonte de las interdependencias (Ver cuadro sinóptico **Tendencias definibles en la sociedad global**).

#### TENDENCIAS DEFINIBLES EN LA SOCIEDAD GLOBAL

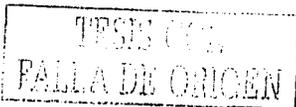
1. El ensanchamiento del campo geográfico y la creciente densidad del intercambio internacional, así como el carácter global de la red de mercados financieros y del poder cada vez mayor de las multinacionales
2. La revolución permanente en el terreno de la información y las tecnologías de la comunicación.
3. La exigencia, universalmente aceptada, de respetar los derechos humanos, también considerada (...) como el principio de la democracia.
4. Las corrientes icónicas de las industrias globales de la cultura.
5. La política mundial posinternacional y policéntrica: junto a los gobiernos hay cada vez más actores transnacionales con cada vez mayor poder (multinacionales, organizaciones no gubernamentales, Naciones Unidas).
6. El problema de la pobreza global.
7. El problema de los daños y atentados ecológicos globales.
8. El problema de los conflictos transculturales en un lugar concreto.

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002).

Del anterior cuadro subrayamos cuatro aspectos que estarían en el ambiente al momento de abordar las ideas esbozadas en el preámbulo de este subapartado. El carácter de las

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 29 y ss

<sup>16</sup> Hay otros estudiosos que como David Slater, siguiendo el trabajo de McGrew sobre *Conceptualización de las políticas Globales* (1992), distingue en la *extensión* y la *profundización* dos elementos centrales mediante los cuales la globalización intensifica la *"multiplicidad de vínculos e interconexiones entre los Estados y las sociedades que constituyen el sistema mundial moderno"*. Slater, no obstante, reduce al mínimo la descripción del fenómeno al pensarlo como un *"agrupamiento de procesos"* por el que la política y las actividades sociales se extienden en el mundo y se intensifican las interdependencias entre los Estados y las sociedades constitutivas de la sociedad mundial. Cfr. *"La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global"*, en *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación Comparada* (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998), pp. 65ss



interdependencias saca a flote la *extensividad* y la *densidad* de las interconexiones, en este caso: el desarrollo e innovación de las tecnologías comunicativas, el abanderamiento de los derechos humanos (educación y cultura como derechos colectivos), la hibridación cultural en aparente respuesta a la intensificación de los flujos de las imágenes codificadas en los soportes mediáticos (acentuado por el poder de las multinacionales de la comunicación) y la perspectiva de lo local en el marco de lo global.

Este cuadro de tendencias nos invita en seguida presentar algunas reflexiones en relación con la ciudadanía enfrentada a la escuela (como agente de socialización). Asimismo, referimos algunas ideas en torno a la dinámica de lo mediático que, al moldear el entorno cultural, afectaría a las prácticas sociales; pero, también a las prácticas culturales, en cuyos márgenes de ambas, se juegan las formas cotidianas de la comunicación.

### 1.1.2.1 De lo *Local* al *Glocalismo*

En principio quisiéramos comentar aquella tendencia que nos habla sobre la reconstitución de los espacios como microescenarios posibles, una vez que se observan críticamente los efectos inerciales de la globalización. Ciertamente los escenarios de la *Globalización* podrían exasperarnos, las imágenes que emanaría del consumismo y la homogenización nos dejarían inermes ante cualquier asomo de esperanza transformadora; referirnos a éstas, incluso, podrían obligarnos a espectacularizar la realidad. Mejor preferimos el efecto inverso. Reflexionemos en la posibilidad, si el lector no tiene inconveniente en el término, desde el marco de la "destrucción". Por ejemplo ¿qué nos significa la sustitución del valor-tiempo por el valor-espacio? o ¿cuáles son las implicaciones de la desterritorialización?, ambos cuestionamientos sugeridos por J. Martín Barbero.

Jesús M. Barbero es un crítico del *globalismo* quien a contraluz de la metáfora, habla del descentramiento espacial, fenómeno paradójico a partir del cual recuperamos el territorio del lugar y su co-relato: "*el retorno de y a lo local*"<sup>17</sup> Desde su perspectiva, la noción de lugar que parecía olvidada en el movimiento de construcción hacia lo universal, en el juego de contrasentidos, resultó una disonancia en el marco del Nuevo Orden Mundial. Afirma que el lugar representa el anclaje primordial, la corporeidad de lo cotidiano y la materialidad de la acción que son base de la heterogeneidad humana y de la reciprocidad "*forma primaria de la comunicación*", según sus palabras.

Aunque existen críticas inteligentes hacia la noción de lo Local –que en adelante podríamos diferenciar de "localismo", para referirnos a lo *local* como alternativa al "*globalismo*"–, Barbero precisa que lo local es el lugar que introduce ruido en las redes y el discurso de lo global, pues al cabo del tiempo, las comunidades virtuales acaban territorializándose y de la conexión-encuentro, el encuentro-acción resulta una posibilidad.

<sup>17</sup> Jesús. M. Barbero, "Globalización, comunicación y descentramiento cultural", en *Diálogos de la Comunicación*: Revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, Núm. 49 (México: Octubre, 1997), pp. 34-35.

De cierto modo la globalidad ha generado su propia antinomia y, en la emergencia, su polaridad inversa ha resultado una fuerza que ha reclamado sustancialidad. De ahí que el amalgamamiento de las extrapolaciones no sea un neologismo espontáneo para describir los cambios en una época, sino la expresión de una dinámica de acoplamiento que no basta con calificar, sino entender más que como riesgo, como una condición reactiva. El *Glocalismo* es, pues, la forma que discursivamente se acuña para dar cuenta de esta nueva condición.<sup>18</sup> No obstante y bajo la advertencia que hace Alain Touraine acerca de los peligros del “*localismo*”, quizás habría que anticiparla como posibilidad de **reconstitución de lo social**, antes que el retorno se cargue de escepticismo, convirtiendo en “*localismo*” lo *Local*.

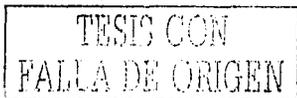
Lo *Local* podría ser el resultado de la necesidad de volver a uno mismo y redescubrirse. Y en efecto, A. Mattelart, describe esta visión.<sup>19</sup> Lo *Local* aparece poco a poco en el trasfondo de la globalización y abona la inquietud de quienes no aceptan la resignación como promesa de futuro y la frustración como condición inevitable de vida. En este sentido, lo “global” puede convertirse en una tramposa figura que en la sombra de la omnipresencia, podría reducir y simplificar las demás realidades. Hay que saber escapar de las trampas de sentido contenidas en las palabras, y en el caso de lo global, --la metáfora, dice Mattelart--, nos debe prevenir sobre las coartadas de *Complejidad, el Todo y la Resistencia*. En el primer caso habría que dotarle a la idea de toda su fuerza heurística para “*superar la causalidad unilineal e integrar la fluidez y la incertidumbre...*” La *Resistencia* advierte del peligro del metabolismo neodarwiniano acerca de la adaptación necesaria como una forma de la capitulación del intelecto. La recepción, como categoría comunicativa, nos conminó a creer – y lo asumimos por lo menos hasta finales de los setenta, dice Mattelart -- en la libertad como condición dada, fuera de las relaciones sociales y particularidades históricas (libertad de recepción = libertad de consumo). La libertad, coincide Mattelart con Philippe Breton, es construida fundamentalmente a partir de la reflexión viva que acontece en la cultura. Es decir, resistir significa *reflexionar y realizar*. Reflexionar implica “*toma de conciencia de la dimensión mundial de los problemas planteados por el dispositivo de la comunicación subyacente al proyecto de un nuevo orden para el planeta (...) pero también seguir anclándose en un territorio concretamente situado*”. Realizar, por su parte, deberá de “*(...) tratar de llenar el vacío que separa a los productores del saber de los actores del mundo social*”. La trampa del *Todo* en la sociedad global consiste en reducir la historia del mundo, al mundo del mercado. La salida consistiría en “*intentar regresar de lo particular, de lo local, de lo fragmentario al Todo*”.<sup>20</sup>

El asunto no es retomar los esquemas de las totalidades abstractas definidas por los macrosujetos: Poder/Estado/Sociedad, como tampoco recuperar las concepciones monolíticas del poder de fines de los setenta, sino al tomar distancia a cerca de la propuesta informacional y comunicacional de la globalización; habrá que retomar a la historia de larga duración, insiste.

<sup>18</sup> Juan Luis Cebrián, aunque crítico, recupera el término para aludir a la combinación de lo Global con lo local, algo que permita la pervivencia de los valores autóctonos frente a la fuerza homogenizante de nuestros tiempos. V. *La red* (Madrid: Taurus, 1998), p 173

<sup>19</sup> Cfr. Armando Mattelart, “*Utopías y realidades del vínculo global*”, en *Diálogos de la Comunicación*: Revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, Núm. 49 (México: Octubre, 1997), pp. 21ss.

<sup>20</sup> *Ibid.*, *pass*



Lo Local para unos representa una vieja figura que sugiere una relectura cargada de advertencias; para otros, el retorno, el anclaje territorial, representa una condición de esperanza; un regreso al origen en cuya trayectoria, el reciclamiento podría proyectarnos a nuevos escenarios. En el caso de los "otros" lo Local nos muestra a una utopía en formación que en el túnel de la incertidumbre latinoamericana, aparece como promesa de luminosidad; en el caso de los "unos", quienes protagonizan la intensidad de la globalidad, el integracionismo regional y la furiosa resistencia del localismo, el *neocomunitarismo* aparece como amenazante realidad totalitaria anidada en los fundamentalismos. En otros términos, cuidemos que en la *re-vuelta*, no saquemos de los escombros, la raíces de la tradición, la pureza de la sangre; el encriptamiento social como experiencia ciega ante la alteridad, según la mirada de A. Touraine, al referirse a la ideología comunitarista.<sup>21</sup>

Otra mirada sobre lo mismo ¿cómo darle la vuelta a lo que parece irreversible? Otro punto de incidencia (léase ruptura) lo constituye la homogeneización. Reflexivo, A. Touraine se pregunta "¿Acaso no es normal, dicen, que cada nación pueda vivir en su lengua, sus costumbres y sus programas escolares lo mismo que en un territorio y bajo un gobierno que corresponda a la voluntad popular?". Su respuesta es una muestra dubitativa acerca de regresar a la oposición entre sociedades holistas e individualistas. El mismo se responde: "Pero así como es legítima esta reivindicación, la homogeneización y la purificación forzadas de una población diversificada destruyen la idea misma de ciudadanía. La respuesta necesaria a estos nacionalismos culturales, cualesquiera sean su forma y su intensidad, es la separación de la cultura, la sociedad y el poder. La ruptura de la unidad comunitaria es una condición indispensable de la modernidad, y la destrucción de la cultura en nombre de la cual habla el poder comunitario...".

Y en seguida agrega: "Un pueblo tiene el derecho de luchar por su independencia nacional, y esta lucha es más fuerte cuando se apoya sobre una identidad cultural, lingüística e histórica. Pero si la construcción de la soberanía nacional entraña el rechazo de las minorías y la "preferencia nacional", la catástrofe está cerca, dado que la comunidad ya no es entonces más que un instrumento al servicio de un poder absoluto, una dictadura comunitarista o nacionalista que destruye la cultura lo mismo que la economía y sustituye la conciencia nacional por el rechazo de lo extranjero".<sup>22</sup>

Larga cita sin duda, pero la preferimos por su contenido, pues nos ilustra claramente sobre la amenaza que pesa sobre el fantasma del retorno. Su crítica no es una reacción que cede ante la inercia de la globalización, más bien toma distancia cuando advierte que es preciso no perder de vista a los regímenes autoritarios, pues ni el "liberalismo económico globalizador", ni el "comunitarismo político" son manifestaciones contrarias; antes bien, dice enfático, son las dos caras de la misma desmodernización que amenazan a la democracia.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?: El destino del hombre en la aldea global* (México: FCE, 1999), p. 170.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 171.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 172 y ss.

### 1.1.2.2 El Derecho a la Comunicación como Derecho Cultural.

Los Derechos Humanos se han definido como otra tendencia previsible. Como parte de la internacionalización de la economía a grandes escalas y dentro de ésta, la movilización de las corrientes icónicas de las industrias globales de la cultura, los problemas de conflictos transculturales en un lugar concreto se perciben como inevitables. En este contexto podemos situar el debate sobre los efectos posibles por el uso social de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la conformación de los entornos culturales de la sociedad contemporánea. Varios son los cursos de esta tendencia, sin embargo, nos interesa señalar aquellos que se perciben como una amenaza por su orientación hacia la indiferenciación cultural (pensamiento único sobre la representación del mundo), o aquel que por su trascendencia debería ser de nuestra preocupación, si como parece, es basamento de la nueva infraestructura de los aprendizajes de los sistemas educativos, según la visión que prologa el Informe al Club de Roma (Washington, 1997).<sup>24</sup>

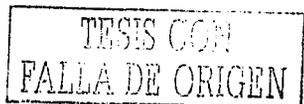
Un planteamiento que nuestro trabajo de investigación propugna es que, en la sociedad de la información, el factor de la comunicación exige actualizar y tomar decisiones importantes sobre el ordenamiento de las tecnologías globales. Una pista obligada sería la noción de un derecho social y cultural de amplio alcance: el Derecho a la Comunicación.<sup>25</sup> Esta prerrogativa podría proyectarse en varias direcciones, de tal modo que se despojase de la supuesta ambigüedad que se le atribuye y se convierta en una categoría manejable como acto de aprendizaje, como facultad cultivada (cuyo efecto formativo reedundara en la convivencia), o como la condición fundamental para aspirar a una ciudadanía intensamente participante. Dibujado así, el Derecho a la Comunicación podría significar desde lo social, aprender a convivir; desde lo cultural, comprender el respeto a la diversidad frente a las tendencias homogenizantes (las representaciones telemediáticas globales); y quizás, en el político, acogerse a una ética ciudadana basada en un profundo sentido de la democracia, sin adjetivos que la parasiten.

En el marco de los recientes debates teóricos sobre los derechos humanos, particularmente los concebidos como derechos culturales, hay indicios de que su importancia crece conforme la realidad social, económica y política se globaliza. Tal es el caso del Derecho a la Comunicación, que si bien para muchos es una discusión superada, otros pensamos que el tema debe recuperar su importancia, toda vez que las recomendaciones y tendencias advertidas en el Informe McBride distan de haberse cumplido o expirado. Desde nuestra perspectiva, el tema se ha marginado sospechosamente del debate, pues no obstante lo que se diga, en la actualidad los derechos culturales plantean muchas interrogantes. Entre ellas, tener claridad sobre cómo incorporar en el debate sobre los derechos culturales: el derecho de autor, el derecho de réplica, el papel de los medios en el desarrollo social y económico, entre otros.<sup>26</sup> El *informe McBride*, reconoce, sin duda, previsiblemente la noción del

<sup>24</sup> *Op. cit.*, J. L. Cebrián, p. 18

<sup>25</sup> El Derecho a la Comunicación como noción sobrevive hasta ahora disperso y encajonado en los derechos civiles y políticos, y aunque es reconocido y ratificado en las distintas declaraciones y proclamas, la Convención sobre los Derechos del niño, la Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, en éstas se le reconoce como garantías individuales.

<sup>26</sup> Raúl Avila O., *El derecho cultural en México* (México: Coordinación de Humanidades, UNAM, 2000), pp. 9-19.



derecho a comunicar, cuando hace dos décadas atrás, los derechos de tercera generación eran sólo débiles proyecciones.

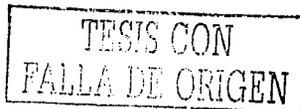
Recuérdese el diagnóstico de los ochenta "... *Queda todavía por definir los derechos de 3ª Generación, que serían definidos como derechos de solidaridad y que comprenderían, por ejemplo, el derecho internacional al desarrollo, el derecho a un medio ambiente sano, el derecho a la paz y el derecho a la utilización del patrimonio común de la humanidad; todos ellos, tienen, la particularidad de reflejar una cierta concepción humana de la vida. Parece muy conveniente incluir también el derecho del hombre a comunicar, fórmula amplia que abarca el derecho de expresión de las colectividades locales y de las minorías de todo tipo, así como el derecho de los pueblos a la reciprocidad y al intercambio de información*".<sup>27</sup> Cualquier lector atento reconocerá en esta cita, problemáticas actuales incumplidas. Nuestra pregunta, en todo caso, se anima desde la sospecha ¿Por qué los planteamientos abanderados en el Informe *McBride* deberían pensarse como un debate anacrónico?

En dos décadas el mundo ha dado saltos enormes tanto en el orden de la tecnología como en el plano de lo social, político y económico. No obstante, cualquier debate o acuerdo que ignore el antecedente formulado por la comisión *McBride*, podría estar bajo sospecha, si solo subraya las virtudes técnicas de los artefactos e ignora sus dimensiones sociales y culturales. En este contexto, parece inevitable aludir a las consideraciones renovadas que hace la UNESCO sobre las nuevas tecnologías de la comunicación en lo general, y sobre éstas y el efecto educativo en particular. Es el Informe *Delors* que, al describir nuestro tiempo como la "*era de la comunicación universal*", ahora sugiere el impacto que podría tener para las tareas educativas en este nuevo siglo. Señala que la digitalización de la información ha provocado una profunda revolución a partir de la aparición de los dispositivos multimedia y las potencialidades de las redes telemáticas. Anuncia que "*Esta revolución constituye a todas luces un elemento esencial para entender nuestra modernidad, en la medida en que crea nuevas formas de socialización e incluso nuevas definiciones de la identidad individual y colectiva. La extensión de las tecnologías y de las redes informáticas lleva simultáneamente a favorecer la comunicación con los demás, a veces a escala planetaria, y a reforzar las tendencias a encerrarse y aislarse. El desarrollo del trabajo a distancia, por ejemplo, puede perturbar los vínculos de solidaridad establecidos dentro de la empresa, y se asiste a la multiplicación de actividades de esparcimiento que aíslan a los individuos frente a una pantalla de computadora. Esta evolución ha suscitado algunos temores: a juicio de algunos, el acceso al mundo virtual puede llevar a una pérdida del sentido de la realidad, y se ha podido observar que el aprendizaje y el acceso al conocimiento tienden a apartarse de los sistemas educativos formales, con graves consecuencias en los procesos de socialización de los niños y adolescentes...*"<sup>28</sup>

En la cita, además se describen alcances y peligros implicados.

<sup>27</sup> *Op. cit.*, Scan *McBride*, pp. 289 y 324.

<sup>28</sup> Jacques *Delors*, *La educación encierra un tesoro* (México: Ediciones UNESCO, 1996), pp. 62-63 Los subrayados son nuestros.



La recomendación de la Comisión de Educación sugiere que todas las posibilidades que entrañan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se pongan al servicio de la educación y la formación. Y también a la inversa "Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época."<sup>29</sup> Es decir, la educación estaría, en buena parte de su ejecución, fundada en la infraestructura creada por los medios. Tal es el depósito de expectativas. El riesgo es que dentro de cada sociedad, se creen importantes desigualdades entre quienes dominen los nuevos instrumentos y quienes no tengan esa posibilidad; éste es uno de los principales peligros para el desarrollo.

La advertencia anterior, por cierto, revive el acalorado debate que dieciséis años atrás, demandara un Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación: "cabe pensar que las diferencias se establecerán sobre todo en las sociedades que sean capaces de producir contenidos y las que se limiten a recibir las informaciones, sin participar realmente en los intercambios".<sup>30</sup> Hasta donde alcanzamos a percibir, en el *Informe Delors* hay una importante preocupación por insertar el tema de las tecnologías en la educación, y su visión, nos parece centrada en los efectos posibles, entre ellos, su función como complemento educativo.

En 1996 la UNESCO difunde *Our Creative Diversity*, un documento que da cuenta sobre el estado actual de la cultura. En este informe la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo formula un diagnóstico sobre estas materias, a fin de responder a preguntas como ¿Cuáles son los factores culturales y socioculturales que influyen en el desarrollo? ¿Qué impacto cultural tiene el desarrollo económico y social? ¿Qué relación existe entre cultura y modelos de desarrollo? ¿Cómo combinar los elementos valiosos de una cultura tradicional con la modernización? ¿Cuáles son las dimensiones culturales del bienestar individual y colectivo? En un sentido general, se trataría de comprender cómo es que la cultura podría ser una variable fundamental para explicar las distintas pautas del cambio y un factor esencial del desarrollo sostenible. Textualmente: "Nuestro objetivo es mostrarles cómo la cultura moldea nuestro pensamiento, nuestra imaginación y nuestro comportamiento. La cultura es la transmisión de comportamiento y también una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación. Para los grupos y las sociedades, la cultura es energía, inspiración y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad...."<sup>31</sup>

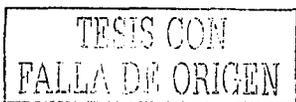
En este documento se consignan una serie de aspectos, problemáticas, recomendaciones y acciones que entre otros planteamientos, considera al de los medios de comunicación. En el apartado sobre los *Desafíos para un Mundo Más Mediático (sic)*,<sup>32</sup> se hacen una serie de reflexiones que parten de una descripción sintética de las transformaciones tecnológica en

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>31</sup> Javier Pérez de Cuéllar, *Et al.*, *Nuestra diversidad creativa* (México: UNESCO, 1997), pp. 11-39.

<sup>32</sup> No estamos seguros que se esté empleando adecuadamente el concepto "Mass Mediático". Sospechamos que hay un error en la traducción que al castellanizar el concepto *Mass Media* (Medios Masivos) se lo traduce como "Más Mediático". El adverbio desvirtúa el sentido, si lo que se quiere expresar es la idea de entorno, en el sentido que el propio documento más adelante expresa como "nueva mediosfera". *Cfr. Ibid.*, p. 123.



el transcurso de las últimas tres décadas. Se valora el planteamiento del Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación a la luz del nuevo contexto y se exponen los principios que fundamentarán las recomendaciones de la comisión a la comunidad internacional.

No obstante, lo que quisiéramos destacar es que aún en este documento, lúcido en su manera de enfocar la variable cultural como factor determinante para el desarrollo de las sociedades contemporáneas, nuestra duda crece respecto al ¿por qué se pone el acento en las tecnologías, si justamente, el Derecho a la Comunicación, bien podría fundamentar, al reubicarlo, una noción de Derecho Cultural en amplio sentido?

Ahora bien, una lectura exploratoria sobre lo que sendos informes de la UNESCO refieren, nos muestran que en lo educativo y lo cultural, la noción del Derecho a la Comunicación se ha perdido y la expresión tecnológica de los artefactos se ha magnificado. Sin embargo, la lectura que tenemos de la realidad contemporánea, nos indica que hay nuevos elementos en el ambiente y que, si bien algunos son decididamente de naturaleza tecnológica, hay situaciones comunicacionales que no pueden ser resueltas sólo desde la regulación político-administrativa y del mercado. La creación artística mediante tecnología virtual u holográfica, el derecho a la representación, el derecho de todos a usufructuar el "*espacio público global*", el "*derecho a rechazar*" o su contraparte, que podría estar oscilando entre la censura y los límites a la libertad de expresión e información. Aludimos particularmente a los excesos que se comenten en nombre del libre flujo de la información, en donde los mensajes violentos, pornográficos o la apología al odio interracial, podrían cuestionar el valor de la libertad de expresión<sup>33</sup>. Desde luego no se alude a la censura, pero sí a las fórmulas o mecanismos de protección para las personas que pudieran ser dañadas en su dignidad o afectar su desarrollo mental siendo niños.

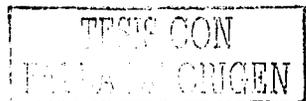
Las anteriores son nuevas problemáticas que bien tendrían que adquirir sentido como libertades y derechos desde una política pública. Coincidimos con la Comisión sobre Cultura y Desarrollo que la defensa de los Derechos Culturales es un ángulo desde el cual se podrían atender las problemáticas en torno a la comunicación contemporánea y no sólo a sus instrumentos que, no por modernos, la favorecen.<sup>34</sup>

Refiriéndonos a una experiencia más próxima, quisiéramos cerrar este apartado mencionando lo que la investigadora Graciela Staines (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México), argumentara a fines del 2000 sobre los aspectos posibles para elaborar un modelo sobre el Derecho a la Comunicación.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> *Cfr. Op. cit.*, J. L. Cebrián, p. 104. En 1998 las estadísticas alertaban sobre el creciente número de sitios dedicados a la pornografía. Se contabilizaban diez mil sitios, los cuales recibían diez millones de llamadas diarias. Esta situación no ha cambiado y la advertencia que se hacía hace cuatro años casi estamos seguros se ha acrecentado.

<sup>34</sup> Los aspectos sobre el desequilibrio global de las comunicaciones y las formas alternativas para la equidad y equilibrio globales de la comunicación son planteados como casos de la nueva *mediosfera*. El Informe *McBride* fincó en estas desigualdades sus planteamientos de la democratización de la comunicación y su consecuente Derecho a la Comunicación. Nos preguntamos ¿por qué se afirma que estos aspectos han sido rebasados?

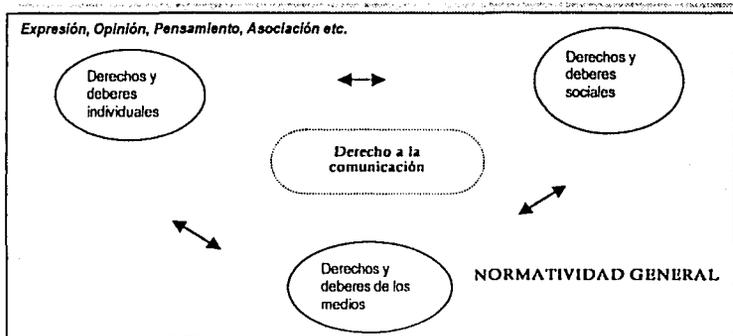
<sup>35</sup> G. Staines, *El derecho a la información y los derechos humanos* (Coloquio Internacional, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM; 18 a 21 de septiembre, 2000).



En este modelo aparece, además del referente jurídico, el sentido de equidad. A diferencia de las propuestas liberales que se promueven para regular la actividad comunicativas de los medios de comunicación --de los profesionales de la información y la ciudadanía en general--, el modelo adopta las tesis de "*pesos y contrapesos*" en la comunicación pública.

Más que insistir en la autoregulación de los directamente involucrados, la investigadora busca garantizar (atendiendo a una perspectiva holística y gradualista) la participación de todos los agentes y combinar las normas jurídicas y las normas éticas, de tal modo que se logre el equilibrio informativo-comunicativo, según su propuesta resumida en el esquema siguiente:

#### MODELO DE PESOS Y CONTRAPESOS EN LA COMUNICACIÓN PÚBLICA



Fuente: síntesis gráfica de la propuesta presentada por G. Staines en el Coloquio Internacional "*El derecho a la información y los derechos humanos*" (México IJ/UNAM, Septiembre 18 a 21, 2000).

En las tendencias que parecen desprenderse de los debates y experiencias de la UNESCO sobre la comunicación e información mundiales, el *Derecho a la comunicación* no eliminaría los tradicionales preceptos en relación con buscar, recibir y difundir información, ni tampoco anularía la libertad de opinión; más bien, al adoptarlas, su perspectiva se ampliaría al incorporar otros aspectos que hay necesidad de atender, como es el caso de la manipulación, la intimidad, la transparencia de la publicidad, la veracidad de la información, el respeto a la vida privada, la divulgación de los valores y el manejo de las emociones; en el ámbito mediático, advierte la investigadora, habría que regular las redes interestatales y supranacionales de comunicación, pues lo anterior forma parte de una nueva realidad.

La aparición de la *democracia mediática*, constituye un ejemplo de que hay necesidad de nuevas reglas del juego. Entre las propuestas que se podrían derivar de un modelo basado en la noción de Derecho a la Comunicación, estarían la promoción del pluralismo y el respeto a los derechos humanos, la constitución de órganos con la legitimidad y la fuerza

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

moral para vigilar y cuidar la legislación (*Ombudsman*, Consejos Consultivos tripartitas, etc.), codificar y clasificar los géneros periodísticos a fin de considerar sus características como referentes de lectura, establecer métodos de evaluación para los generadores de información, elaborar informes cuantitativos y cualitativos sobre la información y programación a las que podría acceder el público, entre otras posibles.<sup>36</sup>

Como podrá percatarse el lector, la afirmación de que vivimos en la "era de la comunicación universal" nos da cuenta de un complejo de situaciones que convendría recoger en la noción de Derecho a la Comunicación, más como aspiración de un ordenamiento fundado en una racionalidad humanística que como un conjunto de definiciones o reglas sobre el usufructo de artefactos y dimensiones espacio-temporales, necesarias por razones de mercado o circunstancias políticas. Estos aspectos, desde luego son necesarios, pero lo importante para nosotros sería que con base en las múltiples experiencias y en las necesidades de los grupos humanos, bajo la noción del Derecho a la Comunicación, se resuelvan no solo las problemáticas desbordadas por las nuevas tecnologías de la información; también las que han quedado pendientes cuando los tradicionales *Mass Media* ocuparon el espacio y el tiempo con sus productos culturales y formas de socialización de saberes.

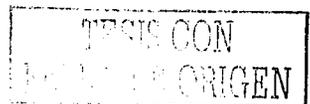
Con las aproximaciones anteriores, ahora, podríamos interrogarnos sobre la viabilidad de pensar en la comunicación como un derecho cultural o, en otro sentido, cuestionarnos sobre las condiciones que estarían moldeando a la "nueva comunicación".

### 1.1.2.3 La nueva comunicación: ¿comunicación intercultural?

Los anteriores bosquejos apenas constituyen un asomo para quienes aceptan reflexionar sobre la "nueva comunicación" como una forma de reconocer que asistimos al resquebrajamiento de certidumbres esquemáticas. En el camino hemos identificado algunas nociones con las cuales podríamos bordear nuevas utopías.

No quisiéramos seguir a pie juntillas a B. Pearce, cuando parece seguir el juego McLuhiano en el sentido de las revoluciones comunicativas, pues sugiere una postura evolucionista del desarrollo cultural. Compartimos su apreciación de que, en cada uno de estos momentos, las formas de comunicarse han cambiado. En este planteamiento, recuperamos el carácter de la comunicación humana, en tanto necesidad humana; consideramos sus condiciones de producción y las formas de relación como determinadas por el contexto (la dimensión histórica estaría sugerida). Bajo tal perspectiva, las prácticas comunicativas podrían singularizarse y mostrarse los signos culturales de su formación. Llegamos a este ángulo del asunto porque no podremos ignorar la experiencia del investigador francés Jacques Perriault, quien al trabajar sobre los usos sociales de las tecnologías comunicacionales, de

<sup>36</sup> No menos importantes son aquellas propuestas que en una perspectiva más profunda se han fijado como propósito demandar cambios legislativos que favorezcan el derecho de réplica, el derecho de acceso de los ciudadanos a los medios, el derecho a la imagen, y otros planteamientos que han generado oposición entre los empresarios que usufructúan particularmente las frecuencias radioeléctricas. Cfr. Ernesto Villanueva, et al., *Nuevas tendencias del Derecho a la Comunicación, visiones desde España y México* (México: F. Manuel Buendía, U. Iberoamericana y UNESCO, 2000), 253 pp.



principio toma una prudente distancia frente a una opinión común “*Conviene desembarazarse inmediatamente de un mito: las máquinas de la comunicación no disminuyen las dificultades inherentes a la comunicación humana (...) el propósito de las máquinas de comunicación no es disminuir esta dificultad ...*”.<sup>37</sup>

Ahora bien, si de principio no aceptamos la cronología de las “*revoluciones comunicativas*”, según lo sugiere B. Pearce, si compartimos el planteamiento de que las comunicaciones como tecnologías han modificado las condiciones de nuestra vida.<sup>38</sup> Asimismo tomamos con atención su señalamiento de que con la amplia presencia de los medios electrónicos, más que ocupar la comunicación el primer plano, nos obliga a cuestionarnos nuestro propio concepto de comunicación. El análisis con el que describe los diferentes paradigmas es aleccionador “*los interesados en el nuevo paradigma no estamos seguros de cómo pensar la comunicación (...) Si estamos experimentando un verdadero proceso revolucionario, como creo sucede, es previsible que exista desorientación, sentimiento de vértigo y de no saber exactamente como procede...*”.<sup>39</sup>

Las reflexiones de Pearce, advierten sobre “*la elaboración de las implicancias del nuevo paradigma de la comunicación*”. Y es que, aceptado o no, su percepción es que la realidad nuevamente “*ha puesto en primer plano la comunicación y al mismo tiempo ha cuestionado nuestro concepto acerca de la comunicación. Es decir, hoy sentimos que la comunicación es algo más importante de lo que solíamos creer, pero todavía no hemos imaginado cómo pensar acerca de ella...*”.<sup>40</sup>

En el escenario sugerido por Barnett Pears, parece que aún no sabemos cómo pensar esta nueva comunicación. Es posible que esta situación novedosa en el fondo sea un acto redivivo, pues nada asegura que en el pasado, las “*otras revoluciones tecnológicas*” hayan resuelto los problemas de naturaleza comunicativa.

Pensemos lo que habrá sido el efecto comunicativo de la imprenta de Gutenberg en la Edad Media o en los comportamientos cotidianos desencadenados por la máquina de los sueños entre los espectadores de cine a principios del siglo XX. Ahora, preguntémonos ¿acaso se logró crear una sociedad más comunicada...? La preocupación sobre la influencia en la comunicación cotidiana no sólo deriva como consecuencia de las revoluciones tecnológicas, también se alimenta de las ideas y los discursos que animan los movimientos de cambio social.

Reconocemos la enorme dificultad que nos representa ensayar una reflexión en torno a la *Nueva Comunicación*. Por esta razón y para evadir el “*sustancialismo*”, al aislar a la comunicación de su contexto, preferimos atribuirle un valor a la caracterización que emana de los procesos de transformación de las sociedades contemporáneas y, con Alain Touraine, procurar un acercamiento intercultural de la comunicación.

<sup>37</sup> *Op. cit.*, J. Perriault, p. 52.

<sup>38</sup> *Cfr.* W. Barnett Pearce, *Et al.* *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (Barcelona: Paidós, 1998), pp.265-270.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 272.

<sup>40</sup> *Ibid.*, pp. 265-273.

Cuando Touraine pregunta si ¿Podremos vivir juntos?, entre sus certezas ubica a la *comunicación intercultural* como un modelo-red de interrelaciones múltiples y diversas que harán posible la política democrática del *Sujeto*. La comunicación intercultural es pensada como una condición fundamental en la reorganización de una sociedad. En este sentido, cuando se interroga sobre cómo pensar a la nueva comunicación en el contexto de la *Glocalidad*, su respuesta lo lleva a reflexionar en paralelo sobre la escuela (propósitos) y la sociedad. La configuración de una Nueva Comunicación se co-funde en la reflexión sobre la educación y es en esta espacialidad en donde se depositan las nociones de la escuela del *Sujeto* -la Escuela de la comunicación-

Así, cuando Touraine se refiere a la **comunicación intercultural**, esta solo es concebida en el concepto de una nueva educación -Habla, entonces, de la *Escuela de la Comunicación*; de la cual afirma que la escuela del conocimiento y el examen, deberá de volverse una escuela de la comunicación -“un lugar privilegiado de comunicaciones interculturales...”. Y agrega: “Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a las capacidades de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales. El Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él. No hay comunicación sin lenguaje y la opinión pública tiene razón al insistir en la prioridad que la escuela debe dar al conocimiento del idioma del que se servirá el niño en sus intercambios más importantes. En especial es preciso que la escuela haga dialogar a los alumnos y les enseñe a argumentar y contrargumentar mediante el análisis del discurso del Otro, para aprender a manejar la lengua nacional, y al mismo tiempo, ser capaces de percibir al Otro, lo cual es la condición para una vida en común”.<sup>41</sup>

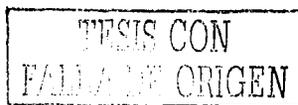
Para fundamentar el sentido sobre la escuela de la comunicación y su ejercicio inherente sobre la Comunicación Intercultural, Touraine se afianza en los planteamientos que formula la Comisión sobre Educación de la UNESCO. Es bajo este esquema de propósitos que nuestras intuiciones se han vuelto una apasionada defensa por el “*Aprender a convivir*” para “*Aprender a ser*”. El teórico francés insiste en que para pensar en la trascendencia de la comunicación intercultural habrá que “*Comprender al otro en su cultura, es decir, en su esfuerzo por ligar identidad e instrumentalidad en una concepción del Sujeto; tal es el sentido de una escuela del Sujeto.*”<sup>42</sup>

La escuela democratizadora en el entorno de la *Glocalidad* tiene la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el Otro la misma libertad en uno mismo, el mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales. Esto es una escuela democrática que reconoce los derechos del *Sujeto* y, en este sentido, la democracia queda definida como una política del *Sujeto*, afirma concluyente.

Pero describamos la utopía. El modelo de sociedad multicultural de A. Touraine es una comunidad imaginada que se aleja de las tendencias de la recomunitarización de la sociedad, pero también de la sociedad de masas o su versión paroxística, el “globalismo”.

<sup>41</sup> *Op. cit.*, Alain Touraine, pp. 284-286. El subrayado es nuestro.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 288.



Basado en las experiencias de la emergencia de los fundamentalismos, los autoritarismos y los aislacionismos culturales, mira en la multiculturalidad una mixtura.

Su proyecto social se resume en las siguientes palabras "...en todo el planeta, tanto en los países ricos como en los países pobres, de formas opuestas pero complementarias, se trata de luchar contra la fractura del mundo, las sociedades nacionales y la vida personal, combinando en todos los niveles la unidad y la diversidad, el intercambio y la identidad, el presente y el pasado. Si nos negamos internarnos en este camino, si nos encerramos en el relativismo cultural extremo, nos veremos llevados a ambicionar la separación de culturas definidas por su particularidad, y por lo tanto la construcción de sociedades homogéneas. Tampoco debemos aceptar ese multiculturalismo cargado de discriminación y violencia, del mismo modo que conduce a tratar como inferiores a quienes se alejan del modelo dominante".<sup>43</sup>

Las palabras de escritor francés suenan proféticas, aunque revelan que el significado del retorno, es el develamiento del *Sí mismo* a partir del reconocimiento del *Otro*. La sociedad multicultural sólo será posible a partir de la **comunicación intercultural**, en donde el sujeto, al lograr separarse de la comunidad descubre que "*el Otro no puede ser reconocido como tal más que si se lo comprende, acepta y ama como Sujeto, como trabajo de combinación, en la unidad de una vida y un proyecto vital, de una acción instrumental y una identidad cultural que siempre debe disociarse de formas históricamente determinadas de organización social*".<sup>44</sup>

Antony Giddens lo dice de otro modo y con otras palabras. Al criticar a las "*Instituciones conchas*" (instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir) soporta la tesis de que "*Los estados- nación son, desde luego, aún poderosos, y los líderes políticos tienen un gran papel que jugar en el mundo. Pero al mismo tiempo el Estado-nación se está transformando ante nuestros ojos. La política nacional no puede ser tan eficaz como antes. Más importante es que las naciones han de repensar sus identidades ahora que las formas más antiguas de geopolítica se vuelven obsoletas*".<sup>45</sup>

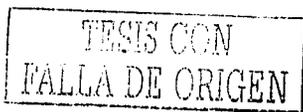
La mirada en el Sujeto, dice Touraine, la identidad advierte Giddens. En la advertencia, el propio Giddens endosa la promesa/alternativa. Indica que es un error pensar en la globalización sólo atañible a los grandes sistemas financieros y coincide con Julia Kristeva en el sentido de que la globalización es también un fenómeno de "*aquí adentro*", que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas. La transformación se está dando también desde dentro de las familias y en la vida diaria. La globalización es una serie de procesos y no sólo un proceso que además operan de manera contradictoria o antiética.

J. Kristeva plantea la *re-vuelta íntima*, un retorno/recreación no platónicas; la re-vuelta -- afirma-- expone al ser hablante a una conflictividad insoportable; y en este tránsito descubre dos caminos "*o bien renunciar a la revuelta y replegarse sobre "antiguos*

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 176-177

<sup>44</sup> Para una más amplia exposición, también conviene el acercamiento a este tema en el trabajo de Miguel Rodrigo Alsina, *Comunicación intercultural* (Barcelona: Anthropos, 1999), 269 pp.

<sup>45</sup> Anthony Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (Barcelona: Taurus, 2000), p. 31-32.



valores" o "nuevos valores" que no vuelven sobre sí mismos, que no se cuestionan, o bien retomar sin cesar el retorno retrospectivo para llevarlo hasta las fronteras de lo imaginable, de lo pensable, de lo sostenible hasta la "posesión"<sup>46</sup>

Es decir, el reconocimiento del otro, el derecho a ser un Sujeto son uno de los centros de la reflexión de Touraine ante la idea de construir una sociedad multicultural. Idea que cobra fuerza entre otros estudiosos conforme releemos las argumentaciones de Javier Protzel, quien a propósito de la globalización y la crisis de la universalidad relata los riesgos de las transformaciones tecnológicas y sus efectos culturales (en particular sobre la perdurabilidad de las configuraciones étnico-culturales).<sup>47</sup> Reconoce que la posible recomposición debe considerar la autonomía de un sujeto, el cual ha quedado "...desasido de referentes territoriales de identidad y expuesto a una pluralidad de interpeleciones como consumidor, espectador o ciudadano de una polis de centros inciertos..."<sup>48</sup>

Coincide asimismo en que, citando a Samuel Harrington, las identidades culturales adquieren singular importancia a medida que el intercambio intensificado acerca realidades ayer remotas e intereses ajenos. Vislumbra en la *Aleridad*, empero, el motor de los futuros conflictos. No será fácil salir y entrar en este complejo proceso de transformación. La construcción de la *Ciudad Cosmopolita Mundial* que dibuja Giddens en su *Mundo Desbocado*, nos obliga a adherirnos a su opinión despojada de la omnipotencia que caracteriza por mucho tiempo a los defensores de las ideas del progreso en el sentido positivista. Citemos sus palabras: "*Somos la primera generación que vive en esta sociedad, cuyos contornos sólo podemos ahora addivinar. Está transformando nuestros modos de vida, independientemente de dónde nos encontremos. No es un orden mundial dirigido por una voluntad humana colectiva. Más bien está emergiendo de una manera anárquica, causal, estimulando por una mezcla de influencias*".<sup>49</sup>

## 1.2 La escuela del siglo XXI

Gumeno Sacristan en un reciente trabajo sobre el sentido social y educativo de la *Educación Obligatoria*, reconoce la dificultad enorme que significa tener un acuerdo sobre el qué debería ser la escuela elemental para cada sociedad, país, época histórica, familia e individuo. Y aunque insiste en esta dificultad, destaca que para las sociedades occidentales "*La educación ha contribuido considerablemente a fundamentar y a mantener la idea de progreso como proceso de marcha ascendente en la historia... La fe en la educación se nace de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación. Gracias a la educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto*

<sup>46</sup> *Op. cit.*, J. Kristeva, p. 19.

<sup>47</sup> Cfr. Javier Protzel, *Et al.* "Auge de la globalización y crisis de la universalidad", en *Dialogos de la Comunicación. Revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, Núm. 49 (México, Octubre, 1997), pp. 43ss.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>49</sup> *Op. cit.*, A. Giddens, p. 31.

*ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la exigencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional ...*<sup>50</sup>

Este prolijo escritor español resume lo que desde su perspectiva constituyen los fines y objetivos más o menos compartidos. Entre ellos cita: a) la fundamentación de la democracia, b) el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, c) la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general, d) la inserción de los sujetos en el mundo y e) la custodia de los jóvenes que antes realizaba la familia (la escuela como un espacio disciplinario). Cada una de estas finalidades tiene de suyo su propia especificidad y al revisarlas, podrían descubrirnos un amplio universo de experiencias, problemas y formas de abordaje. Como no es el propósito detallarlas, sólo diremos que su mención nos permite dibujar el horizonte de expectativas sobre lo mínimo esperado y aceptado para la escuela universal básica.

Inevitable es la referencia a la educación como fundamento de la vida democrática. Sacristán afirma que en las sociedades occidentales, desde Platón, ha quedado claro que en la educación se halla la condición de existencia de formas de organización justas y armoniosas. Las democracias modernas mantienen la idea de que la educación es también la condición para el buen funcionamiento de las instituciones públicas que afectan a todo ciudadano de la *polis*. La educación es un pilar de las sociedades democráticas y por eso es un referente de la aspiración de libertad, de la igualdad, de la participación. Sacristán acota: *"...sin ilustración no hay libertad, sin ilustración de todos la democracia no es inclusiva para cada uno de ellos (ciudadanos), ni permite que ejerzan sus derechos políticos de manera efectiva. La participación real requiere conciencia e iluminación clara de los problemas y de las posibilidades que se tienen, de manera más clara en las sociedades complejas..."*<sup>51</sup>

Ante la advertencia de que la igualdad política no confiere la igualdad real, Sacristán observa que, en las sociedades del conocimiento, es imprescindible una ilustración más profunda no sólo porque la democracia es fácilmente secuestrada por las élites de expertos que deciden por todos, sino porque los gobiernos, si se precian ser democráticos, deben exigirse formas ilustradas para favorecer el participar activamente en la discusión de los intereses públicos. La carencia de educación dificulta e impide la participación. Por eso, aclara, los espacios y tiempos escolares son ricas oportunidades para ensayar la participación, el respeto, la tolerancia y la actitud de colaboración con los demás. Sacristán sugiere indirectamente en la participación, la necesidad de despertar en todos los individuos las capacidades intelectivas, cognitivas y aptitudinales para eliminar la exclusión; en el *respeto* y la *tolerancia* el reconocimiento del otro semejante, pero al mismo tiempo, diferente; y en la *solidaridad*, el sentido de la vida en común.

<sup>50</sup> Cfr. J. Gimeno Sacristán, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Madrid: Morata, 2000), p.19. El subrayado es nuestro

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 21-23

El ensayo de Sacristán es un interesante documento plagado de reflexiones sobre la educación básica universal, sin embargo, en retrospectiva es un testimonio confirmativo de lo que apenas un lustro atrás señalara el Informe Delors (1996) a la comunidad internacional.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó un informe en el que, efectivamente, además de mostrar un diagnóstico de la educación en el mundo, identificaba a las tendencias que desde los noventa se pulsaban en el seno de las diversas naciones. Traducidas en recomendaciones se difunde una serie de planteamientos entre los que destacan las concepciones de aprendizaje que harían posible devolver a la educación el papel central para una sociedad que poco a poco se insertaba en la dimensión global. El informe advirtió que el siglo XXI plantearía a la educación una doble exigencia *"La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de la competencia del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo en perpetua agitación, y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él"*.<sup>52</sup>

Se reconoce que la escuela, tal como se la había concebido hasta antes de madurar la metáfora del mundo globalizado, ya era inadecuada. La acumulación de conocimientos en los primeros años de la vida de un individuo se perciben desfasados en una sociedad en permanente cambio y frente a un educando que está en condiciones de "aprender a lo largo de toda la vida". De ahí que la concepción de aprendizaje superase esta condición cuantitativa que había caracterizado a la educación del pasado y se replantee la prioridad de sus propósitos. Si antes se habían destacado el "aprender a conocer" y el "aprender a hacer", ahora, la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, para trascender la visión puramente instrumental en la que se le había encajonado. Los pilares de la educación serían *"Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores..."*.<sup>53</sup>

Como se apreciará, en los fines anteriores subyace una concepción distinta de la educación contemporánea. Cuando en la década de los setenta Edgar Faure pugnó por un sentido humanista y científico de la educación, tenía en mente una gran "ciudad educativa" (1972) en la que el principio articulador favoreciera el "aprender a ser".<sup>54</sup> Dos décadas después este apotegma se actualiza y se vuelve fundante del "aprender a convivir".

<sup>52</sup> *Op. cit.*, J. Delors, p 91. Los subrayados son nuestros.

<sup>53</sup> *Ibid*

<sup>54</sup> *Cfr.* Edgar Faure, *Aprender a ser* (Madrid: Alianza Universidad, 1991, e1973), 426 pp.

La comisión de la UNESCO, después de criticar la ausencia de una cultura de paz en la escuela, de comprobar que aún las experiencias en este sentido han avivado la confrontación; y de aceptar que el clima de conflicto, competencia o cultura de la violencia no es fácil de resolverse, recomienda reorientar la acción educativa en dos niveles: el fomento de la participación colectiva en tareas comunes, pero particularmente favorecer el descubrimiento gradual de la *Otredad* como condición de existencia. Aprender a convivir es aprender a vivir con los demás. Implica que la educación debería enseñar la diversidad humana y generar conciencia acerca de las semejanzas e interdependencias de todos los seres humanos. Y la escuela elemental tendría esta tarea. Desde luego no es sencilla. El aprender a descubrir al *Otro* pasa obligadamente por el conocimiento de *Uno Mismo*. Sólo entonces, se advierte, cuando uno aprenda a ponerse en el lugar de los demás, se podrá conocer al Otro. Por lo que se vuelve singularmente importante observar que "*el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI*".<sup>55</sup>

El diagnóstico de la UNESCO reconoce que en el siglo XXI se ampliarán los fenómenos sociales, culturales, políticos o tecnológicos, y por ello asume que "(...) *el problema ya no será preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada, sino, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender le mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices (...) de su destino*".<sup>56</sup>

Ciertamente el *Informe Delors* se presupone como un documento valioso, pues marca la orientación de por dónde avanzar en la educación; sin embargo, han sido los pronunciamientos de los educadores de adultos los que parecen haber puntualizado con mayor claridad el amalgamamiento entre la tecnologías y la educación previsible para el siglo XXI.

En el marco de la *Quinta Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos* en Hamburgo, Alemania (1997), y como un ejemplo de lo que se demanda a las tecnologías de la información y a los medios de comunicación masiva tradicionales en el ámbito educativo, se confirmó un esquema de planteamientos que actualizaron el discurso emergente de aquellas posturas opuestas a la exaltación de las tecnologías, sin considerar su raigambre a los contextos políticos, sociales y culturales. Lo destacable de esos resolutivos fue que lograron nuevamente activar la noción de Derecho a la Comunicación, al tiempo que se convenció respecto a reforzar la tarea educativa de los medios, valorar sus potencialidades tecnológicas para fomentar la participación de los educandos (adultos), revisar el desarrollo y disponibilidad de la infraestructura, promover los materiales didácticos, fomentar la educación relativa a los medios de comunicación, así como "ayudar" a los usuarios a reaccionar de manera crítica frente a los medios. Particularmente destacaron los conceptos inherentes a la misión educativa de la comunicación y sus artefactos. En la convocatoria

---

<sup>55</sup> *Op. cit.*, J. Delors, p. 99

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 101.



regional efectuada un año antes en Brasilia, la noción de la comunicación como derecho social y cultural apuntalaba que:

- Los programas presenciales y a distancia la *Educación de las Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA) deberían dar prioridad a los diseños pedagógicos centrados en el **desarrollo de la competencia comunicativa** de los educandos. Ello implicaría considerar a la comunicación como una finalidad educativa y un componente instrumental e incorporar métodos basados en la práctica de la **autoexpresión** y el ejercicio constante y sistemático del **intercambio e interlocución**.
- Las estructuras curriculares deberían fomentar el **análisis crítico de los mensajes y los valores que transmiten los diferentes medios de comunicación**. Además se debería fortalecer la capacidad de proponer y crear mensajes desde una perspectiva más solidaria, democrática y representativa de la propia cultura.
- Deberá promoverse, estimularse y reconocerse legalmente la formación de asociaciones de usuarios, con quienes (los gobiernos y los organismos de Estado) deben coordinarse para exigir que los medios asuman su **responsabilidad educativa**.
- Los gobiernos deberán legislar a favor de la **democratización de los medios de comunicación y de la creación de estaciones de radio y televisión comunitarias**, favoreciendo así la apropiación de los medios por parte de la población, y propiciando también el desarrollo de la EPJA participativa. A su vez, la EPJA deberá promover en los educadores y los educandos la **conciencia de su derecho a la comunicación**, tanto en el acceso como en la participación.<sup>57</sup>

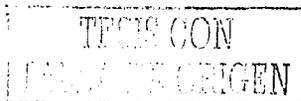
### 1.2.1 La Educación Básica en México

La escuela como realidad concreta y la educación como aspiración social es relativamente reciente. En los siglos XVIII y XIX Europa adopta la idea de la educación como el medio para transformar a los seres humanos inspirados en las ideas J. J. Rousseau ("Emilio", 1762). Ciertamente la idea sobre la educación puede remontarse a las más antiguas civilizaciones, sin embargo, la educación como aspiración colectiva vendría a adquirir sentido social bajo el fragor de las utopías que germinaron con la Revolución Francesa. El siglo XIX fue un periodo de apropiación, y de plena realización, el siglo XX, según la apreciación de J. Gimeno Sacristán<sup>58</sup> En América Latina este fenómeno se fue generando en distintos tiempos, aunque la circunstancia que favoreció la idea de la educación como un proyecto para la nación fue a partir de los movimientos de independencia que se suscitaron en la mayor parte del continente a lo largo del siglo XIX.

El caso de México expone un claro ejemplo del anhelo de educar al pueblo; no obstante, para alcanzar tal aspiración, hubo que transitar por una larga lucha entre facciones, grupos y corrientes ideológico-políticas de proyectos de nación y de confrontaciones bélicas. Cuando México, como nación soberana, crea las condiciones mínimas para lograr ofrecer una

<sup>57</sup> Cfr. *Declaración de Hamburgo. Plan de Acción para el Futuro* (Relatoría General, Hamburgo, Alemania, Julio 18, 1997), párrfs. 39-42. V. también A. Domínguez, "Los usos comunicativos de los medios en la Educación de Adultos" (tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México, FCPyS, UNAM, 1998), p. 69.

<sup>58</sup> *Op. cit.* Gimeno Sacristán, p. 14.



educación elemental a la población mexicana, ya habían transcurrido casi setenta años desde el inicio de la guerra civil por la independencia. Durante la época de la formación del Estado Nacional, sin duda fue altamente significativa la convicción de que el proyecto de educación era el medio más adecuado para construir la mexicanidad. Una identidad tal que de frente a la nación, estuviera dispuesta a afianzar la independencia económica y política del país y con un profundo sentimiento de la patria. El mismo año que Benito Juárez restaura la República, por citar un sencillo ejemplo, se redacta la Ley de Instrucción Pública (diciembre 2, 1867) que establecía la instrucción “*gratuita y obligatoria para los pobres*”.

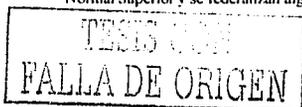
Casi un siglo después, cuando nuestra inocencia tercermundista aún esperaba las bondades del modelo desarrollista de los sesenta, la obra educativa continuaba. La historia de la educación de México es rica e ilustrativa en los esfuerzos por hacer efectivo lo que a partir de 1948, se reconoce como un derecho fundamental garantizado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pero hilvanemos la historia. El proyecto educativo del Estado Mexicano refrenda en la Constitución de 1917, muchas de las conquistas y avances logrados en los dos siglos anteriores. Muchos habrían de ser todavía los debates, problemas y situaciones de confrontación que deberían superarse durante las décadas siguientes desde las cuales, no obstante, se afianzarían las condiciones y volverían irreversible la obra educativa. Cuando en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, se inicia un periodo consistente y continuo por la educación elemental que reflejaba las aspiraciones de los grupos armados que había protagonizado la Revolución Mexicana. La cruzada Vasconcelista por la educación elemental fue un ejemplo decisivo por hacer de la educación un derecho legítimo. Las décadas posteriores se caracterizaron como un ambiente de búsqueda y consolidación, aunque tironceadas en ciertos momentos por el radicalismo y la utopía, como fue el caso en los treinta de la educación socialista (recuérdese la polémica que despertó la escuela socialista en el cardenismo, 1934-1940).

Entre 1940 y 1960 el proyecto educativo mexicano alcanza un punto significativo. Según la visión de la investigadora Josefina Vázquez, fue en este periodo cuando se realizó un amplio trabajo a favor de la educación nacional.<sup>59</sup> Envueltos en el clima de la segunda Guerra Mundial primero y después como testigos de los momentos más álgidos de la Guerra Fría, México desarrolló un importante avance de sus metas educativas. En un lapso de tres décadas pareció que se habría alcanzado la ansiada “educación para todos los pobres”. Baste recordar los aciertos y el empuje de Jaime Torres Bodet en el despegue de la década de los cuarenta en la Secretaría de Educación Pública (particularmente su labor internacionalista en la UNESCO). Se restablecen las Misiones Culturales (1942) y se fundan diferentes instituciones educativas.<sup>60</sup> Es de sobra conocido que la administración de Adolfo López Mateos fue la que asignó un alto porcentaje del presupuesto a la educación. Entre sus obras educativas destacan el Plan de Once Años, la construcción de

<sup>59</sup> Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (México: Colegio de México, 1970), pp. 1-16.

<sup>60</sup> Entre ellas el Consejo Nacional Técnico de la Educación, se crea el Instituto de Capacitación del Magisterio, la Escuela Normal Superior y se federalizan algunas normales: Morelia, Oaxaca, Pachuca y Tamaulipas.



escuelas (CAPFCE) y el programa de desayunos escolares como otra medida complementaria para alcanzar la igualdad de acceso a la escuela.<sup>61</sup>

Pese a los esfuerzos por abatir el analfabetismo entre la población adulta, éste representó un problema agudo. Esta situación constituyó el marco para que en 1944 se promulgara la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. En Pátzcuaro se funda el primer Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (1950) y la Educación Indígena adquirió visos de seriedad al crearse la Dirección General de Asuntos Indígenas. Un logro importante por su significado político y social, más que pedagógico, fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959. El libro de texto gratuito y obligatorio constituyó un instrumento privilegiado para los fines del Estado Nacional, el cual tendría dos tareas: a) "*servir de vehículo unificador*" y b) "*desarrollar las mejores virtudes de los mexicanos de modo que los libros de texto formaran mejores ciudadanos*".<sup>62</sup>

Sin pretender ignorar la obra educativa desarrollada por más de cuatro décadas en el México de la modernidad, nos vemos precisados a preguntarnos en ¿qué condiciones se desenvuelve el proyecto educativo nacional en el concierto de la globalización?

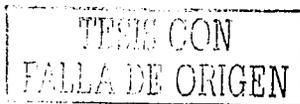
En "*Un Siglo de Educación en México*" Pablo Latapi compendia lo más sobresaliente del acontecer educativo del México contemporáneo. En su revisión, el lector se percatará de que, antes de los noventa, la fase que se sucede es de reacomodos, ajustes y reorientaciones que buscaban responder al contexto expansivo de los proyectos modernizadores. El "Teheverismo" impulsa la reforma educativa y después de 1976 promueve la "Educación primaria para todos". Se inician los procesos de desconcentración y descentralización educativa que buscaran la eficiencia y alimentaran el discurso sobre la Calidad Educativa del salmismo-zedillismo. Los planes y programas se rigen por objetivos y el aprendizaje es objeto de evaluación. Las reformas se impulsan con base a criterios que flotaban en el ambiente internacional como la Educación Permanente, el desarrollo de la actitud científica y conciencia histórica, la relatividad del conocimiento y el "aprendizaje activo". No menos importantes eran los cambios en los otros subsistemas educativos.

Pablo Latapi reconoce que los noventa aún están demasiado próximos como para "*ponderar las transformaciones educativas*" generadas a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal (1992-1993), los cambios al Artículo 3º y el impacto de la Ley General de Educación (1993).<sup>63</sup> No obstante, en el ambiente ya se aprecian tendencias discursivas que vuelven tornasolado el horizonte "*...el respeto a los derechos humanos, el carácter pluritétnico y pluricultural del país y el*

<sup>61</sup> Desde luego en este periodo y en los cuatro anteriores que la autora divide su investigación existe una descripción rica en detalles sobre las acciones educativas de todos los niveles. Para nuestro caso sólo hemos entresacado aquellos que se refieren a la educación elemental. *Ibid.*, pp. 199-214.

<sup>62</sup> A partir de 1959 los libros de texto significaron el "fundamento de los sentimientos ciudadanos", y con este texto, el Estado unificó la verdad histórica sobre el pasado de la nación. En 1964 se editaban 114 millones de ejemplares de libros de texto y cuadernos de trabajo.

<sup>63</sup> Pablo Latapi, *Et al.*, *Un siglo de Educación en México* (Biblioteca Mexicana, 2t., México: Fondo de Cultura Económica/CNCA, 1998), pp. 7-42.



*énfasis en la formación de los valores; inclusive la preocupación por la formación moral (...) empieza a surgir como tendencia aún poco definida en términos curriculares”.*<sup>64</sup>

Aunque interesantes estas tendencias, hay otras que expresan una mayor concordancia con la agenda que se desprende de la globalización de la economía. La federalización de la enseñanza básica queda establecida y hay una orientación hacia la “comunitarización de la escuela”. La descentralización impulsa las tareas educativas que coinciden con el adelgazamiento del aparato estatal y adquiere una expresión particular en el Acuerdo Nacional intersectorial que se afianzará más tarde en la Ley General de Educación.<sup>65</sup>

En la dimensión económica sin duda es una de las realidades en donde más se constatan los efectos globalizantes, sin embargo, en la esfera educativa no son menores las turbulencias; pues mientras más se intensifica nuestra interdependencia, más grandes parecen ser nuestros vacíos. El panorama económico no puede ser optimista y el balance de la obra educativa tendrá que valorarse con mesura para no caer en el pozo de la desesperanza. La relatora especial de la UNESCO sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski, nos presenta una evidencia de este cuadro de realidades globalizadas. En su reciente visita a México, se lamentó que en nuestro país no se cuestionen las políticas y prácticas del gobierno que tienden a mercantilizar a la educación y se configure sin más, un mapa con dos tipos de ofertas educativas “*la de los ricos, que pueden pagar la mejor educación que existe, y la de los pobres, que están destinados a un sistema público con presupuesto mínimo*”. La comisionada criticó la adopción del modelo educativo estadounidense y advirtió que el Estado parece inclinado a evadir su responsabilidad pública sobre el derecho a la educación, a partir de jugar con las cifras y los presupuestos destinados a la educación.<sup>66</sup>

En las anteriores líneas hemos intentado dibujar un perfil aproximativo de nuestra educación pública elemental, la cual una vez pulsada frente al cuadro de tendencias educativas identificadas desde la UNESCO, podrá darnos una idea respecto a dónde estamos. Nuestro propósito no es describir la historia de la Educación en México, aunque si consideramos necesaria una ojeada rápida que nos permita mostrar el antecedente desde el cual se inscriben las prácticas de modernización de la institución educativa del último y penúltimo sexenios.

<sup>64</sup> *Ibid.*, pass

<sup>65</sup> Sobre este punto es interesante señalar las afirmaciones de David Slater quien en 1998 ya advertía lo que podrían significar las políticas de descentralización educativa para los países del tercer mundo ubicados dentro de la órbita de las agencias del capitalismo mundial. Slater lo demuestra en un razonado análisis en el cual expone que la descentralización bien puede ser un remedio para las burocracias excesivamente centralizadas de los Estados periféricos o bien una política que “*suavizará la resistencia ante los inevitables cambios sociales que trae consigo el desarrollo*”. En realidad, dice este investigador, la descentralización es un concepto ideológicamente indispensable para el tercer mundo desde 1970. Para el Banco Mundial la financiación de los gobiernos locales se halla vinculada con la descentralización fiscal. Slater recomienda tomar con muchas reservas estas políticas, pues “*La idea de descentralización es atractiva; se la puede ver como una forma de liberar los bloques solidificados de una rígida democracia central; se la puede invocar como un paso crucial hacia un modelo más sostenido de desarrollo social y económico, y se la puede vincular con las llamadas a favor de una mayor participación en el conjunto del proceso de toma de decisiones. Sin embargo, también puede ser un paso mucho menos abierto en dirección hacia un aumento de la privatización, de la desregulación y del retroceso de muchas de las funciones económicas, y particularmente de las funciones sociales del Estado*”. *Op. cit.*, D. Slater, *Et. al.*, pp 71 y 77.

<sup>66</sup> *Cfr. La Jornada* (“La entrevista”. Sec. Política, México: Julio 29, 2002), pp. 1 y 7.

## 1.2.2 Tecnologías de la información y prácticas comunicativas en el discurso modernizador

En los siguientes subapartados mostraremos cómo, a partir de que se adopta el discurso innovador de las nuevas tecnologías, la modernización educativa se legitima. No obstante, como en décadas pasadas, no se cuestiona el carácter de las prácticas comunicativas. Como si la modernidad solamente consistiera en el equipamiento y adiestramiento técnico. No se niega su importancia y el interés puesto en la adopción de las tecnologías, pero no compartimos las posturas que acriticamente se suman al movimiento de tecnologización de los sistemas educativos, confundiendo, desde nuestro punto de vista, la adopción con la apropiación de objeto tecnológico. La tecnología por sí sola no resolverá los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y, entre todos ellos, el intercambio de significaciones y la apropiación de nuevas realidades simbólicas.

### 1.2.2.1 Marco normativo de la *Comunicación Educativa*

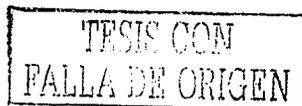
En el México de la modernidad, la *Ley General de Educación* (1993) resultó sensible frente a algunas cuestiones que dominaban en el plano internacional. Podríamos citar por caso el Artículo 49 que afirma "*El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de las relación entre educandos y educadores; y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas*".<sup>67</sup>

Los artículos segundo y séptimo, igualmente recuperan aspectos importantes respecto al papel del educando en la escuela. En el primero se demanda la participación activa del educando, así como estimular la iniciativa y su sentido de solidaridad; el séptimo, además de proclamar los valores, la conciencia nacional y las actitudes de investigación e innovación científico-tecnológicas, establece "*Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticas...*"

Respecto a los medios de comunicación que, particularmente es el que nos interesa focalizar, el artículo 74 es muy claro acerca de sus finalidades. Puntualmente refiere al desarrollo integral del individuo para que ejerzan plenamente sus capacidades humanas —y las que se han citado en los párrafos inmediatos del artículo 7—, y las del artículo 8 que fijan los criterios orientadores de la política educativa: la educación basada en el conocimiento científico, en el combate contra la ignorancia, los fanatismo y los prejuicios.

La Ley General de Educación refleja sensibilidad al ser coincidente con algunos de los planteamientos consignados, por ejemplo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y tendencias manifiestas en el *Informe Delors* y la *Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos*, ambos difundidos desde la UNESCO.

<sup>67</sup> Sería útil profundizar, mediante un análisis de discurso, el sentido político de los artículos que hacen alusión a la comunicación, la participación y los medios masivos: por ejemplo el 2, 7, 10, 12, 74; en principio, nos darían un marco descriptivo para dimensionar los márgenes de acción que permiten la actual ley. (Cf. Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación* (México: Pac, 1993), pp. 1-54.



### 1.2.2.2 La tecnología para la educación y los Programas de Desarrollo Educativo

Un documento que nos muestra la institucionalización de la “comunicación” y sus tecnologías en el sistema educativo, lo es la traducción en programas y acciones gubernamentales de lo que bajo el nombre de *Comunicación Educativa*, se inscribe en el Programa Nacional de Educación de la administración inmediata anterior. Por su claridad de objetivos nos parece útil resumir su contenido, pues en cierto modo, resulta más significativa que la actual del gobierno foxista.<sup>68</sup>

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) del sexenio zedillista mencionaba acciones importantes en materia de tecnologías de información y educación, considerando que la pretensión era dar respuesta a las situaciones surgidas en la sociedad contemporánea (1994). Se reconocía la rápida obsolescencia del conocimiento, el reenfoque sobre los valores y actitudes de los educandos por sobre el manejo de información, así como repensar a la educación como una práctica, más allá de la niñez y la juventud. De igual modo se reconocía a las tecnologías de la información y a los medios de comunicación de masas, como agentes educativos informales que han trastocado a las instituciones educativas tradicionales como la familia y la escuela. Se recomendaba: “...la educación ha de esforzarse por emplear estos medios para enriquecer la enseñanza en sus diferentes tipo y modalidades; igual importancia tendrán en la educación informal” (sic.).<sup>69</sup>

El plan gubernamental menciona a los medios para ocupar un lugar importante como recursos didácticos en la educación para adultos. En el subapartado 3.5ss a los medios electrónicos se les concibe como de apoyo a la educación, como agentes de socialización, orientación y difusión de información y conocimientos. Se asume que la información tiene un carácter estratégico, útil para los diferentes campos de la vida social.

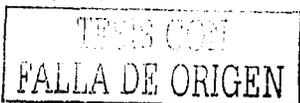
Aunque en aquella administración de tecnócratas se acredita el potencial educativo de los medios como “auxiliares didácticos”, se les reconoce como facilitadores y enriquecedores del proceso de aprendizaje, puesto que merced a su capacidad de difusión, podrían llevar el servicio educativo a las distintas poblaciones dispersas y de difícil acceso en el país.

Al video, al audiocasete, al disco compacto, al disquete y al texto impreso, se les finca el objetivo de contribuir a la calidad educativa y, al ampliar y diversificar la cobertura, se daría permanencia a los servicios educativos de educación básica en particular.

El documento gubernamental valora, recupera y afianza los 30 años de experiencia de la telesecundaria. Se destaca como elemento central el Sistema EDUSAT desde el cual se transmitirían imágenes (6 canales de televisión), sonidos (21 canales) y datos. Los centros educativos con recepción de señal televisiva lo estarían logrando a través de más de 10 mil antenas parabólicas (14 mil planteles dotados con esta infraestructura). Se reconocía la importancia de la coordinación interinstitucional de las entidades gubernamentales con infraestructura comunicativa, entre ellas: la Unidad de Televisión Educativa, el Instituto

<sup>68</sup> El *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, aún no aparecía cuando elaborábamos este escrito, por lo cual, el documento del sexenio inmediato anterior, fue el referente obligado.

<sup>69</sup> *Cfr. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (México: Ejecutivo Federal, 1995), p. 11ss.



Politécnico Nacional, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de Bachilleres, Radio Educación, los Canales 11 y 22 de televisión y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Al tomar como referente el 74 de la Ley General de Educación se señalaba a los medios de comunicación, como instrumentos factibles de contribuir a los fines de la educación. Así mismo, en los medios audiovisuales, informáticos e impresos se fincaba la estrategia de extender los programas educativos y sociales que contemplaban la modificación y combinación de las modalidades educativas escolarizadas, mixta y no escolarizada.

Respecto a los medios electrónicos como apoyo a la educación básica escolarizada se reconocen dos usos y se pretende extenderlos al salón de clases. El primer uso consistiría en la transmisión de contenidos curriculares en el medio televisivo con la orientación de un maestro por grupo y de textos y guías impresas, semejante al modelo de Telesecundaria. El segundo completaría la labor del maestro en el aula. Y para este caso se debería proporcionar a las escuelas programas televisivos y material audiovisual de contenido educativo y cultural para cada nivel y materia, de tal modo que se ampliase y reforzase los diversos temas curriculares. Para ambos casos se propusieron las siguientes acciones: ampliar la cobertura de la telesecundaria (50 % más para el año 2000, con respecto al ciclo escolar 1994-1995), producir material audiovisual complementario para los temas, materias, grados y niveles calificados como de difícil aprendizaje; se contempló que al finalizar el sexenio, las escuelas públicas contarían con videotecas y equipo necesario para recibir y grabar los programas transmitidos por EDUSAT. Se transmitirían cursos de verano por televisión para secundarias y de carácter propedéutico para egresados de primaria y secundaria

En el rubro de la formación docente, los medios electrónicos serían un valioso instrumento para reforzar y complementar la acción de actualización y superación del magisterio, mediante programas especiales diseñados para mostrar metodologías de aprendizaje, experiencias didácticas, formas de organización escolar y ejemplos alternativos de práctica de la enseñanza, entre otros temas. Se estableció como una prioridad que *"las Escuelas Normales del país y los centros de maestros cuenten con infraestructura y los materiales audiovisuales y de informática, que permitan a los docentes acercarse a las nuevas tecnologías, no sólo para conocerlas a fondo, sino también para evaluar su eficacia en la práctica educativa y desarrollar ellos mismo nuevas aplicaciones"*<sup>70</sup> Igualmente se fijó como una meta incorporar al maestro, por convencimiento, al uso de los medios de comunicación en el sistema escolarizado formal. El inventario mediático al servicio educativo se convirtió en un argumento para convencer que ya se contaba con el equipamiento para cumplir con las tareas educacionales.

Para la educación de adultos fue un compromiso implantar un nuevo modelo educativo semiescolarizado y a distancia, destinado a las secundarias para trabajadores. Particularmente la educación a distancia se percibió como un sistema para atender a grupos específicos. Se asumió como un compromiso impulsar la creación de sistemas de educación a distancia como una medida para el cumplimiento del Derecho a la Educación con equidad

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 91.

e igualdad de oportunidades en el acceso. Se valoraron positivamente las capacidades de distribución de información y conocimientos a distancia, así como los grados de interactividad con los usuarios. Todo ello como resultado de la suma funcional de los diferentes soportes: la televisión, la radio, el video, el audiocasete, el texto impreso, la informática y la tutoría. De ahí que se considerasen positivamente los formatos como el de la *teleconferencia*. Para reducir el rezago educativo (secundaria para los adultos) la Red EDUSAT y la participación de canales televisivos estatales y privados, serían la solución.

Respecto al papel de los medios como vehículo entre comunidad y escuela, el programa gubernamental señalaba la instalación de un canal abierto con contenidos educativos y culturales destinado a la población en general y a los padres de familia en particular. La programación sería alimentada por la Red EDUSAT y los temas abordarían contenidos sobre: salud, nutrición, ecología, derechos humanos, ciencia, tecnología, deportes, etc. La ampliación de la red EDUSAT a las zonas rurales y marginadas haría de la escuela el eje de un proyecto integral de educación comunitaria a distancia. Los propósitos del proyecto buscaban incluir la educación inicial no formal, la orientación a padres de familia, apoyos a la alfabetización, formación para el trabajo, derechos y mejoramiento de la calidad de vida de la población, entre otras posibles líneas temáticas.

Como se comprenderá, este documento resultó una indudable muestra condensada sobre cómo las tecnologías informáticas y de comunicación masiva se han venido constituyendo en el instrumento visible de la modernización de la educación pública básica.

La duda nos asalta: ¿esta modernización considera a los sujetos y a sus prácticas comunicativas? ¿está observando, además de las potencialidades innovadoras de las tecnologías, las competencias y condiciones objetivas de uso y de apropiación de los artefactos? O como ha sucedido, la modernización tecnológica de la escuela no está pasando por la modificación de los modos de apropiación ni los procesos de formación para adaptarse a los cambios tecnológicos de modo activo; es decir, se mantiene la lógica de acoplamiento instrumental e imperativa de los modelos que, al predeterminar las funcionalidades tecnológicas, reactualizan infinitamente las asimetrías dominantes del usufructo social.

### **1.2.2.3 Las prácticas comunicativas en los salones de clases**

En este marco de situaciones y considerando las reflexiones planteadas en los anteriores apartados, retomamos la pregunta acerca de ¿Qué debemos mirar cuando en el cruce de realidades de la escuela cotidiana, las prácticas comunicativas son afectadas por las tecnologías de la información? En el apartado anterior mostramos cómo los aspectos de la comunicación y de las tecnologías informativas se han incorporado a los proyectos de los planes gubernamentales, bajo las formas de la pretendida "*comunicación educativa*". Ahora, a partir de caracterizar las prácticas comunicativas cotidianas de la escuela, quisiéramos identificar algunos elementos que nos permitan cuestionar esta tendencia. Mediante la caracterización nos proponemos evidenciar que la modernización tecnológica de la escuela es una falsa solución, si únicamente da prioridad al equipamiento acrítico y se olvida de observar la dinámica cultural de las prácticas comunicativas de la escuela. Un

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

acercamiento exploratorio a la dinámica comunicativa de los grupos escolares, nos mostrará que, si bien hay un acelerado y sofisticado equipamiento tecnológico en las escuelas contemporáneas, también se observa que los modos de apropiación de las tecnologías y los patrones culturales de comunicación, no se modifican sustancialmente. Es decir, que las relaciones comunicativas cotidianas que los grupos escolares construyen día a día, parecen no simplificarse por efecto de las tecnologías de la información. Por el contrario, se han complejizado. Esta sospecha que preferimos dejarla planteada ahora, nos dará pie para describir brevemente cómo se expresa el fenómeno comunicativo en los grupos escolares, y con este acercamiento inicial, después, explorar lo que hemos denominado como **cultura de diálogo** en la escuela.

### 1.2.2.3.1 Comunicación y cultura de diálogo en la escuela

El asunto no es ni ha sido simple. Ya a mediados de los ochenta la sociología de los grupos lo había advertido con claridad. Al caracterizarse a los grupos escolares se decía que, además de los roles, objetivos, tamaño, grados de cohesión y liderazgos, los aspectos comunicativos constituían un conjunto de problemáticas que podrían observarse aparte, pero no independientemente de los otros aspectos, pues su dinámica generaba efectos múltiples. Las relaciones comunicativas en la clase se han descrito del siguiente modo: *"...las relaciones entre profesor y los alumnos están organizadas jerárquicamente y estos últimos constituyen a su vez una jerarquía de status según su rendimiento. (...) No es fácil determinar si la clase satisface los criterios de ... interacción de todos sus miembros ... y ... sentimiento de nosotros ... En la realidad es difícil que todos los alumnos se comuniquen entre sí, incluso puede darse el caso de que no tengan ninguna relación mutua, sino que sólo estén en contacto con el profesor de uno a uno, formando las correspondientes diadas".*<sup>71</sup>

El debate en torno a la dificultad para constituir un grupo no ha quedado resuelto, de tal modo que hay quienes a la clase le niegan la posibilidad de favorecer la constitución de grupos. Otros estudiosos, sin embargo, relativizan esta posición y hacen descansar lo grupal en distintos factores que estarían actuando bajo determinadas circunstancias, por lo cual si bien no reúne las características de un grupo primario (por sus condiciones formales e institucionales), sí puede categorizarse como secundario. Quienes no clasifican al grupo escolar ni en uno ni en otra categoría, hablan de la emergencia de momentos grupales y, en todo caso, estas nociones de "primarización" y "secundarización" serían expresiones de las facetas del grupo.

Según el enfoque sociológico de Herlyn, en los grupos escolares la exclusión es un fenómeno grupal endógeno a partir del cual los niños pueden ser favorecidos o rechazados según la capacidad comunicativa individual. Esta condición incluso puede provocarse a partir de las condiciones que genere el docente o las reglas formales e informales de la situación en clases. Resulta interesante -aunque no por ello deje de ser preocupante— que la conformación de subgrupos por la semejanza social, juega un papel decisivo no sólo en la

<sup>71</sup> Ingrid Herlyn, "El grupo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela", en *Introducción a la sociología de los grupos*, Comp. Bernhard Shafers, (Barcelona: Herder, 1984), p. 241.



formación de valores sino en las pautas de interpretación y lo símbolos culturales compartidos.<sup>72</sup>

Otro estudioso de la comunicación en los grupos es Friedhelm Neidhardt (1979). Este analista social afirma que lo que define a un grupo no es la presencia de sus miembros sino los encuentros y las relaciones cara a cara; es esta condición lo que crea el sentimiento colectivo del "masotros". En los grupos la gente aprende a conocerse, pero ésta es sólo una oportunidad que se produce en la percepción mutua y en los comportamientos comunicativos.

Una característica común de los grupos escolares es su rigidez, como consecuencia de su alto grado de formalización. Neidhardt no abunda mucho sobre la "cultura del silencio", pero observa que en los grupos "bien entrenados" el silencio no es signo de manso reposo y vacío de sentidos; más bien es fuente de comportamientos expresivos complejos y contradictorios que en los grupos altamente formalizados (que no cohesionados), les hace disminuir su comunicación hablada e intensificar las formas comunicativas gestuales y mímicas, lo cual aumenta los problemas de entendimiento al aumentar la incertidumbre del significado de las conductas. El predominio de estas patrones de comunicación se consideran regresivos si valoramos la importancia que tiene la comunicación hablada en la transparencia de los entendimientos.<sup>73</sup>

La etnografía educativa E. Rockwell, desde otro referente de experiencias nos describe con mucha fineza las rutinas comunicativas del grupo escolar de la escuela pública mexicana. Sin más fin que hacer una aproximación sobre la cotidianidad de la escuela tomamos la siguiente cita de Rockwell: "*En muchas clases observadas en primaria (...) tanto el maestro como los alumnos reproducen de manera literal en su discurso parte del texto escrito. La mayoría de las intervenciones, sin embargo, son versiones o recreaciones del texto, que muestran las conceptualizaciones por medio de las cuales se lee y enseña. Mediante la exposición y la interrogación los maestros seleccionan, complementan y reordenan los contenidos del texto escrito...*" Y agrega "*La dinámica de la interrogación permite asomarse, en ciertos momentos, a las formas en que los alumnos reciben este discurso docente. En la escuela suelen darse ciertas pautas características de interrogación y respuesta (...) los maestros frecuentemente dan pistas que orientan la participación verbal de los alumnos. Al atender las pistas, los alumnos tienden a seguir la lógica de la interacción de tal manera que les es relativamente fácil producir las respuestas solicitadas por el maestro (...) los alumnos sólo a veces tienen la posibilidad de expresarse en ese espacio público delimitado por la interacción legítima con el maestro*".<sup>74</sup>

Las descripciones anteriores nos muestran que las dinámicas comunicativas en el salón de clases no son tan simples, espontáneas y caóticas como aparecen en los cuadros tomados de la vida cotidiana de los grupos escolares. ¿Pero entonces cómo entender lo que sucede en el salón de clases con los intercambios comunicativos? La posibilidad de construir un ambiente para la horizontalidad, donde la crítica, la alternancia y la participación fueran

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 247.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 113-122.

<sup>74</sup> Elsie Rockwell, *Et al.*, *La escuela condana* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995), pp. 198-202.

condiciones regulares, parecen realidades difíciles en la cotidianidad de la escuela. ¿Las interacciones en los grupos escolares son, por principio, asimétricas? El maestro enseña y constituye la fuente de la cual fluye la palabra; el educando, además de asumir la ignorancia como condición natural, debe privilegiar la escucha acrítica, complaciente y atenta. Esta condición de subordinación necesaria, tan propia de la escuela que conocemos, en realidad ha vuelto inimaginable otro tipo de relación comunicativa. Así, la escuela que ha privilegiado los contenidos y restado importancia al desarrollo de competencias y aptitudes intelectuales o la formación de otros valores, también parece que ha adoptado como "natural" una *cultura de diálogo* basada en las relaciones unilaterales y aceptado la subordinación entre docente y alumno como inmodificables. Lo que nos mueve al curiosidad indagatoria es la pregunta ¿cómo se producen y se reproducen las formas asimétricas de la comunicación? ¿Esta condición puede modificarse?

Tendríamos que reconocer que existen condiciones objetivas de la institución que sostienen este tramado de relaciones, pero los individuos desde lo individual y lo grupal son sujetos activos que en la vida cotidiana van generando rutinas y patrones que son sus modos de relacionarse en la vida cotidiana. Desde nuestra perspectiva, alimentada por nuestras dudas, observaciones furtivas y contactos empíricos con los grupos escolares, identificamos un conjunto de maneras de ser que podríamos denominar **Cultura de Diálogo**. Una cultura de diálogo soportada en las interacciones verbales creadas y recreadas en los salones de clase, incluso socializadas por la propia escuela, pero que aún no tenemos una clara idea de cómo es, aún cuando se vive como rutina y como condición de vida y, desde la cotidianidad escolar, también se la advierte como un problema para la intervención pedagógica.

Pero ¿qué es y cómo se expresa la cultura de diálogo en los grupos escolares cotidianos? En el capítulo siguiente relatamos cómo hemos pretendido abordarla para su estudio; pero será en el tercero cuando, al describirla, la definamos y la reflexionemos como una categoría analítica útil para entender las prácticas comunicativas cotidianas de los grupos escolares. Quizás al entender cómo se suceden en la cotidianidad las interacciones verbales, comprendamos por qué, pese a la espectacular presencia de las tecnologías, éstas constituyen otra realidad que si bien influyente, no modifica las prácticas comunicativas del aula, y más bien, la inercia de las prácticas cotidianas parecen subordinar los modos de apropiación de las tecnologías. La pregunta obligada ¿Y entonces para que las tecnologías? ¿Y si las tecnologías no modifican o determinan las dinámicas comunicativas, entonces, cómo es que se constituyen los comportamientos comunicativos en los grupos escolares? ¿Cuáles prácticas comunicativas tienen un sustrato cultural que las configura, las regula y las transforma? ¿Tiene sentido referirnos a la cultura de diálogo como condición social y cultural cotidiana?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 2. LA CULTURA DE DIÁLOGO COMO OBJETO DE ESTUDIO

*"El silencio es, pues, actuación, actuación silenciosa; por eso, dice del silente, del que está en silencio, del que guarda silencio, del que calla porque quiere, porque debe callar, porque se le impone guardar silencio (...) el silencio no existe allí donde acontece ( ) la interacción"*

Carlos Castilla del Pino <sup>75</sup>

### 2.1 El abordaje sistemático de la realidad

El acotamiento disciplinario para el estudio de la comunicación dentro del aula ha resultado complicado en el contexto actual de este trabajo de investigación. Entre otras razones porque: 1) En el mapa disciplinario de las Ciencias de la Educación, el estudio de la escuela en lo general y del salón de clases en lo particular, remite obligadamente a las teorías y a los métodos, a los propósitos y a los contenidos de enseñanza/aprendizaje, así como a los procesos operantes en la relación docente/educando, y, en este panorama, la comunicación solo ocupa un lugar más en el conjunto de los temas de interés. 2) En los estudios sobre la comunicación colectiva y los medios --si se me permite el uso de este término, para no fijar una postura frente al de *comunicación de masas*--, los temas dominantes los ocupan las tecnologías y su innovación, la influencia de estas sobre las audiencias, el estudio macrosocial de las funciones e institucionalidad de las entidades emisoras de mensajes y, sólo circunstancialmente, es una preocupación el papel educativo de los MMC. <sup>76</sup> 3) Los ensayos tendientes a constituir un campo de conocimiento, a partir de las confluencias entre la comunicación y la educación, se han vivido más como una confrontación de ideas y posturas que un esfuerzo consistente por favorecer la investigación bajo el marco de la *Comunicación educativa*. Baste recordar las alusiones casi proféticas de Marshall McLuhan (1981), cuando con espectacularidad jugaba con la metáfora del "aula sin muros".

En las líneas que siguen no creemos haber resuelto el asunto, sin embargo, nos pareció útil reconocer este ángulo del problema, pues sólo bajo esta condición logramos superar la

<sup>75</sup> Carlos Castilla del Pino, *Et al.* "La conducta del silencio", en *El Silencio* (Madrid: Alianza, 1992), p. 80

<sup>76</sup> Al respecto, tanto el trabajo de Mauro Wolf como el de J. Carlos Lozano constatan que en la revisión panorámica, las perspectivas recurrentes son la sociológica, la política, la antropológico-lingüística y la semiótica, la referencia hacia lo educativo es sólo indirecta. Véase *La investigación de la comunicación de masas* (México: Paidós, 1997), 317 pp y *Teoría e investigación de la comunicación de masas* (México: Alhambra Mexicana, 1996), 233 pp., respectivamente.

parálisis que nos produjo el posicionamiento asumido como comunicólogos en un ámbito de estudio tan diverso como el educativo.

Quiénes presionados bajo el enfoque pragmático de la "Comunicación Educativa", resistimos con nuestra postura y enfoque comunicacional sobre la educación, hemos procurado favorecer la imbricación entre ambos fenómenos aceptando que estos se suceden independientemente de que sean o no estudiados.<sup>77</sup> En realidad poca duda queda acerca de que es imposible educar sin comunicar, en particular si reafirmamos lo que ya en su momento argumentara con claridad el colombiano Juan D. Bordenave para fundamentar esquemáticamente las tendencias de la confluencia entre comunicación y educación en tanto prácticas sociales. Particularmente después de mostrar que detrás de cada propuesta educativa, siempre subsistirá un modelo de comunicar (1976).<sup>78</sup>

### 2.1.1 La *Comunicación Educativa* ¿Punto de partida?

Es casi a finales de la década de los ochenta, cuando la *Pedagogía de la Comunicación* adquiere mayor fuerza como para establecerse en un ámbito en el que situaciones, problemáticas y temas concurrirían cuando se desbordaran las fronteras de la comunicación y la educación. Según la propuesta de José L. Rodríguez Illeras, este esfuerzo consistió en aglutinar todos aquellos aspectos relacionados con la elaboración científica de la comunicación en la educación. Se pretendía estudiar científica y profesionalmente los niveles teóricos y prácticos de los medios tecnológicos, la sistematización de contenidos convergentes entre los cuales destacaban: los que se referían a la comunicación humana y los que, al abordar los "medios educativos", aludían al estudio de los efectos sociológicos y educativos de los medios.<sup>79</sup>

Se trataba de conocer el papel que habrían de cumplir los medios de comunicación en la escuela, sin embargo, una mirada comparativa sobre los universos temáticos de esos años, nos muestra que el punto de interés estaba en el uso didáctico de los medios de comunicación, en el conocimiento de sus códigos y en diagnosticar la influencia de las tecnologías bajo la mirada de la Sociología y la Psicología (V. el cuadro comparativo **Tópicos de la intersección entre comunicación y educación**). Durante la fase de nuestro encuadre disciplinario, la consideración de este referente nos presentaba a la Sociología y la Psicología como dos ámbitos absorbentes y fragmentarios<sup>80</sup>. Sin embargo, es esta condición

<sup>77</sup> En la Universidad Pedagógica Nacional la *Comunicación Educativa* es recuperada como ámbito de conocimiento en el Proyecto Académico (1993) bajo la noción del Campo de Estudio *Procesos Educativos y Cultura Pedagógica*. Bajo los lineamientos de este documento institucional, se buscó consolidar un ámbito de formación, investigación e intervención en el Sistema Educativo Nacional desde los programas y proyectos de la institución. De manera particular en las licenciaturas se contempla a la comunicación bajo diferentes enfoques y acercamientos, sea como línea sea como ámbito problemático. La Licenciatura en Pedagogía, por ejemplo, desde 1990 ofrece el Campo de *Comunicación Educativa* como una propuesta de formación profesional para la fase III de Concentración en Campo. Además, considera dos materias obligatorias de comunicación y educación en la fase II (Formación Profesional) del plan de estudios. V. *Proyecto Académico* Universidad Pedagógica Nacional (México: UPN/SEP, 1993), pp. 43-44.

<sup>78</sup> Mario Kaplún, *Una pedagogía de la comunicación* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1998), pp. 11-66.

<sup>79</sup> (Cf. José L. Rodríguez Illeras, *Educación y comunicación* (Barcelona: Paidós, 1988), pp. 29-40).

<sup>80</sup> El abordaje de las conductas comunicativas de los grupos nos sugería una mirada "psicologizante" de nuestro objeto de estudio, las rutinas y los rituales de los actos comunicativos, por otra parte, nos colocaba frente a un abordaje Antropológico, más que sociológico de la institución escolar.

de la *Comunicación Educativa*, tal como en la actualidad parecer ser reconocida, la que nos empujó hacia la interdisciplinariedad como punto de partida.

### TÓPICOS DE LA INTERSECCIÓN ENTRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

#### A) Desde la comunicación:

Teoría general de la comunicación e información, Teoría de la comunicación de masas, Teoría de la imagen, Lenguaje total, Análisis de contenido, Usos de los medios de comunicación, implicaciones de la informática en los medios de comunicación, Psicología y sociología de la comunicación, **Metodología de la investigación** y el estudio de la comunicación humana (verbal y no verbal)

#### B) Desde la Educación y los medios de comunicación:

Dimensión educativa de la comunicación y los medios, efectos psicológicos, sociológicos y educativos de los medios, aplicaciones pedagógicas de los medios, empleo educativo multimedia, MC y educación permanente, didáctica de los medios, MC y ámbitos concretos (alfabetización, educación de adultos, educación especial), medios de comunicación en la educación no formal e informal, así como **medios de comunicación en la escuela**.

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002)

De modo particular, la posibilidad de abordar los comportamientos comunicativos de la vida cotidiana como patrones universales de la comunicación, nos hizo cuestionarnos sobre la mediación cultural y la subjetividad del sujeto. Cuando todavía la noción sobre la *cultura de diálogo* no había alcanzado nuestra cabal comprensión como objeto de estudio, la aproximación semiología desde la gestualidad nos pareció una forma ideal para conocer la manifestación más "simple" de la comunicación: la interacción cara/cara. Pronto nos percatamos de que este ángulo representaba un abordaje difuso y parcial de la conversación cotidiana; a pesar de todo, no negamos la curiosidad investigativa que despertó el abordaje cultural sobre la gestualidad como un ejercicio que desafiase el enfoque conductual y taxonómico de la Psicología.<sup>81</sup>

¿Qué significó observar la conversación cotidiana en los grupos escolares? La pregunta orientó nuestra búsqueda hacia una especie de Sociología Cultural. Esta se reveló como un itinerario posible, pero fue la advertencia crítica de los *culturalistas* como Martín J. Barbero, la que nos alejó del encuadre de la "Comunicación Educativa". En efecto, el *comunicacionismo*, el *mediacentrismo* y el *alternativismo*, como advertencias sensibles, permitieron evadir la visión atrapada en los esquematismos funcional-estructuralistas sobre los problemas de la comunicación.<sup>82</sup> Bajo una mirada sociocultural, la comunicación —pensada como una *práctica social*— parecía desplegarse bajo otra lógica en las diferentes esferas de la realidad. En la política, por ejemplo, se manifestaría como un tejido de mediaciones bajo el ropaje de la propaganda y la publicidad. En la esfera económica participaría de la lógica del mercado. En la esfera cultural soportaría las formas legitimadas de la difusión de los bienes culturales, pero también como modalidad de apropiación

<sup>81</sup> Tema por lo demás apasionante pues desde la postura fenomenológica de la comunicación se reconoce que no existe una teoría sobre la interpretación del gesto. Flusser lamenta que la investigación de la comunicación haya renunciado a su carácter semiológico por adquirir *status científico*. Su lectura semiológica sobre el gesto de escribir y hablar son particularmente interesantes. Cfr. Vilém Flusser, *Los Gestos* (Barcelona: Herder, 1994), pp. 11-17 y 31-47

<sup>82</sup> Véase J. Martín Barbero, et al., *La comunicación desde las prácticas sociales, reflexiones en torno a su investigación* (México: U. Iberoamericana, 1990), pp. 9-13 y *De los medios a las mediaciones* (México: G. Gilli, 1991), 299 pp.

cultural --- en tanto experiencia creativa--, opuesta a la evasión alienante y favorecida por las industrias culturales. ¿Y en la educación? Bueno, Barbero tenía esta opinión en 1990: "en el ámbito de las prácticas educativas es más bien reciente la atención puesta en la **mediación comunicativa**, y ello más como reacción a los efectos colaterales: el desfase/descrédito de la información que la escuela proporciona frente a la que ofrecen los medios masivos, y la erosión de las prácticas pedagógicas por los nuevos modos de interacción y aprendizaje que las tecnologías de información instauran...".<sup>83</sup> Su diagnóstico de entonces, no estamos seguros que haya cambiado sustancialmente trece años después.

Por este señalamiento tuvimos la sensación de que nuevamente estábamos como al principio: frente a la Sociología Cultural.

El reinicio de la búsqueda tomó un nuevo camino cuando nos reconocimos en la concepción estructural de la cultura que sugería el estudio de Jhon Thompson sobre la *Ideología en la Cultura Moderna*<sup>84</sup>. El trabajo de Thompson nos provocó certidumbre respecto a cómo acercarnos al estudio de la conversación, empero, aún no teníamos la claridad como para realizar concretamente esta aproximación. En términos generales la *Hermenéutica profunda* puso a la disposición un modelo para poder transitar del plano descriptivo al plano interpretativo. Los niveles planteados por este investigador, permitirían realizar diferentes y sucesivas aproximaciones al objeto de estudio. Recordemos. Este sociólogo plantea tres dimensiones analíticas: a) la *Dimensión socio-histórica* (escenarios y campos de interacción, instituciones y estructura social y medios técnicos de transmisión); b) la *Dimensión discursiva* que, en razón de su composición interna, exige un análisis formal de las producciones simbólicas (puede recurrir a procedimientos particulares como el análisis semiótico, argumentativo, sintáctico o conversacional); y c) el plano *Interpretativo reinterpretativo* desde donde se busca captar los sentidos profundos de la referencialidad social (se expone el sentido social de decir "algo de algo" a partir de la *summa* de los productos analíticos de las dos dimensiones anteriores).

De este modelo tridimensional, queremos insistir, sólo consideramos los planos del análisis y el enfoque cultural sobre las construcciones simbólicas<sup>85</sup>. La razón es porque el propio Thompson justifica la inserción de métodos de análisis particulares tanto para la dimensión socio-histórica como para el plano formal/discursivo, pues al reconocer las limitaciones de los diferentes métodos, acepta como condición, su complementariedad. Particularmente cuando señala "Los métodos particulares de análisis formal o discursivo pueden esclarecer los patrones y recursos que estructuran las formas simbólicas; pero estos métodos tienden a descuidar las condiciones en las cuales se producen y reciben las formas simbólicas, y si se abordan por su cuenta pueden conducir a lo que he descrito como la **falacia del internalismo**, con lo que me refiero a la falacia de suponer que uno puede interpretar las

<sup>83</sup> *Ibid.*, J. M. Barbero, p. 15

<sup>84</sup> Jhon Thompson, *Ideología y cultura moderna* (2ª ed.; México: UAM, Div. CSyH, 1998), pp.204-216.

<sup>85</sup> El análisis formal de la conversación en grupo, constituyó el punto de partida más inmediato de la investigación. El capítulo uno constituye el espacio donde se desarrolla el plano socio-histórico (escenarios de producción-recepción, los campos de interacción, la institución y la estructura social), y es en el cuarto capítulo donde se propone una reconstrucción teórica de las condiciones objetivas de las formaciones simbólicas (la conversación como práctica histórica, diremos nosotros).

*características y consecuencias de las formas simbólicas prestando atención nada más a ellas, sin hacer referencia a las condiciones socio-históricas y a los procesos cotidianos...*<sup>36</sup>

La cita anterior constituyó en realidad una advertencia puntual que nos justificó continuar la búsqueda sobre este aspecto particular; pero, al mismo tiempo, nos obligó a reconocer la importancia de su planteamiento, pues de esta manera nos preveníamos del formalismo como una falsa totalidad.

La Etnometodología se nos reveló como un aporte sociológico puntual, cuando reconocimos en el *Análisis conversacional* un instrumento descriptor viable para el estudio del diálogo en los grupos escolares. Pero aún reconociendo el aporte de esta *Sociología de la vida cotidiana*, como la denomina Mauro Wolf, percibíamos que todavía no contábamos con una guía de trabajo para la observación y descripción de la institución escolar. El propio trabajo de los etnometodólogos nos acercó primero a la Etnografía de la Comunicación, y después, el camino se acertó con los planteamientos de M. Bertely sobre la *Etnografía Educativa*.<sup>37</sup> A partir de entonces constatamos que la interdisciplinariedad era una condición inevitable (*V. Mapa para el Abordaje del objeto de estudio*).

La *Teoría de la Estructuración* nos proporcionó el cuadro conceptual con el que haríamos el ejercicio de la tercera dimensión del análisis estructural que propone Thompson. ¿Los grupos sometidos a una asimetría legitimada por la institución escolar, pueden generar una *cultura de diálogo* desde su práctica de comunicación cotidiana? Fue la pregunta con la cual exploramos en el cuadro interpretativo de la Sociología Comprensiva (*Cfr. Infra., Capítulo 3*).

La conversación cotidiana en el contexto del aula, nos interrogaba sobre su naturaleza cultural y sociohistórica en la línea del tiempo. ¿Cómo explorar a la cultura de diálogo como una práctica historizada? Contábamos con poco tiempo y recursos y nuestra experiencia para investigar un ámbito ubicado en las fronteras de la educación y de la comunicación, recién iniciaba. Necesitábamos una orientación metodológica global que evitara perdersen en la maraña conceptual que parecía resultar de la interdisciplinariedad. La perspectiva de la investigación cualitativa funcionó como un contenedor para no desbordarnos en el eclecticismo, hacia el cual nos sentíamos empujados, al adoptar un enfoque multidisciplinario.

---

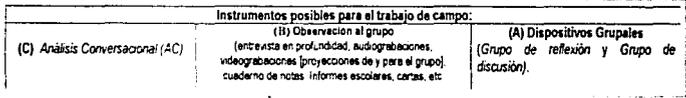
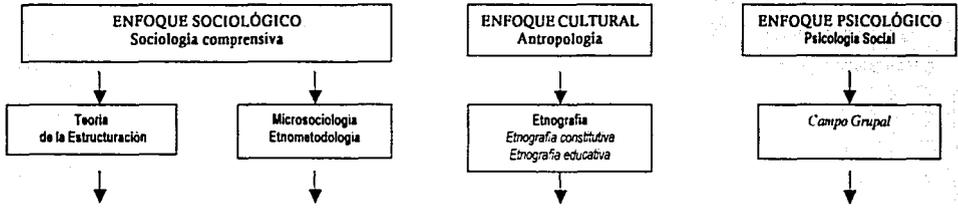
<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 422.

<sup>37</sup> Ma. Bertely B, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (Col. Maestros y Enseñanza 36; México: Paidós, 2000), 131 pp.

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

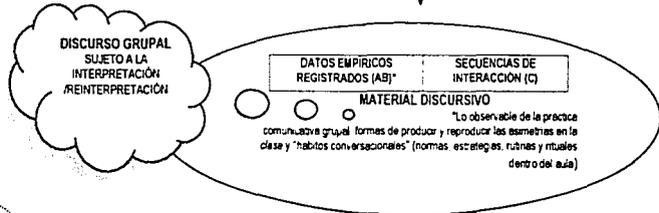
MAPA PARA EL ABORDAJE DEL OBJETO DE ESTUDIO

METODOLOGÍA CUALITATIVA



2/2

**Hermenéutica profunda**  
 Dimensiones y niveles de análisis para la investigación  
 1) Análisis socio-histórico  
 2) Análisis formal-discursivo  
 3) Nivel de la interpretación/interpretación



ESCUENARIO DE INTERACCIÓN

Fuente: esquema elaborado por el autor (México, 2002).

En el gráfico anterior mostramos la ruta que seguimos para desarrollar la investigación. Como se podrá observar, el enfoque sociocultural anudó tanto los aportes provenientes de la *Etografía Educativa* como de la *Microsociología* (en el nivel de lo instrumental); la *Sociología Comprensiva* contribuyó con el esquema organizativo que posibilitó el despliegue desde los planos más básicos del análisis y hasta el nivel interpretativo (*Teoría de la Estructuración*); finalmente desde la Psicología social, el *Campo grupal*, en calidad de reflexión teórica, soportó nuestro acercamiento a la noción de grupo y justificó la instrumentación de los dispositivos.

### 2.1.2 Características de la investigación

Dado que no pretendimos identificar las causas que generaban u obstaculizaban la cultura del diálogo, ni tampoco medir los factores que intensificasen o redujesen el nivel de comunicación de los grupos, el propósito descriptivo nos empujó hacia la investigación cualitativa. No buscábamos una descripción estática de los hechos; esperábamos pormenorizar en los comportamientos comunicativos del salón de clases a partir de explicitar cómo y por qué en la vida cotidiana, los patrones comunicativos asimétricos se creaban y recreaban. Esta condición implicaba observar el proceso y a los actores en sus movimientos cotidianos.

Sin más ánimo que el de justificar varias de las decisiones que se tomaron en relación con las estrategias, técnicas y dispositivos de la investigación, consideramos el ensayo que hizo Guillermo Orozco para estudiar a la comunicación tomando en cuenta la perspectiva cualitativa de la investigación social.<sup>88</sup> El siguiente cuadro resume un conjunto de categorías que utilizamos como un patrón para contrastar, sobre fondo blanco, nuestra investigación (1. tabla comparativa: **Investigación cualitativa vs. Investigación cuantitativa**).

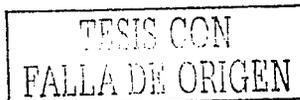
#### INVESTIGACIÓN CUALITATIVA VS. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.

PERSPECTIVA CUALITATIVA	PERSPECTIVA CUANTITATIVA	PERSPECTIVA CUALITATIVA	PERSPECTIVA CUANTITATIVA
Interpretación	Objetividad	Asociar	Separar
Lo distintivo	Lo regular	Procesos y resultados	Resultados
Objetos	Eventos	Creatividad metodológica	Técnicas precisas
Involucramiento	Neutralidad	Racionalidad sustantiva	Racionalidad instrumental
Premisas	Hipótesis	Estudio de microprocesos	Estudio de macroprocesos
Categorías	Variables	Teoría fundada	Estadística
Describir	Medir		

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002) <sup>89</sup>

<sup>88</sup> G. Orozco tipifica las cinco escuelas contemporáneas para la investigación en comunicación y junto con los Estudios Culturales, menciona el Análisis de Audiencias (estudios de recepción de medios), el Criticismo Literario (semiótica textual), Usos y Gratificaciones (qué hace la gente con los medios: ¿gratificación individual o uso social?) y el Efecto de los Medios (qué hacen los medios a las personas). Véase G. Orozco. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa* (México: IMDEC/Universidad de la Plata, 1997), pp. 51-66.

<sup>89</sup> *Ibid.*, pp. 70ss.



Los propósitos, los objetos y los procedimientos que caracterizan a la investigación cualitativa son temas de un amplio desarrollo y, ciertamente, no lo realizamos. Lo aclaramos porque aunque no abundamos en ellos, sí los consideramos como aspectos que, al orientar nuestra investigación, nos allanaron el camino.

En las siguientes líneas quisiéramos mostrar lo que nos significó trabajar desde esta perspectiva. Conviene decir que haber caracterizado a la investigación cualitativa nos resultó una valiosa guía durante la fase previa al trabajo de campo, pues en la actividad descriptiva, pudimos amalgamar con mayor naturalidad los aportes provenientes de la Etnografía de la Educación.<sup>90</sup>

La necesidad de entender lo que parecía tan obvio en la cotidianidad, nos demandó actuar a la inversa de lo que tradicionalmente se ha exigido desde los paradigmas funcional-estructuralistas de la investigación. El acercamiento metodológico para entender la particularidad de los procesos, hizo posible desmenuzar el objeto de estudio con procedimientos y dispositivos propios del microanálisis.<sup>91</sup> Aunque durante el diseño de investigación no logramos superar esa visión macro de los procesos sociales, poco a poco el enfoque cualitativo nos mostró la riqueza de una aproximación dinámica y cíclica al objeto de estudio. Orozco lo refiere en estos términos: *"La investigación cualitativa es un proceso de indagación de un objeto al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas con la ayuda de instrumentos y técnicas que le permiten involucrarse con el objeto para interpretarlo de la forma más integral posible. (...) Es un proceso de indagación y exploración de un objeto, que es un objeto siempre construido, al cual el investigador va accediendo mediante interpretaciones sucesivas"*.<sup>92</sup>

Otro aspecto reconocible en el enfoque cualitativo fue el cuestionamiento sobre la neutralidad. En efecto, y bajo la mejor de las intenciones, el acercamiento al objeto de estudio buscó, en todo momento, conservar una sana distancia como condición básica. Pero en el camino, la neutralidad se convirtió en un problema: pues al conocer las condiciones bajo las que se trabajaba en la escuela rural, sentimos que esta actitud nos alejaba del conocimiento de esa realidad particular. Vivimos la necesidad de involucrarnos, de "ponernos en los zapatos de los otros" para poder comprender, a partir de "sentir", la forma de responder ante el contexto escolar cotidiano. El abordaje nos resultó más libre cuando aceptamos el involucramiento del investigador en vez de la exigida neutralidad.

Bajo esta perspectiva nos dimos cuenta que la observación, centrada más en el proceso que en los resultados, se enriquecía conforme aguzábamos --más que nuestros sentidos--, las estrategias de registro. Particularmente nos sorprendió lo que otros investigadores ya había venido señalando con insistencia. La observación es, también, un proceso de construcción; un acto que se constituye a partir de las sucesivas aproximaciones a la realidad.

<sup>90</sup> Particularmente el enfoque de María Bertely B., expuesto en su trabajo titulado *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Op. cit., pp. 32-33.

<sup>91</sup> Aunque en principio los tanteos metodológicos iniciales nos colocaron delante de la microsociología de E. Goffman, poco a poco descubrimos que sus planteamientos, se contenían en las propuestas sobre el Análisis conversacional que Mauro Wolf resume magistralmente en *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Càtedra, 1994), 32-33.

<sup>92</sup> Op. cit., G. Orozco, pp. 83-84.

Describir los procesos resultó una experiencia enriquecedora. Por ejemplo, entendimos que ni la duración de las observaciones ni el número de registros garantizan acceder al conocimiento profundo de la realidad de un grupo escolar, aunque una y otra sea con niños. Es decir, no son el tiempo ni la frecuencia del contacto definidos desde el investigador los factores que determinan el acercamiento al objeto de conocimiento, sino el favorecimiento de un clima de confianza, la cual resultará del relajamiento de la situación observada. Un clima de confianza no puede producirse bajo la mirada técnica de la neutralidad u objetividad científica; su emergencia es la consecuencia de acercamientos progresivos en los cuales se suscita un involucramiento con el objeto de estudio. Nos cuestionamos si para asumir una actitud neutral bastaba con desearlo. No pudimos. Los cambios de actitud, comprendimos, no son tan sencillos. Cuando se percibe que hay un mutuo conocimiento entre el extraño y el "nosotros-grupo", cuando los mecanismos de defensa sobre la definición de la situación ya no son necesarios, es posible que la confianza ya sea parte del ambiente en los escenarios de encuentro.

No creemos haber incursionado lo suficiente en la metodología cualitativa, particularmente porque fue en la última etapa de la investigación (el informe), cuando comenzamos a apreciar su riqueza y diversos niveles de complejidad. Sin embargo, descubrimos que este acercamiento nos dio la oportunidad de jugar con la "creatividad metodológica" que G. Orozco califica como apreciable en la investigación cualitativa. Cito "*Para estas investigaciones es conveniente combinar una observación etnográfica y un estudio de caso con una entrevista en profundidad (...) En la IC cada caso de estudio, cada proyecto de investigación, puede presentarse como único (...). Pero la combinación, el tiempo en que se aplican, con cuál va acompañada, de qué manera y hasta qué límite se aplica una entrevista, todo ello es una decisión del investigador: implica creatividad, no hay reglas escritas; el investigador tiene que ir tomando decisiones sobre la marcha...*".<sup>93</sup>

Este aspecto resultó sorprendentemente cierto, pues, ya frente a los grupos, la planificación y la elección de los dispositivos resultaron minúsculos cuando comenzamos a observar al grupo desplegándose a plenitud en su ambiente natural. En distintos momentos vivimos la sensación de impotencia, cuando nos percatamos de que los instrumentos de registro parecían insuficientes para hacer una lectura sistematizada de las conductas simbólicas. ¿Qué fallaba? ¿Por qué los gestos y los movimientos al unisono del grupo no podían ser aprehendidos con los dispositivos seleccionados? ¿Cómo atrapar los cuerpecitos escurridizos de los niños bajo la mirada tecnificada y sistemática de la observación? ¿Cómo "leer" los ciclos de las secuencias de diálogo en un grupo que, con sus movimientos, desbordaban incesantemente la norma de lo institucional? Los actos de habla se tornaron murmullos indescifrables y nos interrogaron sobre aquello que recomendaba Casamiglia sobre *Las cosas del decir* para abordar el discurso oralizado.<sup>94</sup> Nos planteamos si realmente estábamos preparados para registrar los gestos, si sabíamos cómo capturar las palabras, cómo leer los ritmos acompañados de los cuerpos en la sincronía de su interacción. Todos estos aspectos nos obligaron a buscar recursos y estrategias sobre la marcha. No sabemos qué tan creativos fuimos, pero pensar en esta posibilidad nos dio libertad de decisión a la hora de estar en el trabajo de campo.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 80

<sup>94</sup> Helena Casamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir* (Barcelona: Ariel, 1999), 383 pp

Quisiéramos comentar finalmente que la interpretación de los datos constituyó un ejercicio interesante desde la perspectiva cualitativa. No creemos haber desarrollado con amplitud este aspecto de la investigación, sin embargo, lo consideramos un avance significativo el hecho de lograr desprendernos de las nociones de hipótesis y variables; reflexionamos en las premisas y buscamos las categorías de análisis en el trasfondo del discurso. Sobre este último aspecto, advertimos que si bien lo intentamos, no logramos perfilar estas guías ya sea por inexperiencia o quizás por las limitaciones del tiempo. La salida por la que optamos fue hacer una interpretación sobre los datos ordenados en los registros conforme a un esquema conceptual desde donde, y mediante una lectura empírica, mapeamos los aspectos que podríamos considerar según algunas premisas de la *Teoría de la Estructuración*.

## 2.2 Itinerario metodológico

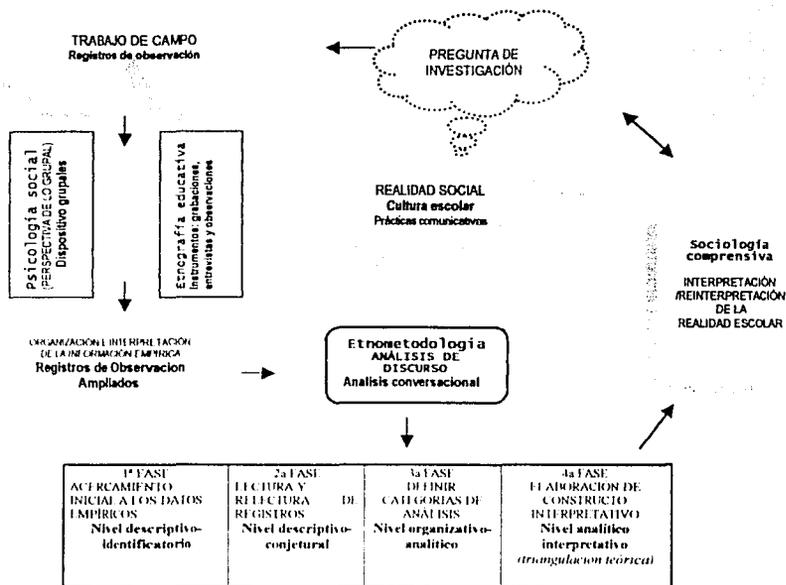
Observar el pulso de los actos engarzados en la conversación cotidiana, nos obligó a reconocer como sus dificultades inherentes: a la fugacidad, a la pluralidad signica, a la ritualidad bajo la espontaneidad aparente y su compleja organización subyacente en la sencillez del acto cotidiano. Sin embargo, hoy sabemos que este comportamiento de interacción social no escapa a normas, reglas, hábitos y rutinas que han sido evidenciados tanto por la Etnografía de la Comunicación como por la Etnometodología. Así, pues, aunque de manera breve, a continuación expondremos el herramental conceptual y los procedimientos a los que nos acogimos, considerando nuestras necesidades de aplicación para el trabajo de campo.

### 2.2.1 Etnografía en el aula

De entre los trabajos que analizan a la institución escolar con un enfoque etnográfico, el de M. Bertely nos propuso una secuencia sencilla. En el esquema: **la Investigación etnográfica en el contexto de otras disciplinas** sintetizamos la propuesta de la etnografía educativa. El diagrama, incluso, nos fue útil para visualizar el itinerario de convergencia disciplinaria. Por ejemplo, la función de los dispositivos grupales, propios de la Psicología Social, pero no ajenos a la investigación cualitativa; el aporte de la Etnometodología no sólo para contribuir en la organización de los datos sino en el trabajo analítico del material discursivo; del mismo modo, el itinerario nos ayudó en el tránsito que realizamos del plano analítico al plano interpretativo, cuando pareció que estábamos atrapados en los pliegues del discurso del grupo.

El itinerario gráfico nos facilitó el tránsito para entrar en la fase final del trabajo etnográfico que favorecería la *"triangulación teórica"*, según las palabras de Bertely. Así, en el esquema **Fases y actividades para la organización e interpretación de la información etnográfica del salón de clases**, mostramos las etapas y flujo de actividades que precedieron al trabajo de campo y sin las cuales no habríamos podido ejemplar la lectura empírica que antecedió al ensamble teórico desde la perspectiva de A. Giddens.

## LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL CONTEXTO DE OTRAS DISCIPLINAS

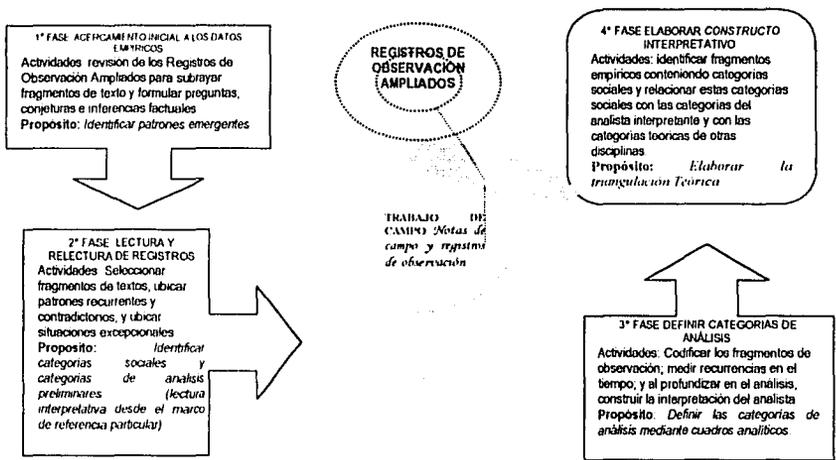


Fuente: esquema elaborado por el autor (México, 2002) <sup>95</sup>

Una vez realizados los registros de observación en el salón de clases, la ruta de la Etnografía nos permitió transitar gradualmente de la descripción a la organización de los datos. La primera fase remitió a una actividad de identificación y reflexión inicial sobre los datos recién organizados. La segunda fase nos planteó una cuidadosa revisión del material con el propósito de identificar los patrones emergentes que, por su recurrencia, podrían derivar en *categorías de análisis*. La tercera fase consistiría en una valoración y organización, propiamente, de las categorías de análisis identificadas; y la cuarta, apoyada en la sistematización de los elementos del discurso contenida en los *Registros Ampliados*, buscaría relacionar las categorías sociales, las categorías del interpretante y las categorías teóricas. Etapa de síntesis por la cual se accedería a un primer *constructo* de significación y que gradualmente nos colocó en el plano interpretativo.

<sup>95</sup> *Op. cit.*, M. Bertely, p. 43-62 y 63-93. Sobre los criterios y características formales de los Registros de Observación ver el capítulo 2; y para el detalle del trabajo etnográfico, véase el Capítulo 3.

## FASES Y ACTIVIDADES PARA LA ORGANIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN ETNOGRÁFICA DEL SALÓN DE CLASES



Fuente: esquema elaborado por el autor (México, 2002).

En la práctica, por cuestiones de tiempo, nos vimos obligados a reducir las etapas. Así, la primera tuvo como propósito lograr un documento sintético que reuniría los fragmentos de discurso, agrupando los patrones emergentes identificados y mapeando las Categorías de Análisis. En la segunda y tercera etapas intentamos elaborar un *Cuadro Analítico de Categorías* cuyo resultado, para efectos prácticos, nos resultó una red conceptual, la cual instrumentamos para cernir los fragmentos discursivos registrados. La cuarta fase consistió en trabajar un cuadro descriptivo preliminar a partir de los patrones de comportamiento observados y su agrupamiento --en razón de un *constructo* conceptual-- esquematizado y utilizado como guía para la reconstrucción abstracta de la realidad observada. En esta etapa de interpretación/reinterpretación, “estiramos” las premisas de la *Teoría de la Estructuración* y desde sus marcos respectivos, hicimos el ejercicio de leer nuestras observaciones, acomodando los fragmentos discursivos según la lógica de las premisas identificadas.

Otra adaptación al modelo propuesto por M. Bertely, fue el distinguir entre *patrones emergentes* y *patrones recurrentes*. La etnografía no parece distinguir explícitamente entre uno y otro. En sentido estricto, ella se refiere a los patrones emergentes como aquellas conductas observadas y repetidas por los participantes en la interacción. Sin embargo, cuando focalizamos las secuencias discursivas, sentimos la necesidad de diferenciarlos. Los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*patrones emergentes* los definimos como aquellos comportamientos “nuevos” en el grupo. Y lo nuevo no se refería a lo que acababa de aparecer sino lo que se había importado de otros grupos o contextos, por ejemplo, una palabra, una frase, un gesto o un hábito “extraño” a la comunidad. Aunque no renunciamos al término de patrón de comportamiento, la especificidad de nuestro trabajo poco a poco nos hizo adoptar el término *hábito comunicativo* como equivalente de *patrones recurrentes*; el término de *patrón emergente*, lo aplicamos para reconocer los cambios de hábito o la adopción de nuevos comportamientos.

Ahora bien ¿cómo enfrentamos el trabajo de campo en sus aspectos particulares? ¿Qué considerar para la observación de las situaciones, la escrituración de los comportamientos seleccionados, la conversión de los diversos comportamientos expresivos en secuencias discursivas y su definición en unidades de significado, una vez que los **Registros de Observación Ampliados** adquirieron el carácter de *corpus* discursivo grupal? A continuación exponemos algunas consideraciones teóricas y sus implicaciones experimentadas en el trabajo de campo. Su referencia nos permitirá, en algunos casos, explicar nuestras conjeturas, interrogantes e interpretaciones; en otros, evidenciará qué tan consistentes fuimos en el desarrollo de la investigación, toda vez que tomamos en cuenta planteamientos y recomendaciones por lo menos conceptualmente de la metodología cualitativa de lo social. Somos conscientes de que varios aspectos teóricos no fueron atendidos conforme a los autores, sin embargo, como parte de nuestra estrategia reconocimos que cedimos ante el influjo natural que impuso el actuar de los protagonistas y particularidades de las situaciones.

### 2.2.1.1 Observación en el aula

Una manera sencilla de saber qué significa la observación para la Ciencias Sociales se resume en “*Saber escuchar, saber alejarse y saber escapar al ‘dentristismo’*”. Otra forma posible, es aquella que cita M. S. Valles: “*la observación es la técnica estrella de los estudios de caso etnográficos*”. Para este investigador, si la *observación (participante)* es un procedimiento tradicional de los antropólogos, no pueden ignorarse los aportes surgidos desde la Psicología Social y de la Sociología, en particular los trabajos de E. Goffman.<sup>96</sup>

Una tercera posibilidad consiste en diferenciar la observación común de la *observación científica*. De este contraste resultaría que, sin abandonar la riqueza del acto cotidiano de observar, la observación científica exigiría adoptar como principios la constancia, la distancia crítica del observador y la orientación teórica.<sup>97</sup> Resulta igualmente útil distinguir cuándo la observación científica es tomada como método y cuándo como técnica. En tanto método, la observación está presente en cualquiera de las formas de investigación, en tanto técnica, conviene pensarla como un procedimiento, por el cual el investigador buscaría realismo (en oposición al control del experimentador) y ejercitaría la reconstrucción del significado, siempre de la mano de los sujetos estudiados. Por su forma de aplicación, la

<sup>96</sup> Cfr. Miguel S. Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y practica social* (Madrid Síntesis, 1999), pp. 81-82 y 100.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 142ss.



observación ha sido también una práctica participante ("*observación exógena*") y un acto de auto-observación ("*observación endógena*").

M. S. Valles sostiene que el tema de la observación no es un asunto sencillo a la hora de hacer una revisión en el marco de las ciencias sociales. En el ámbito práctico ha resultado una noción resbalosa, pues así como unos le consideran una estrategia, otros la conciben como un método o simplemente una técnica. Ante la dificultad de contar con una definición o un acuerdo básico, convenimos en aceptar que la **observación constituye un procedimiento para elaborar versiones de la realidad**. Asumimos que debería tomarse como un procedimiento a partir del cual realizaríamos distintas aproximaciones a la realidad. El cuadro de características formulado por el metodólogo español, nos ayudó a tomar distancia en nuestro trabajo, particularmente respecto al tema de la neutralidad y la objetividad científicas (ver siguiente cuadro-resumen).

#### CARACTERIZACIÓN DEL OBSERVADOR PARTICIPANTE

Participante ordinario	Observador participante
Propósito único	Propósito doble
Detección selectiva	Atención incrementada
Observación de ángulo cerrado	Observación de ángulo abierto
Experiencia desde adentro	Experiencia desde adentro y desde afuera
Introspección natural	Introspección aplicada
No registro sistemático	Registro sistemático

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 20002).<sup>98</sup>

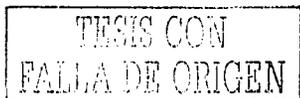
De lo anterior resaltamos la idea de que la observación es una operación activa del investigador y, que si bien todas las recomendaciones no sobran, será necesaria la advertencia del sociólogo Jesús Ibáñez, por la que manifiesta su crítica a cerca de la lectura engañosa contenida en los manuales de investigación social; al respecto, dice "... *sugieren que la observación es mero reflejo de algo que le es anterior y exterior, cuando es una intervención que modifica lo observado y produce como resultado de esa modificación un fenómeno, que no es siquiera el "dato", pues el "dato" es sólo el registro escritural de ese fenómeno*". *La observación es un proceso de producción de datos ...*".<sup>99</sup> Esta última frase fue contundente para delinear el sentido del trabajo de campo.

#### 2.2.1.2 El registro etnográfico

Del cuadro anterior quisiéramos sustraer el término *Registro sistemático*. En efecto, si consideramos que esta es una característica de la observación participante, ésta, no lo es por oposición sólo a lo asistemático. Lo sistemático alude al aspecto materializable de la observación, en tanto práctica investigativa. La sistematicidad es una condición de la

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 150.

<sup>99</sup> Jesús Ibáñez, *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica* (Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992), p. 38.



observación que la vuelve un recurso etnográfico tangible, pues las demás características, aunque importantes, cualifican más la actitud del observador.

### CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LOS REGISTROS DE OBSERVACIÓN AMPLIADOS

Los Registros de Observación Ampliados. Las notas de campo, al transcribirse, resultarán como *Registros de Observación Ampliados*. Estos contendrán información codificada para su clasificación, notas analíticas y las conclusiones de cada sesión de observación.

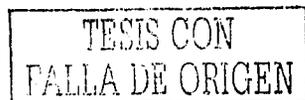
CONTENIDO DESCRIPTIVO	NOTAS DE CAMPO, INFERENCIAS E INTERPRETACIONES
<p>Notas de campo que mediante observación, registran contexto, escenarios, actores y comportamientos (lingüísticos y no lingüísticos)</p> <p>Se sugiere asumir una posición ética durante el registro</p> <p>Entre otras recomendaciones incluir encabezados, asignar claves (escuela, fecha, datos del observador y número de página), registrar la hora de observación, aun cuando esta sea continua (se puede observar por intervalos de diez o quince minutos). Conviene adoptar el formato de dos columnas. Al término de cada jornada de campo conviene elaborar los registros ampliados y con estos, elaborar hoja de conclusiones en donde se destaque el ordenamiento de los patrones de interacción, las categorías empíricas o los problemas en emergencia</p>	<p>Notas de campo que refieren a preguntas, inferencias factuales, valoraciones del observador y patrones emergentes de interacción, conjeturas, categorías y valoraciones éticas del investigador conforme vayan surgiendo, así como recuperar las categorías sociales que utilizan los actores (palabras o frases, por ejemplo) para validar sus acciones y representaciones subjetivas</p>

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002).<sup>100</sup>

Instalados en el nivel práctico, adoptamos las recomendaciones de la investigadora M. Bertely porque, justamente, durante el diseño de la investigación, un aspecto que nos provocó fantasmas fue el observar los comportamientos comunicativos en su estado natural. Diversos y complejos por su forma; multiferidos por el código; se revelaban inaprensibles ante la mirada; en veces aparecían espontáneos e inocentes, en veces caóticos y hasta violentos.

Necesitábamos superar la informalidad que nos sugerían el levantamiento de las notas personales y el diario de campo. Los criterios y exigencias formales para elaborar los *Registros de Observación Ampliados* nos hicieron comprender que la sistematicidad en la observación significaba cuidadoso ordenamiento de datos. Sin este procedimiento, la observación se volvería cerrada, dispersa y fragmentaria. De este modo, las recomendaciones del anterior cuadro sinóptico fueron una valiosa ayuda en el momento de

<sup>100</sup> *Op. cit.*, Bertely, pp. 48-54



elaborar los registros. El cuadro anterior no incluye todas las recomendaciones del orden práctico, pero fueron las más importantes cuando elaboramos los registros ampliados. Conviene decir que este mismo formato fue utilizado para incorporar el material transcrito, producto de las audiograbaciones.

Las recomendaciones prácticas utilizadas por los analistas de la conversación se sumaron a las demás recomendaciones relativas a la observancia, descripción y consideraciones sobre el contexto, el escenario, los actores y los comportamientos lingüísticos y extralingüísticos.

### 2.2.2 Etnometodología

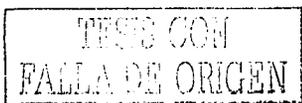
La Etnometodología nace en el seno de la sociología norteamericana en 1960. Su gestación remite a tres décadas atrás cuando, a pesar de la condición de marginalidad, la "*sociología en estado práctico*" --como la definiera Alfred Shutz--, concita un entretrejo de visiones. A la distancia, su perspectiva se lee como una condensación del pensamiento marxista, la fenomenología, el existencialismo y el Análisis Institucional, según Alain Coulon.

Olvidada por un tiempo, en los noventa, vuelve a llamar el interés de los estudiosos sociales, toda vez que el pensamiento científico-social contemporáneo ya no encuentra respuestas satisfactorias en la ciencia dominante. Como una sociología emergente, la *Etnometodología* está inscrita en el enfoque cualitativo de los estudios comprensivos, y sus planteamientos consisten en afirmar que los individuos tenemos la posibilidad de expresar lo que hacemos para organizar nuestra existencia social "*Analizando las prácticas ordinarias en el aquí y ahora siempre localizado de las interacciones, la Etnometodología se acerca a otras corrientes marginadas de la Sociología oficial (...) que también toma en cuenta el hecho de que todo grupo social es capaz de comprenderse a sí mismo, de comentarse y de analizarse*".<sup>101</sup>

Harold Garfinkel, Aaron Cicourel, Don H. Zimmerman, Harvey Sacks, Samuel Shegloff o Carlos Catañeda, son entre otros, quienes cimientan y divulgan el trabajo etnometodológico en las décadas sesenta y setenta. Tiempo de búsqueda y consolidación. En 1967, por ejemplo, Garfinkel publica sus *Estudios en Etnometodología* y en 1971 --alrededor de Cicourel, Hugh Mehan-- trabaja en las interacciones educativas, desde donde propone el término de *Etnografía Constitutiva*. Alrededor de 1965 la Etnometodología parece fragmentarse cuando el *Análisis Conversacional* (Harvey Sacks) alcanza tal grado de desarrollo que parece fundar una disciplina autónoma. Tal situación, sin embargo, no modificó drásticamente el *status* de la Etnometodología, y más bien, como corriente dentro de la sociología, experimentó un movimiento reconstituyente, asociado sin duda al interés creciente por los estudios cualitativos.<sup>102</sup> El investigador francés, A. Coulon resume esta

<sup>101</sup> Alain Coulon, *La etnometodología* (Madrid: Cátedra, 1987), pp. 98s

<sup>102</sup> A. Coulon señala que es hasta 1983, cuando aparecen los primeros trabajos académicos que toman como referente a la Etnometodología. La obra que hemos venido citando, expone el estado de la cuestión en Francia, y está fechado en 1987. En 1979, en el prefacio que hace Jorge Lozano al trabajo de Mauro Wolf, comenta que la Etnometodología --a fines de los setenta-- fue una invitada especial en los programas de postgrado en la Universidad Complutense en Madrid. Se lamenta así mismo que aun persista el antagonismo entre la micro y la macrosociología, pues esta distinción, podría constituir una de las principales causas de que la convergencia metodológica entre ciertas teorías sociales, frene el cambio de perspectivas encaminada a considerar las prácticas cotidianas y el lenguaje como objeto de estudio de las relaciones



nueva perspectiva teórica del siguiente modo *"es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido, y al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar"*.<sup>103</sup> Para los etnometodólogos, la sociología es el estudio de las actividades (triviales o científicas) en la que la propia Sociología debe ser tomada como una actividad práctica. Es la sociología de la sociología. A la sociología clásica y dominante, Garfinkel le opuso una ciencia social *"instituida sobre el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de todo actor social"*.<sup>104</sup> Los etnometodólogos cuestionan que las descripciones sociológicas ignoren la experiencia práctica del actor y lo consideren como un ser irracional. No aceptan el supuesto de que un sistema estable de normas y significaciones compartidas, gobierne todo el sistema social. Más bien y en sentido contrario, señalan que normas, reglas y estructuras (modelos) no son independientes de las interacciones sociales.

Los etnometodólogos sostienen la tesis de que *"los hechos sociales son la realización de los miembros"*. Esto significa que la realidad social está siendo creada constantemente por los actores. De ahí que, desde este enfoque, sea de *"capital importancia cómo producen y tratan los actores de sentido común la información durante los intercambios, y su modo de utilizar el lenguaje como recurso; en resumen, cómo fabrican un mundo razonable para vivir en él"*.<sup>105</sup> El fundador de la Etnometodología, H. Garfinkel, se justifica cuando critica a los sociólogos de su época por concebir a los actores sociales como "idiotas culturales".

Conceptos fundamentales de la Etnometodología son la *indexicalidad* (la significación del lenguaje cotidiano determinado por el contexto), la *reflexividad* (condición de la práctica social por medio de la cual, al describir una situación, se construye: *"mientras hablamos, a medida que enunciamos, estamos construyendo el sentido, el orden y la racionalidad de lo que estamos haciendo en ese momento"* ejemplifica A. Coulon), la *accountability* (propiedad por medio de la cual el mundo social puede ser describible a partir de las acciones prácticas de la gente. El valor de la *accountability* no consiste en la posibilidad hacer descriptible le mundo social, sino que por esta propiedad se muestra continuamente su constitución) y la noción de *miembro* (persona dotada de un conjunto de procedimientos, de métodos de *savoir-faire* que le hacen capaz de inventar dispositivos de adaptación para dar sentido al mundo que le rodea). Estas nociones por supuesto no representan el cuadro conceptual total que sostiene a la Etnometodología, y no es nuestro propósito exponerlo. Si los citamos es porque estas categorías teóricas se movilizan en la perspectiva metodológica del análisis conversacional.

Antes de describir los aspectos prácticos que tomamos del análisis conversacional, quisieramos mencionar finalmente que de la Etnometodología, también ha derivado una

---

sociales. Cfr. *Sociologías de la vida cotidiana* (Madrid: Cátedra, 1994), pp. 9-11. V. también el trabajo de Peter Burke, quien refiere a la "rehabilitación" del conocimiento por la vida cotidiana: *Historia social del conocimiento* (Barcelona Paidós orígenes, 2002), p. 27

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 32. El subrayado es nuestro

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>105</sup> Asimismo, conviene en este punto, referirse a la definición más simple de Etnometodología. Garfinkel llega a este concepto por referencia involuntaria a términos como *etnobotánica* y *etnolítica*. Recupera el sentido antropológico de lo local y de la pertenencia respecto a los miembros de una organización social o "tribu". Así, los *etnometodólogos* darán cuenta de una Etnometodología que consistirá en el estudio de los *etnometodólogos* que utilizan cotidianamente los actores, que les permiten vivir juntos, incluyendo sus conflictos, y que rigen las relaciones sociales que mantienen. *Ibid.*, pp. 35 y 56.

corriente especializada de estudios sobre la escuela que se identifica como *Etnografía Constitutiva*. Desde 1978, H. Mehan exploró la organización de la clase, las prácticas de *tests*, los efectos de la orientación vocacional y las interacciones en los grupos.

La *Etnografía Constitutiva* tiene como propósito investigativo "*describir los acontecimientos repetitivos y las actividades que componen la rutina del grupo estudiado*".<sup>106</sup> Su especificidad en el trabajo de campo consiste en favorecer 1) la disponibilidad de los datos que son consultables; 2) la exhaustividad del tratamiento de los datos (minuciosidad para con los materiales recopilados); 3) la validación de los resultados al utilizar dispositivos de verificación<sup>107</sup> y 4) tomar como punto de referencia el análisis interaccional (se evita con ello la reducción psicológica y la reificación sociológica). Sobre este último aspecto H. Mehan advierte sobre la necesidad de trabajar sobre la noción de "*competencia interaccional*", la cual se manifiesta como una estrategia puesta en juego durante las interacciones en clase. En los trabajos de este investigador, la noción aparece como una capacidad que los alumnos han desarrollado en su relación con los profesores.

Según A. Coulon la *Etnografía Constitutiva* ha sido una muestra de la convergencia interdisciplinaria, pues al adoptar y adaptar métodos e instrumentos tanto de la sociología cualitativa como de la etnografía, los etnometodólogos generaron una especie de "*sociología etnográfica*". En este ámbito se ha utilizado la observación directa en las clases, la observación participativa, el estudio de la conversación, los resultados de pruebas, las grabaciones de los actores y otros dispositivos etnográficos.

### 2.2.2.1 El análisis conversacional

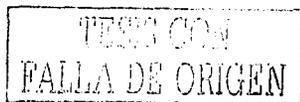
Contrariamente a lo que se pensaba las conversaciones no son actos espontáneos o encuentros caóticos informales. En los intercambios comunicativos cotidianos, las conversaciones son prácticas discursivas sujetas a un orden reglado, rutinizado y con frecuencia, sutilmente ritualizadas merced a los convencionalismos socioculturales manifiestos en los protocolos, ceremonias o en las fórmulas de cortesía. Esta revelación es un crédito para los etnometodólogos quienes, desde el *Análisis Conversacional*, han desmenuzado la compleja estructura jerarquizada de "*la forma prototípica de la interacción verbal*": la *conversación*, según la expresión de A. Tusón.<sup>108</sup>

El Análisis Conversacional es el estudio de las estructuras y propiedades formales del lenguaje. Tres son las principales hipótesis que soportan el trabajo de los analistas, según resume Coulon, citando a Jhon Heritage: 1) la interacción está organizada estructuralmente, 2) la contribución de los participantes está orientada contextualmente (el ajustamiento de un enunciado a un contexto es inevitable) y 3) las dos propiedades anteriores son condiciones de la interacción, por lo que son imprescindibles y pertinentes.

<sup>106</sup> *Ibid.*, pp. 96 y 103-104

<sup>107</sup> De modo general, investigar bajo este enfoque ha permitido descubrir la importancia del *tracking*, el cual consiste en vigilar o hacer seguimiento etnográfico de los actores, a partir de la cual se considera importante hacer una "validación intersubjetiva" de la información recogida

<sup>108</sup> Amparo Tusón V., *Análisis de la Conversación* (Barcelona: Ariel Practicum, 1997), pp. 13-16.



Anita Pomerantz (discípula de H. Sacks) y B. J. Fehr han señalado un conjunto de condiciones y principios que muestran por qué el *Análisis Conversacional* hoy ocupa un lugar importante en el estudio científico del discurso (ver cuadro siguiente).

#### RASGOS DEL ANÁLISIS CONVERSACIONAL

- 1) Los analistas de la conversación (AC) estudian a la conversación que se produce tanto en el contexto informal como formal.
- 2) En el AC ("habla en interacción") se observan los aspectos verbales y paralingüísticos del habla (calidad del sonido, pausas, nuevos comienzos, etc. Shegloff [1984] incluso incorpora la gestualidad y la proxemia).
- 3) El objetivo analítico es esclarecer cómo se producen y se comprenden las acciones, los acontecimientos, los objetos, etc., antes de explicar cómo se organiza el lenguaje y el habla como fenómenos.
- 4) En el AC, como en otros estudios semejantes, se registran y analizan instancias del habla en interacción, se toma en cuenta el papel del contexto en la producción de sentido y se busca captar la perspectiva de los participantes en las secuencias interactivas.
- 5) Los AC prestan atención a los detalles de la organización temporal del desarrollo de la acción-interacción y a las diversas contingencias interactivas en el transcurso.
- 6) Las reglas de la conducta en la interacción son consideradas como pautas situacionalmente invocadas que forman parte de la actividad que busca explicar.
- 7) Como parte de la etnometodología el AC parte de la base de que la conducta en la vida cotidiana es razonable y significativa.
- 8) El sentido o el significado de una conducta depende del contexto de su producción (en el transcurso de una interacción, el contexto cambia continuamente, de tal modo que cada aporte suministra un nuevo contexto para el siguiente. Para entender una conducta se debe saber cuál es la ocasión, quién interactúa con quien, dónde y cuándo). Es decir, el contexto es creado parcialmente por las acciones que producen las personas.
- 9) Para observar la conducta los AC pueden o no actuar como participante/observador en la situación y puede o no utilizarse dispositivos de grabación (porque pertinente la evidencia, los analistas trabajan comúnmente a partir de grabaciones de conductas y mucho mejor si se dispone de grabación y transcripción).

Fuente: resumen del autor (México, 2002) <sup>109</sup>

Desde luego los anteriores rasgos no constituyen un cuadro completo del *Análisis Conversacional*, pero nos bastaron para comprender que de nuestro material recogido en campo, derivaría en una laboriosa y múltiple tarea de organización, lectura y relectura, reflexión, contraste e inferencia de los datos observados y registrados. El abordaje no fue fácil. Así que tuvimos que replantear el diseño del trabajo de campo. Fue necesario reconsiderar el antes y el después. El trabajo de campo nos exigía saber qué iríamos a observar. También, y una vez organizados los registros, nos interrogaba respecto a si la información recabada en los grupos escolares, era la que necesitábamos. Realmente las condiciones nos rebasaron. En parte, debido al traslape entre la organización del trabajo de la investigación y el calendario de formación del investigador; pero igualmente por la limitación de los recursos.

Una vez que realizamos la observación en el salón de clases, aplicamos los dispositivos grupales y transcribimos los materiales sonoros, nos percatamos que en los Registros

<sup>109</sup> Cfr. Teun A. Van Dijk, *El discurso como interacción social* (t. 2; Barcelona: Gedisa, 2000), pp. 101ss.

Ampliados, sólo teníamos un abundante discurso tejido.<sup>110</sup> Ahora, nos preguntábamos ¿cómo desmenuzar este hilo de palabras? Intentamos encontrar las *Categorías de Análisis* que, en su momento, M. Bertely nos sugirió. Nuestras limitaciones quedaron en evidencia. O, para decirlo en otros términos, la realidad nos desbordó. De los varios niveles que debimos haber observado, sólo pudimos aproximarnos a algunas dimensiones de la realidad. Entendimos que la fugacidad de los hechos sociales era una condición indefectible en lo real. No obstante, con esos resultados tuvimos que trabajar.

En el plano discursivo ideamos una guía para orientar el acercamiento a la dinámica del habla en interacción (Ver esquema: **Elementos básicos para el análisis conversacional**). Y en efecto, el esquema que inferimos en la consulta a nuestras fuentes funcionó como un modelo para guiarnos en la observación de campo y, durante el trabajo con los Registros Ampliados, permitió el reconocimiento de aquellos elementos del discurso conversacional. Particularmente los referidos a la estructura textual de la conversación (apertura, desarrollo y clausura) y a la organización interna de la interacción hablada (la dinámica de los intercambios y el ordenamiento de las intervenciones). Respecto de lo primero, baste decir que las secuencias de apertura y cierre fue importante identificarlas porque, en ellas, se contenían las formas ritualizadas (saludos, exclamaciones o ademanes), pero también era donde se pautaban y negociaban los intercambios. De lo segundo, consideramos su definición y funcionamiento, pues con este diagrama de estructura, logramos darnos una idea de cómo eribar los registros una vez organizados como un flujo discursivo. A. Tusón los jerarquiza de la manera que a continuación exponemos en el esquema *Elementos estructurales de la conversación*, contenido en el diagrama **Aspectos básicos para el análisis conversacional**. Este ordenamiento resume tanto las propuestas de los investigadores de la escuela de Birmingham (Coulthard y Sinclair) como de la escuela de Ginebra (Roulet o Kerbrat-Orecchioni, entre otros), según la opinión de Tusón.<sup>111</sup>

Las unidades de mayor a menor son:

---

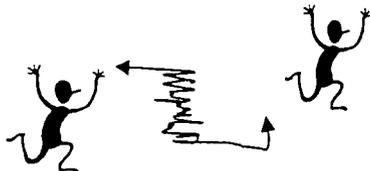
<sup>110</sup> El trabajo de campo consistió en varias actividades que se desarrollaron entre enero y febrero del 2002. El material recogido sumó un total de catorce horas de observación y registro que, entre marzo y mayo del mismo año, quedaron organizados e integrados en los *Registros de Observación Ampliados*. El contenido de estos materiales consistió en notas del observador, las transcripciones de audiocasetes, dibujos y cartas de los niños. Los Registros Ampliados no se incluyen en su totalidad en el presente informe debido a su extensión. Los textos adjuntos en el anexo están formados por fragmentos de secuencias discursivas que testimonian los planteamientos de la investigación. Cfr. Anexos: *Fragmentos de discurso de los Registros de Observación Ampliados de la Escuela Amado Nervo*, que a su vez son un extracto seleccionado de los *Registros Etnográficos de la Escuela Amado Nervo* (Documento de trabajo, San Mateo, Acaxochitlán, Hidalgo, México: 23 de enero al 15 de febrero del 2002), 175 lh.

<sup>111</sup> *Op. cit.*, A. Tusón, *Análisis de la...* p. 60vs

## ASPECTOS BÁSICOS PARA EL ANÁLISIS CONVERSACIONAL

### COMPETENCIA COMUNICATIVA

Estructura de la experiencia individual (repertorio de situaciones)  
 Competencia conversacional (verbal y no verbal), competencia estratégica, competencia interaccional



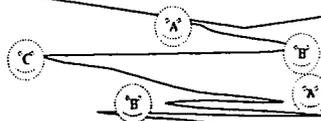
**ESCENARIO DE ENCUENTRO**  
 Actividades situadas: Salón de clases  
 Agentes A/B

Estructura de las secuencias de interacción:

Secuencias de apertura \*  
 Secuencias de desarrollo  
 Secuencias de cierre

\* Actos rutinizados (modo y deusapa), saludos, preguntas, exclamaciones y rituales

Códigos de la comunicación cara/cara	
VERBAL	NO VERBAL O EXTRALINGÜÍSTICO
Lección, artículo	Kinesica: gestos, mimica, mirada
Paralingüística: Prosodia, entonación	Proxémica: Contacto personal, postura, distancia, orientación
	Otros códigos: Aspecto estético
	Códigos sociales: Protocolos, roles, juegos y modos (Signos sociales o efectivos a través de cantidad, calidad y forma) Intonación, respiración, latidos y marcapulsos, sincronización y patrones, códigos de control de tono de voz, saludos y protocolos, rituales, gestos, situaciones de encadenamiento (premio) y castigo.



**ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA CONVERSACIÓN:**

**INTERACCIÓN** אאאא  
**SECUENCIA** אאאא

**INTERCAMBIO** אאאא  
**INTERVENCIÓN** אאאא  
**ACTO DE HABLAR** אאאא

**Mecanismo del turno:**  
 procedimientos de asignación (heteroselección y autoselección), dispositivo de acoplamiento y suspensión de turno (puntos de transición de turno, PTT), dispositivos de apertura y cierre de secuencias (Pares adyacentes y Secuencias laterales o insertas)

**Principios o reglas de puntuación de las parejas adyacentes**

- 1) No terminalidad ("Hay que meter hebra para sacar hilo" o "En boca cerrada no entran moscas")
- 2) No repetibilidad ("Queen suelta prenda, pierde")
- 3) Permanencia condicional ("Queen cae, otorga")

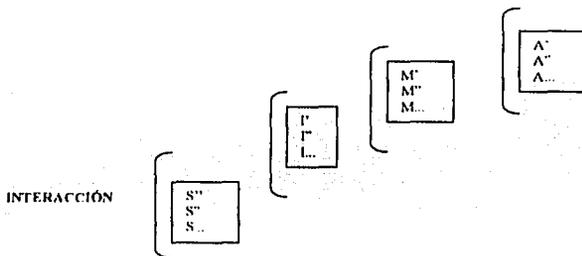
**Mecanismo de intercambios reparadores**  
 (autocorrección y heterocorrección)

Fuente: diagrama elaborado por el autor (México, 2002)

57

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

- 1) **La interacción.**- Unidad mayor que está limitada por los rituales de apertura y cierre. Se identifica como el hecho o evento comunicativo.
- 2) **La secuencia.**- Está limitada por los aspectos temáticos, cambio de actividad o por el cambio de circunstancias de los locutores.
- 3) **El intercambio.**- Unidad dialogal mínima. Es la unidad interaccional donde se objetiva el sistema de turnos mediante unidades bipartitas (pares adyacentes) o multipartitas.
- 4) **La intervención o movimiento.**- Constituye cada una de las aportaciones de los participantes y se manifiesta como la máxima unidad monologal.
- 5) **El acto.**- Se refiere a las funciones ilocutivas e interactivas de los diferentes movimientos. Una intervención, por ejemplo, puede estar formada por uno o varios actos de habla.



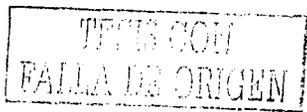
Fuente: *Op. cit.*, Amparo Tusón, *Análisis de la ...*, p. 61.

En nuestro esquema organizador para el Análisis Conversacional, incorporamos el modelo SPEAKING porque, a partir de su propuesta conceptual, supusimos que lograríamos describir las situaciones de encuentro. El modelo *SPEAKING*; que Hymes propuso para la Etnografía de la Comunicación, Tusón lo sugiere a los interesados en el *Análisis Conversacional* y nosotros lo instrumentamos como un modelo descriptor desde el cual pretendimos detallar la dimensión de las normas,<sup>112</sup> los géneros conversacionales y las competencias comunicativas de los interlocutores (Ver cuadro sinóptico *Modelo SPEAKING*).

El acrónimo propone identificar la localización espacial y temporal de los encuentros comunicativos al estudiar la *Situación* (S). Bajo este aspecto fuimos acotando y señalando las fronteras tanto internas como externas de las dimensiones tiempo/espacio del salón de clases y en un ejercicio de introyección, buscamos reflejar la atmósfera psicosocial emanada del contexto situacional.

*Los participantes* (P). Al describir a los agentes se intentaría reconstruir las constelaciones que definían el tramado de relaciones entre los interlocutores, a partir de considerar aquellos aspectos que como la edad, el sexo, *status* e identidad étnica, definen las relaciones interpersonales. Con las *finalidades* (E) se explicaría tanto los objetivos como

<sup>112</sup> La investigadora adopta la definición de Pierre Bourdieu (1982), para diferenciar la noción de regla; así, pues, las normas serán entendidas como "tendencias de comportamientos habituales". Apud. A. Tusón, *Análisis de la conversación ...*, p. 78



los productos resultantes de la interacción (Las finalidades pueden ser sociales e institucionales, por ejemplo).

#### MODELO SPEAKING

1) Situación(S)	5) Clave (C)
1.1 localización espacial y temporal	5.1 Grado de formalidad/informalidad de la interacción
1.2 Escena psicosocial	6) Instrumentos (I)
2) Participantes (P)	6.1 Canal
2.1 Características socioculturales	6.2 Variedad de habla
2.2 Relaciones entre ellos	6.3 Círculo y proxeimia
2.3 Constelación de participantes	7) Normas (N)
3) Finalidades (F)	7.1 Normas de interacción
3.1 Meta(s)/productos	7.2 Normas de interpretación
3.2 Globales/particulares	8) Género (G)
4) Secuencia de actos (SA)	8.1 Tipo de interacción
4.1 Organización y estructura de la interacción	8.2 Secuencias discursivas
4.2 Organización de los temas	

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002)

Con la *Secuencia de Actos* (A) se procuraría describir cómo se organizan, desarrollan y cambian los temas en el *continuum* discursivo. El grado de formalidad e informalidad en la interacción se define por la caracterización de los registros, y esto pretendimos conseguirlo, mediante el abordaje de la *Clave* (K). A partir de expresiones de cortesía, protocolos o incluso el tono de la relación (íntimo/distante, serio/lúdico), buscamos caracterizar los actos conversacionales.

Al describir a los *Instrumentos* (I) o canales (medios utilizados en la circulación del mensaje), pusimos atención en las formas de hablar y los tipos de códigos utilizados (proxémicos, por ejemplo).

Las *Normas* (N). En los hechos comunicativos una descripción importante lo constituyen las normas tanto de interacción como de interpretación. Este aspecto, en el marco de nuestra investigación, nos implicó observar los comportamientos habituales y compartidos en la comunidad de habla, a partir de los cuales tendríamos que dar contenido a nuestra noción de *cultura de diálogo*. Finalmente, también el *Género* (G) nos permitió conocer cómo conviven las distintas formas de interacción verbal orales en los espacios escolares. En la clase ordinaria, por ejemplo, el *continuum* discursivo resultó un híbrido que combinaba las formas expositivas monológicas, el dispositivo de pregunta-respuesta, las situaciones de juego, los rituales, los protocolos y por supuesto, en este juego de posibilidades, la conversación se hilvanaba en secuencias dialogales alternantes.

Cabe advertir que el modelo anterior no es el único que se ha utilizado para trabajar el Análisis Conversacional. El dúo de investigadores Pomerantz-Fehr, por ejemplo, recomienda seguir las siguientes etapas: 1) Seleccionar una secuencia, 2) Caracterizar las acciones dentro de la secuencia, 3) Análisis del empaquetamiento, 4) Identificar tiempos y turnos en la interpretación y 5) Identificar identidades, roles y relaciones para los

interactuantes.<sup>113</sup> Sin embargo, como bien lo plantea Tusón, los procedimientos variarán según el foco de atención del investigador.

En nuestro caso, el Modelo *SPEAKING* resultó excesivo para algunos aspectos y reducido para la dimensión que buscábamos profundizar: la **interlocutiva**. Dimensión que nos permitiera centrar la atención en las marcas interactivas, subyacentes a los hábitos comunicativos rutinizados, entre otros posibles: los modos de pedir la palabra, los modos de interrumpir, las formas de presentar información o preguntar, el uso de repeticiones o el empleo de ironías y bromas. El lector seguramente estará pensando en la noción de **Competencia Comunicativa**, y estamos de acuerdo; pero esto es tema del siguiente capítulo.

Finalmente hemos de calificar como de mucha utilidad las recomendaciones aplicadas por los analistas del discurso oral. Las que inventariaron H. Casamiglia y A. Tusón en su manual sobre el discurso, nos resultaron inicialmente prácticas cuando realizamos las transcripciones de los audiocassetes. Respecto a la simbología adoptamos varios signos básicos e inventamos otros que ayudaran para el ciframiento de los *Registros de Observación Amphodios*. En particular aquellos que daban cuenta de comportamientos dialógicos sin un signo correspondiente en los compendios de la bibliografía consultada (**V. Símbolos para las transcripciones de los registros sonoros**).

### 2.2.3 Lo grupal y los dispositivos grupales

Los dos aspectos que abordamos finalmente en este apartado pretenden: uno, justificar el uso de los *dispositivos grupales*; y, el otro, materializar la noción de discurso grupal, toda vez que su análisis lo consideramos un procedimiento útil para corporizar a la cultura de diálogo, en tanto expresión (dimensión colectiva del sujeto) de la práctica comunicativa cotidiana de los grupos escolares (dimensión institucional).

Respecto del primero, comenzaremos diciendo que la perspectiva grupal constituyó el punto de partida para entender la naturaleza cultural de las prácticas de comunicación en los *grupos escolares*. Desde este ángulo, encontramos una lógica descriptiva que nos permitió palpar el sentido colectivo de la *cultura de diálogo* en tanto que, como expresión individualizada, ocultaba la manifestación del producto historizado de la comunidad de habla: *la experiencia conversacional reconocida como hábito comunicativo manifiesto y culturalmente diferenciado*.

<sup>113</sup> Los procedimientos implican en cada caso: 1) Identificar apertura/cierre de secuencias. Identificar una secuencia en donde ocurre lo que interesa observar. Buscar los límites identificables considerando el turno o el tema para inicio y el cambio de acción o tema para el fin de secuencia. Una secuencia tendrá una variedad de fenómenos observables. 2) Caracterizar las acciones dentro de la secuencia. El concepto analítico básico es la acción (son acciones: saludar, dar una noticia, quejarse, contar una historia). 3) Analizar el empaquetamiento (modos en que los hablantes configuran y transmiten sus acciones. Los hablantes seleccionan sus paquetes o formatos). Considerar de qué modo el empaquetamiento facilita la interpretación de las acciones y de los temas de los que se habla. 4) Describir inicio/fin y obtención de turno (se trata de ubicarlo en relación con los otros turnos. Así mismo observar los tiempos y turnos en la interpretación). 5) Ubicar identidades, roles y relaciones para los interactuantes. El modo de empaquetar, tomar turno y referirse a los otros implica relaciones, roles, identidad y condiciones sociales particulares. (Cfr. "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido", en *Op. cit.*, Teun A. Van Dijk, *El discurso como*, pp. 101-137).

Antes de relatar nuestra experiencia con los dispositivos grupales, plantearemos las razones que nos llevaron a considerar la experiencia teórica e investigativa de la Psicología Social. En particular de la corriente grupalista, pues sólo a partir de esta dimensión, pudimos tener un acercamiento consistente frente a lo que parecía bifurcarse hacia los comportamientos individuales o hacia lo socialmente determinado desde lo institucional.

### SÍMBOLOS PARA LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS REGISTROS SONOROS

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	SÍMBOLO	SIGNIFICADO
•M	Profesor o profesora	(◀≈□□)	Expresiones espontáneas en medio del barullo.
(♂) o (♀)	Niño o Niña	(◀≈≡)	Expresiones audibles entre el murmullo del grupo
(♂/♀)	Grupo	(00)	Silencio
(♂/♀)	El grupo habla en coro	(→→)	Expresiones audibles en segundo y/o tercer plano
(♂/♀  )	El grupo responde de manera diferenciada, pero de forma entrecerrada.	(%)	Observador
(♂/♀=)	Diferentes niños intervienen simultáneamente con distintas expresiones	Ξ*	" <i>Ducto verbal</i> ": Situación de competencia entre los interlocutores
(♂/♀•M)	El maestro se suma al grupo que habla en coro	(≡)	Intervención simultánea de hablantes
(♂/?) (♀/?)	Intervención de niño (a) no identificado	(???)	Audio ininteligible
(≈≈≈)	Murmulo del grupo (moderado o prolongado)	(♂/1, ♀/2)	Secuencia de intervenciones superpuestas y/o alternadas (niño/1, niño2, etc.)
(☺)	Risa, risas y hablar entre risas.	Φ*	Situaciones de implicación. En un intercambio verbal (incluso no verbal) hay un tercer interlocutor que, sin ser convocado, se inmiscuye en la conversación de los dos primeros, y, cualquiera de estos últimos, le responde instalándose un intercambio tripartita
(☺☺)/(☺☺)		###	Fin de audio
(◀≈? :)	Expresiones espontáneas del grupo	(v)	Equipo de video
(→→)	Situación de intercambios verbales		
(  )	Sube o baja murmullo (≈) o barullo (☺☺)		
( )	Expresiones dichas para sí mismo o sin destinatario específico		
(→)	Intervención que completa alguna idea o expresión del hablante en turno en una secuencia		
p/pp	Voz baja o muy baja		
f/ff	Voz fuerte o muy fuerte		
(ē)	" <i>Encaballar</i> ": meter arrebatadamente la expresión de uno en la del hablante en turno. Imponer la palabra de uno sobre la de otro de tal modo que la irrupción, obliga a tartamudear, pausar o cortar la expresión, incluso callar al hablante.		

Fuente: adaptación del autor (México, 2002).<sup>114</sup>

Anticipadamente advertimos que las actuales precisiones fueron el resultado de reconsiderar la investigación, como paso previo al análisis de los registros. Una vez que concluyó el trabajo de campo y enfrentamos la exigencia de aclararnos el carácter colectivo de la cultura de diálogo, fue cuando entendimos que el objeto de estudio sólo lo podríamos leer si precisábamos este aspecto de nuestro sujeto-grupo. El trabajo de Michel Stubbs, por ejemplo, nos mostró que la etnografía en la escuela podía analizar la relación maestro-alumno basada en una relación diádica o triádica (M>A, M>B/C, etc.), pero donde la mirada se limitaba a la figura docente.<sup>115</sup> Nuestro acercamiento exigía invertir la mirada, puesto que el interés investigativo no estaba centrado en el docente sino en el grupo.

<sup>114</sup> Op. cit., H. Casanueva y A. Tusón, *Las cosas del...*, pp. 353-371 y A. Tusón, *Análisis de la...*, pp. 100-101.

<sup>115</sup> Michel Stubbs, *Análisis del Discurso* (Madrid: Alianza Psicología, 1987), pp. 53ss.

De este modo nuestro acercamiento –aunque no ignoró el papel dominante del maestro en el salón de clases–, demandaba otra manera de enfocar el objeto de investigación. Bajo esta exigencia primero identificamos un instrumento técnico y luego, poco a poco, la noción de *dispositivo grupal* nos sujetó a la perspectiva teórico-metodológica definida como *campo grupal*. La teoría de los grupos nos dio elementos no sólo para ensayar una lectura más detallada sobre la naturaleza colectiva de la práctica comunicativa como objeto, sino en la perspectiva de su acercamiento, el *grupo escolar* se reveló como un objeto de conocimiento caracterizado por la impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de microprocesos y cruzado por distintas dimensiones lo cual, a decir de M. Souto, muestra su complejidad como formación grupal: “*Las clases serían sistemas complejos, en el sentido de un campo de problemáticas donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo, con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y estas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo. En la clase escolar se articulan elementos y proceso de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares que transcurren en el espacio y en el tiempo...*”<sup>116</sup>

La abundante literatura sobre la reflexión de lo grupal nos obliga sólo a decir que, esta apreciación, es resultado de un largo recorrido que culmina durante los noventa cuando lo grupal ya no se entiende como un objeto discreto sino como un campo de problemáticas a estudiar.<sup>117</sup> La pregunta a cerca de ¿qué es un grupo? se desplaza por la de ¿qué atraviesa lo grupal? “... en esta nueva postura teórica la preocupación pasa del grupo como objeto a lo grupal como campo y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal”, según precisa concluyente la doctora Marta Souto.<sup>118</sup>

Esta concepción es la versión resumida de un debate que había venido buscando superar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidades. Con esta concepción se superaba la noción de grupo como una totalidad, en donde el todo era más que la suma de sus partes (primera confluencia de disciplinas); pero también se abandonaba la visión estructuralista, propia de un segundo momento, en el cual se buscaban los *organizadores* que determinaban los movimientos grupales y las invariantes del grupo. Este cambio epistemológico trasladó el centro de interés del grupo como noción a la de red de entrecruzamientos, de implicaciones, en la categoría de grupo se acepta que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta cabalmente, pues se acepta lo grupal como un fenómeno inacabado. Este planteamiento concita un doble camino: el de la inscripción del grupo en la institución y el de la producción de efectos singulares en el grupo.

Con esta nueva perspectiva de lo grupal, Marta Souto se cuestiona si el grupo de aprendizaje –modo que la autora utiliza para referirse a los grupos escolares– es un concepto que podía ser estudiado desde este planteamiento de lo grupal. Su respuesta se traduce en una reconceptualización, pues se da cuenta que los movimientos de tensión entre grupo e institución otorgan características peculiares a los grupos de aprendizaje. Explicita

<sup>116</sup> Marta Souto, *Las formaciones grupales en la escuela* (Buenos Aires: Paidós Educador, 2000), p. 34.

<sup>117</sup> Inicia en el siglo XVII y XVIII, pero es a mediados del siglo XX cuando gana *status* epistémico.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p.46

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que lo grupal e institucional se implican mutuamente. Así, y tomando como base sus reflexiones sobre las características de los grupos de aprendizaje, concluye que lo grupal se deberá entender "... en primer término, como una *perspectiva de análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar tal como surgen en instituciones específicas, y en segundo término, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje*". Es decir, la noción de espacio de entrecruzamientos como dimensión de producción se plantea como un concepto amplio, pero al considerar la especificidad de la institución escolar, se le mira como una perspectiva de análisis para el estudio de la *clase escolar*.

¿Pero dónde queda la noción de grupo escolar? Planteado lo grupal como espacio y perspectiva de análisis, lo grupal es visto como procesos específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y lograr grados y tipos de *grupalidad* muy diversos. A estos momentos de relación extensos en el tiempo se les llama *grupo* o mejor, en la visión de Souto, *formaciones grupales*. Y en este proceso "...*la grupalidad no es una entelequia; es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano...*" de ser grupo, es la condición intrínseca para crecer, paralizarse o adoptar formas aberrantes cuando se da "... *la pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo*".<sup>119</sup>

Ahora bien, las formaciones grupales, en el planteamiento de Marta Souto, se favorecen a partir de los *dispositivos grupales*, los cuales "*generan espacios de interacción, una red de relaciones real o imaginarias, significancias compartidas, expectativas mutuas, sentimientos grupales, sentidos de pertenencia que se entrelazan, dando un carácter de singularidad a cada grupo que va cambiando, modificándose, en el devenir y que, aún cuando presenta rasgos de estereotipia y cristalización, está en proceso de formación*".<sup>120</sup>

¿Estamos de acuerdo con el lector! ¿Pero qué son los dispositivos grupales? M. Souto los caracteriza someramente cuando alude a un conjunto de personas que dados un espacio y tiempo comunes y una meta u objetivo, concurren a la convocatoria de una institución. Aún con estos elementos nos parece que no hay claridad si se evoca a una técnica, a un artificio tecnológico impuesto desde lo institucional o a un particular momento o estadio de la grupalidad como condición posible de una formación colectiva. En todo caso, cabe preguntar ¿cuáles fueron las razones de incorporarlos en nuestra investigación? ¿En calidad de qué? (Véase el esquema *Dispositivos grupales para el trabajo de campo*).

Con el fin de alcanzar una justificación suficiente respecto a su empleo en el trabajo de campo, quisiéramos remitir al señalamiento que Ana María Fernández plantea cuando

<sup>119</sup> *Ibid.*, pp 52-54. Conviene advertir que la propia autora elabora una amplia argumentación sobre la noción de *formación grupal* tomando como referente el concepto de *antigrupo* y grupalidad, y desde estas nociones, arriba a nuevas vinculaciones teóricas que tocan lo institucional, lo grupal y lo subjetivo; en este contexto, la categoría de *espacio transicional* sostiene el planteamiento de que las formaciones sociales se instituyen, pero también se transforman. Concepto central para concebir a las formaciones grupales como formaciones intermedias desde donde, como *espacios transicionales* se generarían las funciones de *representación, delegación y mediación*.

<sup>120</sup> *Ibid.*

relata la trayectoria de la perspectiva de lo grupal en el estudio de lo social.<sup>121</sup> Desde su punto de vista es necesario distinguir entre *dispositivos de los grupos* y *dispositivos grupales*. Al primer término lo ubica como "...artificios grupales para 'resolver' algunos conflictos que se generaban en las relaciones sociales. Adquieren visibilidad conflictos humanos en la producción económica, en la salud, en la educación, en la familia y las instancias organizativas de la sociedad pasan a considerar estas cuestiones como parte de los problemas que deben resolver."<sup>122</sup> Se les concibe como tecnologías de rápido desarrollo que dan respuesta a una "urgencia histórica".

Con la expresión *dispositivos grupales* se evocan diversas modalidades de trabajo con grupos. Su presencia se consolida una vez que alcanza amplia difusión su aplicación en distinto campos, entre otros, se habla de dispositivos grupales psicoanalíticos, psicodramáticos, de grupo operativo, etcétera. Cada uno de ellos crea condiciones para la producción de determinados efectos de grupo y "*son en tal sentido virtualidades específicas, artificios locales de los que se espera determinados efectos*". A. Fernández sugiere una categorización basada en el surgimiento histórico. De este modo, los *Dispositivos Grupales* forman parte del dispositivo de los grupos, pero además --y puntualmente es lo que nos interesa subrayar-- establece la diferencia entre el dispositivo como hecho social y el dispositivo disciplinario. En este contexto la siguiente cita describe su carácter instrumental de los dispositivos grupales: "(...) *si bien los seres humanos son impensables por fuera de los grupos, los grupos se vuelven visibles a partir del montaje de dispositivos técnicos tales que permitan demostrar y observar las conductas de grupo*".<sup>123</sup> En este marco de precisiones Margarita Baz es muy clara cuando afirma que en el ámbito de la investigación psicosocial "(...) *el dispositivo grupal es un recurso de carácter metodológico-técnico que permite instrumentar el momento empírico de la investigación*".<sup>124</sup>

Desde luego, el punto no se agota con las anteriores precisiones. M. Souto, por ejemplo, dedica un gran espacio en su ensayo colectivo *Grupos y dispositivos de formación* y, al intentar definir el *dispositivo pedagógico*, precisa la conveniencia de diferenciar entre dispositivo en tanto *construcción social* (sentido amplio) del dispositivo como *construcción técnica*.<sup>125</sup> Tema interesante, sin duda, pero que por cuestiones de pertinencia hasta aquí lo dejaremos planteado, pues de lo que se trata es, simplemente, poner sobre la mesa las razones que nos obligaron a recurrir a los dispositivos grupales como estrategias necesarias para lograr el acercamiento al salón de clases. Por tanto, bástenos lo hasta aquí expuesto para que nuestro lector se explique bajo qué lógica y con qué propósitos seleccionamos y organizamos el montaje del *Grupo de Reflexión* y el *Grupo de Discusión* en la fase de investigación de campo.

<sup>121</sup> Ana María Fernández, *El campo grupal. Notas para una genealogía* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1989), pp. 61-81; también véase los trabajos de Marta Souto, *Grupos y dispositivos de formación* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999), 143 pp. v. de Margarita Baz, *Intervención grupal e investigación* (México: UAM-Xochimilco, 1996), pp. 57-90.

<sup>122</sup> El dispositivo de los grupos para la década de los cuarenta opera como *espacios técnicos* donde un nuevo técnico, el "coordinador de grupos", intentara dar respuesta a múltiples problemas de la modernidad. V. *Ibid.*, A. M. Fernández, p. 78.

<sup>123</sup> *Ibid.* p. 80-81.

<sup>124</sup> *Op. cit.*, M. Baz, p. 81.

<sup>125</sup> *Op. cit.*, M. Souto, pp. 68-72.

En el esquema **Dispositivos grupales para el trabajo de campo** describimos el cómo insertamos nuestros dispositivos grupales en la situación-grupo. El primer abordaje buscó inscribirse en la temporalidad definida por la institución, pues con ello, suponíamos, podríamos enfrentarnos a un colectivo definido por sus niveles de cohesión, tramado relacional, tarea compartida, con un sólido clima de confianza instituido (presuponíamos que la presencia del observador no influiría en la alteración de rutinas), o fuertes vínculos de pertenencia intragrupo. Nuestra entidad de observación fue el grupo. Bajo esta condición, entendimos que el acercamiento inicial debería sujetarse a la observación simple y con los menores recursos tecnológicos. El objetivo fue sencillamente mirar sin el estigma de quien, en calidad de extraño, fungiría como observador desconocido (*V. Supra.*, 2.2.1.1 y 2.2.1.2).

El segundo acercamiento se instrumentó con el *Grupo de Reflexión*. Su propósito fue observar al grupo escolar considerando, en principio, el estado de simetría entre sus miembros. Esta condición nos permitiría evitar la mediación del maestro para acceder a esa parte interna del grupo. Necesitábamos un acercamiento a su cotidianidad. La aproximación no sería inmediata, antes, debíamos ganar invisibilidad ante el grupo. El *grupo de reflexión* sería un dispositivo invaluable, pues buscaríamos trabajar la autorepresentación, revelar el rostro del grupo, al inducir la mirada sobre el sí mismo.

El tercer acercamiento buscó colocar a los maestros en situación de grupo. Mediante el *Grupo de Discusión* pretendimos obtener un mapa de sus comportamientos comunicativos, un perfil de su discurso y de sus formas de actuar en condiciones de simetría. Intentábamos visualizar un cuadro de patrones relacionales, de rutinas de habla y de principios de actuación que nos hablaran del sujeto aún y a pesar de la asunción del rol en el marco institucional. Unos y otros propósitos sólo fueron tentativas mientras no realizamos el trabajo de campo. IncurSIONAR en la comunidad escolar fue la condición que se encargó de colocarnos en la dirección necesaria.

En lo general y considerando las circunstancias, nos es preciso señalar que, en vez de trabajar con grupos de segundo, tercero y quinto; finalmente trabajamos con un grupo de tercer año, relativamente con el de quinto año y con ninguno de segundo. Hubiéramos deseado hacer un trabajo de observación paralela en dos grupos de tercero, pero las circunstancias nos obligó a acotar el caso. El trabajo de organización y sistematización de la información empírica nos permitió valorar de forma positiva la información levantada en el trabajo de campo. Particularmente cuando comprendimos el planteamiento de la incompletud de los fenómenos grupales. El tiempo y los recursos nos justificarán frente a los cambios que inevitablemente realizamos y que, en su momento, bosquejamos en el diseño de investigación.<sup>126</sup>

Pese a la dirección que nos marcó el trabajo de campo, fue necesario imponernos determinadas condiciones, las cuales no podían ser modificadas. En el caso particular de los

<sup>126</sup> Los principales cambios realizados fueron a) eliminar la etapa del estudio exploratorio, b) sustituir las entrevistas en profundidad y enfatizar en la aplicación del Grupo de Discusión, c) se acotó el número de casos (de tres grupos se elige uno), d) se ratificó la conveniencia de trabajar en la escuela rural no obstante los factores de tiempo y costos. (*V. Comunicación y cultura de diálogo en la Escuela Pública* (Docto. Protocolo de Investigación México: FCPs. UNAM, 2001), hh. 40ss.



dispositivos grupales nos fue imperioso mantener la perspectiva de lo grupal como principio metodológico para la observación y el análisis; sin embargo, reconocemos que no resultó lo mismo en el orden práctico cuando aplicamos los dispositivos. A continuación relatamos brevemente cómo fue esta experiencia.

### 2.2.3.1 Grupo de reflexión<sup>127</sup>

Antes de comentar las particularidades de aplicar este dispositivo grupal, nos parece necesario ubicarlo. El *grupo de reflexión* se remonta a 1940 en Estados Unidos. Pero fue en los cincuenta cuando el *grupo analítico de reflexión*, --como originalmente se le llamó--, se transformó en una importante experiencia clínica con los residentes del Instituto Borda en Argentina. En esos años, los psicoanalistas sudamericanos buscaban trabajar con las tensiones generadas en sus pacientes para, de ese modo, mejorar las actividades entre el personal de la institución psiquiátrica.

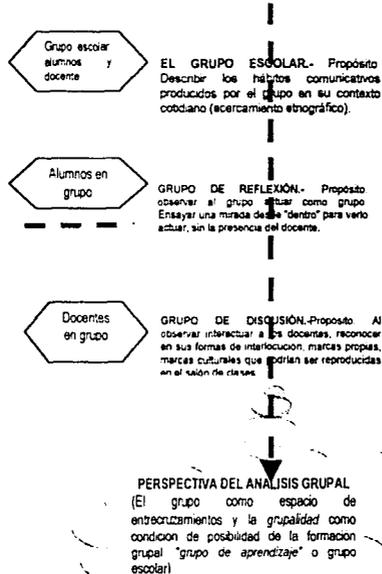
En 1972, con la fundación del Instituto de Técnicas Grupales, se desarrollan propiamente los **grupos de reflexión**. A partir de entonces su utilidad se refleja en diversos ámbitos, sin dejar de lado, por su puesto, su vertiente psicoterapéutica.<sup>128</sup>

<sup>127</sup> En el diseño de la investigación se había previsto que el *Grupo de Reflexión* se aplicaría como un dispositivo confrontación-confirmación que cumpliría con el propósito de "develar" al grupo la imagen observada, escriturada e interpretada en los distintos acercamientos. La aplicación de este instrumento coincidiría con la etapa final de la investigación. Sin embargo, durante las observaciones y conforme se desarrolló el trabajo de campo, se comprendió la dificultad de este propósito. Primero porque había que reconocer lo difícil que había sido empatar las actividades de la investigación con el programa de actividades de la escuela, y segundo, porque cuando la investigación concluyera, el grupo de estudio ya no existiría como tal. Esos niños del grupo observado estarían en otro momento de su vida escolar, pertenecerían a otro grupo y sus condiciones como sujeto colectiva serían distintas. El grupo escolar no sería más el mismo. Esto obligó a modificar el propósito del dispositivo, sin alterar su carácter grupal.

<sup>128</sup> El Grupo Analítico de Reflexión con el paso del tiempo derivó en otras nociones formales como: *Grupos BHS* (Grupos de Entrenamiento de Habilidades Básicas), *Grupos T* (*Training Groups*, centrados en los sucesos interpersonales) y *Grupos Operativos*, cuya característica principal era abordar la "tarea" del colectivo (Argentina, 1950). Asimismo es importante señalar que con las experiencias de G. Ferchtul, N. Helman y A. Delarosa, esta técnica relativa su propósito terapéutico y se le encontraron otras aplicaciones. Cfr. Marina Ravenna de la S., "El grupo analítico de reflexión" en Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares (Argentina, Ed. Del Candil, Bs. As., s/a), pp. 177-184.

## DISPOSITIVOS GRUPALES PARA EL TRABAJO DE CAMPO

ESPACIO DE  
LA  
PRODUCCIÓN  
GRUPAL  
DE DISCURSO  
SITUACION  
ESCOLAR  
COTIDIANA



### ¿QUÉ OBSERVAR?

**PRACTICAS COMUNICATIVAS ASIMÉTRICAS**  
 (Actos de habla rutinizados producidos y reproducidos por el grupo escolar. La cultura de diálogo está inscrita como parte de la cultura escolar y se manifiesta en rutinas de interacción pautadas por las normas y recursos convencidos del contexto)

**ESCENARIO DE ENCUENTRO**. En el salón de clases la interacción verbal ora se produce y reproduce como una forma asimétrica de comunicación, resultado de sus condiciones institucionales objetivas.

**PATRONES EMERGENTES**  
 (o estables) de interacción y factores que transforman la compliance comunicativa y favorecen en una cultura de diálogo diferente.

Fuente: esquema elaborado por el autor (México, 2002)

67

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Dentro de los dispositivos grupales, el *Grupo de Reflexión* (GR en adelante), muestra una tipología diferenciada según sus objetivos. Así tenemos a) Grupo cuyos miembros comparten una problemática determinada; b) Grupos que permiten el entrenamiento e investigación de la grupalidad en sí misma (*Grupos en formación*), c) Grupo que comparten una problemática y tarea común para atender una crisis social y d) Grupo cuyos miembros comparten una tarea en un ámbito físico o institucional formalizado.

Ya hemos señalado líneas arriba que la condición grupal fue nuestro punto de partida en la investigación. En este sentido, la caracterización señalada en el punto b), fue el rasgo que tomamos como punto de enlace para derivarlo en el trabajo socioanalítico.

El cuadro de recomendaciones que prescriben cómo proceder en la operación, aunque en apariencia sencillo, en la práctica resultó un ejercicio complicado (*V. Procedimientos para la aplicación del Grupo de Reflexión*). Formalmente estaban los elementos necesarios, a saber: un conductor, un observador no participante, el grupo trabajando por una tarea común (ciertamente numeroso, pero aún pequeño si hubiéramos optado por una escuela urbana) y un espacio definido. No obstante, las circunstancias nos impidieron constituir una pareja de conductores-observador; así, la figura del observador se delegó en el aparato de registro audiograbado y la función del coordinador, se enfrentó con las dificultades del encuadre predeterminado por la institución, pues el observador tuvo que asumir el rol de "maestro" desde su presentación.

En la medida de lo posible nos ajustamos a los lineamientos del dispositivo, pero pronto nos dimos cuenta de la fuerza inercial de la *clase escolar* en tanto dispositivo instituido. Realizamos cambios sobre la marcha. En primer lugar asumimos nuestra condición de doble figura (monitor y conductor) bajo la consigna de disminuir, en la medida de lo posible, la sombra del docente. En segundo lugar, previendo que aún con la confianza lograda durante el trabajo de observación en aula, nos sería difícil acortar la distancia con el grupo, buscamos instrumentos que nos ayudaran a generar una imagen del grupo. Así, recurrimos al dibujo y a la carta como recursos alternos para acceder a la parte individual de los miembros del grupo. En tercer lugar, y dado que nos significó un problema el horizontalizar la relación con los niños, nos cobijamos en la credencial asignada de maestro, y con ella, nos presentamos al grupo. Al finalizar el trabajo nos percatamos de su utilidad, pues de no haber adoptado este rol, el grupo nos habría desbordado. En los sesenta minutos con los que trabajamos, por ejemplo, sólo los dos primeros tercios del tiempo fueron productivos. Casi para finalizar la sesión de encuentro, el grupo se había convertido en una oleada de voces y un torbellino de cuerpos en movimiento.

Esa mañana, las clases se habían suspendido a las doce del día y sólo nosotros continuábamos en el salón.

Un cuarto aspecto a referir fue el relacionado con el objetivo del dispositivo. La reflexión, si bien buscamos favorecerla, el resultado no fue el esperado. El intento porque el grupo trabajara con sus propias aportaciones, fue relativo. Si bien en algún momento logramos que el grupo se diferenciara de otros --a partir de jugar con la comparación--, el ejercicio introspectivo fue breve.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Quinto lugar. El dispositivo es claro cuando se refiere a la temática.<sup>129</sup> Aunque la consigna era no prefiar una temática, la edad de los niños dificultó la tarea. Por esta razón tuvimos que seleccionar temas para “platicar” con el grupo. Esta misma dificultad, creemos, también imposibilitó que el moderador cumpliera su rol de facilitador y que el observador no participante, en realidad se implicara en la situación. Las limitaciones de tiempo y el número de sesiones de trabajo, reducidas a una, volvieron inviable elaborar el *registro-devolución* (Este consiste en una versión escrita –también puede ser oral o grabada– del grupo, en donde se le caracteriza y se le hacen señalamientos sobre sus comportamientos grupales, como si se tratara de una pantalla, la cual devuelve una imagen comentada o interpretada al grupo).

#### PROCEDIMIENTOS PARA EL GRUPO DE REFLEXIÓN.

- 1) Presentación de conductor/monitor y observador no participante. Asimismo explicación del objetivo y reglas de operación (el monitor inducirá al grupo para que éste se involucre y se posicione en la situación de “diálogo”. Esta actividad puede ser recordada cuando sea necesario).
- 2) El grupo se encarga de “automolvarse” para participar. El monitor hará observaciones sobre lo que ve del grupo. El observador no participante anotará lo que se dice, pero tratará de describir los comportamientos del grupo cuando dice lo que dice.
- 3) Sólo en caso de considerarse necesario, se podría aplicar una técnica de animación (presentación, sociodramas, etc.)
- 4) Considerar un tiempo prudente para inducir al grupo a que saque conclusiones, recomendaciones y otras tareas que el grupo considere necesarias.
- 5) El monitor puede hacer una recapitulación y “cerrar” las rondas de turnos de participación, así como la temática que haya formulado el grupo (este papel lo realizará el observador).
- 6) No llevar la experiencia individual al grupo.

Fuente: sinopsis elaborado por el autor (México, 2002)

Finalmente, aunque la técnica indica trabajar con las tensiones que resultan del grupo, el propósito nos alejó del sentido terapéutico. Buscamos en repetidas ocasiones favorecer la reflexión como objeto de la experiencia colectiva, sin embargo, lo más que pudimos hacer fue tematizar la comunicación cotidiana de un modo indirecto, cuando buscamos que explicitaran sus redes de relación. En todo caso, conviene advertir que fue con los registros cuando logramos reconstruir el mapa de relaciones intragrupo y sacamos a flote la práctica comunicativa situada y actuada del grupo.

<sup>129</sup> Una característica del GR es que, como no hay una situación estructurante, no hay un tema prefijado. Esto significa que el tema lo va construyendo el grupo mismo. Sus integrantes son sujetos y objetos de la experiencia de estar insertos en una configuración vincular y esto les permite captar las vicisitudes del grupo, según Marina Ravenna, en la caracterización que hace al respecto *Cfr. Ibid.*, Marina Ravenna, *pass.*

### 2.2.3.2 Grupo de discusión

El rastreo que hace M. S. Valles ubica al *Grupo de Discusión*<sup>130</sup> bajo la versión de *grupos focalizados* en los estudios de mercado (1950). En su opinión es a fines de los setenta, cuando Jesús Ibáñez elabora una fundamentación psicoanalítica y sociológica de la técnica, con la cual logra darle un lugar importante en el ámbito de la investigación social (España). En su documentado trabajo sobre el Grupo de Discusión, este estudioso --pese a que ignora la noción "pichoniana" de *Grupos Operativos*<sup>131</sup> --, argumenta consistentemente el aporte a la metodología cualitativa tanto como técnica complementaria, como por su condición de *autosuficiencia* en tanto un dispositivo para la intervención sociológica.

El *Grupo de discusión* aunque tiene las características de una entrevista grupal y adopta rasgos de los *Grupos focalizados*, en términos generales se sostiene que el "*grupo de discusión no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica (...), tampoco es un foro público...; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas*".<sup>132</sup>

El GD se valora como técnica en la investigación, pues se ha aplicado de manera independiente o formando parte de otras técnicas como la entrevistas en profundidad y los relatos de vida. También se han realizado experiencias mixtas utilizando procedimientos cuantitativos como la encuesta.

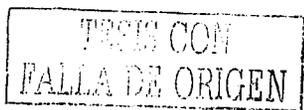
Miguel S. Valles afirma que el uso del GD depende de las demandas de la investigación. En todo caso valga el listado de ventajas y desventajas para darse una idea mesurada sobre este dispositivo (I. Cuadro de características sobre el Grupo de Discusión).

En general se le califica como económica y flexible al tiempo, aunque justo por estas cualidades, genere la idea de artificialidad en los escenarios recreados. En contraparte, el GD permite trabajar con temática, agentes y ambientes diversos. Identificando desventajas, otra sería la relatividad en las respuestas de los miembros y los sesgos provocados por los liderazgos o la puntuación de las secuencias comunicativas del moderador, pues se afirma, afectan la validez y fiabilidad de los datos producidos en el contexto grupal. La solución parece encontrarse a partir del diseño, cuidando la acción en el campo y los procedimientos de análisis. Pero sin duda una de las características más significativas del GD, es **favorecer la recreación de los comportamientos de los agentes en un contexto de grupo.**

<sup>130</sup> Dentro de las técnicas de conversación que tipologiza M. S. Valles, además del GD, por sus semejanzas, se encuentran los *Grupos focalizados* (en la perspectiva de entrevista grupal dirigida y semi-dirigida), la "*tormenta de ideas*" (técnica de entrevista grupal que persigue fines exploratorios), el *Grupo Nominal* (también conocido como técnica *Delfos*, y la cual consiste en rondas sucesivas de entrevistas individuales que luego se circulan para obtener una respuesta de grupo. Los entrevistados no se reúnen físicamente) y las *Entrevistas grupales de campo* propiamente dichas (conversaciones informales en donde el encuentro es circunstancial, espontáneo y natural). *Op. cit.*, Miguel S. Valles, pp.180-195 y 233ss.

<sup>131</sup> En Argentina el trabajo de Enrique Pichón-Rivière inicia bajo la noción de *Grupo Operativo* un cúmulo de experiencias y aplicaciones que no sólo contemplan el ámbito terapéutico sino además en el ámbito comunitario se utilizó para modificar hábitos alimenticios, provocar sentimientos de comunión, y después de los setenta, en el terreno de la educación ha generado un amplio discurso crítico. *Cfr.* Armando Bauleo, *Contransituición y grupos* (Madrid: Editorial Fundamentos, 1977), pp 13-27.

<sup>132</sup> *Op. cit.* M. S. Valles, p. 294.



## CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

- 1) Como el GD es considerado una modalidad dentro de las entrevistas grupales, para el caso del diseño y la aplicación en campo, se recuperan exigencias de la entrevista en profundidad como a) Elaborar un guión de entrevista (no confundir con el cuestionario para las encuestas), en donde se contemplan temas, objetivos, actores (entrevistados-entrevistadores), escenarios y estilos. b) Selección de los entrevistados a quién, cuántos y cuántas veces. Estas son decisiones muestrales importantes en la etapa de diseño.
- 2) La representación tipológica. Aunque toma en cuenta el factor económico (tiempo-dinero), el cuadro tipológico consiste fundamentalmente en tomar en cuenta los criterios sobre la heterogeneidad en la composición de los grupos. Se recomienda considerar ejes espaciales (factores territoriales), temporales y socioeconómicos (ocupación, edad, nivel educacional, clase social). En lo general lo importantes es que en la bipolaridad homogeneidad-heterogeneidad, no se afecta drásticamente la *compatibilidad comunicativa* de los grupos.
- 3) Número de miembros. Si bien sobre el particular no hay un acuerdo específico sobre la cantidad de los integrantes (5-10, 7-10 ó 8-12), lo que sí se reconoce como importante es evitar crear las condiciones para la formación de subgrupos. En este debate los *grupos triangulares* suelen ser una alternativa que será más o menos pertinente, según los propósitos de la investigación.
- 4) El lugar de reunión. El concepto clave gira en torno a la neutralidad, pues la elección de espacios con *marca social* podría inhibir o provocar reacciones estereotipadas que influyan en el discurso del grupo. En este aspecto se cuidan incluso la disposición de sillas y mesas, todo con el fin de facilitar la comunicación entre iguales.
- 5) El papel del moderador, monitor o facilitador. Dos son las tareas que realiza el moderador a) de provocación (inicio y continuación) y b) sin dirigir, orientar las actuaciones del grupo.
- 6) El GD en el campo. Se recomienda elaborar después de cada reunión, un análisis preliminar basado en un resumen sobre hallazgos, interpretaciones u observaciones a cerca de la dinámica de la reunión. Se pueden confrontar notas y comparativas con las cintas audio y video a fin de elaborar un informe o resumen (en caso de realizarse otra reunión, trabajar el diseño de la siguiente sesión). Una vez concluido el trabajo de campo y ya en la fase del trabajo analítico, los resúmenes preliminares y las transcripciones pueden subrayarse considerando las opiniones sobresalientes, seleccionando los fragmentos y segmentando las ideas o expresiones temáticamente. Esto facilitará la lectura, relectura, localización y comparación de los fragmentos de interés al momento de entrar en el trabajo analítico-interpretativo.

Fuente: sinopsis del autor (México, 2002)

Esta versión sociológica de la técnica señala que los interactuantes participan de un “*efecto de sinergia*” o “*efecto de audiencia*”, característico de los grupos focalizados (cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros, hacia quien orienta su actuación).<sup>113</sup> Reconocer esta situación explica por qué se busca protegerla de la artificialidad y simulación. En este tono se ha ensayado por ejemplo la composición triádica (*grupos personalizados*) para activar a los silentes y acallar a los “listillos” que buscan una posición dominante a costa del silencio de las mayorías. También se ha combinado con la entrevista en profundidad y las técnicas biográficas.

<sup>113</sup> Algunas experiencias interesantes han mostrado su grado de compatibilidad con el análisis de datos de la encuesta. M. S. Valles refiere tres posibilidades 1) para ilustrar y confirmar los resultados de la encuesta, 2) en la clarificación y elaboración de resultados de la encuesta que podrían resultar contradictorios y 3) sugerir dimensiones y variables explicativas no previstas en la fase de diseño. No obstante el uso se ha circunscrito a la aclaración, confirmación e interpretación en el momento del análisis de los datos. *Ibid.*, pp. 296ss

Hay consideraciones adicionales que siempre deberán tomarse en cuenta. Entre ellas, la "doble provocación", señaladas como las dos tareas incluíbles del monitor. M. S. Valles observa que no basta con poner el tema sobre la mesa, en la "provocación inicial" es importante despertar el interés por discutirlo y trascender la dinámica de pregunta-respuesta, puesto que lo que se persigue es la interacción grupal.<sup>134</sup> Existen otras tareas como la petición de aclaración, intervenir para cambiar o reformular temas, interpretar y concluir la reunión. En fin, bajo este cuadro de cualidades y consideraciones, la actividad en campo nuevamente nos corroboró que, si bien son útiles las recomendaciones, el reto consiste en engranar la teoría con la acción. En nuestro caso, jugamos con la heterogeneidad basada en la edad y los años de experiencia. Ciertamente, por su rol la homogeneidad fue inevitable; sin embargo, el factor experiencial fue interesante como un elemento de contraste.

El número de sesiones se acotó a una jornada de trabajo de sesenta minutos, pero aún con este reducido tiempo, la elección del espacio de interacción, la disposición espacial de los participantes, el encuadre y la consigna, permitieron obtener un rico material. Ciertamente, las dificultades estuvieron en la apertura, pero conforme se fue generando un clima propicio, la interacción no tuvo mejor contexto. Entre las situaciones inconvenientes, habría que señalar las dificultades para aislar a los participantes de sus compromisos laborales. Más que el aspecto económico, los obstáculos los percibimos en el sentido y la convicción de quienes participarían en el debate. Fue difícil el convencimiento sobre la importancia de nuestra investigación, cuando las responsabilidades diarias disputaban un lugar en las prioridades.

Además del propósito definido en relación con el tipo de participantes y la especificidad de la situación confeccionada, la particularidad de los dispositivos quedó manifiesta por sus fines. Mientras el GR exploró en el *Sí mismo* del grupo, el *Grupo de Discusión* permitió, mediante la interrelación de los participantes, bosquejar algunos comportamientos que suponíamos podrían estar influyendo en la pauta de los patrones de comunicación cotidianos del grupo escolar. Particularmente los participantes "invitados", al confrontarse, se jugarían como figuras de contrapunto que provocarían la exposición *in situ* de los agentes, objeto de nuestra observación.

El cuarteto de profesores invitados se constituyó por tres mujeres (tercero y quinto años) y un hombre (tercer grado). En el juego de sus intervenciones se buscaron conductas habituales, actos ritualizados o patrones modelados que pudieran tener resonancia en los trazos de interlocución exhibidos por el grupo escolar.

---

<sup>134</sup> La entrada directa o indirecta son las dos formas de instalar el debate, y aunque no hay recetas, conviene tomar en cuenta el factor tiempo y las circunstancias del momento. El moderador en su tarea de motivar la *provocación continuada*, en realidad no participa en la discusión. Su trabajo es el mantenimiento (como animador) y control de la discusión (centrar la discusión al tema). La metáfora de que el moderador es el "motor del grupo" significa que el moderador tendrá que catalizar (tímidos silentes) y obturar ("líderes dominantes"), según sea el caso, pero sin bloquear o desbocar al grupo.

### 2.2.3.3 El discurso como producción grupal

Un último aspecto señalado insistentemente durante este capítulo, tiene que ver con el material observado y descrito en el trabajo de campo. No se ha comentado lo suficiente no obstante su importancia central en la investigación. Ya en el *Mapa para el abordaje del objeto de estudio* (V. *Supra.* apartado 2.1.1), quedó ubicado como el material empírico sobre el cual se ejercitaría el análisis y la interpretación, tomando como referencia un cuadro de categorías proveniente de distintas fuentes (recuérdese el planteamiento de M. Bertely sobre la *triangulación teórica*). Nos referimos, en efecto, al material discursivo.

Dos puntos quisiéramos anotar. El primero tiene como fin reconocer que los distintos acercamientos al objeto de estudio sea en su sentido multidisciplinario sea en sus modos de aproximación sea considerando sus distintas dimensiones, cualquiera de estos, ha tenido como foco de atención, el discurso. El segundo señalamiento busca dejar en claro que si bien el material discursivo fue un punto de partida en las etapas iniciales de la investigación, ahora que se concluye, constituye el punto de llegada. Sin embargo, esta claridad que hoy se expresa no la tuvimos al inicio y hubo que llegar hasta este momento para aceptar que, el producto de este complicado ejercicio de observación, se condensaba en el discurso grupal; material escriturado en el cual volcaríamos nuestro análisis para comprender cómo se genera y reproduce la práctica comunicativa de los grupos escolares.

Estos aspectos nos parece importante plantearlos, porque al releer nuestro enunciado de investigación (**Comunicación y cultura de diálogo en la escuela pública; estudio sobre las condiciones institucionales de las prácticas comunicativas en los grupos de EB**), nos percatamos de que en éste, se entrelazaban ambigüamente tres objetos de análisis: la **práctica comunicativa como proceso en el salón de clases**, la **cultura de diálogo como producto de la acción formativa de la escuela** (como institución pública de la educación básica universal) y la **comunicación como práctica social en el grupo escolar**. Tres objetos de investigación que deberían jerarquizarse, a fin de avanzar. Nuestra lógica de mirar el problema puso en primer plano a la cultura de diálogo que era favorecida por la institución educativa. Sin embargo, entendimos que para discernir este ámbito del problema, antes tendríamos que describir el cómo se producen y reproducen las prácticas comunicativas en el salón de clases cotidiano. Para ello sería necesario identificar las "condiciones institucionales" que influenciaban o daban contexto al proceso de comunicación que se sucedía en los grupos escolares. Grupos que, como ha quedado señalado desde el enfoque grupalista, guardan especificidad y un grado de complejidad propios.

Esclarecido el sentido de nuestro enunciado, nos interrogamos ¿Qué tipo de información es la que obtuvimos en el trabajo de campo? En el nivel práctico ¿con qué material estaríamos trabajando? ¿Con qué criterios seleccionaríamos el material discursivo para hacerlo significativamente útil para la reconstrucción teórica?

Algunas de las respuestas las encontraríamos cuando, al término del ordenamiento de las notas de campo y su confrontación con los registros audiográficos, nos percatamos que nuestro objeto de análisis no estaba en la conversación como práctica comunicativa. Es decir, no es que los actos conversacionales quedaran fuera de nuestro foco de atención

(tampoco dudábamos del aporte del análisis conversacional); comprendimos que, lo que necesitábamos nos exigía elaborar un cuadro caracterizador de las prácticas comunicativas de los grupos escolares. Entendimos que la literatura especializada, particularmente de la *Etnografía Educativa*, conceptuaba a la interacción verbal como una práctica comunicativa asimétrica. ¡Vaya! Pero, entonces ¿para qué analizar una realidad que por su condición y naturaleza institucional parecía inalterable?

La estrategia de trabajar el eje descriptivo en la investigación nos pareció una exigencia cada vez más clara pues sólo de ese modo podríamos hacer observables los comportamientos atípicos de la comunicación en el salón de clases: los actos conversacionales. Paradójicamente vividos como formas irregulares, abruptas y escurridizas, emergiendo como susurros y en la clandestinidad de la cotidianidad escolar. Clarificarnos esta situación nos permitió entender que, al caracterizar las condiciones materiales que se contenían en los salones de clase, podríamos observar también las prácticas comunicativas de los grupos escolares. Al caracterizar éstas prácticas comunicativas, podríamos mirar cómo se producían y reproducían los comportamientos comunicativos en los salones de clases. Es decir, las relaciones asimétricas de comunicación. Describir y analizar los hábitos comunicativos de la cotidianidad del aula, nos permitiría mapear cómo los grupos escolares los producían y reproducían y, en cada acto, actualizaban sus patrones de interacción verbal oralizada.

La cultura de diálogo nos pareció posible transformarla en un objeto describible. Ahora, entendíamos que no estudiaríamos los contenidos manifiestos del discurso; lo que se nos revelaba como materia de estudio eran las formas de actuar en la interacción; hacer visibles las estrategias utilizadas por los hablantes en el momento de la interacción verbal; describir los hábitos comunicativos de una comunidad de habla. Relatar cómo era la experiencia conversacional de una comunidad de habla, mostrar su cultura de diálogo, se volvió un ejercicio de descripción complejo.

El reto no estaba fácil. ¿Por dónde empezar? Ya teníamos los registros organizados y sistematizados. ¿Cómo leer este mapa textual? Estábamos claros de que la realidad nos había rebasado; pero ya no nos paralizaba la angustia, pues sabíamos de la incompletud de los fenómenos grupales. Nos dimos cuenta de que tendríamos que trabajar con un material discursivo ¿Pero cuál era la naturaleza de este objeto? ¿Cómo abordarlo?

Desde la Psicología Social la noción de *discurso grupal* se sumó a la perspectiva de análisis que nos enmarcó la utilización de los dispositivos grupales. En efecto, desde esta perspectiva, el discurso grupal constituyó el material empírico que soportó la investigación, pues además de ser el objeto concreto de trabajo analítico, era nuestro *constructo* discursivo. Aceptar esta condición fue contundente, pues, una vez que comprendimos que nuestros registros de grupo no eran más que texto, valoramos ampliamente las recomendaciones tanto de Casamiglia y Tusón, como los procedimientos de los etnometodólogos. También nos sentimos protegidos con el aporte de la perspectiva grupalista desde la cual se sostenía la noción de discurso como producto colectivo. Margarita Baz, por ejemplo, nos cubrió conceptualmente este aspecto del trabajo cuando, considerando la naturaleza relacional del discurso, argumenta: "*el texto grupal (...) nunca será una sumatoria de discursos individuales, puesto que es una producción colectiva. En*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*tanto tal, es un entramado de múltiples relaciones. Sostener que la estructura grupal trasciende al individuo significa haber tomado como unidad de análisis al grupo".<sup>135</sup>*

Hasta aquí, nos parece, hemos intentado mostrar al lector el mapa que seguimos para guiarnos en el desarrollo de nuestra investigación. En los siguientes apartados, expondremos lo que encontramos e intentaremos un juego interpretativo, según lo previsto en el inicio de este capítulo.

---

<sup>135</sup> *Op. cit.*, Margarita Baz, p. 70.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

76

## CAPÍTULO 3.

# LA CULTURA DE DIALOGO, FACTOR INSTITUYENTE DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA

*"Las naciones afrontan hoy riesgos y peligros en lugar de enemigos,  
un cambio enorme en su propia naturaleza (...)  
Donde quiera que miremos vemos instituciones que parecen iguales siempre desde afuera,  
y llevan los mismo nombres, pero que por dentro son bastante diferentes.  
Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza,  
como si todos fueran iguales que en el pasado. No los son.  
La concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado (...)  
Son lo que ya llamo instituciones concha  
Son instituciones que se han vuelto inadecuadas  
para las tareas que están llamadas a cumplir"*

Anthony Giddens <sup>136</sup>

En este apartado pretendemos abordar el cómo se generan y reproducen en el acontecer diario, un conjunto de comportamientos comunicativos que hemos denominado *Cultura de Diálogo*. Una vez que mediante el trabajo de campo hemos observado y analizado los cuadros de realidad de una de las tantas escuelas rurales de Educación Básica de nuestro país, ahora, en este espacio desarrollamos la fase última de nuestro reporte de investigación. Creemos pertinente iniciar con una referencia breve sobre el contexto para que el lector disponga, antes de la *Triangulación teórica* prometida, de un cuadro descriptivo del entorno geográfico y sociocultural de la escuela primaria Amado Nervo (Clave 13DPR2037B).

### 3.1 Inmersión en la comunidad

El Estado de Hidalgo se ubica en la región centro del país entre los paralelos 20° 16' y 20° 04' de latitud norte y los meridianos 98° 16' y 98° 07' de longitud oeste. Con una superficie cercana a los 21 mil kilómetros cuadrados, ocupa el lugar número 26 entre las entidades federativas. Por su perfil geográfico-cultural, el Estado se puede dividir en diez regiones que vistas de norte a sur y de este a oeste estarían diseminadas de la siguiente manera: a) la Huasteca comprendida en la Planicie Costera del Golfo; b) la Sierra Alta, la Sierra Baja, la Sierra Gorda, la *Sierra de Tenango*, el Valle de Tulancingo y la Comarca Minera enclavadas en la Sierra Madre Oriental; y c) la Altiplanicie Pulquera, la Cuenca de México y el Valle del Mezquital que se extienden en el Altiplano Meridional.

<sup>136</sup> *Op. cit.*, A. Giddens, *Un mundo desbocado...*, pp. 30-31.

De vida contrastante tanto geográfica, cultural y económicamente, el Estado de Hidalgo se fundó el 16 de enero de 1869 (Benito Juárez). Actualmente se compone de 84 municipios y su población promedio en cada uno de ellos fluctúa entre los 15 y 20 mil habitantes.<sup>117</sup>

*Acaxochitlán* ("Lugar de flores de caña") es uno de los seis municipios que componen la región *geocultural* de Tenango de Doria (Sierra de Tenango) y uno de los portales más próximos a la región de la Sierra Madre Oriental, es *San Mateo*. En cuanto se cruzan los límites de este pintoresco pueblo y conforme se asciende por la montaña boscosa, el clima y la orografía resaltan frente a la parda región del Valle de Tulancingo de Bravo que se desplaza hacia el suroeste (ver mapas de ubicación: a) *Localización geográfica* y b) mapa municipal sobre *Agricultura y vegetación*).

San Mateo es una población campesina que parece haber olvidado su pasado indígena.<sup>118</sup> Agricultores por tradición, sus pobladores combinan sus actividades con el comercio en pequeño, algunos oficios y la migración como condición de esperanza de vida. Sus habitantes viven en "ranchos" que están diseminados en el territorio y, como la mayoría de los pueblos, la plaza comunitaria alberga a la iglesia, un pequeño kiosco, una oficina para los asuntos civiles y administrativos --normalmente cerrada--, el jardín de niños y la escuela primaria "*Amado Nervo*". En la zona poniente completan el conjunto de los principales centros de servicio público de la comunidad: la tele-secundaria y un pequeño centro de salud, recién construido.

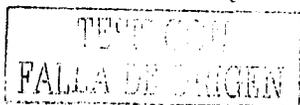
Un conjunto de casas que no terminan por definir todavía un ordenamiento urbano, flanquean la acunada carretera que baja a Honey, Puebla. También existe un nuevo panteón municipal que, junto con la otra iglesia de filiación protestante, se localizan hacia la entrada del poblado.

La actividad de sus pobladores se desenvuelve en torno de los servicios educativos, principalmente. Entre semana, después de la salida de los "escueleros", el movimiento se acaba. Las cinco tiendas, equidistantes unas de otras por no más de cien metros, parecen adornadas ante la larga espera de los clientes. El silencio es una característica del lugar que sólo se violenta por la travesía de los camiones de carga, las camionetas que cruzan el centro del pueblo con los "estéreos" a gran volumen o "el pasajero" de la línea *Estrella Blanca* rumbo a la sierra norte de Puebla. Después, el balido de los borregos y el puntual contrapunto de los gallos son los sonidos que dan relieve al tiempo en la vida ordinaria de este pueblo.

Hacia el noreste de *San Mateo*, rumbo a la presa de *Santa Ana Tzacuala*, las casas se dispersan entre las lomas cubiertas con manchones de ocotales, pinos y encinos cuya variedad de tonos, en verde, contrasta con el rojizo color de la tierra.

<sup>117</sup> Enrique Rivas P., *Hidalgo, entre selva y milpa* neblina Monografía estatal (México: DGMME, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 1996), pp. 18-28.

<sup>118</sup> Para 1980, de los once municipios que integraban la *Región II Tulancingo*, Acaxochitlán era la segunda comunidad en importancia que registraba el uso de una lengua indígena (10,285), levemente por debajo de Huehuetla (10,445). Asimismo, su población mayor de cinco años era de 21,879 personas y de ellas, el 47 % era indígena. *Cfr. Cuaderno estadístico municipal. Acaxochitlán, Hidalgo* (México: INEGI y el Ayuntamiento Constitucional de Acaxochitlán del Estado de Hidalgo, 1996), pp. 43. Otro dato interesante es que, según el INEGI, Acaxochitlán concentraba el 95.24 % de hablantes nahuas en esa región. V. X Censo Nacional de Población y vivienda, 1980.



## LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DEL MUNICIPIO DE ACAXOCHTLÁN



Mapa de México elaborado por el Instituto de Estadística y Geografía del INEGI, 2005. © 1999-2002 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Fuente: Mapa de la República Mexicana, en Enciclopedia Encarta (México: Microsoft Corporation, 2003)

Las actividades ordinarias se dispensan entre el cultivo de las parcelas de maíz (para autoconsumo) y la ganadería de especies menores que están a cargo de las mujeres, los ancianos y los niños. Los jóvenes y hombres de la familia por lo común salen a trabajar a los centros urbanos más cercanos o emigran por periodos más o menos prolongados a las ciudades, una vez que han labrado y sembrado sus parcelas.

El contacto con la vida urbana ha generado profundos y acelerados cambios en sus hábitos, formas de ser, tipos de vivienda y actividades laborales. Con la introducción de las vías de comunicación terrestre, la red de agua potable y la electricidad, la vida ha resultado más cómoda: aunque se han modificado los hábitos, el uso del tiempo libre y las actividades que apenas tres décadas atrás caracterizaban a la zona como rural-indígena. Entre las formas "nuevas" aparecidas en la vida cotidiana de la población están: la convivencia de la estufa de gas con el "Tlecul" el cual, ahora, es una especie de chimenea en donde se cuecen las tortillas, mientras en la estufa, se guisa la comida. La red de agua potable es útil para los quehaceres domésticos (lavar ropa, agua para los animales), pero los manantiales naturales se siguen preservando. La luz eléctrica ha transformado silenciosamente la noción del tiempo libre y alterado las actividades cotidianas. La televisión, por ejemplo, es un aparato que como la estufa de gas o los automotores, expansivamente han ocupando los hogares. Sus antenas, por cierto, compiten en las techumbres de las casas, con las hileras de humo que se elevan caprichosamente sobre las láminas y tejas de barro.



Las casas de adobe y teja son raras, pero aún atestiguan el original tipo de construcción regional. En su lugar gana terreno la arquitectura urbana de casas-habitación edificadas con "block", arena y loza de concreto. Las láminas de cartón o de aluminio, aunque extrañas, completan los techos de las cabañas que a la vista, resultan una curiosa fotografía de la vivienda proletaria en un trasfondo boscoso de cañadas y verdes lomas.

Los caminos se han ensanchado para dar paso al auto y la camioneta de ¾ de tonelada que han llevado a casi la extinción de los animales de carga: el macho, la mula o el asno. El maguey ya no se cultiva y el "refino" (alcohol de caña), ha cedido su lugar a la cerveza y al brandy. Los "gabanes", las "cotorinas" y los rebazos, típicas prendas de abrigo todavía en los sesenta y hasta los sesenta, han desaparecido junto con los telares. Ahora el suéter y la chamarra son habituales. El sombrero en hombres y mujeres es sólo viejo recuerdo entre los ancianos. Las mujeres usan sombrilla y los jóvenes, cachucha, emulando el gesto arrogante de la migra o de los federales "antinarcos".

El "mexicano", la lengua natural de la región, es un curioso "dialecto" de los "antigüitas", de la "gente de antes". En el fondo los patrones patriarcales y formas de vida comunitarias perviven en la cotidianidad, pero también se muestran cambios en la vida cultural tradicional. Por ejemplo, las esposas jóvenes demandan el cuidado de "su casa" y parecen renuentes al trabajo del campo. En efecto, en su imaginario, lo urbano ha ocupado un importante lugar. La noción de colonias y calles, resultan incomprensibles para quienes en el paisaje montañoso no logran ver más que un vivo manto verde de árboles y milpa. Junto con las tecnologías del tiempo libre, el paisaje ya muestra el moteado característico de la basura plástica (bolsas multicolor de frituras y botellas vacías de bebidas envasadas).

Una parte de la población profesa el evangelismo y otra el catolicismo. La "azulada" inclinación partidista provocó resquemores entre los grupos que ejercen el poder político regional en Acaxochitlán. La parte de gestión administrativa se rige por figuras tradicionales parecida a la mayordomía (encargado) y la elección es por asamblea. Los asuntos colectivos son resueltos bajo este mismo procedimiento y todo parece indicar que los problemas colectivos son de mucho interés, pues de los pocos edificios, el de juntas, es una galera techada bastante amplia.

El alcoholismo tiene presencia y los conflictos entre familias por la tierra es un tema sensible y soterrado. "El Progreso" generó diversos efectos entre las familias que lo vivieron como un regalo del gobierno, pero no como una acción de política social del Estado.<sup>139</sup>

Los datos censales del Sistema Educativo Nacional de 1990, ubicaron al municipio de Acaxochitlán como zona marginada. De hecho, ejemplifica a los municipios con altos índices de analfabetismo entre la población mayor de quince años (58%).<sup>140</sup>

<sup>139</sup> Entrevistas y charlas con los lugareños. Audiograbaciones (San Mateo, Hgo., México: Marzo a Mayo de 2001).

<sup>140</sup> Un cuadro general sobre el sector indica que de cada 100 niños que ingresaban en 1990 a la primaria, sólo 67 la concluyen. De estos, cincuenta y uno continuaban la secundaria, veinticuatro tenían la posibilidad de ingresar al bachillerato y sólo uno podría cursar una carrera universitaria. Asimismo de cada 100 personas mayores de 15 años, 21 eran analfabetas, según esta misma fuente. *Op. cit.* Enrique Rivas..., 1996, pp. 228.

Con lo hasta aquí descrito, ciertamente, no logramos un presentar un cuadro preciso de la vida social, económica o política basado en el dato estadístico. Pero éste, no era nuestro propósito. El gradual acercamiento realizado, en todo caso, sólo busca facilitar el entendimiento de lo que a continuación exponemos. Los aspectos que hemos apuntado fueron el resultado de lo que alcanzamos a mirar en este proceso de inmersión en la vida comunitaria de la población.

### 3.2 La escuela Amado Nervo, San Mateo, Acaxochitlán, Hgo.

La escuela *Amado Nervo* se fundó a mediados de los años sesenta, según la información testimonial recogida entre algunos pobladores viejos de la comunidad. La escuela actualmente depende del Instituto Hidalguense de Educación (Subdirección de Educación Primaria) y, entre las instalaciones educativas de la comunidad, es la más antigua. Aunque a primera vista parece contar con los recursos suficientes, el uso de las instalaciones nos expone una escuela con carencias. Por ejemplo, instalaciones inadecuadas para las condiciones climáticas de la zona (intenso frío, densa neblina, abundante lluvia y salones poco generosos en la época de calor), áreas libres limitadas para el disfrute de los horarios de recreo, videoteca con escaso material didáctico y equipo de computación simbólico, pues la única unidad visibles está descompuesta. La escuela virtual tal como la visualizan J. Tiffin y L. Rajasingham está lejos, muy lejos de esta comunidad escolar.<sup>141</sup> Desde luego hay aspectos dignos de elogio como su "sala de lectura", el desayunador escolar, las jardinerías y la limpieza de sus áreas comunes.

La primaria *Amado Nervo* inició como una escuela multigrado y poco a poco, al aumentar la demanda, la organización escolar se completó alrededor de 1986. En el reciente ciclo escolar 2001-2002, la escuela atendió una matrícula de 418 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

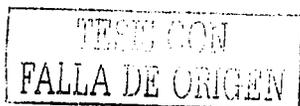
MATRÍCULA ESCOLAR, CICLO 2001-2002.

Grado escolar	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Totales
1º	26	26	26	78
2º	15	17		32
3º	32	31		63
4º	32	31		63
5º	32	32		64
6º	28	26	27	81
Totales	185	183	53	421 (3 bajas)

Fuente. Dirección escolar (San Mateo, Hidalgo, 2002).

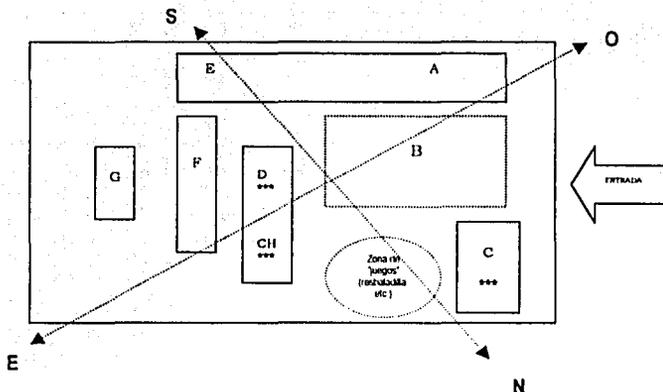
El personal docente proviene de la ciudad de Tulancingo y de algunos otros poblados aledaños. La plantilla de personal se compone de catorce profesores y un director (1986-2002), donde la mayoría son mujeres (12). La experiencia laboral de los maestros fluctúan entre los 5 y 20 años.

<sup>141</sup> Cfr. En busca de la clase virtual, la educación en la sociedad de la información (Barcelona: Paidós, 1997), 129ss.



La arquitectura escolar es realmente sencilla. El edificio es de una sola planta y sus 18 salones se distribuyen en un área aproximada de cinco mil metros cuadrados.

#### DIAGRAMA DEL PLANTEL ESCOLAR



Fuente: mapa elaborado por el autor (México, 2002).

El perímetro está bardado con malla ciclónica y cuenta con un pequeña área donde los niños compiten por los "juegos infantiles", hechos con metal y madera.

En el diagrama anterior se ubican los espacios más importantes de la escuela: Dirección (A), Explanada (B), Salones y Sala de Lectura (C), Salones (CH, D, F), salones y COPUSI (E) y Servicios (G). Sólo dos áreas de salones tienen loza de concreto, las demás, están techadas y fabricadas con material de aluminio acanalada. Los medios muros son completados con sendos ventanales de 6 cuadros fijos, que en la época de calor convierten a los salones en invernaderos sin ventilación. Los salones de clases son de cinco por ocho metros, aproximadamente.

Resulta curiosa la asociación que los niños hacen de la sala de lectura. Mientras que para los profesores es concebida como tal, los niños la consideran como el lugar para ir a "ver películas".

Las actividades rutinarias como entrar y salir de los salones y el recreo se anuncian por medio de una chicharra que está ubicada frente a la explanada de la escuela. La formación y llamados generales se hacen a través de una equipo de sonido altoparlante que se controla desde la dirección, lugar que concentra las actividades administrativas y de convivencia de los profesores. El horario de clases es el oficial para el único turno matutino, aunque suelen considerarse las condiciones climáticas y entonces varían un poco los horarios.

### 3.2.1 El hecho comunicativo en el escenario de encuentro

Con la caracterización anterior, ahora, nos resultará más sencillo describir el hecho comunicativo en el Escenario de Encuentro (ver las zonas marcadas con \*\*\* en el mapa de localización anterior). Una forma que encontramos útil fue apoyarnos en el Modelo de la Etnografía de la Comunicación de Hymes (1962). El modelo SPEAKING, también recomendado por Casamiglia y Tusón, nos permitió guiarnos en las observaciones sobre las interacciones verbal y no verbal generadas en una situación sociocultural en tiempo y espacio definidos. El modelo ofreció un conjunto de unidades de análisis mínimas que consideramos como un punteo ordenado para hablar de la **Situación** (*Situation*), de los **Participantes** (*Participants*), de las **Finalidades** (*Ends*), de las **Secuencias de Actos** (*Acts sequences*), de la **Clave** (*Key*), de los **Instrumentos** (*Instrumentalities*), de las **Normas** (*Norms*) y del **Género** (*Genre*).<sup>142</sup>

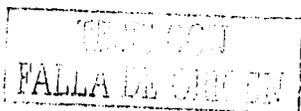
La propuesta de Hymes en este informe de investigación la hemos segmentado en dos partes. La primera describe la situación, los participantes, las finalidades y los medios o canales, con los cuales, y en un sentido contextual, elaboramos un cuadro descriptivo general del hecho comunicativo. La segunda parte considera los aspectos del Registro, las Secuencias de actos, el Género y las Normas; conviene señalar que estos cuatro aspectos los hemos tomado como base para desplegar el *Esquema-guía de Patrones de Comportamiento*, el cual usamos como un mapa tentativo para detallar la *Dimensión Interlocutiva* de la Cultura de Diálogo.

Cabe aclarar que el esquema-guía no representó un punteo temático a desarrollar sino fue un instrumento organizador para cribar la información contenida en los *Registros de Observación Ampliados*. De este modo y con los aspectos del esquema-guía, nos propusimos describir al conjunto de rutinas que entretienen la cultura de diálogo de las relaciones de copresencia en la vida social cotidiana de los grupos escolares. Las expertas en el *Análisis del Discurso*, como lo son sin duda Casamiglia y A. Tusón, recomiendan para el estudio de las formaciones discursivas monogestionadas: la *enunciación*, la *temática* y la *interlocución* como las dimensiones posibles para un trabajo de análisis de la práctica discursiva oral y monológica.<sup>143</sup> Sin embargo, debido a que nuestra atención focalizaría las

<sup>142</sup> Cfr. *Op. cit.*, Helena Casamiglia y Amparo Tusón, pp. 18-19

<sup>143</sup> Para abordar las formas discursivas monogestionadas, las especialistas proponen un esquema de tres dimensiones para estudiar, por ejemplo, una emisión televisiva: Superen el análisis de a) la *Dimensión Interlocutiva*, b) la *Dimensión Temática* y c) la *Dimensión Enunciativa* (Ver siguiente esquema) Con la primera se busca entender la organización de la interacción (turnos y roles por ejemplo). Con la *Dimensión Temática* se muestran las contribuciones que se realizan y la propuesta, mantenimiento y cambio del contenido informativo en la interacción. La *Dimensión Enunciativa* finalmente permite describir lo que se dice, considerando la posición recíproca de los diferentes sujetos, así como los recursos discursivo-textuales utilizados para cumplir con sus intencionalidades. Cfr. *Ibid.*, H. Casamiglia y A. Tusón, pp. 64-65

Dimensión Interlocutiva	Dimensión temática	Dimensión Enunciativa
<b>Capital verbal:</b> Número de tomas de palabra, número de palabras, tiempo ocupado <b>Origen de las tomas de palabra:</b> Auto-selección y heteroselección <b>Modos de transición:</b> Pausa, solapamiento e interrupción <b>Papeles comunicativos:</b> Aserción, pregunta, validación, demanda de validación, respuesta y gestión (turnos de la palabra de los temas y del contrato comunicativo)	<b>Contribución:</b> Directiva Reactiva De relajamiento, Continuativa Desviada  <b>Estructura temática</b>	<b>Modalidad enunciativa:</b> Apelativa ("yo", "nosotros") Elocutiva ("tú", "vosotros") Delocutiva (3ª persona o impersonal)  <b>Modo de organización del discurso:</b> Narrativo Argumentativo Descriptivo Didáctico-explicativo



conductas habituales que organizan la interacción: la manera de tomar la palabra, los turnos y la asunción de roles, entre otros aspectos, por esta razón, anclamos en la *Dimensión Interlocutiva*. La enunciación y la temática del discurso grupal la abordamos sólo lateralmente y en sentido general.

Así pues y según el orden que hemos anunciado líneas arriba, a continuación exponemos la perspectiva general.

### 3.2.1.1 La situación

**Localización espacial y temporal.** El espacio que mayor tiempo observamos fue el salón de clases del tercer año (en adelante "G3A"); de ahí que lo hallamos considerado como el referente obligado para su descripción. Sin embargo, y como dato comparativo, las características de la configuración proxémica del grupo de quinto año (en adelante GR5B), si resultaron un poco diferentes en cuanto a la disposición espacial del mobiliario, el uso de la "zona de cátedra" (la media luna que se proyecta frente al pizarrón) y la organización por filas del grupo. En los demás salones también resaltaron algunas diferencias, pero en general nos percatamos de que este aspecto no es importante para los maestros en el trabajo escolar. En todo caso nos remitimos a lo observado en el grupo G3A.

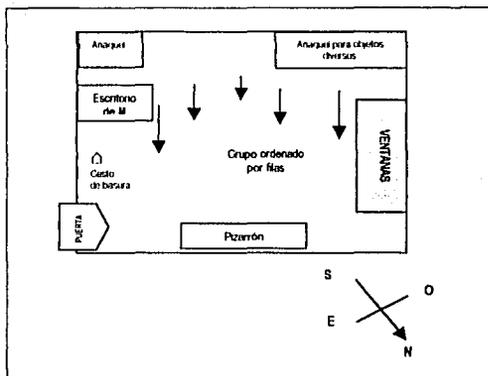
El salón del tercero "A" (G3A) contaba con un anaquel, un escritorio, un botiquín o caja donde se guardan diversos objetos para el aseo personal de los niños (jabones, papel higiénico, etc.) y su pizarrón (Véase: **Distribución del mobiliario y ocupación del áreas de G3A**). Pupitres individuales, muros pintados de color verde claro arriba y verde oscuro abajo. Este salón forma parte del edificio CH, ubicado en el segundo conjunto de salones del área suroeste de la escuela.

Lo particular, como se comprenderá, no está en su aspecto físico sino en la disposición espacial que este grupo ha hecho de su lugar de trabajo. A diferencia de un aula típica, el escritorio no está al frente, junto al pizarrón, en la zona que algunos estudiosos han denominado de "cátedra". El lugar de la maestra (en adelante MP) está en la parte trasera del salón, detrás de las filas de los niños. Tal ordenamiento deja libre la zona de enfrente. Aunque en las primeras observaciones los niños estuvieron colocados en filas, MP estuvo jugando con el ordenamiento del grupo en el espacio; en ocasiones los colocaba en subgrupos, en herradura, formando un cuadrado o de plano sin una configuración particular. Igualmente en el fondo del salón los anaqueles resguardan los objetos tanto de la maestra, como del grupo. Por ejemplo, algunos libros que al parecer sólo utilizan según sea la materia de trabajo. En el "botiquín" hay un poco de todo para el aseo personal de niños y niñas.

El factor tiempo se sujeta al horario que las autoridades educativas han marcado. Sin embargo, el tiempo interno del grupo, se distribuye de la siguiente manera. Después de la rutinaria formación en la explanada, el grupo entra a su salón, ocupa los lugares y mientras llega MP, los niños se saludan, platican de diversos temas y juegan. MP llega, hace

comentarios generales y pasa lista de presentes. Alrededor de las nueve de la mañana se formaliza el trabajo.

### DISTRIBUCIÓN DEL MOBILIARIO Y OCUPACIÓN DE ÁREAS DE "G3A"



Fuente: mapa elaborado por el autor (México, 2002).

El cierre de la clase en ocasiones es sugerido por las actividades que se van encargando bajo la consigna de "tarea". La chicharra pone fin a la situación de trabajo que no siempre es formalizada por MP. Los niños salen poco a poco o conforme van concluyendo las actividades en turno.

Durante los meses de observación del grupo, el año escolar 2001-2002 estaba en la parte intermedia. El programa escolar estaba en pleno desarrollo y el grupo de tercero daba muestras de entenderse con MP. Las rutinas escolares estaban establecidas y los papeles desempeñados por cada niño, igualmente definidos. Esta fue la situación deseable que pretendíamos en nuestro diseño de investigación.

El trabajo con el grupo de quinto año se particularizó al aplicar el *Grupo de Reflexión*. Respecto a la disposición de los objetos y el mobiliario en el salón de clases, ésta era diferente. El escenario estaba dispuesto de manera tradicional. Filas de niños frente al pizarrón y, en el lado izquierdo de la zona de cátedra, el lugar de ML (profesora de grupo del quinto grado). Durante la aplicación del dispositivo grupal se procuró no modificar el ordenamiento del espacio para evitar alterar el orden acostumbrado de las relaciones entre los niños del grupo. El grupo de quinto año estaba ubicado en la zona D, frente a la explanada de la escuela.

### 3.2.1.2 Los participantes

**Características socioculturales.** La mayoría de los niños del G3A son originarios de San Mateo. Aún cuando por sus nombres es difícil tener una idea de quiénes son, es claro que algo ha sucedido culturalmente en la comunidad, pues los nombres de Gorgonio, Maximino, Fausto o Gabriel contrastan con los de Doribeth, Lizbeidy, Surit, Lizeth, Seyr Jaroldh o José Carlos.

Las edades de los niños de 3 "A" fluctúan entre los siete y los diez años; pero el promedio es de 7.7 años. El 53 % son niños y el 46 % son niñas, sin embargo en la cotidianidad del aula son las niñas quienes con mayor frecuencia participan.

Hay juegos particulares como el de la "hojita verde", parecido al de los "cuartos" que en las escuelas de la Ciudad de México todavía se juega para recordarse la importancia de estar "abuzados", despabilados en la situación diaria. Las niñas tienen sus juegos de pelota, saltar la reata o simplemente platicar. Pero la moda en el momento de las observaciones eran el juego de canicas, el dominio del *Traka-traka*, los yoyos, el fútbol y el básquetbol.

Los niños de quinto año. Los datos obtenidos refieren un grupo de treinta y dos personas cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 12 años de edad. El grupo mixto, calificado como difícil por dos de sus profesoras, se mostró más bien cohesionado y demandante durante la experiencia del *Grupo de Reflexión*. En esta ocasión percibimos un sentimiento de abandono, al no ser cubiertas algunas de sus necesidades preadolescentes.

**Aspectos relacionales.** Los aspectos de la relación entre ellos y su constelación se aborda bajo el esquema de la *Dimensión Interlocutiva* (V. *supra*, apartado 3.2.2).

### 3.2.1.3 Las finalidades

**Metas y productos (globales y particulares).** En este aspecto, nos parece que los propósitos de los grupos observados están claramente definidos tanto para los docentes como para los niños: trabajar durante el ciclo lectivo para acreditar el año escolar. De manera particular, cumplir con sus obligaciones como estudiantes llevando sus tareas escolares, guardando la disciplina dentro del plantel y en el salón de clases, cumpliendo con los compromisos asumidos entre sus compañeros como es de esperar en los compromisos formales ante una institución.

### 3.2.1.4 Los instrumentos.

**Variaciones de habla.** El habla regional conserva sus particularidades fonéticas. Velocidad y ritmo rápidos, deslizamientos tonales con un marcado énfasis en las terminaciones con "u" (v. gr. "peliar a trancazus"); además de un desparpajado uso de expresiones altisonantes en el habla informal. Los apodos son comunes, pero los alcutivos refieren a los primeros o segundos nombres y muy poco a los apellidos (Lucero o "Chechu" más que Santos u Ortiz). En algunos casos, en particular los niños del G3A, usan diminutivos cariñosos entre

ellos como "Chimino" para Maximino o "Mimi" para Noemí. Se usan expresiones muy propias que testimonian el pasado cultural de su lengua materna ("pilcates" o "guajolatas"). Mientras en el interior de la escuela su modos de hablar son, digamos moderados, cuando se encuentran en los caminos, sus saludos son intercambios de palabras a grito abierto.

La mayoría de los niños refieren el "usté" para dirigirse a los adultos, por eso son raras o, en todo caso significativas, las expresiones de tuteo.

El modelo de Dell H. Hymes sugiere detallar los aspectos relacionado con los canales. Nuestro trabajo no puso atención a los aspectos semántico, ni léxicos de la lengua; tampoco logró madurar con suficiente tiempo los procedimientos y técnicas para hacer un acercamiento sobre los códigos no verbales, particularmente los kinésicos y paralingüísticos. A lo sumo registramos aspectos proxémicos, los cuales preferimos comentar cuando pasemos a describir la *Dimensión Interlocutiva*. Nuestro acercamiento a la conversación como práctica discursiva, sin embargo, buscó el ángulo pragmático para explicitar los mecanismos de las interacciones. De ahí nuestro énfasis en el plano interlocutivo o interaccional, según la construcción conceptual de las analistas del discurso que hemos comentado arriba.

### 3.2.1.5 La clave

El modelo SPEAKING considera importante describir bajo este concepto el grado de formalidad de la interacción. Según nuestros registros de campo, esta condición se constituye en el momento mismo en que los niños ingresan al plantel escolar. En la medida en que los niños ocupan sus espacios particulares, salones de clase, filas y pupitres, las situaciones cobran distintos grados de formalidad según los niveles de flexibilidad o formas de imponer la disciplina por cada uno de los profesores.

Los grupos son realmente pequeños si los comparamos con el tamaño de un grupo escolar urbano, donde su composición por lo regular es de cuarenta, cincuenta y más niños por grado. Esta condición, nos parece, tiene un importante efecto en el tipo de relaciones que establecen grupo y docente. Nuestra percepción es que formalidad no es necesariamente disciplina. Formalidad tiene más cercanía con los comportamientos protocolarios. Y en este sentido, si se acepta esta condición, lo que sí se aprecia en los salones de clase son modalidades protocolarias, en los cuales los niños son competentes. La formalidad es más bien una condición latente en un clima predominantemente de informalidad. En los salones de clase los niños, como grupo, en ocasiones tiene que guardar "las formas" para proyectar su imagen hacia los otros, según la lógica del modelo dramático de Goffman. Los otros son los padres de familia o los otros maestros en calidad de visitas, quienes son saludados por el grupo. Estas figuras provocan actualizar los protocolos de formalidad toda vez que es necesario, pero una vez establecida la confianza, la informalidad es la condición ordinaria. El caso más común es el saludo de los niños que de pié, a coro recitan expresiones formuláticas.

### 3.2.2 La dimensión interlocutiva de la Cultura de Diálogo

Si bien una posibilidad para describir las prácticas comunicativas fue considerar: a) las finalidades, b) la posición de los hablantes y c) la temática; la necesidad de detallar el andamiaje que subyace en las secuencias de diálogo situadas, nos demandó focalizar el *plano interlocutivo*. De este modo, recuperamos la propuesta de H. Casamiglia y A. Tusón para trabajar el análisis de discurso con géneros monogestionados, pero ampliamos la guía de la *dimensión interlocutiva*.

Una vez adoptado y ampliado el esquema-guía *Dimensión Interlocutiva del Discurso Grupal*, cuadro de patrones de comportamiento posibles (véase *Infra.*), éste funcionó como una red conceptual que utilizamos para cribar el material de campo. Ahora sabemos que hubiera sido de gran utilidad contar previamente con este esquema-guía antes de enfrentarnos a la observación de campo; lo cierto es que, tal necesidad, sólo la visualizamos cuando, frente al grupo escolar, comprendimos la complejidad de su descripción: sea por la fugacidad de los comportamientos humanos sea por la multiplicidad de sus manifestaciones desplegadas en su condición grupal.

Además de estos aspectos fue necesario considerar siempre como elementos de referencia el carácter oral y dialogal de la conversación. Aunque observamos los patrones de la *clase escolar* (como género expositivo monologado), la condición dialogada fue un punto de atención en la caracterización que a continuación presentamos, basada en dos de los cuatro elementos restantes del modelo SPEAKING: los aspectos relacionales y de segmentación grupal (los *Participants*) y las rutinas de interacción o los comportamientos habituales de comunicación (*Normas*).

Las experimentadas recomendaciones del Análisis Conversacional precisan que, dado que las secuencias de apertura y clausura de interacción orales se caracterizan por los formulismos ritualizados y particulares en cada cultura (y situaciones de encuentro, apregamos nosotros), en este apartado, centramos nuestra atención en las secuencias interiores de la interacción.

Es en esta parte del *corpus* discursivo-grupal en donde, nos parece, se definen las formas de co-construcción y o negociación de los intercambios comunicativos. Ahora bien ¿qué fue lo que encontramos al concluir el trabajo de "cernimiento", organización y correlación de los fragmentos discursivos identificados en los Registros de Observación Ampliados (ROA)? El material discursivo identificado en los distintos registros, lo agrupamos tal como aparece en el diagrama *Aspectos de la Dimensión Interlocutiva Grupal* (Véase *Infra.*).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

90

### DIMENSION INTERLOCUTIVA DEL DISCURSO GRUPAL ESQUEMA-GUIA DE PATRONES DE COMPORTAMIENTO POSIBLES

#### I DE LOS PARTICIPANTES

- 10.00 Espacios de intervención
- 10.01 Configuraciones proxémicas (lugares y distancias)
- 10.02 Itinerarios de desplazamiento
- 10.03 Zonas o regiones tipificadas
- 10.04 Territorios y fronteras espaciales (int/ext)
- 10.05 Territorios y fronteras temporales (int/ext)
- 10.06 Reglas para usar el espacio
- 11.00 Patrones de intervención
- 11.01 Número veces que se pide la palabra
- 11.02 Tiempo en el uso de la palabra
- 11.03 Modo de preguntar o responder
- 11.04 Modos de pedir o tomar la palabra
- 11.05 Estrategias de intervención (juegos, competencias)
- 11.06 Estrategias de implicación
- 12.00 Mecanismo de turno
- 12.01 Autoselección
- 12.02 Heteroselección
- 12.03 Pausas y silencios
- 12.04 Murmullos
- 12.05 Solapamientos
- 13.00 Formas de regular la participación
- 13.01 Gestionar contrato comunicativo
- 13.02 Gestionar turnos de palabra o intervenciones
- 13.03 Gestionar situaciones
- 13.04 Gestión de temas
- 14.00 Roles de los participantes
- 14.01 Aserción

- 14.02 Pregunta
- 14.03 Rescuesta
- 14.04 Validar intervención
- 14.05 Demandar validación

#### II ASPECTOS DEL DISCURSO

- 15.00 Sentido de pertinencia
- 15.01 Presuposiciones semánticas
- 15.02 Presuposiciones pragmáticas
- 15.03 Pautar (secuencias, intercambios, temas)

#### III ASPECTOS DEL NIVEL RELACIONAL

- 16.00 Contrato comunicativo
- 16.01 Derechos y obligaciones en salón de clase
- 16.02 Modos de marcar la posición o status de los participantes (tono de voz, miradas, gestos)
- 16.03 Definir la imagen en el espacio público
- 16.04 Definir la imagen en el espacio privado
- 16.05 Modos de imponer disciplina
- 17.00 Configuración relacional
- 17.01 Alianzas
- 17.02 Relación de jerarquía (docente-grupo, líder-subordinado)
- 17.03 Relaciones entre iguales (tolerancia, intolerancia)
- 17.04 Modos de negociación
- 17.05 Configuración de subgrupos
- 17.06 Resolución de conflictos
- 17.07 Comportamientos solidarios

#### 18.00 Modalizadores

- 18.01 Atenuadores de la imagen negativa (uso de eufemismos, litotes, cesamadores y cameladores)
- 18.02 Tacto, modestia, felicitaciones, generosidad, etc.
- 18.03 Presencia de formas negativas (saludos, injurias)

#### IV ASPECTOS DE LA SITUACIÓN DE ENCUENTRO

- 19.00 Normas sociales
- 19.01 Fórmulas de cortesía (verbales y no verbales)
- 19.02 Protocolos de etiqueta
- 19.03 Protocolos de saludo (inicio o cierre de comunicación)
- 19.04 Protocolos de presentación de títulos honoríficos
- 19.05 Rituales ceremoniosos
- 19.06 Rituales de iniciación
- 19.07 Consagraciones
- 19.08 Cantos, hurras y fiestas
- 20.00 Contexto
- 20.01 Tipo de situación formal (rutinas)
- 20.02 Tipo de situación informal
- 20.03 Ambiente sonoro

Fuente: elaborado por el autor (México, 2002).

## ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN INTERLOCUTIVA GRUPAL



Fuente: categorías identificadas por el autor en los ROA (México, 2002).

Ahora bien, bajo este agrupamiento, intentamos una primera lectura empírica de los comportamientos rutinizados del grupo. A continuación la ofrecemos desglosada.

### 3.2.2.1 Contrato Comunicativo Grupal (A)

**A.1) Zonificación o configuraciones proxémicas.**- Para el registro de la configuración proxémica consideramos el salón de clases como un espacio regionalizado, el cual observamos recurriendo a un modelo de coordenadas. El eje vertical y el eje horizontal nos segmentaron el aula en cuatro zonas. La zona "A" comprendió el ángulo sureste (SE) y contenía además del anaquel de MP, su escritorio. También en esta zona se localizaban dos agrupamientos de niños, en particular quienes tenían un buen desempeño durante las participaciones del grupo. La zona "B", localizada en la zona suroeste (SO), incluía el anaquel del grupo. En este lugar se distribuían dos conjuntos de niños no muy claramente definidos; niños que, aunque participativos, mantenían una distancia respecto de los niños del sector A. La zona "C" se ubicó en el noreste (NE) del salón. Incluía la puerta, el cesto de basura y una mitad del pizarrón. Este espacio prácticamente era un lugar de tránsito y de ocupación irregular y temporal. La zona "D", ubicada en el noroeste (NO) del salón, contenía la otra mitad del pizarrón y un botiquín. En este ángulo se agrupaban la otra mitad del grupo, independiente de la distribución que se había construido. Conviene mencionar que bajo este procedimiento de zonificación, no perdimos de vista la "zona de cátedra",

pues siempre fue útil su referencia en el momento de buscar una lógica a las trayectorias de la maestra.

Otro criterio organizador para observar las rutinas en el aula fue diferenciar entre *configuración estructurante* y *configuración proxémica*, propiamente dicha. Con la primera designamos el ordenamiento base, previo a la ocupación de los espacios. Es "estructurante" porque si no hay modificación por parte de quienes ocupan el espacio y hacen uso de los lugares, este ordenamiento impone unas formas de relación, el sentido de las trayectorias y desplazamientos de los ocupantes; digamos que "sugiere" el uso de los espacios. Esto es particularmente claro cuando el personal de mantenimiento ordena el mobiliario escolar, según su idea u obedeciendo instrucciones recibidas de un jefe de mantenimiento. La *configuración proxémica*, nos describe las formas de uso u apropiación del salón de clases por sus ocupantes a partir de que disponen de los lugares, ordenan los objetos y se desplazan según ciertas rutinas que ellos mismos instalan.

En el grupo G3A lo visible fue una ordenación "atípica" para el salón de clases tradicional: el ordenamiento por filas orientadas al frente de la zona de cátedra y el escritorio en el lado izquierdo del pizarrón. En este caso la zona de cátedra incluía el pizarrón, pero el grupo tenía movilidad dentro del espacio restante. Aunque siempre por instrucciones de MP, el grupo formaba filas, un círculo o un cuadrado y en ocasiones, no parecían darle tanta importancia al ordenamiento de sus lugares (18. f1-10; 68b. f1-6).<sup>144</sup> Sin embargo, lo que sí era predominante, era mantener sus lugares originales. Una noción de propiedad del lugar, que se recobraba cuando se volvía a la organización por filas. En términos generales, aunque la disposición espacial era flexible, el ordenamiento básico estaba pautado por filas.

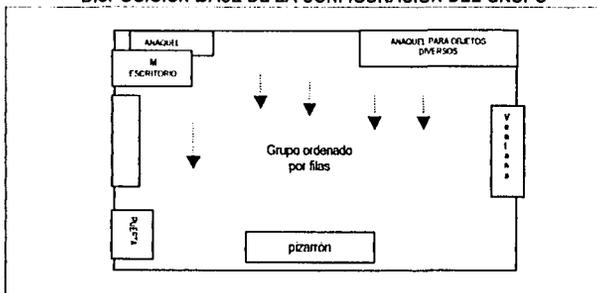
El lugar de la maestra era fijo en la zona posterior del salón --ángulo izquierdo del salón designado como zona A en nuestro modelo de coordenadas--. Colocación contrastante, pues, por lo común, la "zona de cátedra" contiene al pizarrón, al escritorio del maestro y logra hacer confluir temporalmente a la mayoría de las trayectorias. Esta organización -- al trasladar el lugar del maestro a la parte posterior del salón --, despojaba a la zona de cátedra de su valor simbólico comúnmente asociado. De este modo el frente del salón adquirió otro sentido: más funcional y disponible para todos (5b. f34-35; 71b. f1-13). Esto se muestra en la cuarta sesión (01/11/02), poco antes de iniciarse la convivencia organizada por el grupo. Antes de formar una figura cuadrangular, durante la situación de transición, un grupo de niños corre a la zona de cátedra e introduce una moneda en el piso. Pronto da inicio el juego de canicas hasta que M da las instrucciones para acomodarse en círculo en el interior del salón. El espacio de juego en el que se convirtió la *zona de cátedra*, nos muestra su relativo significado y su posible resignificación cuando los niños se lo apropian.

La ubicación de M en la zona posterior del salón, parece influir para que se desplace constantemente y personalice más la supervisión de las actividades. Pocas veces se usa el pizarrón y aunque la zona frontal sigue siendo importante, la zona del centro parece albergar a mayoría de las interacciones entre los niños. Las trayectorias de MP, por

<sup>144</sup> Los números entre paréntesis refieren a la fuente, en este caso a la página del Registro de Observación Ampliado, ROA (18). La sugerencia de véase, también remite a la línea de localización que, como en este caso, indica "de la línea uno a la diez" (f1-10). y esta antecedida por punto. Nos parece necesaria esta nota, a fin de evitar las aclaraciones subsiguientes.

ejemplo, describen una “L” que parte del escritorio (Sur a Norte) y luego hace un quiebre de Este a Oeste en dirección de la zona frontal, cuando la organización del grupo obedece al ordenamiento básico (49b.(1-3). Cuando la configuración se dibuja en el centro, las trayectorias describen dos medias lunas. La primera parte de la zona de su escritorio al punto “A” de las coordenadas imaginarias y del punto “A” nuevamente se proyecta hasta el extremo del punto “B” incluyendo en su trayectoria las zonas “C” y “D”. La media luna describe un movimiento restringido en los extremos que se ensancha en la zona media considerando el tiempo y el movimiento (68b.(1-6). M permanece la mayor parte del tiempo en la zona de su escritorio y en la “zona de cátedra”, cuando usa el pizarrón.

### DISPOSICIÓN BASE DE LA CONFIGURACIÓN DEL GRUPO

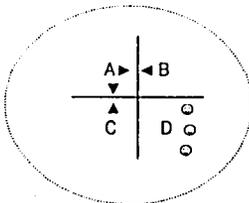


Fuente: OE3AMP, Registro de Observación Ampliado (1ª Sesión: San Mateo, Hgo. Enero 23, 2002), h. 3b.(12-8)

La *disposición base* del grupo en el salón de clase (véase diagrama **Disposición base de la configuración del grupo**) permitió observar que los núcleos de interacción –en este caso por filas– varían según la configuración resultante del ordenamiento elegido (4b.(1-19).

En el caso de estar alineados de sur a norte (al frente el pizarrón) los intercambios verbales se ubicaban en la intersección de las zonas A><B y en la intersección de A><C (68b.(1-6)

### ZONA DE MAYOR INTERCAMBIO VERBAL



Fuente: OE3AMP, Registro de Observación Ampliado (4ª Sesión: San Mateo, Hgo. Febrero 1, 2002), h. 68b.(1-6).

Esto no significa que sean los únicos. En efecto, la zona D contenía diadas que constantemente "cuchicheaban" en la parte central (ver © en esquema anterior). El rincón de la zona B lo ocupaba una niña a quien, con frecuencia, la visitaban sus compañeras (71b. 1-13).

Las *fronteras* de los encuentros, como lo refieren las analistas del discurso, son temporales y espaciales. En este punto sólo nos referimos a las espaciales (V. *Infra* 3.2.2.4). Dada la organización del salón del grupo G3A es claro que la zona de MP de algún modo buscaba eliminar las fronteras físicas entre ella y el grupo. Al salirse de la zona de cátedra, descentra y despoja de su fuerza simbólica a este espacio; pero también es cierto que, como resultado de su acción no intencional, al ubicarse en la zona posterior del "escenario" según la analogía de Erving Goffman, en realidad construye otra configuración de distinta demarcación, pero no elimina las fronteras. Ciertamente consigue un acercamiento con el grupo, pero con una parte del grupo, en particular con quienes están en la zona A y C. No obstante, estos niños se han convertido en un "muro" para quienes ocupan la zona B y D. No solo se interpone una valla de bancas, sino una nutrida capa de niños que demandan proximidad. La cercanía con los niños de mejor desempeño, sugiere que la otra mitad del grupo estaría "abandonada". Es importante el contenido de las cartas que los niños ubicados en las zonas B/D envían a MP. A diferencia de los niños que expresan cariño y agradecimiento por la manera de ser, en otros se nota una demanda de mejor trato, más atención, incluso hay promesas de buen comportamiento, a cambio de menos tarea, salir más temprano y más tiempo para jugar (122.c10, c11,c12,c13,c15 ó c25). Ciertamente la mayoría del grupo expresa cariño hacia la maestra, en particular las niñas, quienes ya desde ese momento demandaban apartar su lugar cuando iniciase el nuevo ciclo escolar.

Las peticiones para permanecer los demás años con MP, fueron significativas (120.c5,c21).

**A.2) Definición de la imagen.-** En sentido general la definición de imagen la pudimos palpar a partir de aplicar el dispositivo de *Grupo de Reflexión*. Con sus limitaciones, de todos modos pudimos obtener algunas pistas que mostraban un grupo con una idea de sí mismos, imagen de sí que además aceptaban y defendían. Aún con la dificultad para explayarnos con amplia confianza, las palabras de "chiquillos", "pequeños" y "morros", contrastaron con aquella otra imagen que también saben que los otros tienen de ellos: "escuinceles", "píleates" o "traviosos" (110. (1-36,116(7-24), incluso "burros". Respecto a esta última, en cuanto se invitó al grupo a dar opinión sobre estas evocaciones, la de "burros" fue rechazada y entre abucheos y voces de protesta negaron esta imagen. Hubo voces que apelaron a la réplica y argumentaron: "*Los burros son los de sexto porque además de ser más grandes, son groseros, escriben feo y no hacen la tarea*". En tono escéptico, Surit dice "*Psss ellos dicen... pero no somos. Ellos son burros y no nosotros*". Otra niña completa "*porque nosotros somos chicos y tenemos menos (...?) que ellos grandes ... Porque nosotros estudiamos más y ellos no hacen su tarea...*" (115. (15-30). Hubo niños que aceptaron las evocaciones de menos trabajadores, la asociación del 3 "A" con "A" de asnos; pero las niñas, particularmente, rechazaron las nociones negativas sobre ellos, como grupo.

**A.3) Modos de marcar posición o *status*.-** En general se aceptaban las relaciones horizontales entre los niños, pero la autoridad de la maestra estaba claramente definida.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Con el diminutivo "Paty" o "Liz" se aludía a las maestras frente a terceras personas, pero entre maestra y niño/a, la expresión usada era la de "maestra". Pocas veces se utilizaba el "Usted" en la relación cotidiana, pues se daba por supuesto.

Aunque no hay distingos aparentes, los niños sí habían logrado definir un lugar frente a sus compañeros como resultado de su desempeño, de sus características personales, el liderazgo o la simpatía. Ese lugar definido tendría su origen en la relación cotidiana con sus compañeros y habría sido adjudicado por el grupo. Pero también las posiciones se constituyeron a partir de la cercanía con MP, motivadas por el buen desempeño de los estudiantes. Este sería el caso de Ivonne, quien por su responsabilidad y aplicación era ejemplo de la maestra para con el grupo (66b (36-37)). En la actividad cotidiana esta estudiante tenía responsabilidades que le hacían tener un lugar distinto en el salón de clases. Por ejemplo, ayudaba a M con la lista durante la revisión de tareas, era la jefa de grupo y junto con Noé, tenían la responsabilidad de "cuidar" el comportamiento de sus compañeros en clase (48b (17-18)). Las observaciones no lograron profundizar en este aspecto, pero lo notable fue que el clima de igualdad era favorecido por el mecanismo de turnos. El concurso por turno, tal como lo observamos líneas abajo, favorecía en la palabra a quien acertaba en las demandas de respuesta, quien ganaba la palabra o quien, siendo aludido, tenía algo que decir o leer. Para validar el turno la estrategia consistía en repetir en voz alta lo que el niño leía o contestaba en susurro.

Frente a estas formas acostumbradas, destaca a contraluz el papel de la niña Elizabeth quien parecía competir con MP en el manejo de ciertas situaciones. En particular la siguiente es muy interesante:

- ( ) - *"Maestra, maestra, y si califica el libro de matemáticas?"*
- (M) - *Ahorita primero Español*
- ( ) - *"Maestra, ¿quién va a llevar el diario?"*
- ( ) - *{yo-yo-yo! ¡yo maestra! ¡yo-yo-yo!*
- (M) - *¿ya anotaron el título?*

La forma de tomar la palabra y el tono de sus "recomendaciones" en varias ocasiones lograron su objetivo, pero también provocaron la necesidad de recordar "quién era la maestra" sea precisando el orden de las prioridades sea ignorando las "sugerencias" de su ayudante informal (49 (12-19)).

Otro caso interesante fue la autoconfirmación de Silvia, quien una vez que su compañerita --en calidad de vocera--, anuncia a M que ya acabó la operación aritmética, se produce una situación de reconocimiento de *status*:

- (; /Rocio) *Maestra, Silvia la hizo a la primera..!*
- (; /Silvia) *Yo soy la única que ha acabado.*
- (M?) *Ya maestra...*

MP no escucha, los demás niños tampoco perciben el contenido de la expresión firme y orgullosa de Silvia que, en breve tiempo, se pierde entre los murmullos de sus compañeros (6. (1-20)). La expresión de Silvia evidenció la necesidad no sólo de ella sino de otros niños sobre la confirmación. Esta necesidad de reconocimiento, quizás explique los "concursos"

intensos y animosos por ganar la validación de **M**, cuando **M** solicitaba respuestas correctas.

Al hilo de estos señalamientos, en la descripción se revela interesante el marcaje de *status* de Ubaldo, quien al parecer no era un estudiante empeñoso y, quizás por ello, bajo esa situación, ya no fue extraño subrayar su imagen dentro del grupo, que desde la expresión de **M**, se refuerza bajo el supuesto de atenerse a una opinión compartida (34. (8-13):

[./ENCABALGA MURMULLO] *Ay ay Saúl ¡tu mochila!*  
(MP) *Párate ahí enfrente ¡ enfrente de mí !!* [MURMULLOS] *== Bien ! A ver "perro que ladra no muerde" ¿Rocío qué significa ese refrán Rocío? A ver Ubaldo aunque sea una vez ¿qué significa?*  
(./UBALDO) *"Perro que ladra no muerde . pero si me ladra ¡ muerde ..."*  
(MP) *Si pero qué [¿???*  
(. .) *¡Maestra::*

Finalmente fue interesante ver cómo los estudiantes participaban en la reconstitución del *status* en el grupo. Si bien nadie pareció asignarlo, la percepción fue compartida entre el grupo. La niña que mejor desempeño pareció tener entre sus compañeros realizaba actividades que los demás niños no hacían, por ejemplo, leer el periódico mientras los otros trabajaban en sus libros de texto (7b.(25-30). Nuestra conjetura fue corroborada después, cuando observamos un fuerte vínculo de esta niña con MP (48b. (19-24).

**A.4) Derechos y obligaciones.**- En la segunda sesión observada una niña llegó tarde y entró sin pedir permiso. La maestra pasaba lista de asistencia. Nuestra pregunta obligada fue ¿cómo se regula la entrada y salida en el salón de clases? De algún modo el ingreso al salón reflejaba una situación general: muchos niños tienen que caminar largos trechos para llegar a la escuela. En los días nublados y con lluvia, los caminos se tornan lodosos y lo sinuoso de los senderos, dificultan el tránsito rápido. La densa neblina, además, afecta la visibilidad.

Varios maestros mostraron signos de enfermedad de las vías respiratorias. Nuestros registros audiograbados fueron un claro testimonio. Quizás por esta condición climática, la puerta de la escuela permanecía abierta, incluso durante la formación. El área B de la escuela es tan pequeña que ya en la formación, los niños retardados sólo se agregaban a las filas. La puerta de la escuela coincide con la plancha de concreto donde se concentraban los escolares. Así, una vez que los grupos ingresaban al salón, uno a uno los niños retrazados llegaban hasta el salón conforme avanzaban las últimas filas.

Para ir a los sanitarios los niños pedían permiso a la maestra; se acercaban a **M** y en voz baja, solicitaban salir. Sin embargo, aunque éste parecía ser el procedimiento normal, hubo quienes pretendían salir sin permiso y, en el intento, se les cuestionaba sobre el cumplimiento de sus deberes. Esta situación de algún modo parece haber resultado de una negociación entre los derechos de quien sabe los tienen y las obligaciones impuestas (13.(8-24). Es decir, no se puede salir al patio si no se ha cumplido con las tareas de ese momento. A pesar de lo anterior, en un momento determinado, varios niños salen al baño

sin permiso. Había comenzado el receso y los niños lo sabían; pero, el observador no (8b. ¶4-10).

Además de la chicharra existían otras señales que marcaban los tiempos. Los niños se mostraron expertos en reconocer las rutinas y sus horarios.

Otra regla. Para visitar la sala de lectura los niños debían presentar su credencial. La exigencia era clara: quien a las tres veces no trajera su credencial, se quedaría afuera (57. ¶1-30). Exigencia curiosa porque, no obstante la formalidad de la situación (enseñar la credencial y formarse), los niños con tono entre círico y desparpajado, alegaban olvido. Nuestra impresión fue que los niños sabían que las amenazas de MP, no se cumplirían.

Los juegos y los juguetes. Un grupo de niños tomó el centro del salón, colocó una moneda en una ranura y sin más, inició el juego de canicas. Sin embargo, apenas unos momentos habían transcurrido, en el barullo del grupo, MP advierte a Gustavo y a Gerardo, "*Ahí escucho muchas canicas ¿se me hace que este año voy a llenar una botella llena de canicas...*" (93. ¶15-20). Los niños pueden llevar juguetes, pero tienen que esperar los momentos de esparcimiento autorizados. Y esto los niños lo saben, puesto que, no obstante lo evidente de la situación, uno de los aludidos replica: "*Yo no tengo maestra...*"

Hay reglas mínimas que el grupo comparte y las interpreta pertinentemente. Por ejemplo, escribir la fecha invariablemente en sus trabajos o conservar su cuaderno completo. La petición de escribir una carta a su maestra durante la aplicación del *Grupo de Reflexión*, nos provocó desconcierto. La mayoría de los niños se mostraron renuentes a tomar una hoja de su cuaderno, cuando para entregarla al observador, solicitamos armarla (59 ¶16-17).

Responsabilidades sobreentendidas. Una responsabilidad obligada por parte de M para con los alumnos, fue la supervisión constante de las tareas (55 ¶33-35). Era una demanda explícita del grupo y suponemos que compartida, pues, cuando una niña exclamó "*Ahora caltíguenos la tarea...*", la petición no provocó ninguna inconformidad (48 ¶18-21). ¿La supervisión era un derecho de los niños o una obligación de MP? Pareciera que, para quienes sí cumplían, la supervisión era una demanda, en cambio para quienes no lo hacían, era una obligación. En ocasiones los niños era delatados ante el grupo mediante un reclamo, el cual era atenuado con una interrogación (29 ¶6-9). La amenaza de sanción ha obligado a modificar la tarea como actividad extraclase. Así, los niños podían solicitar permiso para realizarla en el salón de clases (35 ¶3-6). Esta situación parecío ser el resultado de una especie de negociación con M.

Observamos otras formas para evidenciar la falta de responsabilidad. Los niños que por alguna razón no llevaban los materiales solicitados por la maestra, no eran excluido del grupo. Sin embargo, aún incorporados a la clase, su propia condición los exhibía. En la clase de Educación Física, por ejemplo, los niños "incumplidos", "chiveados" braceaban o simulaban jugar con los arillos de tubo plástico. La situación, sin duda, resultaba incómoda (66b. ¶17-21).

La forma más frecuente de mantener la disciplina era mediante una lista que un niño elaboraba por indicación de la maestra. En ella, se anotaba a quienes platicaban y se

levantaban de sus lugares. Este dispositivo de control los niños no lo aceptaban, pues reconocían que les afectaba en su relación con el grupo. Al menos esta fue la opinión de los niños de quinto año, cuando se les preguntó sobre el tema (155.c4).

Aunque los niños buscaban construir situaciones de juego en todo momento, los espacios y ocasiones era raros. Cuando se generaba una situación, M las regulaba mediante frases de advertencia. El juego sólo tenía cabida en los espacios definidos. Sin embargo, la formalidad dominante era una condición constantemente subvertida por los niños que ejercían el liderazgo del grupo. Gustavo, por citar un caso, al jugar, buscaba y con frecuencia lograba intervenciones por solapamiento para arrancar risas entre sus compañeros; pero, cuando su jugueteo se desbordaba, sólo conseguía frases disciplinarias por parte de M (21. (1-25).

**A.5) Contexto.-** Un aspecto del contexto físico se expresa en los ruidos ambientales y los murmullos que se forman conforme se inicia o clausura un tema, un espacio temporal, una situación específica o un cambio de actividad. Estas fueron las circunstancias en las que aparecieron los murmullos que, de tenues, alcanzaron el ruidoso barullo. Vocinglería que por varios minutos se sostuvo hasta que M lo señaló; pero, incluso con el llamado al orden, el vocerío fondeaba las actividades regulares de la clase. Sin aparente importancia, los murmullos y ruidos ambientales producían un sutil "zumbido" polifónico que, además de funcionar como señal transicional, cuando se intensifica, creaba un lapso temporal que liberaba conductas disímolas en el grupo.

En tal momento, el grupo vertía sus presencias y era la manifestación de su toma del control del escenario de interacción escolar. En este encuentro espontáneo de presencias, cada niño participaba con algo propio, pero al mismo tiempo, daba cuenta del grupo; menos del aspecto físico y más de esa faceta colectiva que no es posible distinguir en los espacios formalizados del salón de clases. El trasfondo ambiental nos hizo pensar: el silencio no existe en el tiempo del grupo. Más bien, el murmullo era como un manto terso que aclimatava las actividades colectivas diarias. Era en el murmullo en donde se imprimía la personalidad colectiva. Entre los murmullos, por ejemplo, el silbido despreocupado de un niño --de modo persistente-- fondeaba el rosario de interrogantes con el que MP bañaba al grupo; lo mismo sobre la multiplicación (46. (5-18) que sobre el tema de los refranes (38. (5-11).

Murmullos y barullo funcionaban como paréntesis temporales a partir de los cuales los niños intercambian información, se ayudaban respecto a algo que no entendieron de la maestra, se corregían, se increpaban, daban rienda suelta a su estado de ánimo (reían), o acordaban sus asuntos privados o se daban razón sobre los ausentes (5.(27-31); 7.(1-9); 9.(17-35). Entre murmullos M realizaba sus desplazamientos, bajo el supuesto de que el grupo requería supervisión. El movimiento del grupo se manifestaba en el murmullo. Funcionaba como el reloj interno del grupo y advertía a MP cuando realizar otra actividad. El ritmo de trabajo no lo imponía M, era el grupo quien lo marcaba (6. (15-25; 64. (8-34). En estos paréntesis situacionales había de todo y sucedían en instantes: sin mucho preámbulo, puntuales las interacciones y abundantes los sobreentendidos. La idea que fuimos definiendo acerca del murmullo es que, éste, era un marco de actuación para lo colectivo. Era un ambiente propio que encubría relaciones más o menos intensas, dependiendo del grado de implicación en la situación de encuentro.

Esta hipótesis particularmente se formuló a partir de los registros del grupo "GSB". El espacio para el *Grupo de Reflexión*, resultó un escenario de conflicto y negociación. El barullo, por ejemplo, estuvo en su máxima expresión y se preveía difícil el control del grupo. En tal ambiente y de franco dominio del grupo, el anonimato dio rienda suelta a los desatinos para volver extrema la situación. La situación latente del grupo exasperó al observador, cuando se le convirtió en el "chivo expiatorio" de su malestar (144. f4-27; 145. f1-14).

En los pequeños escenarios de interacción las fronteras que limitaban la zonas posterior y anterior era frágiles, de ahí que la cercanía impidiera la creación de zonas para lo público y zonas para lo privado. Hablar en voz baja era un rasgo usado para los intercambios privados mientras que hablar con voz fuerte era propio de las conversaciones públicas. De ahí que en el contexto del aula, los planos sonoros fueran un recurso para distinguir entre una situación privada y otra pública. Los murmullos en este contexto también se revelaron como un dispositivo protector tanto del grupo frente a la maestra, como de ésta para con los extraños. Fue así el cómo adquirió significado el registro audiográfico de la tercera observación pues, inusitadamente, reveló una situación tensa. Durante una supervisión de M, y bajo una aparente calma, de entre los murmullos, descubrimos la siguiente exclamación: "*te me vas a escribir ¿no ves que nos están grabando...?*" (56. f5-6).

Un barullo podría reflejar un ambiente tensionado en extremo; pero también ser una expresión de un ambiente propio, como exaltación gozosa del ejercicio de dominio del grupo sobre lo instituido. Pueden ser las voces que aumentan su volumen o los ruidos producidos de múltiple forma: arrastrar bancas, tamborilear sobre las paletas de los pupitres, o ambos sonidos a la vez (3. f19-30; 7. f15-30; 65. f1-4). También las onomatopeyas, ante la necesidad de decir algo que no se sabía qué era realmente, brotaban en el balbuceo inocente de un "*men-men-men-men*" que fundeaba el ambiente conforme parecía definirse el cierre de la clase. En contrapunto, el "*bu-bu-bu-bu*" fue otra vocalización que se fue estirando hasta "conectarse" con el barullo externo del salón. La clase, en esa ocasión, había terminado (14. f1-20).

### 3.2.2.2 Competencias comunicativas de los participantes (B)

Este conjunto de aspectos delinearon un cuadro de experiencias conversacionales del grupo que nos hablaban de su habilidad y conocimiento puestos en práctica en la cotidianidad de las situaciones de encuentro.

**B.1) Mecanismo de turno.-** La *autoselección* fue una señal de que había un clima de confianza. Mientras los niños del grupo de tercero en la mayoría de las intervenciones se mostraron cohibidos cuando la maestra asignaba el turno, en su participación por autoselección, exhibían más soltura: su volumen de voz era más alto y sin titubeo; sin embargo, conforme se ganaba la atención del grupo y de la maestra la voz disminuía y el titubeo aumentaba. En algunos casos el silencio fue el contenido de la expresión.

Ahora bien, ¿Por qué cuando MP asignaba turno a los niños cohibidos, estos se retraían hasta el grado de callar? Aunque de inicio su intervención era moderada, los niños con

dificultades para exponer sus opiniones disminuían su nivel de voz conforme **M** insistía en su respuesta, aunque ésta fuera de modo amable. Los niños rieron confirmatoriamente cuando **MP** remarcó en broma que sus compañeros le habían quitado la inspiración. En otro caso, por ejemplo, aunque **M** intentó reposicionar a un niño, repitiendo en voz alta lo que éste decía casi murmurando, fue difícil superar la situación. Podríamos pensar que esta forma de revertir la timidez en los niños generaba el efecto inverso, precisamente, a partir de que **M**, al demandar respuesta, concitaba la atención del grupo (87. [14-20]). Quizás por esto sería posible pensar que, la asignación de turnos, era un mecanismo de confirmación y ¿acaso de reproducción?

¿Cómo conseguir un turno? Por “concurso”. Es decir, una vez que **M** solicitaba la participación, los niños pedían ser seleccionados mediante las manos levantadas y, de forma insistente, mediante los apelativos en primera persona. En el anonimato, el vocerío era casi escandaloso, pero una vez ganado el turno, la situación cambiaba.

Hubo niños que no se sujetaban al concurso de turno y más bien, en la autoselección “múltiple” (vocerío concursando con varias respuestas) ganaban la escucha de **M**. La maestra “pescaba” y citaba en voz alta la respuesta esperada y en ese momento, acababa la competencia (19. [1-38]). La autoselección fue una señal de la existencia de confianza que, aunque variable, fue un rasgo continuo en las situaciones. La confianza, nos pareció una condición subyacente a las convocatorias de participación, sin embargo, también nos percatamos de que el grupo era percibido como una figura inhibitoria. En el concurso o en la autoselección, quien obtenía turno de participación se exponía y esta condición junto con la percepción intimidatoria del grupo, parecía afectar el desenvolvimiento de los niños. Desde luego hubo casos de niños o niñas que no modificaron su conducta cuando se les delegó turnos de participación.

*Las pausas y silencios.* Aunque pudieran confundirse, en realidad son diferentes. La pausa es un espacio más o menos breve en el flujo del discurso, mientras que el silencio es más bien una forma de expresión compleja, según el contexto que lo produzca. En el G3A los silencios fueron el resultado de la imposición de disciplina, de la inhibición por la asignación de turno, la falta de respuesta por no llevar la tarea o porque el grupo estaba centrado en su tarea individual. En realidad, en nuestros registros los silencios no existen; lo predominante fueron los murmullos con distintas intensidades.

Los alargamientos vocálicos constituyeron una estrategia para inducir la intervención. Aunque no era precisamente una asignación de turno, sí era una convocatoria para la implicación. Podría semejarse a la pausa, pero ésta no necesariamente hacía inferencias de participación. Más bien, la pausa se articulaba con la pregunta y ésta demandaba respuestas más o menos focalizadas (91 [4-19]).

**B.2) Gestionar situaciones, turnos y temas.-** La *gestión de situaciones*. En sentido práctico el docente era un gestor de situaciones, turnos, espacios, incluso de relaciones. Pero también el grupo participaba en la regulación de las situaciones, en particular, cuando se transitaba de una situación formal a otra. Las situaciones de transición era condiciones de espacio-tiempo donde el grupo se revelaba tal como era, pues se aflojaban las reglas y se daba libre juego a las relaciones intragrupo.

Las transiciones era situaciones temporales y espaciales que en el flujo de las actividades ordinarias del grupo se convirtieron en paréntesis de situación. Aunque parecían espacios de todos, es decir públicos, en el ambiente se generó un clima para las relaciones en privado. Las situaciones de transición era como zonas fronterizas en donde los ruidos, los murmullos, el aparente caos, funcionaban como cortinas para favorecer los intercambios en corto: se acordaban actividades, se hacían reclamos, se silbaba, se tarareaba o se jugueteaba entre acusaciones mutuas (acusador y acusado sabían que las quejas no serían atendidas).

La gestión de situaciones en el grupo escolar se manifestó como una actividad múltiple, porque al tiempo que se gestionaban temas o turnos de personas, también se realizaban otras actividades. La gestión de situaciones permitió observar los rasgos de su ejecución. Lo que identificamos fue una especie de vigilancia "flotante" que consistía en mantener una atención periférica y expectante, mientras la atención "focalizada" supervisaba la realización de la actividad esperada o prevista por la maestra (3.11-21). Por la manera en que MP realizaba la supervisión de las actividades, ésta podría relacionarse con la gestión focalizada, pues cuando la docente revisaba el cumplimiento de sus instrucciones, también incorporaba temas o aspectos que necesitaban ser explicados o señalados (66b.130-37).

Otro aspecto de la gestión como vigilancia múltiple fue que quien administraba turnos o secuencias de situaciones, demandaba el acatamiento de reglas en situaciones particulares con personas específicas. El ejercicio de esta vigilancia era momentánea y se trasladaba de la atención focalizada a la atención periférica, de tal modo que una vez controlada la situación esporádica, se regresaba a la actividad principal que se regulaba (13.119-36). La gestión de los contenidos de aprendizaje le reconocimos como una tercera forma de mantener el control de las circunstancias ordinarias. En relación con un tema, MP en un hilo de preguntas en imperativo e indicaciones puntuales, acentuó el clima de confianza y obtuvo un resultado por consenso sobre el tema que trabajaban los niños. El caso consistió en examinar una operación, en donde lo más importante no era el resultado, sino constatar que los estudiantes habían entendido como realizar la operación (10.125-36).

Este comportamiento recurrente se distinguió porque, mediante este procedimiento, la maestra ayudaba al grupo a "leer" el problema en cuestión. Conforme daba pistas, los niños a coro completaban y gradualmente se formaba una cadena de preguntas y respuestas (11.114-28; 45.119-38). Este modo de focalizar la atención del grupo era una estrategia de control de la gestión, aunque también alimentaba las relaciones de dependencia. Claro, es posible considerar que a esta edad, los niños requiriesen mantener un fuerte vínculo con M, y por ello, pudiera explicarse este tipo de estrategias. Un cuarto aspecto de la gestión fue que cuando se regulaba la participación, al decidir quien participaría, la maestra validaba y o confirmaba sus vínculos con los niños "elegidos".

En lo que hemos calificado como vigilancia periférica, la docente, pese a lo esperado, no controlaba toda la situación. De tal modo que quienes escapaban a la mirada, de un modo distinto, también participaban en el control de las circunstancias. Es decir, los niños aprovechaban la desatención de MP para "adueñarse" de una parte de su situación de realidad y, a hurtadillas, intercambiaban información o hacían comentarios diversos entre ellos (8.132-37). Esta situación era particularmente notable cuando, en los cambios de

temática --por citar un caso--, los murmullos, los desplazamientos de lugar y ruidos diversos, constituyeron los signos vivientes de un ambiente en donde el grupo escolar se apropiaba de la situación. Incluso, se observaron conductas "atípicas" que podrían calificarse como desafiantes y hasta cínicas. Este tipo de escenas fueron observables en las aperturas y cierres de los cambios de tema, actividades o espacios físicos (8. ( 17-28).

*La gestión de temas.* Fue difícil diferenciar entre una gestión de situación y una gestión de tema. Nos percatamos de que los cambios de tema en ocasiones no suponen cambios de situación (de la tarea de matemáticas a la visita a la sala de lectura), pero que ambos acontecen entre un preámbulo y una clausura. Las aperturas iniciaban con recordatorios y preguntas que parecían pautar el contenido de la secuencia de intervenciones (45. (19-38). Asimismo, al igual que en los cambios de situación, la gestión de temas era acompañada de barullo más o menos ruidoso, pero en donde se apreciaba un despliegue de comportamientos libres y espontáneos que, ante la sensación de permanente vigilancia, eran momentos de "descenso" donde el ruido liberaba conductas ocultas que no podrían externarse en otro momento y circunstancia (18.(1-15). La singularidad más notable fue el estilo interrogativo que se extendió durante la exposición del tema y que funcionó como una estrategia fáctica para la comunicación, en el sentido de Jakobson, a partir de la cual, el concurso de respuestas de los niños se transformó en un intercambio de secuencias que nos hablaban del contenido de la clase (10.(5-30; 11.(1-8).

*La gestión de turnos de palabra.* La gestión de las intervenciones si bien no dejaría de ser un comportamiento de control de la situación, en el caso observado, la autoselección funcionó como un mecanismo que favorecía el concurso: quien respondía acertadamente a la pregunta, ganaba el derecho de turno y de ese modo era tomado en cuenta (2. (9-10;29.(29-36). Otra manera de tomar el turno era por designación directa de MP y una tercera, mediante la interrogación. Aunque era una pregunta, por el tono, suponía una invitación para que los niños tomaran la palabra y, en una condición de igualdad --por lo menos intentada--, cada cual disputara un espacio con su respuesta. Las manifestaciones eran interesantes, pues a diferencia de su timidez característica, cuando se le demandaba directamente respuesta, el volumen de voz era alto, dinámico y emotivo.

El anonimato genera una condición particular (4.(27-36). Un efecto paradójico se producía cuando se convocaba a las intervenciones del grupo. Aunque preguntar era la forma recurrentemente utilizada por MP, la pregunta no era siempre una pregunta; con frecuencia, la respuesta era una pregunta. Sólo se volvía una respuesta cuando a coro, el grupo respondía acertadamente (7.(19-21). Este proceder era un patrón en la gestión de los contenidos de aprendizaje que, además, los niños conocían o sus respuestas presuponían experiencia para conducirse de esta forma en clase.

La pregunta/respuesta cumplía varias funciones y, por esta condición, podría considerarse más como un sistema que como un estilo discursivo. Mediante este patrón M trabajaba la temática, imponía disciplina e implicaba en las situaciones de interacción; mediante el tono interrogativo señalaba y evidenciaba la distracción de los niños, recordaba el encuadre o las reglas básicas de la disciplina e, incluso, la interrogación era una estrategia para abrir y clausurar secuencias discursivas.

Otra manera de hacer partícipes a los niños consistió en fomentar la cogestión. No siempre favorecida, sin embargo, presente (24. (28-36). Implícitamente se exigía la tarea como condición para la participación.

La variación prosódica fue otra singular manera de jugar el turno. Mediante la extensión vocálica el grupo completaba la respuesta a la pregunta sugerida mediante el estiramiento de las palabras. La respuesta era un *coro* espontáneo que sólo podría coordinarse en una situación ensayada. Y este, no era el caso. Nos preguntamos si el coro era una prueba exitosa del aprendizaje de los niños o una marca fáctica para **M**, de la atención lograda en el grupo. Bajo esta forma de interlocución, **M** controlaba las secuencias y mediante preguntas, aclaraciones y alargamientos vocálicos, preparaba un consenso de la respuesta (7. (6-14). En ocasiones **M** se "metía al grupo", sumándose al coro de las respuestas y la sensación producida era de acompañamiento (30 (12-19).

**B.3) Estrategias de implicación.-** ¿Los solapamientos son estrategias de *implicación*? El solapamiento consiste en la incorporación súbita de un hablante en la secuencia discursiva de quien tiene el turno. Su consecuencia puede provocar interrupción, tartamudeo, acallamiento, incluso, arrebato de la palabra. Estos traslapes comunes en nuestros registros, eran intervenciones momentáneas que completaban lo que se decía. ¿Pero qué se movilizaba detrás de este movimiento de intervención? Una estrategia de implicación, en donde, implicación significaba una demanda para ser *partícipe de* o una exigencia de *estar dentro*, mejor, "*sentarme incluido*" (38. (4-19). Si bien los solapamientos en algunos casos expresaban rivalidad o competencia para ganar la exposición de la respuesta, a lo que nos referimos, es también a la actitud de complementación que la animaba. En este sentido, la función del solapamiento era obtener presencia en el grupo y ante **M**, lograr su reconocimiento en alguna de las frases o gestos de aceptación.

Los solapamientos exponen también una estrategia de **M**, cuyo propósito era mantener una convocatoria flotante, así cuando alguien, después de una breve pausa, no respondía adecuadamente a una pregunta, **M** relanzaba el tema a otros niños y, de esta manera, las interrupciones aún cuando el niño estuviera contestando- funcionaban como un mecanismo dinámico de selección de turno que sólo anclaba cuando se daba con la respuesta esperada (21. (5-37). 28. (21-30).

El solapamiento pudiera constituir una prueba de máxima atención del alumno en la clase, pues como una conducta rutinaria, favorecía una serie de situaciones fácticas. Prohibirlos haría que los niños fijaran su atención en otros aspectos, evitando con ello, conductas de participación. Un rasgo ventajoso de los solapamientos es que favorecían, en cualquier momento, la inclusión en el grupo y en la temática de la clase (39 (9-17).

**B.4) Presuposiciones pragmáticas y temáticas.- Mecanismos de vigilancia.** En un contexto ordinario de clase, mientras **MP** aclara y precisa el significado de uno de los refranes --tema de ese día--, un niño, con voz moderada, recomienda al "subjefe de grupo" que ya no "*anote*" porque sus compañeros "*ya se están portando bien*" (38. (23-25). Situación singular, porque expone no sólo la existencia un mecanismo de control y vigilancia que opera cuando **M** se ausenta del salón, sino también que, el dispositivo de vigilancia, se aplica cuando **M** trabaja con el grupo. De hecho se observa como una práctica

aceptada por quien la ejecuta, y el niño no parece darse cuenta de su papel y del sentido de su función, cuando el grupo está en tarea. El niño del señalamiento, en tono de consejo, parece querer advertir el sinsentido de anotar cuando todo indica que nadie está causando alboroto. El sentido de pertinencia durante la ejecución de la regla resulta una actividad paradójica porque, justamente, el niño que lo advierte, por lo demás susceptible de ser anotado, es quien al tomar distancia frente a la regla, se percató de su pérdida de sentido y se la comunica al controlador. El "controlador", apercibido de que tiene que anotar y anotar, quizás ensimismado por su tarea, pareció haberse perdido en la situación. Por el tono de la advertencia, este portavoz del grupo, parecía invitar al controlador a olvidarse por un momento de su pesada carga para reintegrarse a su grupo.

*Las tareas.*- La elaboración de las tareas y el uso de los materiales de trabajo están reglados y obedecen a mecanismos de reforzamiento de largo plazo. Esta pareció ser la situación para el caso de las actividades a realizarse en los cuadernos, sin embargo, si los niños lo sabían ¿por qué preguntaron? Nuestra conjetura fue que había una demanda de supervisión desde la cual se buscaba un contacto con M que actualizaba diferencialmente el vínculo de la maestra con los niños (118/c3,c4,c5,c7,c14,c18ss).<sup>145</sup>

*Habilidad de cálculo.*- Otra presuposición pragmática quedó expresada en el clima de competencia fundado en la habilidad y la rapidez para resolver operaciones aritméticas. La conminación a realizar una operación de forma rápida puso a prueba el dominio y grado de comprensión sobre la multiplicación; pero, puntualmente, explicitó la existencia de una habilidad supuesta y desarrollada a partir del manejo de un tema, como la multiplicación. La advertencia de M sobre la sencillez de la operación justificaba la exigencia de tiempo para multiplicar. Nuestra hipótesis fue que simultáneamente se favorecía el desarrollo de la habilidad de cálculo, pero con igual persistencia, el sentido de competencia entre iguales. Cada vez que los niños realizaban una operación se sucedía un concurso de respuestas en donde la rapidez del cálculo y la exactitud de la respuesta, se jugaban como la confirmación de los liderazgos (los niños aplicados, siempre eran los más asertivos). En este ambiente de concurso, se favorecía la confirmación de los roles y las aptitudes instituidas, por sobre los saberes obligados.

El uso de dibujos y la utilización condicionada de los cuadernos, fueron unas condiciones sobreentendidas que los niños confirmaron en sus actividades ordinarias (5. f20-26).

*Presuposición pragmática.* El grupo compartía estereotipos para calificar situaciones, cosas o personas. Es el caso de la analogía para atrasado y "burro" que el grupo asoció cuando, mediante el manejo de la inflexión de la voz y los alargamientos vocálicos, a coro y entre risas, el grupo evocó las figuras "entonadas" pero no dichas. En el caso observado, la palabra "atrasado" refería a quienes saldrían más tarde en caso de no terminar el ejercicio sobre el "*retrato que los otros tienen de mí*" (107. f19-24). El jugueteo con estas figuras expone la existencia de un tipo de relaciones agresivas entre el grupo. Ridiculización, estigma o señalamiento de quienes no logren estar al nivel de los demás. Figuras de este tipo el grupo no las cuestionaba, más bien las asumía como expresiones naturales e incluso

<sup>145</sup> En este caso, la referencia indica el número de hoja de los Registros de Observación Ampliados y el número de la carta (c) donde se podrá confrontar la referencia citada.

posibles desde el lugar del docente. Nuestros registros mostraron que entre los niños sus relaciones eran "duras" y, tal vez, hasta violentas (*Supra.* 17. 15-12).

*Presuposiciones temáticas.* Siendo una comunidad rural, el tema del semáforo resultó un curioso caso de la visión urbana sobreentendida en la vida campestre de la comunidad. Aunque la carretera, los camiones de carga, los automóviles y autobuses eran realidades indiscutibles, el semáforo no lo era y, sin embargo, todos los niños parecían conocerlo. Cuando se abordó el tema de las vías de comunicación, nadie pidió aclaración sobre cómo escribir o dibujar tal artefacto de señalización urbana (88. 128-36).

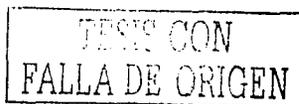
**B.5) Normas sociales (protocolos).**- Los comportamientos protocolarios constituyeron un conjunto de rituales que también existían en la escuela. Uno de amplia difusión fue aquel momento en que todo el grupo se levantaba de sus asientos para recibir la visita de personas adultas. Tan pronto aparecía en la puerta del salón una madre de familia, por ejemplo, el grupo se levantó y saludó a coro. Fue un acto rutinario que no precisaba una instrucción de M. Hecha la salutación, M recibió y atendió a la persona mientras que solicitaba a los niños que tomaran su lugar. Era un protocolo instituido que sucedía casi maquinalmente (76. 16-10).

*La convivencia del grupo.*- Son momentos y espacios en donde la vida cotidiana se vierte como un manto de singularidades sobre el salón de clases. En ambiente más relajado, el día de la Candelaria fue un buen pretexto para la convivencia en el salón de clases. En esta ocasión observamos cómo los niños reproducían modos de relación informales. En esta ocasión, el observador recibió el trato de maestro invitado. Entre murmullos, el grupo se movía organizadamente para cumplir con las tareas del anfitrión: repartir comida y bebida a tres decenas de personas. M participaba, pero la atención descansaba organizadamente en los niños. Ya en un ambiente de reposo, los niños platicaban sobre este tipo de convivencias en el salón y explicaban al invitado cuáles era los platillos apropiados para cada ocasión. En esta celebración, a falta de los tradicionales tamales, se compartieron "guajolotas" (tortillas fritas con salsa de tomate y espolvoreadas con queso rayado (76. 11-14).

**B.6) Modalizadores.**- Para imponer disciplina sin recurrir a expresiones duras, M utilizaba calificativos en diminutivo ante situaciones desbordantes, para calificar a quienes golpeando los muebles, semejaban a los "changuitos" y a los "burritos" (27. 11-17). Estos calificativos eran señalamientos de advertencia que parecían postergar el regaño o el castigo y se conminaba, antes de proferir el calificativo.

Otra forma atenuada de ejercer la disciplina lo era mediante la asignación de turno. Quien jugueteaba o estaba distraído, de pronto se colocaba bajo los reflectores y con la mirada de todo el grupo encima (22. 11-14), era empujado a la participación. Los alargamientos vocálicos eran otra sutil convocatoria. Aunque en ocasiones se podría confundir con una insinuación para completar una pregunta o idea expresadas, el énfasis más bien inducía a la participación por autoselección o heteroselección (22. 125-36).

Los diminutivos, como atenuantes en la cotidianidad, de algún modo pautaban las formas de trabajo, las relaciones que traban entre sí y también induciendo la perspectiva sobre la realidad bajo la lente de lo diminuto (4b. 110-18).

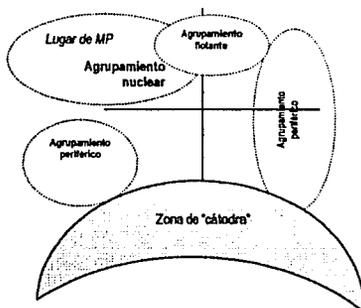


### 3.2.2.3 Tramado relacional grupal (C)

Como su nombre lo indica, en este segmento describiremos las configuraciones que alcanzamos a ver dentro del grupo. Si bien tomamos en cuenta algunos aspectos identificados en los grupos de reflexión, para esta parte del informe consideramos preferencialmente los aspectos visualizados en el *G3A*, aunque sin ignorar aquellos presentes en el grupo *GR5B*.

**C.1) Subgrupos.-** La brújula visual para mapear al grupo en el aula se materializó en los desplazamientos proxémicos. A partir de observar los conjuntos definidos, según los "apiñamientos" construidos por los niños y utilizando nuestro esquema imaginario de coordenadas (localizamos cuatro zonas *AB/CD* y *AC/BD*), identificamos tres áreas de interacción, con sus respectivos núcleos. La primera se definió a partir de tomar como centro, el lugar de **M** en la zona A. Fue la más grande y se extendía hasta bordear la zona *B* y los extremos de *C*. Una segunda estaba en el lado opuesto, más o menos diseminada entre las zonas *B* y *D* figurando una especie de auricular telefónico con sus dos núcleos: uno ubicado en el ángulo superior derecho de la zona *B*, nucleado por Silvia y otro en el ángulo inferior derecho de la zona *D* (Rocío, Lourdes, etc.), cerca del pizarrón. Un tercer núcleo de interacción se alcanzaba a notar en la zona *C*, cercana y frente al lugar de **MP** (ubicado en la zona *A*). Este agrupamiento mayoritariamente de niñas, estaba nucleado por Elizabeth y compuesto por una triada de niñas definidas por sus participaciones y desempeño en clase (Arelí, Surit y Noemí). Un cuarto agrupamiento poco definido se desplazaba entre las fronteras de las zonas *A/B*. Se caracterizaba porque durante la clase, y cuando **MP** ocupaba el área de cátedra, este subgrupo ocupaba el frente y el centro del salón, empujándose desde la zona posterior. Era un grupo activo, aunque cuando la configuración se modificaba, sus participaciones disminuían.

MAPA DE INTERACCIÓN INTRAGRUPO.



Fuente: OE3AMP, *Registro de Observación Ampliado*, 2ª Sesión (San Mateo, Iigo.: Enero 24, 2002), h. 20b.

TRABAJE CON  
FALLA DE ORIGEN

Este mapeo del aula, nos permitió hacer algunos señalamientos. Primero, que los subgrupos, no obstante las previsibles condiciones de igualdad, formaban un sistema de subconjuntos ordenados en derredor de la zona ocupada por MP. La zona de cátedra parecía un lugar vaciado de sentido, área laxa cuyo valor gregario ahora se había desplazado al nicho de la zona A. Los dos conjuntos periféricos, orbitando en razón de su proximidad con MP, parecían haber ocupado su lugar según una mutua percepción en el grupo. Distancia próxima para el conjunto ubicado en C' y lejana para quienes se distribuían en la franja B D).

Si pudiéramos imaginar la configuración desde un punto cenital, ésta nos describiría un subconjunto A, con mucha cercanía entre filas y apretujados en el área como si los estuvieran empujando hacia el lugar de MP. En cambio los otros dos agrupamientos: el C' estaría ligeramente expandido hacia la entrada del salón de clase y el D, plegado al muro, como buscando protección en sendos rincones de las zonas B y D (ver anterior diagrama).

Sugerimos al lector imaginar las anteriores formaciones proxémicas como fondo, para intentar mapear las conductas rutinarias en juego durante los intercambios comunicativos del grupo escolar.

Las *participaciones*. Una manera de marcar las trayectorias en las configuraciones anteriores, sería ubicar la fuente de las intervenciones. En el contorno de la zona A, por ejemplo, la niña Elizabeth era una de las personas que con frecuencia intervenía. Levantaba la mano y en varias ocasiones, aunque no le asignaran turno, tomaba la palabra confiando en el volumen alto de su voz (47. (10-24). En la zona B destacaban Carlos y Silvia. Silvia era una niña singular. Normalmente estaba "aislada" en el rincón del salón (zona B) y, sin embargo, con frecuencia "atraía" a otras niñas, quienes le visitaban para pedir cosas o sencillamente se acercaban a conversar. En la zona C Areli y Surit lideraban otro subgrupo (20b (7-16).

Las diadas y triadas eran formaciones temporales que tan pronto se constituían, igualmente se disolvían. Se formaban *micro-redes* temporalmente al cambiar de lugar o al atender a una invitación simplemente para juntarse (77.(11.18). La constitución de estas micro-redes eran una muestra de la movilidad del grupo en el espacio del aula; sin embargo, el ordenamiento base por filas (o por lugares asignados con antelación), siempre pareció fijarlos a sus burbujas individuales. Las micro-redes eran grupúsculos formados por simpatía o cercanía, cuando las actividades exigían agruparse en subgrupos (68b. (7-13,70b. (7-16).

**C.2) Relaciones entre iguales.-** Observamos alianzas de tres tipos: una entre los subgrupos, otra en el nivel de la *micro-red* (diadas y triadas) y una tercera entre niños y M.

La relación entre M/niños era con frecuencia igualitaria (35.(31-34). MP daba atención personalizada cuando era necesario (5.(9-12). Sin embargo, esta igualdad se quebrantaba cuando: se establecían las alianzas o cuando M subrayaba la presencia de quienes jugaban un papel decisivo en las relaciones intra-grupo. Las alianzas entre M/niños se expresaba particularmente con los niños de mayor desempeño en clase. Fue significativa la situación cuando MP los involucra (Ivonne y Noé) en un ejercicio sobre matemáticas.

Sorpresivamente, Rocío los saca de "escena" cuando, con voz moderada, pero sin titubear, afirma que *"ni Ivonne ni Noé compraron nada"*. Se genera un desplazamiento del turno y MP sin darse cuenta, lo traslada a otras niñas. La hilaridad de los turnos y las demandas de opinión llevaron pronto a otro momento esta situación. El movimiento resultó una contra-alianza concertada, aunque no planeada. Una parte del grupo empujó suavemente fuera del escenario a quienes MP había colocado en el centro de la situación y, de este modo, reestablecieron las condiciones de igualdad (47. 10-14).

La situación anterior podría interpretarse como exagerada sino fuera porque, en otro registro, justo se expone en una conversación informal el patrón de la relación entre el grupo y la diada Noé-Ivonne:

(Lourdes) *"Un día hicieron llorar a ese niño e Ivonne"* (se refieren a Noé)

(Observador) *¿Quién?*

(Coro de niños arrebatañdose la palabra) *"... los niños | todos los niños ||"*

(Elizabeth) *"... porque estaban gritando:::"*

(Observador) *¿Quién? ¿Quién?*

(Lourdes) *"Tú::: también" ↔ (Elizabeth) "Estábamos afuera || todos::: todos estábamos en el baño ..."*

En efecto, la situación crítica se produjo porque Noé e Ivonne eran los encargados de la disciplina del grupo, en ausencia de MP (43. 127-33). Esta situación fue una circunstancia de lo que en lo cotidiano significaban las relaciones intra-grupo. Los registros muestran relaciones "duras" (44. 1-24). Se reveló que mientras el grupo se une para demandar condiciones de desigualdad frente a los niños que ayudan a la maestra, cuando esta circunstancia no está en juego, en el seno del intra-grupo se juegan conflictos diferenciados, pero no por ello, menos ríspidos (17. 15-12).

La relación de igualdad es una condición posible en las formaciones proxémicas, sin embargo, esta aparente igualdad está salpicada por situaciones que contrarían los gestos de solidaridad entre ellos. La *acusación entre ellos*, por ejemplo, era una táctica para obtener la "confianza" de MP. Su frecuencia nos expuso diferentes tipos de acusaciones. Algunas eran señaladas entre la broma y la advertencia (18. 1-10; 112. 131-35; 113. 12-5), otras eran denuncias (39. 1-3; 48. 130-31; 108. 115-18) y algunas más: reclamos. Reclamos que entreveraban el tono duro de sus relaciones entre los iguales. Fue en la "intimidación" cuando, bajo el concepto de región posterior, reconocimos las manifestaciones de afecto para la vida cotidiana. Quizás debamos decir, cómo en las condiciones ordinarias de la institución, se afecta y pauta las relaciones de igualdad. La siguiente secuencia es un interesante caso:

[SEGUNDO PLANO]

(ÑA) *<...> A ver | anótame otra vez ||.(RISAS) llevó así || [HACIENDO UN GESTO CON LA MANO] a la semana:::*

(ÑA GRITANDO)

(NO) *== a la Rosío:::|*

(ÑA) *== Ya te vió la maestra <...>*

(NOEMÍ) [GRITANDO] *¡Sí:::ntense...!*

(SILVIA DISCUTE CON NOEMÍ EN LA ZONA C DEL SALÓN)

(NOEMÍ) *Le voy a decir a la maestra que -*

TWO CON  
FALLA DE ORIGEN

(ROSÍO) ¡Pinche Chamaco! --  
 (NIÑO) == *nomás voy a comprar* --  
 (OBS) == *Ahí viene la maestra, ahí viene::: la maestra...* (RISAS Y JUEGO)  
 (NOEMÍ) *Hoy viene en el cami:::ó:::n* ||  
 (ALICIA) *No 'cierto hoy llega pero mañana viene* ...  
 (NOEMÍ) *Por eso::: pero hoy viene a acá:::*  
 (ALICIA) ¡Ah:::¡ [TONO BURLÓN]  
 (NOEMÍ CON TONO DE ENOJO Y ACLARACIÓN) *Ho:::y vie:::ne::: acá:::*  
 (ALICIA INSISTENTE) *hoy llega a su casa .a:::h : jajajá* [RISAS]  
 (NOEMÍ) == *Más bien::: hoy llega aquí:::*  
 (ALICIA) == *Acá::: [HAY INTENCIÓN DE HACER REPELAR A NOEMÍ]*  
 (ÑO) == *hoy llega a San Mateo:::*  
 (ALICIA) == *en San Mateo en su casa ajá jajajá*  
 (ÑO ENTRA GRITANDO) *Yo::: pido::: yo pido::: |*  
 (ROCÍO) *Todas::: las maestras ahí vienen* ...  
 (OBS) ¿Mande:::?  
 (ROCÍO) == *Todas las maestras ahí están* ... ( ... )  
 [VOCES YRISOTADAS EN SEGUNDO PLANO.] *Mira::: Mimi, ya nos podemos ir* ( ... )  
 (MAXIMINO TREPADO SOBRE UN PUPITRE GRITA) *Mimi | Mimi, a ver anótame | anótame* ...  
 (ALICIA) *Mimi, a:::nótalo anota al niño porque ya se paro en el banco* || [GRITOS Y RISAS DE BURLA HACIA NOEMÍ]  
 (ÑO) *Maestro maestro Noé se está pelando* ...  
 (NOEMÍ) ¡Ya! ¿que ya:::¡ [???)  
 (NIÑOS GRITAN, RETANDO Y AZUZANDO A NOEMÍ, AL TIEMPO QUE LA RODEAN EN UNA AMENAZA-JUEGO).  
 (MP ACERCÁNDOSE) ¿Qué dice?  
 (OBS) *Pues aquí sufriendo por el frío* ( ... )

Esta secuencia es sumamente reveladora porque exhibe cómo las relaciones entre iguales pueden deteriorarse cuando los dispositivos de la institución interfieren en la cotidianidad. Los niños que adoptan las reglas de la institución, resultarían señalados por sus compañeros y podrían ver afectados sus modos de relacionarse en el grupo de pertenencia. Situación delicada, pues mientras la niña sólo buscaba realizar bien el encargo de M, de sus compañeros podría recibir muestras de afecto incómodas por un ejercicio de autoridad que le es ajeno (99. (6-25; 100.(11-29).

Fue en los momentos de laxitud del grupo escolar, cuando se pudo conocer un poco su mundo de afectos. El mundo de las fantasías (114.(30-35), de los amores platónicos (94.(5-8; 115.(1-4) y las relaciones fraternas explicitadas y compartidas sólo entre ellos (44.(36-38).

Una forma culturalizada de manejar igualdad en el grupo era el uso de los *sobrenombres*. Es como una manera de adquirir identidad entre ellos y una respuesta para igualar, lo que en la actividad docente se intenta distinguir, a partir del desempeño individual del estudiante (132.(1-13). De este modo: el "mermelada", "el chapulín", "la culeca", "el gallo", la "bomba" y "la chechu" son maneras francas de subvertir las diferenciaciones (132.(21-33).

La búsqueda de igualdad desata conductas que buscan instalar la horizontalidad en el grupo y de esta manera, tal vez, poder usurpar el poder de la maestra. Una de las portavoces en el G3A fue la niña Elizabeth quien, en varias ocasiones, pareció pretender jugar el papel de la "maestra" suponiendo una condición de igualdad con ella (58.15-35): se observó una peculiar competencia en los momentos de la gestión de actividades de M (ver el punto B.2). Una búsqueda de suplantación esbozada pareció favorecerse a partir de la puntuación de la relación al interior del grupo.

Aún cuando MP daba un tratamiento de iguales a los miembros del grupo, cuando se trabajaba en la clase (11.120.37), no obstante, los niños tenían una actitud de competencia. Cuando en ocasiones se percataban que sabían lo mismo, entre ellos se desataba una pugna para fijar la desigualdad recurriendo, incluso, a la mutua descalificación. Multiplicar tres por ocho es una operación sencilla que, en la situación de rivalidad, se volvía complicada. En la competencia los niños parecían inclinarse por el escepticismo más que por el resultado. Lo significativo era exhibir la incapacidad de ambos para que nadie resultase ganador (45.8-18). Esta situación sucedió entre un niño y una niña. Aún cuando ella tenía el resultado correcto, el cuestionamiento de su compañero, le obligó a asumir el reto y a enfrentarlo. El niño rejugó la situación y como supuso que la niña tampoco sabía el resultado, ambos entraron en un juego de invención de cifras. Observamos que las mutuas descalificaciones se producían en cualquier circunstancia en donde se generaban desacuerdos:

(MP) *A ver ¿los que no le entendieron quieren volver a ver eso?*  
 (¿ : > Ⓜ) *Sí [ : ELIZABETH {no maestra!}] ↔ [===] {Si:::] ↔ [ : ELIZABETH {no:: no maestra}]*  
 ( : ) *Ya se me hizo bien fea mi hoja (...)*  
 (MP) *nada más así lo hicieron ¿verdad? Nada más para ellos es un buen tipo ¿ya se fijaron? [???]::=::]*  
 (¿ / : > Ⓜ) *ya no hay papeles [MP {¿ya no hay papeles?}]*  
 (¿ / : > Ⓜ) *{sí} ↔ {no} ... (58.15-35)*

Otra condición común en la relación entre pares fue observar la incapacidad de escucha. Aún cuando la presencia del docente era la condición básica para la interlocución, no obstante lo común era que mientras un niño (a) participaba oralmente, sus compañeros no lo escucharan o simplemente lo ignoraran (138.119-25). A pesar de que M llamaba a guardar silencio y prestar atención, lo que observamos fue que estas convocatorias sólo eran frases hechas, sin un efecto posible en las conductas de los niños.

**C.3) Patrones de intervención (modos de preguntar, pedir o tomar la palabra).** (Ver punto 3.2.2.2/B.3 Estrategias de implicación)

**C.4) Pautación o puntuación de secuencias.**- El pronombre en segunda persona es la forma común para dirigirse a los adultos. El tuteo con la maestra no existe, aun cuando observamos una sólida relación de confianza. Por ello, en este contexto, resultó curioso el tuteo, pues aunque los niños lo utilizaban, en un acto de retracción, pronto e inevitablemente retomaban el "usted" (15.130; 16.11-30).

**C.5) Estrategias para validar la intervención.-** La validación ejercida por la docente y demanda por el grupo operaba como un mecanismo para la confirmación de relaciones intragrupo. La validación se manifestaba cuando **M** repetía, en voz alta, expresiones que emitían en voz baja los niños. Una vez tomada la expresión del niño participante, **M** la completaba agregando comentarios, explicando alguna palabra o insistiendo para abundar en las respuestas (19. f33-38). La validación también ocurría cuando se daba la respuesta esperada por **M**, y en tal caso, provenía el cierre de la intervención. Era una especie de punto final. Este acto nos pareció de difícil observación, pues se manifestaba como un estilo de gestión de temas y turnos (2. f9-17; 4. f27-36; 7. f19-23; 11. f1-9; 40. f1-7; 36. f1-10). Era útil cuando los niños disputaban por la respuesta "correcta" y el desbordamiento amenazaba con armar gran escándalo. Podríamos atribuirle una función reguladora de las actividades escolares (10. f14-31). Un ejemplo claro fue el siguiente:

( /pp) *Ahora calificuemos la tarea* ...  
 (MP) *¿qué dejamos [???]?*  
 ( / ) *lo del demostrativo* ↔ [ /?no:::] *=====si cierto* ...  
 ( / ) *¿Lo de la guía!* *[lo de la guía]* [MP *[lo de la guía]*]  
 [SUBE EL VOLUMEN DE LOS MURMULLOS. HAY TOSES DE NIÑOS Y RUIDOS DE BANCAS.]  
 ( /VEN SEGUNDO PLANO) *¡Maestra!* *¿guía o libreta?*  
 (MP) *Guía y libreta* ... (48. f18-23).

Ahora bien, en el nivel de las relaciones, la validación era una estrategia para resolver conflictos. Si bien es cierto que para obtener respuestas sobre algún aspecto de la clase, **MP** utilizaba las convocatorias, también lo era que el juego de intervenciones se acababa cuando los niños demandan una definición de **M**. Esta definición de la maestra era no sólo necesaria para finalizar la disputa, era un reconocimiento explícito ante el grupo (45. f8-18; 5. f1-12). Detrás de esta definición, notamos una demanda de seguridad para los niños sobre sus respuestas, sus aprendizajes y sobre sí mismos en el grupo y frente a la maestra. La validación era una forma de alimentar la confianza entre los niños, mediante la gratificación constante con palabras de aliento (69. f29-35).

**C.6) Resolución de conflictos.-** La vigilancia era el mecanismo por medio del cual se mantenía la disciplina. Este mecanismo se manifestaba de muchas formas. El más sutil consistía en anotar en una lista a quienes no se comportan adecuadamente en el salón de clases. Este procedimiento consistía en delegar en los jefes y subjes de grupo la tarea de llevar el control diario de quienes se levantaban, hacían travesuras o jugaban en el transcurso de la clase. Los niños parecían conscientes de lo que significaba realizar esta tarea, pues los elegidos, de algún modo soportaban la hostilidad encubierta de sus compañeros (38. f25; 142. f1-30; 155. c4). Este mecanismo podría ser quizás un factor de la fragmentación del grupo en subgrupos, podría explicar la competencia entre compañeros por merecer la atención de **M**; e incluso, las acusaciones mutuas podrían responder a esta lógica. Acusarse entre ellos sobre asuntos de tarea, trabajos o simplemente travesuras (18. f1-15).

Las reglas eran otro instrumento disciplinario que los niños conocían y acataban. Ellos sabían que estaba prohibido rayar las paredes o lanzar las pelotas a los ventanales, incluso

jugar, pararse o platicar cuando el docente estaba ausente del salón de clases (155.c4). Igualmente salir al baño sin permiso, no verter agua en los retretes y tirar basura (13. f8-24; 140. f1-37). Y no obstante esta claridad en torno al acatamiento de las reglas, los niños jugaban canicas, merodeaban blandiendo el *traka-traka* y las peleas entre los niños varones eran una condición aceptada para resolver sus conflictos (100. f1-29; 135. f1-21; 147. f24-30). Obsérvese el siguiente fragmento:

(OBS) *Da patadas ¿quién?* [ÑO 9f {la "Chechu" ||}] == ¿Chechu? [ÑO 10 {No maestro y se reñenoja ||} == y eso ¿por qué?  
 (1) /CECILIA ENTRA AL PARLOTEO/ y ese da cachetadas! || ¿ese da cachetadas <...>!  
 (2) y se encabrona [RISAS DEL GRUPO. SUBE LA INTENSIDAD DEL VOCERIO]  
 (OBS/f) ¡Ahora! Otra pregunta ¿este::: ¿cómo? ¿pregunto ¿Cómo resuelven || sus problemas entre ustedes [SE REGISTRA UN SILENCIO MOMENTÁNEO]  
 (OBS) ¿Cómo resuelven sus problemas entre ustedes?  
 (2) A veces peñando ...  
 (OBS) A veces peñando ¿Cómo?  
 (2) a "trancuzos" y a patadas | y a veces::: este::: por la "buena" <...>  
 (OBS) Pero::: la mayoría de las veces ¿cómo lo resuelven?  
 (2) Pe:::ñando  
 (OBS) ¿También las niñas?  
 (1) <S>D | <?/ {Si:::} | . . / {No:::} | ] [ARMAN ALBOROTO Y LAS OPINIONES DE UNOS Y OTROS SE MEZCLAN]  
 (2 /pp) Cuando la Eusebia [???] le pegó a la::: Ariadna [???] [---] de las greñas (133. f15-37).

*Modos de aplicar la disciplina.*- Más allá de las formas manifiestas de imponer la disciplina, los docentes utilizaban estrategias para regular las conductas de los niños. Un modo era el reclamo incrustado en la respuesta a la pregunta de un niño distraído, en donde, además, el grupo actuaba como reprensor aliado:

{♂1f/maestra maestra maestra} {♀/maestra} {♂/maestra ¿cuál libreta?}  
 (MP) ¿De qué crees que estamos hablando?  
 (♂♀) ¿de matemáticas! [==]  
 (♀) ¿En qué libreta maestra? [MP {¿En qué estamos trabajando?:::}]  
 (♂?) ¿Matemáticas! [==]

La amonestación de M era resuelta por el grupo. Pero, la amonestación, también se expresaba en tono interrogativo (60. f11-21; 61. f1-4; 8b. f12-13). Igualmente la advertencia (51. f26-35) o de plano la acción directa: reubicar a los niños inquietos y desatentos (2. f24-28; 51. f26-35; 33. f34-36; 34. f6-13). Pero sin duda, un admirable llamado de atención era aquel en donde, sin regaño explícito, "tematizando" la situación, se incorporaba a los niños distraídos a la clase, ejemplificando con su actuación la temática:

(MP) Camarón que se duerme || [ : <M>D {se lo lleva la corriente}] == ¿Qué significará este refrán? ¿Camarón que se duerme se lo lleva la corriente! Gerardo ¿qué significa ||? A ver : ¿Por ahí se están durmiendo creo que tengo muchos camarones aquí!  
 (2) Se lo va a llevar la corriente <...> [MPA {Se lo va a llevar la corriente}]

[?] *Este un niño que se duerme || se le hace tarde para ir a la escuela este || lo regañan*

(MP) *A ver a ver | a ver otra idea || Noé te estás durmiendo [??] que si no ponen atención tenemos muchos camarones a ver || ¿qué quiere decir? Que si no ponen atención || tenemos muchos camarones aquí || Jarold y Maximino que están durmiendo no van a aprender nada || Eso quiere decir || ¿Camarón que se duerme | se lo lleva la corriente! ¿Qué va a pasar si no aprende nada? ¿Va a qué? ¿Va a pasar de año?*

(3?>?) no (25. 112-37; 23. 11-5; 24. 12-25; 30. 11-11).

Finalmente, un aspecto interesante fueron las acusaciones. Las acusaciones mutuas, ciertamente, no eran un conflicto manifiesto, pero sí guardaban una conflictividad latente que, ante la más leve provocación, reveló el estado afectivo entre niños y niñas en razón del género (43. 133-37); también, señaló aquellas situaciones focalizadas (44. 11-6; 133. 11-36).

En veces las acusaciones eran en tono de broma, como una advertencia antes de "formalizar" la denuncia (133. 11-36); aunque también adquirieron la forma de un dispositivo de control interno, cuando como en el siguiente caso, M desarticula la broma-juego (21. 126-30):

[? ARREBATANDO PALABRA {Dios lo ayu:::da [RISAS DE NIÑOS EN COMPLICIDAD]}]=== este::: o [MP {El que se levanta temprano · ... ? | a ver |}]  
(?) *Maestra dice Gustavo que el se levanta temprano (ENTRE @ DE AMBOS)*  
(MP) *¿A ver · a ver Gustavo? || no es juego | a ver ||*  
(GUSTAVO) [000]

La acusación pareció cumplir una función de auto-monitoreo permanente. En ocasiones regulaba la relación entre los niños (16. 130-37; 54. 111-19), pues una vez hecha la "denuncia" a M, ella intervenía para reestablecer la armonía. En otras ocasiones cuando los niños advertían una situación irregular, en realidad demandaban la intervención de M para garantizar igualdad entre el grupo (68. 20-27) o bien su intermediación para resolver un conflicto:

[MURMULLO DE VOCES QUE SE ENCIMAN, RUIDOS DIVERSOS]  
(OBS) *Te vas a acabar tus cosas--- ¿Qué pasó | ya? || ¿Se te perdieron tus cinco pesos? ||*  
*¿A qué hora · ... ?*  
(3) *Ahorita || aquí en mi lugar.*  
(3/MAXIMINO) *Yo tengo mis tres---*  
(OBS) *Bueno || ahorita || platicamos (103. 16-12).*

La negociación era una forma "natural" de resolver los conflictos, incluso entre los niños. Durante la aplicación del *Grupo de Reflexión*, con los niños del quinto año, fue muy claro cómo una inconformidad latente se desbordó tan pronto hubo la oportunidad de expresarla a quien fuera, incluso al "maestro visitante". Frente a la solicitud de trabajar para ayudar a realizar un estudio sobre la escuela, el grupo, expectante, colaboró durante un tiempo y luego, sin mediar palabra, planteó sus demandas. Tanteando el terreno, un niño preguntó con tono negociador: "¿Nos va a llevar a 'deportis:::?'"; y ante la dubitativa respuesta, desde el fondo, otra voz replica: "¿Queremos pe'li cu la!". Ante la reticencia, entre risas, se sumaron las voces que negaron dejar para después las demandas. En apenas unos

instantes, el visitante se había convertido en el “chivo expiatorio” de la situación que vivía el grupo. El imprevisto mostró cómo en los grupos, inclusive de niños, las situaciones incómodas, estallan en cualquier momento y situación. Mostró la facultad intuitiva de los niños para reconocer lo que quieren cuando experimentan una situación incómoda. Sin más, son capaces de plantearlo si detectan posibilidades para hacerlo.

La aplicación del *Grupo de Reflexión* resultó frustrada, y más que espacio para la reflexión fue una negociación acalorada que al final, también resultó fallida porque no se cumplieron los acuerdos a los que se había llegado momentáneamente (146.(114)).<sup>146</sup> Quisiéramos mostrar un fragmento de la secuencia de hechos:

(OBS) *A ver pero ...* [ / EN PLENO DEBATE PARA ELEGIR LA FORMA DE UTILIZAR EL TIEMPO RESTANTE {1/Casi no nos lleva a educación} ||] == *Pero ¿qué?* [1/ no nos lleva casi a educación] --- *No los lleva a* || [3/sólo nos ha llevado tres veces] |A/maestro y porque no vemos una película y --] --- *A ver unos quieren ir a ver película otros quieren ir a educación física* ||SE DESATA ALBOROTO. NO PARECE HABER ACUERDO Y POR UNOS SEGUINDOS NO SE SABE QUE PASARA. ALGUIEN GRITA {¡Votaciones!} *A ver votaciones pues* | [GRITOS Y EXCLAMACIONES A FAVOR Y EN CONTRA] *Va la propuesta va la propuesta ¿Educación física o sala de lectura?* || [CONTINUA ALBOROTO] | : 1/{Maestro pero esta niña no trae pantalón solamente que trajera pantalones} || [SE INTENSIFICA EL ALBOROTO Y ENTRE EL VOCERIO ALGUIEN PROPONE:]

( /) *Para mí es más tranquilo traer la película* || [OBS {¿Cómo?}] == *Para mí es más tranquilo ver la película "profe"* || [NUEVAMENTE ARRECIA EL INTERCAMBIO DE OPINIONES]

(OBS) *¿Qué película?*  
( /) La del “Cerdito Segundo” || [ALBOROTO NUEVAMENTE Y MUY PROLONGADO. SE TRATA DE GANAR EL TITULO DE LA POSIBLE PELÍCULA. SE PROCEDE A LA VOTACIÓN EN ESTE MAR DE VOCES: UNAS SUGIEREN TITULOS, OTRAS PIDEN SALIR A JUGAR AL PATIO. NO HABRA ACUERDO ...]

(OBS) *Levanen su mano uno, dos ...* [ / GRITA {¡ya ganamos!}] --- *trece catorce quince* || [ / somos treinta y tres} ||] *A ver a ver son quince* [ / ACLARA EL RESULTADO A ELMER {son quince} ||] [ / QUE MURMURA {es para la película} ||] Y SE ARMA EL ALBOROTO [ /] {Quite la película profe} == {???} *Ahora cuántos quieren este película* / a ver [NUEVAMENTE HAY ALBOROTO Y LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN Y NO HACER RUIDO, APENAS SE ESCUCHAN] == *Uno dos tres ...* [SE DIFICULTA LA VOTACIÓN PORQUE HAY NIÑOS QUE ESTAN VOTANDO DOBLE. SE DESATAN LAS ACUSACIONES MUTUAS. NUEVAMENTE SE INICIA VOTACIÓN] *¿Quién está por la película? ¿Película!* / uno / dos tres ... *trece trece* || [ALBOROTO CON LOS GRITOS Y SILBIDOS DE ACLAMACIÓN POR EL TRIUNFO].

( /) SE ACERCAN AL “PROFE” PARA MANIFESTAR SU DESACUERDO] (151.(1-24); 152.(14-38)).

Los niños compartieron la idea de que la solución a los conflictos debería ser mediante la palabra. Particularmente los niños más grandes (G5B) y las niñas; pero a pesar de esta previsible actitud pareció dominar la opinión de que las diferencias entre ellos (as) se

<sup>146</sup> En realidad era difícil concretarlos, pues la relación con el grupo, sólo se mantendría durante las horas de esa única jornada de trabajo (15/02/02)

resuelven en una riña. Por ejemplo, cuando se abordó este tema en el *Grupo de Reflexión*, la mayoría de los niños opinó que los conflictos habría que resolverlos mediante consejos y palabras, sin embargo, una expresión en broma, al provocar la espontánea risa del grupo, nos colocó frente a otra versión del asunto:

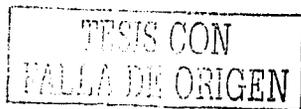
- (<sup>2</sup>) ¡Dando consejos!  
(OBS) *Dando consejos* Por ejemplo, qué le hubieran sugerido a:: ¿cómo dices que te llamas? ¡Nancy! ¿quién más?  
(<sup>2</sup>) ¡Alejandra!  
(OBS) *Ustedes como compañeros de ellas dos* ¿qué les hubieran dicho?  
(<sup>2</sup>) ¡Que no se pelearán!  
(OBS) ¿Qué más le hubieran dicho?  
(<sup>2</sup>NO) *Que se pelearan* [RISAS]  
(<sup>2</sup>) {1/No::} {2 que hablaran}  
(OBS) *¿Que hablaran? ¿verdad?*  
(135: (1-21).

**C.7) Comportamientos solidarios.-** El grupo de 3 "A" favoreció los comportamientos solidarios. Varias eran las situaciones que daban cuenta de estas conductas. En un intento clasificatorio identificamos tres tipos: a) entre ellos, b) las favorecidas por MP y c) los gestos de ayuda que ofrecía el grupo a M. Las segundas era discretas, pero frecuentes. Por ejemplo, cuando por indicación de MP, Ivonne prestó su geoplano a un compañero suyo, una vez terminados sus ejercicios; o cuando MP prestaba material para que trabajasen los niños (69b (20-31). El caso tres se ilustra a partir de que uno de los niños, al revisar las operaciones aritméticas, advierte en voz alta a MP sobre una repetición en el pizarrón (7b (18-21, 70b (7-16, 36 (1-4). Pero la ayuda mutua es la que nos interesa subrayar. En este caso, la situación de Gustavo (niño que, además de inquieto, buscó frecuentemente ganar liderazgo y horizontalizar su relación con MP) fue un ejemplo interesante. Cuando se rompió su geoplano, presurosos, sus compañeros formaron un corrillo para mirar y dar opiniones de consuelo (68b (7-13).

Durante el trabajo colectivo, los niños se ayudaban prestándose el sacapuntas (7b. (18-21; 19b (25-33), los lápices para colorear sus trabajos (95 (26-32) o se corregían la ortografía, de tal forma que, ante la duda, la pregunta; después, la respuesta aunque fuera incorrecta (39 (16-22):

- (MPA) *agua que no haz de beber déjala* [TOS DE MPA] *que no haz de beber déjala correr*  
(<sup>2</sup>) {||} {ya maestra} {¿la segunda?} {¿correr?}  
(MPA) {déjala correr} {...}  
(, /ELIZABETH) *Maestra correr se escribe con dos erres ¿verdad? Correr se escribe con dos erres* {♀/? ↔} {con tres!}  
(MPA) *Con tres a ver* [???] *Bien jum-jum* {a ver} {otra más sí} [???] *¿verdad?* || {rápido González?} {a ver dinos} {¿???

Fue grato reconocer las manifestaciones de reconocimiento mutuo. Aunque pocas (19b, 25-33), las que acontecieron eran particularmente intensas. Por ejemplo, aquellas expresiones



de apoyo entre compañeros de distinto género, que contrastaron porque no fomentaban la competencia o la rivalidad:

[EN SEGUNDO PLANO Y EN MEDIO DEL MURMULLO / ◀≈δ/φ]  
{ / Mira Gorgonio::!! } {GRITOS DE NIÑAS} {φmira Saül! | mira |mira /⊙} {¿??}  
(MP) *Bien ahora* ... (65.11-8).

Las actividades en la clase de Educación Física, no obstante su carácter competitivo, generaron situaciones de colaboración espontánea (66.122-30; 67.126-37). Igualmente la convivencia favoreció intercambios de mutuo apoyo (68.131-35).

De las formas solidarias arriba mencionadas, cabe distinguir un tipo diferente, la cual podría confundirse con una supervisión de la maestra. Por la actitud de visible afecto con la que M atiende a los niños, ésta conviene distinguirla de la obligada supervisión:

(MP) *Muy bien* ...  
[LAPSO EN EL QUE SOLO SE ESCUCHAN LOS PASOS DE MP]  
{ /: / || | : /ya maestra} {δ ya maestra}  
(MP) ¿Ya? [ / ya || | : /: /> {maestra [¿??]}]====Si hijo | ya nos vamos ||??  
MURMULLOS ININTELIGIBLES]  
( / ) Maestra | maestra ¿dibujo caritas?  
(MP) *Sí rapidito ¿ya hiciste la operación?*  
( /: / ) si, ya maestra  
(MP) *Hay que poner su operación ahí abajo* || [MP HACE DESPLAZAMIENTO SE ACERCA Y ALEJA DE LA FUENTE DE GRABACIÓN. SE ESCUCHA NUEVAMENTE SU TOS, MIENTRAS LOS NIÑOS TRABAJAN] (13.11-18).

### 3.2.2.4 Temática y estructura discursiva (D)

De modo aproximativo, ahora, abordaremos la temática contenida en el discurso grupal, señalaremos algunas características estructurales y de enunciación (modalidad); tres aspectos propios del género "didáctico-expositivo" y que vendrían a completar el *Modelo de Hymes*, el cual teníamos pendiente incorporar.

**D.1) Inicio/cierre.-** La estructura global de la clase escolar podría resumirse en las siguientes rutinas: 1) Entrar al salón y ocupar los lugares, 2) pasar lista de asistencia, 3) revisar tareas, 4) trabajar en los contenidos programados para ese día, 5) tomarse un tiempo para el "lunch" en el COPUSI, 6) disfrutar el recreo, 7) formarse y regresar al salón, 8) acomodarse en sus lugares y continuar las actividades pendientes o iniciar una nueva, 9) supervisar trabajos, 10) dar instrucciones para la tarea y 11) sin un cierre particular, guardar los útiles escolares antes de abandonar el salón (18.11-16). En esta secuencia de situaciones se incrustaban un conjunto de actividades de transición, las cuales, al juxtaponerse, creaban un ambiente polifónico en donde ruidos, murmullos y escandaloso barullo eran el trasfondo para los desplazamientos por el salón, para los juegos furtivos de los niños, para las encuestas con los "amigos" o para la apropiación plena del espacio escolar.

Este programa de rutinas estaba segmentado por cortes *temporales*, anunciados sincronizadamente por medio de la chicharra escolar. Y era en esta secuencialidad de situaciones, en donde se eslabonaban un conjunto de actos minúsculos que, entretreídos, llenaban de ambiente el salón de clases. Conforme se jugaban los desplazamientos en el espacio ordinario, los murmullos y ruidos daban cuerpo a las voces internas del grupo que cobran fuerza apenas se protocolizaba la apertura de la clase. Frente a lo inesperado, sin embargo, los actos de apertura/clausura eran escenarios de presencias inefables por su sonoridad y fugacidad de los cuerpos en movimiento inaprensible. Los gritos y silbidos de los niños, por ejemplo, objetivaban el cercamiento fronterizo de las situaciones y conforme bajaban de intensidad, la formalidad imponía a las rutinas el sentido de sus reglas (64. (31-37; 65. (11-15).

Los *cantos* y las *hurras* eran un curioso elemento entreverado en la polifonía escénica de las situaciones de cierre/apertura. Los canturreos singularmente eran un modo disfrazado para explicitar situaciones que se necesitaba comunicar a los demás, aunque estos no las pidieran; o quizás, por esta condición, se volvían una expresión necesaria del grupo para jugar a la transgresión. Podría ser también un cínico desafío a la autoridad, sembrado en la tonadilla del canturreo inocente. "*Tralala:: hoy no hice la tarea ...*" o "*yo ya me voy:: ya me voy:: conpermiso ya me voy::*" (48. (32-35; 96. (8-13). Particularmente eran las niñas quienes canturreaban y los niños quienes silbaban (18. (1-15).

**D.2) Estrategias de continuidad.**- Era por la condición propia de la continuidad el cómo parecían configurarse los límites de los escenarios de encuentro. Tal como lo afirmara Iuri Lotmann, es en las *fronteras* donde se suceden los cruces y los intercambios como momentos intensos de vida. Son los espacios de subversión, los espacios de crisis y de creación, los espacios "francos" en donde, como las zonas informales del escenario Goffmaniano, se es y nuestra imagen escapa al juego de la formalidad de las situaciones rutinizadas (18. (11-25). Ahora bien, en los escenarios de encuentro, los grupos se movilizan en un movimiento cíclico de rutinas que inician y concluyen dando en cada caso, origen a una situación distinta por su contenido, forma y condición. Es en este punto, en donde se suceden actos transitorios que al tiempo que clausuran, crean condiciones de una nueva circunstancia. Es en estos espacios de transición, donde los individuos, en este caso los niños, despliegan estrategias para adueñarse de la situación, se toma el control de la vida ordinaria de su salón de clases. En los momentos de transición predomina la indisciplina, sin embargo, funcionan como válvulas de escape que el grupo utiliza para hacer y decir lo que las reglas y patrones rutinarios prohíben, por ejemplo, platicar, intercambiar objetos, ponerse de acuerdo sobre determinadas situaciones, reclamarse, jugar, asomarse por las ventanas o transponer la puerta. En este ambiente, el murmullo, *in crescendo*, es una cortina de humo que obnubila todo, pero en ningún momento se instala el caos; florecen diversidad de actividades que despliegan un flujo de vida cotidiana que se corta por la noche, el fin de semana o la hora de la comida, pero que al concluir, resurge con toda su fuerza y dinamicidad (6. (15-24; 15. (1-21).

Más que estrategias de continuidad, preferimos pensarlas como actos de transición que funcionaban como situaciones fácticas que ligaban el flujo de conductas en las situaciones; tales como: los alargamientos vocálicos y turnos de participación (87. (14-38). Incluso las



transformado en un dispositivo que dificultaba que, entre los niños, se increparan, vieran u oyeran. Y cuando lo hacían, era para rivalizar por turnos o contenidos. Es importante señalar que en otras muchas ocasiones los niños se ayudaban, se felicitaban o se regocijaban de sus aciertos.

### 3.3 La Cultura de Diálogo desde la Teoría de la Estructuración

En las anteriores páginas expusimos un cuadro interpretativo empírico, el cual resultó a partir del barrido hecho con el esquema-guía de la *Dimensión Interlocutiva* sobre los *Registros de Observación Ampliados*. Ahora, quisiéramos ensayar una lectura en perspectiva, recurriendo al tamiz conceptual de la *Teoría de la Estructuración*. Conviene advertir que en esta fase del trabajo, las *categorías de análisis* debieron constituirse en los puentes para relacionar aspectos de la realidad observada y categorías teóricas; no obstante, ante nuestra dificultad para definir las, nos resultó más manejable la formulación de proposiciones y, con base a éstas, organizamos la exposición. Así, pues, a continuación explicitaremos, primero, las premisas teóricas que nos llevaron a pensar a la *Cultura de Diálogo* como un factor sistémico (instituido e instituyente) el cual modelaría, como otros, la reproducción institucional de la vida social y cotidiana de la escuela. Acto seguido, confrontaremos la realidad observada y nuestras proposiciones con el marco teórico-social de A. Giddens.

#### 3.3.1 Algunos referentes para la interpretación

Considérense las premisas del cuadro sinóptico adjunto, como ejes transversales al ejercicio interpretativo que desarrollaremos en las siguientes líneas. Asimismo, nos parece pertinente considerar las premisas de corte epistémico que observa A. Giddens en su trabajo teórico, en particular, en el referido a las *Nuevas Reglas del Método Sociológico*.<sup>148</sup>

En este momento nos parece útil recuperar las preguntas que han orientando nuestra búsqueda. Al principio nos preguntábamos ¿cómo funcionaban y cuáles eran los factores sobre los que se fundaba la *cultura de diálogo* en el marco institucional de la escuela? ¿cuáles los patrones de participación y estrategias subyacentes en las rutinas de conversación de los grupos? ¿cómo las normas y circunstancias objetivas de la institución modelaban o reproducían la conversación en el salón de clases? pero, fundamentalmente ¿por qué en la escuela los actos comunicativos eran predominantemente asimétricos?

Nuestro propósito investigativo no era constatar la existencia de formas monológicas dominantes en los grupos escolares aspectos ya conocidos y descritos por varios estudiosos tanto de la Etnografía de la Comunicación como por los analistas conversacionales---, sino cómo se mantenía el ciclo de reproducción de las prácticas

<sup>148</sup> En particular las que se refieren al objeto de análisis. Por ejemplo, que analizar la estructuración de los sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas son producidos y reproducidos en una interacción. El sistema social es un sistema homeostático que incluye la operación de lazos causales en los que un espectro de consecuencias no buscadas de una acción realmente las circunstancias iniciales para reconstituirlas. Cfr. asimismo A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico, crítica positiva de las sociologías comprensivas* (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1997), pp 187ss.

comunicativas monogestionadas. De modo poco claro en principio, también nos preguntamos ¿si la condición colectiva del *grupo escolar* generaría comportamientos emergentes contrarios a las formas asimétricas dominantes? El supuesto del que partimos consideraba que “*en las escuelas públicas de educación básica, no existen las condiciones objetivas e institucionales para que las prácticas comunicativas cotidianas del salón de clases favorezcan una cultura de diálogo participativo, espontáneo, solidario y formativo para la convivencia ciudadana. La consecuencia de esta situación era la constitución de un clima de comportamientos ritualizados en donde las normas, formas de organización, rutinas de participación y estrategias comunicativas de los grupos derivaban recurrentemente en formas de comunicación asimétrica*”.<sup>149</sup>

#### PREMISAS PARA ELABORAR EL CUADRO INTERPRETATIVO

- Las **actividades humanas**, como ciertos sucesos de la naturaleza que se auto-reproducen, son **recursivas**. Es decir, que los actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores.
- La **constitución de los agentes y de la estructura** no son dos conjuntos de fenómenos independientes sino **representan una dualidad de estructura**.
- El momento del momento de la producción de la acción es también un momento de **reproducción** en los contextos de la vida social cotidiana.
- Los **seres humanos** son agentes inteligentes que **registran reflexivamente el fluir de su recíproca interacción**.
- La **rutinización es el elemento básico de la actividad social**. Es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o *seguridad ontológica* durante las actividades diarias de la vida social.
- La **práctica social situada es la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto**. Los actores sociales usan escenarios consuetudinariamente para dar sustento a un sentido en los actos comunicativos.
- Los **actores situados** en sus actividades, **aplican reglas y recursos en diversidad de contextos de acción**. Las reglas y los recursos que se aplican a la producción/reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica. La comunicación de sentido implica la operación de sanciones normativas y de poder.
- El **poder** en los sistemas sociales presupone relaciones regulanzadas de autonomía y de dependencia entre actores y colectividades en contextos de interacción. **Pero las formas de dependencia dotan a los subordinados de recursos con los cuales estos influyen sobre las actividades de sus superiores (dialéctica del control)**.

Fuente: sinopsis elaborada por el autor (México, 2002) <sup>150</sup>

<sup>149</sup> Estamos convencidos de que la ritualidad no puede confundirse con la rutinización de las acciones de los sujetos; no obstante, conviene aceptar a los rituales como producto de la rutinización. Ahora, entendernos que las condiciones institucionales son una realidad objetiva, pero que tales no son una condición suficiente para favorecer relaciones comunicativas simétricas. El carácter reflexivo de las acciones de los agentes fue un ángulo de lectura que nos llevó por otro sentido para su comprensión. De la misma manera hemos reconsiderado el origen asimétrico de los intercambios comunicativos y, esta condición, tendremos que bordearla considerando las relaciones de dependencia, en tanto consecuencia del juego de relaciones de poder, interpretación de reglas y asignación de recursos en la materialidad de los escenarios de interacción.

<sup>150</sup> Anthony Giddens, *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998).

¿Qué encontramos? Las proposiciones siguientes son el resumen de los aspectos que alcanzamos a leer en nuestro ejercicio de reconstrucción teórica.

- 1) La **regionalización** de los *escenarios de interacción* favorece la reproducción sistémica, pero también genera condiciones para las prácticas instituyentes.
- 2) Los agentes en su condición de grupo tienen la aptitud para controlar la situación en los espacios institucionalizados, sin violentar los comportamientos rutinarios. La *dialéctica del control* es un **contrapoder inmanente de la condición grupal**.
- 3) Como *miembros* del grupo escolar, los agentes desarrollan una **competencia interaccional** que los habilita para un ejercicio dual en las relaciones de copresencia: de subordinación/competitividad en las relaciones de dependencia y de autosuficiencia en las relaciones de autonomía.

Como en su momento lo hicimos con la fase de investigación de campo, es importante hacer conciencia de nuestras limitaciones y alcances. Estamos en la parte final de la investigación pero, con los resultados obtenidos, la impresión es de que estaríamos bordeando a la *cultura de diálogo* como objeto-problema. No obstante, quisiéramos insistir en que nuestras formulaciones constituyen una aproximación posible en este esfuerzo por entender a la *nueva comunicación* que parece definirse bajo la condición de lo *Glocal*,

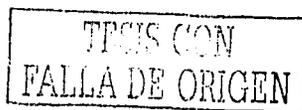
Aceptemos que los seres humanos como sujetos de acción, tienen la aptitud "*para producir diferencias en un estado de cosas o cursos de sucesos preexistentes*".<sup>151</sup> En este sentido, nos pareció un reto interesante recurrir a la *Teoría de la estructuración* para encontrar una manera de entender: cómo los individuos contribuimos para actualizar el carácter recursivo de la asimetría de las prácticas comunicativas cotidianas, pero también, cómo participar para modificar esta condición. Podríamos equivocarnos, pero esta idea fue la que nos pareció trascendente en la filigrana conceptual de Giddens.

### 3.3.2 Naturaleza recursiva de las prácticas comunicativas en la escuela

Los comportamientos habituales observados en los grupos escolares, nos obligaron a preguntarnos insistentemente ¿cómo se producen y reproducen los comportamientos asimétricos de la comunicación cotidiana en el salón de clases? y ¿si la *cultura de diálogo* es una resultante de la experiencia colectiva acumulada, basada en los comportamientos rutinarios? Tales preguntas concitaron dos maneras de mirar el hecho comunicativo. La primera, nos colocó frente a las causas institucionales que generaban modos de actuar dominantes y desde donde los individuos sólo eran instrumentos de lo socialmente definido. Lo consecuente era ocuparnos en identificar y describir los aspectos influyentes en la ritualización de las prácticas comunicativas.

Cuando formulamos este modo de aproximarnos a nuestro objeto de estudio, fue claro que aún bordeábamos el pensamiento sociológico de Giddens. Fue a partir de leer con atención su concepción sobre la *estructuración de los sistemas sociales* que, poco a poco, comprendimos la trascendencia de estudiar los modos en que estos sistemas producían y

<sup>151</sup> *Ibid.* A. Giddens, p. 40.



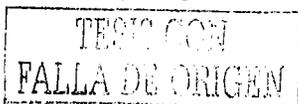
reproducían patrones de comportamiento en la interacción cotidiana de la vida social. Cuando pretendimos describir los intercambios comunicativos en el aula, atendiendo a una lógica causal, de hecho estábamos aceptando una visión recortada de la realidad. Nuestra necesidad de pensar al sujeto individual y al grupo, reorientó nuestra atención. El propósito de describir las rutinas comunicativas de los grupos escolares, era observar ¿cómo los sujetos individuales participaban en el movimiento cíclico de la reproducción asimétrica de la comunicación? y ¿si la condición de grupo favorecía la reproducción y la generación de conductas comunicativas emergentes? Cuando nos interrogábamos de este modo, nos pareció que habíamos encontrado la segunda mirada para acercarnos a estudiar el tema comunicativo. Estas preguntas nos llevaron a formularnos algunas respuestas tentativas. En el primer caso nos obligamos a reconocer que, el carácter asimétrico de los actos comunicativos en los grupos escolares, era el resultado de modos de actuar o mecanismos alimentados por o desde la institución. Imaginamos secuencias cíclicas de participación estereotipadas y formas ritualizadas de expresión compartidas por todos, incluso los docentes. A partir de esta idea, acunamos la existencia de una experiencia colectiva, culturalmente construida dentro de cada espacio escolar. Fue así como gradualmente maduramos la noción de *cultura de diálogo*. Una *cultura de diálogo* entendida como la *experiencia conversacional acumulada de un grupo humano diferenciado culturalmente (situado en contexto)*. Bajo esta idea intuimos que dentro de los salones de clases se modelaban formas particulares de sostener intercambios verbales (orales y escritos) y no verbales que, aunque ritualizados, eran posibles si los concebíamos como el producto de una construcción culturalizada grupalmente. La asimetría comunicativa en los grupos escolares, sin embargo, la seguimos pensando como un reflejo resultante de las condiciones institucionales.

Bajo esta perspectiva, resultó enriquecedor el contenido de la siguiente premisa "*las actividades humanas, como ciertos sucesos de la naturaleza que se auto-reproducen, son recursivas. Es decir, que los actores sociales no le dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores*".<sup>152</sup> Conceptuar las conductas comunicativas bajo el cobijo de esta premisa, nos alejó de una visión causa-efecto y nos colocó en la versión de las construcciones de sentido *autorreguladas reflexivamente* y no homeostáticamente, según la concepción crítica de la estructuración social.<sup>153</sup>

En el acotamiento de la realidad observada, los siguientes cuadros interpretativos muestran cómo en los grupos escolares, sus agentes despliegan movimientos rutinarios que de continuo y diversamente dan materialidad a los patrones de conducta que hilvanan modos de actuar, de relacionarse, de participar y de comunicar sentidos en la cotidianidad de los salones de clases. De antemano prevenimos que nuestra mirada sólo focalizó algunos aspectos de los muchos que todavía habrá que develar de los registros. Así, en las siguientes líneas, exponemos lo que pudimos leer atendiendo a las circunstancias y nuestro grado de apropiación sobre los planteamientos de A. Giddens.

<sup>152</sup> *Ibid.*, 40

<sup>153</sup> A. Giddens alude a esta concepción sobre la teoría social, particularmente a la que desde la Sociología Estructural, atribuye a los agentes mucho menos saber del que poseen en realidad. *Ibid.*, p. 31 y p.52.



### 3.3.2.1 La asimetría comunicativa como condición *naturalizada*

Lo que muestra el *corpus* discursivo grupal analizado es que, en efecto, los niños y los docentes (*agentes*) --al interactuar en su espacio cotidiano (*Escenario de interacción*)--, repiten de modo ordinario comportamientos comunicativos (*recursividad de la acción comunicativa*) que en la dimensión espacio/temporal extensa, podrían constituir lo que hemos denominado la *cultura de diálogo* de la institución escolar (*la institución como sistema social*).

Lo que reflejan los intercambios de sentido cotidianos (*rutimización*) en los espacios escolares, es la movilización de factores normativos (*reglas y construcciones de sentido* en un espacio/tiempo) y de elementos del contexto físico (*recursos de asignación y de autoridad*), para alimentar un ciclo reconstituyente (*mecanismo de integración social*) de condiciones sociales dominantes (*integración sistémica*). Por ello las **prácticas de comunicación asimétricas** --como otras muchas acciones de la vida social en su condición de conductas intencionadas (*obrar*)--, no pueden ocultar que, como comportamientos simbólicos (*Modalidad de significación*), sólo reduplican el ejercicio de sanciones normativas (*Modalidad de legitimación*) y de poder (*Modalidad de dominación*) entre sus agentes interactuantes.

De este modo, las **conductas asimétricas** de los grupos escolares (*relaciones de dependencia*) parecen explicables si se les reconoce como una resultante fundada bajo una estructura social de dominación. El esquema de *relaciones de co-presencia*, por tanto, no podría ser más que aquél que evidencia *relaciones de dependencia*. Así, el tramado relacional del grupo escolar sólo muestra lo que de suyo las *modalidades de estructuración* son portadoras. La condición **asimétrica de las prácticas comunicativas**, ahora, podría considerarse como su rasgo propio y natural de las actividades rutinarias.

Pero, ¿cómo se recrean los comportamientos asimétricos de la comunicación cotidiana en el salón de clases desde los individual y cotidiano social?

### 3.3.2.2 Regionalización y escenarios de interacción

En su crítica sobre el trabajo de Hägerstrand sobre el concepto de "ciclos de vida", Anthony Giddens distingue entre sede y "estación". Para tal propósito utiliza el ejemplo de la escuela; así, mientras para el geógrafo ésta es una "estación", para el sociólogo la sede no sólo significa un espacio sino una organización social que además de espacialidad física, posee características precisas: favorece una distribución de los encuentros por un tiempo y un espacio, es un lugar internamente regionalizado y donde la contextualización se individualiza, consecuentemente, por regiones.

Como una organización social, la escuela es vista también como una organización disciplinaria en donde los rasgos burocráticos de la primera y su regionalización interna, se influyen mutuamente. Es importante destacar su visión de espacio cerrado, porque ésta nos explica las afirmaciones en torno a la rutinización de las actividades diarias. Al respecto señala: "*lo mismo que todas las variantes de organización disciplinaria, la escuela opera en el interior de fronteras cerradas, y sus bordes físicos están separados con mucha*

*claridad de la interacción cotidiana de afuera. Una escuela es un "contenedor" que genera poder disciplinario: La naturaleza cercada de la vida escolar vuelve posible una coordinación estricta de los encuentros seriales en que intervienen los internos. Los segmentos de su tiempo que los niños pasan en la escuela están espacial y temporalmente segregados de encuentros potencialmente intrusivos externos".*<sup>154</sup>

Es decir, lo que se describe, muestra que la escuela alberga una división interior que además de espacial es temporal. La separación de las aulas, el espaciamiento normado de los pupitres y hasta los espacios más "abiertos" estarían construidos bajo un diseño arquitectónico disciplinario. Las divisiones espaciales bajo esta perspectiva de autoridad "facilitan la especificación rutinizada y la asignación de tareas", según la argumentación del teórico inglés.<sup>155</sup> Giddens sentencia que, aunque variadas por sus formas de ordenamiento interior, el aula es el "área de aplicación de poder". El aula igual que la escuela, es una "contenedora de poder". De ahí que en los contextos rígidos "*la especificación de la postura del cuerpo, del movimiento y del gesto, de ordinario se organizan estrictamente. La postura espacial de maestro y alumnos en el contexto de una clase es por entero diferente de la que rige en la mayoría de las otras situaciones en las que se llevan adelante compromisos faciales. Que estas otras situaciones se instalen suele ser señal de un fracaso en el control del maestro...*"<sup>156</sup>.

Con este referente, ahora, sugerimos al lector ver el **Mapa de distribución del mobiliario y ocupación de áreas en el G3A** (Ver *Supra*, 3.2.1.1). En efecto, el mapa refleja los rasgos de un aula que le expone como un segmento de la unidad mayor (escuela), como organización social. La organización arquitectónica responde a un diseño de los espacios y asignación de recursos materiales, según un patrón de semejanzas: accesos, iluminación, área del docente y área para los alumnos. En el plano de la singularidad los salones de clases exhiben una organización del mobiliario, por asignación y según un esquema de *autoridad*. Fijan una zonificación atendiendo a *regiones centrales y periféricas* definidas a partir, por ejemplo del pizarrón y el escritorio. No es que los objetos en sí mismos contengan una carga simbólica, sino que la asociación de estos recursos con la figura del docente, dota de sentido a la zona de "cátedra" en los términos que lo hace Pierre Paolo Sacchetto: "*La cátedra constituye una especie de brújula relacional: las direcciones, los segmentos relacionales que se desarrollan en el interior de la clase terminan (...) por converger hacia el único punto que se reconoce como determinante: el educador en su cátedra*", nos precisa este teórico italiano.<sup>157</sup>

Por ejemplo, aceptando como *Sede* el salón de clases, la ubicación del escritorio de **M** altera singularmente la organización disciplinaria que menciona Giddens. De forma atípica,

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 166ss.

<sup>155</sup> No hay duda cuando se afirma que la escuela, como otras organizaciones disciplinarias, operan con una precisa economía del tiempo, no para dividir la jornada del día sino como el ejercicio de aplicación de un dispositivo de autoridad, según el teórico social A. Giddens, *Ibid.*, p. 167.

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> Este pedagogo insiste en que, en la escuela tradicional, la cátedra está habitualmente sobre una tarima, de manera que subraya el significado de centro de irradiación y transmisión del saber hacia el cual debe converger la atención de todos. La cátedra es el eje alrededor del cual giran dinámicas relacionales complejas y contradictorias. La cátedra por el espacio físico que ocupa y por el significado simbólico transparente que asume es la clave para orientar la comunicación educativa. *Cfr. El objeto informador*, Pierre P. Sacchetto (Barcelona: Gedisa, 1986), p. 59.

la zona de cátedra se traslada a la parte posterior del aula. La zona de **M**, aún alejada de la zona frontal del aula, quedaba como una región central y no periférica. El ordenamiento por filas develó otra situación singular. A pesar de que la docente movilizaba constantemente a los niños formando círculos, herraduras u otros agrupamientos irregulares, la reconfiguración por filas era un obligado punto de referencia, después de la disolución. Es decir, no obstante el quebrantamiento de un ordenamiento proxémico instituido, las disposiciones espaciales emergentes se comportaban como formaciones transitorias.

La región central del aula se mantenía como el escenario periférico para la zona de cátedra, pero como eje para cualquier modificación, distinta a la formación disciplinaria convencional.

El salón de clase como *Sede*, en efecto, no sólo permitió reconocer la topografía física de su interior, también ayudó a mapear las interacciones sociales. En las sedes se concretaba la fijeza de las instituciones situadas y ésta, como bien lo ha percibido el lector, se podría acotar según el interés del analista. El salón de clases en nuestro caso, mostraba una regionalización interna organizada por áreas centrales y áreas periféricas, las cuales favorecían ordinariamente la constitución de distintos escenarios de interacción de los agentes. Como espacialidades constituidas, sus límites quedaban surcados a partir de las rutinarias trayectorias de sus agentes. En particular de **M**, quien atendiendo a sus "rutas" de supervisión, actualizaba la fijeza de los patrones de vigilancia institucional, pero también, inercialmente definía el crecimiento fronterizo de las burbujas interaccionales que se manifestaban como nuevos posicionamientos para otros encuentros posibles.

La zonificación estaba sometida a una constante creación y recreación de espacios, atendiendo a las necesidades de trabajo escolar. Los escenarios de la interacción respondían a la dinámica de dos regiones centrales: el área de administración de la clase con **M** y la zona frontal de la sede, focalizada en el pizarrón. Las zonas periféricas se diseminaban atendiendo a una orientación definida por la zonificación de los centros, zona posterior y prosenio según un modelo dramaturgico (E. Goffman). Un racimo de uvas colgante fue la analogía que nos evocó en su momento la regionalización. Igualmente la densidad de sus interacciones era descendente, salpicada de grupúsculos periféricos, pero gradualmente vinculados conforme su condición de lejanía con los polos de la vida social en aula.

La zonificación en la sede (aula) no estaba tan del todo definida. No obstante, ésta parecía reconfigurarse durante las ausencias de **M**, en cuyo caso, casi todo el salón se convertía en zona franca. En la vida ordinaria, las zonas posteriores no eran visibles, sin embargo, existían; sólo que transmutaban sus formas. La privacidad se refugiaba en los corrillos, en los susurros al hablar y en las señales no verbales (¡Rocio, te hablan en la ventana!). En el caso extremo y trasgrediendo todas las formas, los niños exponían su demanda superponiendo la sonoridad de su palabra en el fondo ruidoso del vocerío.

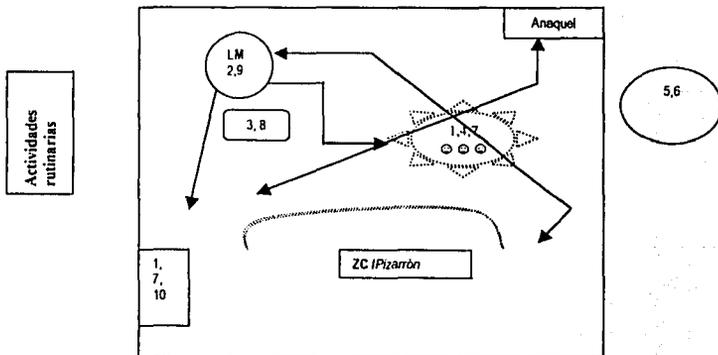
Giddens incorpora la noción de Proyectos de vida individual y social a su esquema conceptual. Así, y con las debidas reservas, adopta el concepto de *senda de vida* para referirse a las trayectorias de los agentes: "*repetición de actividades de rutina a lo largo de días o de lapsos más prolongados de tiempo*". Bajo este concepto, afirma que las interacciones entre individuos constituyen <<haces>> que convergen en estaciones o

localizaciones espacio-temporales precisas en el interior de las regiones deslindadas (sedes).<sup>158</sup> Es decir, al igual que la Geografía Histórica, Giddens da mucha importancia al carácter rutinizado de la vida diaria. Es bajo la noción de *senda de vida* que intentamos encontrar un sentido a las actividades individuales y de grupo en torno a las dos regiones centrales dominantes. El rincón de **M**, siguiendo la figura de racimo evocada, permitía que manasen en cascada del tronco matriz, las burbujas periféricas (locaciones espacio-temporales) en cuyo seno se gestaban y recreaban las actividades rutinarias del grupo escolar. Los intercambios comunicativos intra-regiones se producían en las zonas próximas al área de **M** (región A en las coordenadas que utilizamos en el trabajo de campo). La zona frontal del pizarrón (área de cátedra), menos simbolizada al desplazarse **M** a la zona posterior, era una locación multifuncional que lo mismo permitía trabajar en grupo, que jugar o usarse como área de tránsito. En torno a ambas regiones centrales, los agentes desplegaban cercamientos físicos como en el caso de los subgrupos que rodeaban a la zona de **M** y la aislaban de la parte del grupo atrincherado en las áreas periféricas ubicadas en los ventanales, al lado izquierdo y derecho de la zona de cátedra. Las actividades rutinarias se pueden leer en el diagrama: **Sendas de vida en el aula**.

Ahora bien, si de manera contraria nos colocamos en la perspectiva de los alumnos, tenemos que reconocer una tercera región central, que en la perspectiva de la autoridad, sólo era periférica. Esta fue el área que ocupaba el grupo, estaba en el centro del aula y desde ésta, el grupo se movía en todas direcciones.

#### SENDAS DE VIDA EN EL AULA

LM: Lugar de maestra  
 ZC: Zona de cátedra  
 ↔ Trayectorias de **M**



#### Espacio

- 1) Entrar al aula y tomar lugares, 2) Pasar lista, 3) Revisión de (tarear), 4) Trabajo en aula, 5) Hora de almuerzo, 6) Recreo,
- 7) Regreso a salón, 8) Supervisar trabajos, 9) Encargo de tareas, 10) Abandonar aula

Fuente: mapa elaborado por el autor (México, 2002).

<sup>158</sup> *Op. cit.*, A. Giddens, *La constitución de la...*, 145-148.

En las rutinas de supervisión de M, el grupo quedaba cercado por una línea imaginaria que separaba la zona de cátedra, del grupo; sin embargo, el grupo, a partir del centro, se distribuía hacia las zonas laterales del cuadro del aula construyendo sus propias regiones. Cuando esto sucedía, la zona central del aula se convertía en zona franca, de paso o de encuentro. No obstante se podría considerar como una tercera región central, una zona fronteriza y de confluencias, pues en varias ocasiones, albergó a niños de otras regiones que concurrían a intercambiar opiniones, prestarse objetos y comunicarse recados.

**Prácticas instituyentes y “sendas de vida”.**- Al fijar la atención en las rutinas establecidas por el docente, observamos que existían zonas periféricas y regiones centrales en la esfera de sus desplazamientos físicos. Sin embargo, al cambiar la perspectiva y mirar al grupo, identificamos una región propia, la cual estaba dotada de cierto valor autonómico, aunque era periférica en relación con la zona dominante de M, y estaba lejana de la zona de cátedra y de las regiones que funcionaban como cercamientos a M

Si bien las personas incluidas en todas las regiones estaban reguladas por la sincronía temporal del horario escolar, también es necesario aceptar que en cada región se desplegaban rutinas propias que no eran ni supervisadas ni controladas por M. Al interior de las microregiones los niños conversaban, jugaban, se ayudaban, peleaban o bromeban. Muchos de estos modos de ser y sus actividades se desplegaban dentro de los subgrupos y sólo era conocidas y experimentadas por ellos. La maestra era ajena. Por esta razón, nos parece, si como lo afirma Giddens, las sedes son “*área de aplicación de poder*”, también es cierto que en el tejido de las relaciones cotidianas, los individuos buscan bordes para ejercer la transgresión. Es decir, los agentes parecen ser sujetos activos y generadores de rutinas propias con posibilidades y recursos para la construcción de regiones autonómicas en un nivel microsocietal, si se nos permite usar el término. Por ejemplo, el caso de la niña (. S) quien, en su rincón del aula, logra conceitar “visitas” en los horarios de trabajo y en los horarios de descanso. Persona solitaria, sin embargo, era un agente con un fuerte liderazgo entre los niños de las regiones periféricas. Desde su rincón, ajena a la competencia que protagonizaban los niños que rivalizaban por el reconocimiento de M (V. *supra*. 3.2.2.1/A1.A3), daba la impresión de controlar la región imponiendo sus propias rutinas y observaba una actitud de “*desatención cortés*”, mediante la cual no perdía de vista el hilo general la clase.<sup>139</sup>

### 3.3.2.3 *Dialéctica del control y el grupo escolar*

Una aguda observación del crítico de la sociología contemporánea, como sin duda lo es A. Giddens, consiste en hacer notar que en las organizaciones totales como los presidios, el ejercicio riguroso del control sobre las actividades es difícil conseguirlo sin la cooperación de los subordinados, aunque no haya una obligación solidaria necesaria. En el caso de las organizaciones para el trabajo, empeñadas en conseguir resultados basados en la participación de sus subordinados, también reconoce en los agentes un poder de control

<sup>139</sup> En esta parte relacionada con la comunicación cara/cara, Giddens adopta varios conceptos del modelo dramaturgico de E. Goffman, entre ellos el de interacción *no focalizada*, con el cual alude a una prestación de atención discreta sobre lo que pasa en el entorno, pero expectante. Cfr. A. Giddens, *Sociología* (Barcelona, Alianza editorial, 2000), pp. 116ss.

sobre los recursos de asignación, que es necesario considerar por los encargados de ejercer el poder disciplinario.<sup>160</sup>

Amén de las anteriores formas de control de que disponen los subordinados, para nosotros, fue interesante observar la que sucede en la institución escolar. Al respecto, el autor de "Un mundo desbocado" advierte: "*El aula, como la escuela, es una "contenedora de poder. Pero no es tal que sólo bata y cueje a cuerpos dóciles". Contextos de copresencia (...) se pueden definir como escenarios, y los escenarios tienen que ser activados reflexivamente por personajes dotados de autoridad en el curso de hacer que la autoridad cuente. Una disciplina por vigilancia es un medio poderoso de generar poder, pero depende, sin embargo, del acatamiento más o menos continuo de quienes son << súbditos >>. Conseguir semejante acatamiento es en sí mismo un logro frágil y contingente como lo sabe cualquier maestro. El contexto disciplinario del aula no es un mero telón de lo que sucede en la clase; se moviliza en el interior una dialéctica del control...*"<sup>161</sup>

Comentando un trabajo de Willis, Giddens hace varios señalamientos que nosotros hemos resumido en los siguientes puntos: a) El hecho de que niños y autoridades educativas se comporten como especialistas teóricos y prácticos en el ejercicio de autoridad, nos corrobora que en la escuela, la *dialéctica del control* es una dinámica actuante, b) Los maestros necesitan el apoyo de los niños conformistas para ahorrarse la aplicación de las sanciones, c) El ejercicio del poder va en demérito de la eficacia de quien lo ejerce, si se está obligado constantemente a aplicar sanciones punitivas, d) El funcionamiento de una escuela se basa en un cierto << consenso moral >>, e) las sanciones punitivas sólo se aplican como último recurso, pues constituyen más que la base del control eficaz, su fracaso.<sup>162</sup>

En otras palabras, la *dialéctica del control* se erige como un sistema de fuerzas que instaura un contrapoder de los agentes y subvierte al poder disciplinario del aula.

Como posibilidad de los agentes en su vida cotidiana, la *dialéctica del control* es una condición activa de poder emergente, presente en cada uno de los escenarios de encuentro constituidos en las distintas regiones de las sedes. Su importancia para destacarla es que afirma la << autonomía de la acción >>. Esta fue una situación sorprende para quien no imaginaba mirar a los niños como habilidosos estrategas que en el fluir de la vida cotidiana, dispensan movimientos tácticos para ganar, mantener o someter, incluso, a quien pretendiera imponer modos disciplinarios en el grupo escolar.

Entre las formas visibles de la *dialéctica del control*, las que encontramos se expresaban en el contexto de las situaciones de transición. Los espacios fronterizos y las zonas transitoriamente francas mostraron quién controlaba las situaciones en la dinámica escolar la mayor parte del tiempo (V. *supra*. 3.2.2.1/A5).

Quisiéramos destacar dos aspectos que nos parecieron singulares. El primero, relacionado con el ambiente en el salón de clases. Frente a la creencia de que, en los grupos, lo que

<sup>160</sup> *Op. cit.*, A. Giddens, *La constitución de la ...*, p. 187

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 167-168. El subrayado es nuestro.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 317

predomina es el silencio como resultado del ejercicio de la disciplina del docente sobre los niños, en nuestra interpretación, lo que se revela es que el murmullo funcionaba como un *cercamiento* para definir una región propia de agrupamiento, en la cual sucedían todas aquellas conductas imposibles en el clima normal de la clase. Se dice y se actúa con distintos grados de libertad, es la entidad espacio-temporal que facilita la condición del "estar juntos" sin la ingerencia de la figura de autoridad. En el murmullo, el vocerío desordenado en veces bordeaba el silencio y en veces gravitaba en el "caos" y, sin embargo, lo que expresaba era un clima de intenso contacto favorable a la *disponibilidad de presencias*, como lo afirma Giddens.<sup>163</sup> Es una condición de la *copresencia*, en donde los niños, cada cual desde sus micro-regiones incluso, intensificaban sus vínculos y reactualizaban sus trayectorias de vida haciendo y diciendo lo que ni fuera ni dentro del salón de clase era posible expresar, a no ser que se asumieran las sanciones disciplinarias.

El murmullo es una superposición en el ambiente natural y permite la fruición grupal, el encuentro gozoso de los cuerpos y de las voces, en donde se juegan las significaciones, se alimenta el afecto y se anida la vida intensa del grupo. Sin este espacio temporal la clase podría resultar una insostenible experiencia. De modo poco claro, **M** atendía a este "ronroneo" del grupo, y como un termómetro, lo utilizaba para prevenir o anunciar la disposición (o terminación) para transitar de una a otra actividad o situación. La espontaneidad de los niños era confirmatoria de estas situaciones: "el ritmo de clase lo impone el grupo".

En el sentido opuesto el murmullo funcionaba como un dispositivo catártico a favor de la disciplina. Su existencia contravenía el ejercicio rudo de la aplicación de la disciplina, de modo tal que, el murmullo, al evitar los constante llamados al orden, no desgastaba la eficacia de los mecanismos disciplinarios. Incluso, estos podrían explicar el predominio de atenuadores disciplinarios como las onomatopeyas ("Schtt!, silencio...") o las estrategias de turno que **M** usaba frecuentemente para llamar la atención al trabajo. (*V. supra.* 3.2.2.3/C6).

El segundo aspecto distinguible está en las formas individuales de ganar o confirmar *status*. **M** parecía estar constantemente asediada por la competencia de rol que parecía liderar ♀E (Niña Elizabeth). En el manejo de la situación o de secuencia de actividades, esta niña no sólo recordaba tareas, sino también ayudaba a gestionar turnos -voceando a quién llevaba la tarea-- o intermediando la asignación de turno cuando la maestra solicitaba respuestas. El caso más ilustrativo fue cuando sugirió a **M** supervisar una tarea. Con cierta indiferencia, la maestra impone su *status*, pero acto seguido la niña relanza otra pregunta y con ella desplaza la autoridad de **M**. En el escenario de clase había una constante "lucha" que en ocasiones se resolvía de manera encubierta. No obstante y bajo un ropaje interrogativo, la niña lograba "sugerir" la actividad. Como consecuencia de este sutil mandato, **M** parecía acceder sin mucha resistencia; por momentos, **M** parecía obligada a delegar el control de la clase como resultado del constante martilleo de instrucciones y sugerencias del grupo. La permanente vigilancia disciplinaria de la maestra descubría flancos vulnerables, los cuales

<sup>163</sup> Por cercamiento A. Giddens refiere a los marcadores físicos o simbólicos que funcionan como fronteras para segmentar o delimitar la *regionalización interna* de una *Sede*; por *disponibilidad de presencia* alude a la cualidad adicional de las relaciones de copresencia en donde se posibilita la proximidad física de los agentes. *Ibid.*, p. 153 y 155.

eran aprovechados, en particular por esta niña, para filtrar en sus recomendaciones las demandas de grupo. Por ejemplo, cuando en su pregunta sugiere realmente la conveniencia de calificar primero el libro de matemáticas (V. *supra*. 3.2.2.1/A.3).

Un tercer aspecto sobre el control desde el grupo se expone en las relaciones de autonomía que se construyen al interior de las regiones. Nuevamente el caso de la ♀S. Ante el éxito de la tarea encomendada y en un ambiente de competencia, la niña es señalada por una de sus compañeras ante la maestra. Al anunciar el logro de S, en el tono de admiración, su compañera le reconoce su habilidad para el razonamiento aritmético. Y en este contexto de diálogo ( $\varphi S \leftrightarrow \varphi R$ ), Silvia es contundente “*Yo soy la única que ha acabado!*” M no se entera de esta situación y, sin embargo, S deja huella de su ejercicio de autoridad y autonomía en el interior de su burbuja proxémica (V. *supra*. 3.2.2.1/A.3). De no tener el registro grabado, el suceso hubiera quedado aislado en el interior de la microregión.

### 3.3.2.4 La competencia interaccional de los agentes<sup>164</sup>

La *competencia interaccional* colocada en la perspectiva de la *Teoría de la estructuración* podría ubicarse como el resultado de un largo proceso de *rutinización* adquirido en una edad temprana; pero, también como la condensación de su condición social. Tomemos esta afirmación de inicio, porque sólo de este modo ubicaremos el origen del planteamiento de Giddens. Giddens, ciertamente, toma en préstamo los conceptos fundamentales de la tópicia Freudiana ( “yo”, “superyo”, “ello” ), pero también recurre a la crítica sobre el aparato psíquico (particularmente el “yo”) como categoría, y con ello, realiza un ejercicio de reconstrucción teórica cuando nos coloca, casi de manera imperceptible, frente al modelo evolutivo de *capacidades de acción autónoma* de Eric H. Erikson (Confianza básica vs. Desconfianza, Autonomía vs. Vergüenza-culpa e Iniciativa vs. Culpa). *Autonomía corporal* y *confianza básica* son dos ideas fundamentales para aprehender la constitución reflexiva de las actividades cotidianas en las prácticas sociales por el sujeto. Es decir, según la expresión del propio Giddens “*no podemos comprender la mecánica de personalidad si no consideramos las rutinas de vida cotidiana por las que el cuerpo pasa y que el agente produce y reproduce*”.<sup>165</sup> Colige que una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, cuanto a las instituciones de la sociedad, que son tales en virtud de su reproducción continuada. De ahí que el concepto de *rutinización* sea vital para la teoría de la estructuración.

Ahora bien, Giddens hace una lectura cuidadosa del trabajo de E. Goffman y entre otros aspectos que entresaca, nosotros quisiéramos señalar aquel que afirma la trascendencia en la continuidad de la acción en los ciclos de la vida social. Giddens señala que “*los encuentros son el hilo conductor de una interacción social, la sucesión de compromisos con otros, ordenada dentro del ciclo de actividad ordinaria*”.<sup>166</sup> Enfático señala que los encuentros ocurren en general como rutinas. En este contexto, se destaca que la importancia

<sup>164</sup> Por agente o actor Giddens define al sujeto humano global localizado en el espacio-tiempo corpóreo del organismo vivo. Se establece una diferencia entre el <<yo>> y el <<propio ser>> en donde si el <<yo>> es un rasgo esencial del registro reflexivo, <<propio ser>> es la suma de recordación por las cuales el agente reflexivamente define lo que se sitúa en el origen de su acción. Cfr. *Ibid.*, p. 86.

<sup>165</sup> *Ibid.*, pp. 94-95.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 106.

del carácter rutinario de los encuentros radica en que se liga el encuentro fugaz con la reproducción social, pues es donde se objetivan las instituciones. Es bajo este concepto que Giddens subraya el papel de la copresencia como dispositivo de la integración social y de integración sistémica.

Al caracterizar los fenómenos que subyacen en la integración social señala que a) para aprehender la conexión de unos encuentros con una reproducción social -extendida en tiempo-espacio-, se deberá aceptar que los encuentros se forman y re-forman en la duración de una existencia diaria; b) al individualizar los principales mecanismos de la dualidad de estructura, esto debe explicarse en los términos tanto del gobierno del cuerpo como de la observación de reglas o convenciones. Esto, significa considerar que los encuentros se organizan en las intersecciones de conciencia práctica y conciencia discursiva y por medio de éstas; c) El fenómeno del habla está incluido constitutivamente en los encuentros y los encuentros se soportan por medio de la conversación cotidiana; d) en la raigambre de todos los encuentros está presente la organización contextual en donde es necesario reconocer el juego de las sedes, de los cercamientos y la <<disponibilidad de presencia>>.

Goffman llama al *encuentro* unidad de interacción focalizada. Y la *interacción focalizada* se da cuando los individuos atienden directamente a lo que los otros dicen o hacen. En las interacciones focalizadas los individuos se comunican tanto a través de sus expresiones y gestos faciales como por las palabras que realmente intercambian. Se distingue entre las expresiones que se ofrecen y las que <<se escapan>>. Las primeras son las palabras y los gestos del rostro que las personas utilizan para producir impresiones en los demás; las segundas son las pistas que los demás pueden captar y que sirven para comprobar si se está siendo sincero o falso. Giddens por su parte sin desligarse de estas nociones habla más bien *interacción difusa e interacción convergente*, y la referencia es de semejanza. Es con este entrecruzamiento de conceptos que llegamos a identificar cómo el propio Giddens, reconoce que en los procesos de producción y reproducción de encuentros, "*los agentes revelan un espectro de destrezas de interacción de notable anclaje en la conciencia práctica*". Es decir, se ubica en el ámbito del registro reflexivo de la acción.

Cuando concluíamos nuestra interpretación empírica, nos formulábamos la siguiente proposición "*Como miembros del grupo escolar, los agentes desarrollan una competencia interaccional que los habilita para un ejercicio dual en las relaciones de co-presencia (relaciones de dependencia y relaciones de autonomía)*".<sup>167</sup>

Lo que ahora entendemos es que, nuestra percepción empírica sólo constató lo que de suyo era un carácter consustancial de los encuentros sociales en la vida ordinaria. Lo sorprendente para quienes nos acercábamos a mirar de este modo la realidad, era poder admirar en los niños, un espectro de competencias diversas que sin duda eran producidas en el contexto de la escuela, pero no estaban reducidas a ésta. La *competencia interaccional* de los agentes, prevista como un conjunto de habilidades desplegadas en el seno de los

<sup>167</sup> Cuando Giddens se pregunta qué entender por copresencia, su respuesta la endosa a Goffman, quien afirma que la copresencia ancla en las modalidades perceptuales y comunicativas del cuerpo. Es decir, que las condiciones plenas de copresencia se dan siempre que los agentes se sientan lo bastante cerca para ser percibidos en todo lo que hagan, incluida su vivencia de otros, y lo bastante cerca para ser percibidos en este sentir de ser percibidos. *I' Ibid.* p. 101

*Escenarios de Encuentro*, se nos presentaba como complejo de comportamientos incomprensibles por la vía de una cercamiento descriptivo. Fue así que comprendimos que habría necesidad de encontrar el modo de objetivar estas destrezas. Resultó una tarea muy compleja. Sin embargo, la observación de campo nos colocó enfrente los mecanismos de turno y los solapamientos, la gestión de temas y de situaciones, las presuposiciones pragmáticas y semánticas desplegadas y, desde luego, la capacidad interpretativa para jugarse en el encuadre de las reglas objetivadas en la demanda de derechos y el acatamiento de obligaciones.

Creemos que lo descrito en los apartados que remitimos a confrontación (3.2.2.1/A3,A4; 3.2.2.2/B1,B2,B3,B4,B5,B6 y 3.2.2.3/C2) son una clara muestra de esta competencia interaccional. En todo caso lo que quisiéramos mencionar es que la competencia interaccional es un mecanismo que contiene, porque lo posibilita, el saber práctico acumulado en su acción rutinaria del registro reflexivo. Es un espectro de destrezas que, como condensación de la conciencia práctica, en el momento de favorecer un modo de establecer sus intercambios comunicativos, crea las condiciones para su reproducción. La competencia interaccional es un dispositivo construido y re-actualizado, toda vez que los agentes viven como una condición vital el *sentimiento de proximidad* que se producen en las relaciones de copresencia.

## CONCLUSIONES

Tres son los aspectos que nos parecen necesarios abordar en las conclusiones. El balance entre la investigación y los objetivos propuestos, frente a lo que ahora estamos en posibilidad de plantear; un segundo punto consiste en exponer nuestra visión sobre el carácter instituyente de la cultura de diálogo; y, un tercero, nos obliga a puntar un cuadro de situaciones previsibles sobre la comunicación y la institución escolar, atendiendo a las reflexiones que pudimos formular desde la investigación.

### Respecto de la investigación:

*Sobre los objetivos* - ¿Qué se descubrió? Lo interesante de nuestro trabajo fue que nos percatamos de la importancia de formular las preguntas de un modo distinto a como las elaboramos inicialmente. Inicialmente pensábamos en el descubrimiento de los factores sociales --como las causas objetivas-- que determinaban las asimetrías comunicativas en los salones de clase. En el camino nos dimos cuenta que los modos de acercarnos a nuestros sujetos de estudio, planteaban un itinerario diferente. De este modo, nuestros objetivos fueron reenfocados. Fuimos cautos cuando reconocimos el plano descriptivo sobre las condiciones institucionales de la Escuela de Educación Básica. Asimismo, ahora, hemos aceptado nuestra visión esquemática y estructuralista --en el sentido que la critica A. Giddens--, y reconocemos que la estructuración de lo social no es concebible si se ignora el papel proactivo y creativo de los individuos en la vida cotidiana.

Nuestra visión acerca de cómo las condiciones institucionales pautarían la producción y reproducción de las prácticas de comunicación grupal, cambió. En esta lógica ya no podríamos aceptar a los factores estructurales como influyentes unívocos en la creación de una cultura del diálogo en las aulas escolares. La cultura de diálogo, ahora, la hemos llegado a concebir como una condensación de las conductas de interacción cotidianas, en tanto prácticas socioculturales extendidas en un espacio-tiempo.

Respecto a los objetivos particulares, el referido a la elaboración de "un estudio descriptivo-aproximativo sobre el tema de las prácticas de la comunicación en los ámbitos cotidianos de la escuela pública de educación básica", resultó un objetivo que hoy valoramos por la medida de su contenido.

La investigación también nos propuso algunas ideas para considerarlas como una respuesta a los objetivos de sentido práctico formulados.<sup>168</sup> En este sentido y dado que actualmente la Licenciatura en Pedagogía estaría sometida a una evaluación y reformulación,

<sup>168</sup> Los objetivos particulares señalaban "Obtener un documento que contribuya a definir los lineamientos para elaborar una propuesta de formación en las asignaturas básicas de comunicación que se imparten en los planes de estudios de la Licenciatura en Pedagogía: Comunicación y Procesos Educativos, y Comunicación, Cultura y Educación", así como "trabajar lineamientos y criterios para sistematizar las experiencias del campo en Comunicación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional". Cfr. Arturo Domínguez Vargas, *Diseño de investigación COMUNICACIÓN Y CULTURA DE DIÁLOGO EN LA ESCUELA PÚBLICA: Estudio sobre las condiciones institucionales en las prácticas comunicativas de los grupos de educación básica* (México, D.F.: FCPyS-UNAM, Abril de 2001), pp. 37-38.

quisiéramos considerar sólo algunos lineamientos generales, más que contenidos específicos para las asignaturas de la línea de formación sobre Comunicación Educativa (plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía, 1990).<sup>169</sup>

Los lineamientos generales posibles para tales asignaturas se exponen en el siguiente cuadro sinóptico:

LÍNEA: COMUNICACIÓN EDUCATIVA Asignatura <sup>170</sup>	Propuesta Comunicación y Procesos Educativos
a) <i>Comunicación y Procesos Educativos (4° Semestre)</i> <sup>171</sup>	LINEAMIENTOS TEMÁTICOS
<p style="text-align: center;"><b>TEMÁTICA GENERAL.</b></p> <p>I) Comunicación como proceso. Dimensiones de la comunicación (Etiología, Psicología, Sociocultural). Pragmática de la comunicación.</p> <p>II) Comunicación educativa Ámbitos y situaciones educativas. Prácticas comunicativas en los procesos de aprendizaje (educación formal e informal). Efectos de las mediaciones tecnológicas.</p> <p>III) Prácticas alternativas de comunicación para la educación.</p> <p>Tendencias actuales de la Comunicación en la Educación (Educación para los medios o Pedagogía de la comunicación). Prácticas de comunicación educativa emergentes. Medios, aula y comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concebir a la comunicación como proceso y como práctica sociocultural</li> <li>➤ Acoratar los contenidos sobre "comunicación" en la educación</li> <li>➤ Analizar críticamente el discurso apocalíptico de MMC e incorporar la noción de uso creativo de las tecnologías</li> <li>➤ Focalizar la especificidad de los medios educativos en audiencias infantiles</li> </ul>

<sup>169</sup> Conviene advertir que la Universidad Pedagógica Nacional aún podría tomar como referente el Proyecto Académico de 1993. No obstante, los lineamientos generales que se sugieren, más bien podrían ser ensayados en el nuevo plan de estudios previsto para el bienio 2003-2004. Desde luego tendremos que acotar nuestras sugerencias a este proyecto institucional, pues en lo que respecta a las otras licenciaturas como Sociología de la Educación, Educación de Adultos, Educación Indígena y Psicología Educativa, todas ellas entrarían en un proceso particular y tomarían otros criterios de diseño curricular para las asignaturas referidas a la comunicación como disciplina. Finalmente conviene recordar que el Proyecto Académico de 1993, en materia de comunicación y educación, en su momento definió para el Campo sobre los *Procesos Educativos y Cultura Pedagógica*, las siguientes líneas de desarrollo académico: a) Los procesos educativos y la socialización y b) Los medios de comunicación educativa. Actualmente no estamos seguros de su vigencia, dado que la institución ha entrado en un nuevo proceso de reorganización y son ahora los *Cuerpos Académicos* desde los cuales emanarían las propuestas de intervención para darle contenido a los proyectos institucionales. Dado que éste es un proceso reciente, no hay posibilidades de saber cuál será el resultado de esta reorganización. Lo que en todo caso podría suceder es que los objetos de estudio y las convergencias disciplinarias, no podrán ignorar la importancia de la comunicación y la educación como referentes obligados de formación.

<sup>170</sup> Estos contenidos son un resumen aproximado de las asignaturas, pues la variación depende del enfoque y formación disciplinaria de los docentes. Cfr. Arturo Domínguez V. *Comunicación y procesos educativos* (México, D.F.: Lic. Pedagogía, UPN, 4° semestre 2000-1), 66h.

<sup>171</sup> La asignatura en *Comunicación y Procesos Educativos* constituye una de las materias que dan contenido al bloque de Formación y Trabajo Profesional, línea de *Comunicación Educativa*. Esta incorpora, además de la materia referida, una subsiguiente *Comunicación, Cultura y Educación*. Ambas constituyen el basamento para incursionar posteriormente en el Campo de la Comunicación Educativa. Esta materia se vincula con materias como *Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Psicología Social, Grupos y Aprendizaje, Didáctica General y Bases de la Orientación Educativa*. Objetivos: a) Reflexionar sobre las prácticas comunicativas presentes en los diversos ámbitos en donde se favorezcan los aprendizajes; b) Observar y analizar los fenómenos de la comunicación grupal y colectiva a fin de identificar aquellos sucesos de impacto significativo en la institución escolar y c) Identificar propuestas viables que posibiliten hacer de la comunicación un proceso educativo fincado en la interacción participante.

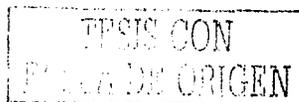
LINEA: COMUNICACION EDUCATIVA Asignatura b) Comunicación, Cultura y Educación (5º semestre) <sup>127</sup>	Propuesta Comunicación, Cultura y Educación
<p style="text-align: center;"><b>TEMATICAS GENERALES</b></p> <p>I) La comunicación y la educación como prácticas socio-culturales (MCM e industria cultural, MCM y escuela como instituciones sociales (Escuela Paralela) Función social y educativa de los medios (MCM e influencia social, violencia en medios, Televisión y audiencia infantil)</p> <p>II) De la pedagogía de la comunicación a la comunicación educativa El marco teórico de la comunicación Pedagogía de la comunicación (El lenguaje total, Comunicación educativa, LPM)</p> <p>III) Ambitos y practicas de la comunicacion educativa. Comunicación y medios en la escuela Nuevos retos y problemáticas de la comunicación en la Educación<sup>128</sup></p>	<p style="text-align: center;"><b>LINEAMIENTOS TEMATICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incorporar en el debate el Derecho a la comunicación como derecho cultural (implicaciones)</li> <li>➤ Tematizar la comunicación intercultural</li> <li>➤ Incorporar temáticas emergentes (Educación para el consumo, Medios comunitarios, Nuevas tecnologías para la educación)</li> <li>➤ Analizar las políticas culturales y educativas</li> <li>➤ Analizar el marco legal de MC en México</li> <li>➤ Superar la concepción instrumentalista de MMC e identificar nuevas problemáticas y objetos de estudio (procesos de recepción y procesos de aprendizaje, lenguajes verbó-icónicos)</li> </ul>

Sobre la necesidad de "obtener un diagnóstico sobre el cual derivar lineamientos generales para formular una propuesta de Educación para la Comunicación", finalmente, este fue un objetivo que ahora hemos convertido en uno de los ejes temáticos para interrogarnos sobre las tareas de la escuela sujeta a la reconceptualización, según la opinión de la Comisión Delors.

*El Método* - Imbudos gradualmente en los planteamientos de la investigación cualitativa, pronto experimentamos el jaloneo de sus fines y de sus métodos que contrastaban con las meras objetivantes de la investigación basada en los presupuestos de la investigación aséptica de subjetividades. Nuestra visión *macro* se vio resquebrajada por la dimensión *micro*. El trabajo de campo nos desbordó. Resultó risible nuestra meticulosidad en la planificación, pues tras la experiencia de enfrentar la realidad cotidiana, pronto nos dimos cuenta que no logramos interrogar a la realidad como lo hubiéramos querido. Impotentes

<sup>127</sup> Cf. A. Domínguez, *Comunicación cultural y comunicación* (México: FIC en Pedagogía UPN, Programa de asignatura, Semestre 2002-1, Agosto de 2001). Materia que está inscrita en la Fase II de Campos Específicos de Estudio y Trabajo Profesional y forma parte de un bloque de asignaturas interrelacionadas: *Comunicación y Procesos Educativos* y las particulares se ofrecen en la opción terminal (*Seminarios de Teoría, Seminario de Concentración* y materias optativas que, juntas, conforman el campo de *Comunicación Educativa*). Objetivos: reflexionar en la comunicación y la educación como procesos de influencia recíproca, pero a la vez como prácticas influyentes en los fenómenos culturales. Explorar los entrecruzamientos tanto temáticos como de la práctica social existentes en las fronteras de los ámbitos de la comunicación y la educación. Analizar las prácticas de comunicación en los ámbitos escolares y el tema de los efectos cognitivos de los MMC en audiencias. Conocer las tendencias contemporáneas sobre los usos sociales emergentes de las prácticas de la comunicación en la educación y la cultura.

<sup>128</sup> Después de las materias de cuarto y quinto semestres, existe una oferta terminal de campo que se denomina *Comunicación Educativa*. La tercera fase de formación terminal sobre el campo de "Comunicación Educativa" de la Licenciatura en Pedagogía, demanda consolidación teórica y práctica. Algunas de las temáticas que mantiene se relacionan con el uso educativo de los medios, revisión de propuestas de intervención. La *Comunicación Educativa* como objeto de estudio, la *Educación para los Medios* y como parte de esta, la recepción activa, el uso creativo de los medios educativos en la escuela o los recursos audiovisuales para el trabajo docente. La cultura de las nuevas tecnologías se ha instalado. Aunque existen proyectos de investigación que trabajan el ámbito de la comunicación y la educación, aún son pocos los trabajos sobre esta temática. Se hace necesario superar la visión instrumental que domina a la "comunicación educativa" en este espacio institucional.



nos sentimos, cuando la maquinaria de lo social mostró sus movimientos como fluir de vida incesante, multidimensional, como tejido fino de presencias-ausencias que se nos escurrían entre las fisuras del tiempo. Como continente, la espacialidad física resultó un contenedor infinito, en la medida que las trayectorias de vida de cada individuo escapaban a los cercamientos que imponía la vida cotidiana.

Llegamos a pensar, incluso, que un estudio de los grupos humanos en los salones de clase sería sencillo dadas sus dimensiones e inmediatez de las interacciones de los grupos pequeños.

Aunque en el nivel práctico, métodos, técnicas e instrumentos utilizados fueron el resultado de la convergencia disciplinaria (Etnometodología y el enfoque grupalista de la Psicología Social), la ayuda más significativa la obtuvimos de la Etnografía, pues sus orientaciones nos permitieron el abordaje descriptivo del hecho comunicativo. La observación y los registros sonoros, lo mismo que la organización de la información y su ordenamiento como objeto discursivo, no hubieran sido posibles sin las recomendaciones de la perspectiva etnográfica.

*El quehacer del comunicólogo en la Educación.*- Cuando al principio de la investigación se explicitaron nuestras pretensiones, teníamos claro que nuestro enfoque comunicativo no debería extraviarse por el acercamiento educativo que de ordinario experimentábamos en nuestro campo de trabajo. La línea divisoria parecía tan poco definida que, en cualquier momento, podríamos estar realizando investigación educativa, bajo el supuesto de que como comunicólogo, abordábamos un problema comunicativo. Nuestro ambiente profesional nos había obligado a guardar en la maleta de los pendientes, una serie de puntos recogidos en el camino y esperábamos, algún día, esclarecerlos. Ahora nos queda claro que, una investigación como la realizada, no tenía por finalidad resolver pendientes de la vida profesional. Aunque no los ignora, su objetivo principal estaría en la línea de reunir los aportes para el estudio de las problemáticas relacionadas con las líneas de investigación sobre Comunicación y Cultura y sus campos de disciplinarios: la Comunicación y los Procesos Educativos. En todo caso, la utilidad de este trabajo fue que nos recordó la necesidad de lo interdisciplinario como condición para las ciencias sociales; pero, también valoramos las particularidades de la intervención disciplinaria cimentada en nuestra identidad profesional. El posicionarnos como comunicólogos en el campo de la "Comunicación educativa", nos pareció un ejercicio significativo.

Otra consecuencia fue que, si bien podríamos no compartir la existencia del campo de Comunicación Educativa como ámbito de estudio, es claro que otros sectores profesionales la validan como una construcción factible para la convergencia disciplinaria. Nuestro trabajo, en este sentido, sirvió para enfatizarnos la pertinencia de intervenir en un ámbito copado por los psicólogos, fetichizado por los pedagogos, satanizado por el profesional de la educación e ignorado por el comunicólogo. Los ámbitos de intervención se reflejan en las maneras en que se han cristalizado las necesidades de distintos órdenes. Por ejemplo: los programas gubernamentales sobre política educativa y la modernización de los sistemas educativos basados en la infraestructura tecnológica, la función socializadora del conocimiento en la educación informal, o como bandera de los movimientos progresistas basados en la apropiación de las tecnologías para refundar su uso social en la escuela de la



sociedad globalizada (Educación para los Medios, por caso). En el inicio de la investigación nos preguntábamos si el comunicólogo podría abordar el estudio de la comunicación sin psicologizarlo. Nuestra experiencia nos indica que el enfoque sociológico alberga una sólida referencia teórica, pero tampoco parece ser suficiente para ayudarnos a comprender los fenómenos de la vida contemporánea. Así que hemos constatado lo que ya muchos estudiosos había advertido desde la década de los noventa, respecto al estudio de la comunicación: la interdisciplinariedad como condición epistémica.

### **La cultura de diálogo como factor instituyente.**

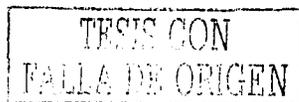
Las ideas formuladas en el parte antecedente y justificativa de nuestra investigación partió de la crítica a la perspectiva instrumentalista de usar los medios en la institución escolar. Habría que recordar que nuestras dudas y reflexiones provenían de la experiencia de haber participado en un proyecto institucional sobre la Educación para los Medios con maestros de Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional.<sup>174</sup> El mediacentrismo fue un concepto crítico que evidenció la falta de consistencia del planteamiento discursivo para modificar las prácticas comunicativas de las escuelas, caracterizadas por su rigidez, pasividad, ritualidad e ineludible carácter asimétrico. Ahora, estamos en la posibilidad de comprender que, nuestro escepticismo de entonces, estaba justificado. El "discurso modernizador" no puede alterar por sí solo el uso legitimado y dominante de los artefactos. Los grupos humanos despliegan en su vida diaria un flujo continuo de actividades que por la habituación, se resuelven como actos rutinarios. Así, pues, aceptar esta condición era participar de una especie de simulacro en donde la incorporación de un discurso novedoso sobre los medios de comunicación, sólo planteaba montar una propuesta novedosa sobre las condiciones rutinarias y estereotipadas de trabajo de los grupos escolares.

Fue esta experiencia la que nos convidó inicialmente a pensar en los comportamientos comunicativos como comportamientos determinados por causas externas a la voluntad de los individuos. Pensábamos que las rutinas en los salones de clases, eran un juego del ejercicio de poder estructural desde las instituciones. Intentábamos poner atención en cómo se generaba la dinámica de los procesos comunicacionales en el interior de la escuela para, tal vez, entender porqué el discurso de la Educación para los Medios, gradualmente había resultado sólo un nuevo tema en el ámbito educativo.

El haber observado de cerca la interacción de un grupo escolar, nos permitió comprender que la escuela, los salones de clase para ser precisos, constituyen un complejo de realidad en donde se juegan fuerzas que, si bien afectan la vida cotidiana e individual de los sujetos, también los descubre como agentes activos en la constitución estructural de la vida social.

El supuesto de que la escuela no generaba las condiciones objetivas que favorecieran una cultura de diálogo, al término de nuestro trabajo, nos colocó frente a un planteamiento distinto. En efecto, la escuela ejerce un poder legitimado sobre recursos y sujetos, pero

<sup>174</sup> El "Paquete Multimedia" se avizoraba prometedor. Proposiciones como "Educación con medios" y "Educación para los medios", la noción de multimedia, las meditaciones pedagógicas y la alfabetización para la imagen en los procesos de recepción activa, infundían un novedoso contenido al discurso de los medios en la educación. V. J. Arévalo, et al., *Paquete Multimedia del Curso de Educación para los Medios* (México, D. F. UPN/SEP, 1994).



éstos últimos no son, como advierte Giddens, seres dóciles. Desde la Teoría de la Estructuración entendimos que, en el dinámico proceso de construcción de las rutinas, los agentes participaban activamente en la producción de sus comportamientos comunicativos, aunque también en la reproducción de la comunicación asimétrica. En efecto, lo primero ha sido un rasgo propio de los grupos escolares, pero la reproducción de lo asimétrico, no era más que la expresión de un conjunto de actividades recursivas de los propios individuos. La cultura de diálogo, poco clara en principio, la fuimos nutriendo de contenido a partir de los aspectos identificados en la *Dimensión interlocutiva* de lo grupal del discurso. La noción de registro reflexivo, como competencia de los agentes, nos permitió este acercamiento a la recursividad de los comportamientos comunicativos de los grupos escolares.

Fue de este modo que nos vimos obligados a caracterizar a la cultura de diálogo como "aquella experiencia conversacional condensada de una comunidad de habla culturalmente definida". Cultura de diálogo cuya existencia estaba inmersa en la condición rutinaria de los sujetos en tanto destrezas de interacción de la conciencia práctica. Ahora bien, si ésta era la condición de los comportamientos comunicativos, esto no significaba permanecer en un estado inalterado o bajo la inercia de una fuerza ingobernable. El tacto como mecanismo de la sustentación de confianza, como raigambre de la seguridad ontológica, se reveló como el principal mecanismo del sentimiento de confianza a lo largo de un espacio-tiempo.<sup>175</sup> Asimismo, observar los rasgos de la interlocución en cada momento de la actuación social, nos colocó de frente al carácter de contrapoder de la acción de los agentes: la dialéctica del control.

Bajo estas apreciaciones fuimos madurando la idea de que la Cultura de diálogo podría significar un factor reconstituyente de comportamientos emergentes. Es decir, que si desde la cotidianidad de los actos rutinarios, los sujetos podrían estar en la condición de producir y reproducir su condición social --en una lógica de estado dominante--, también podrían alterarla a partir de dar contenido y significado a aquellas acciones cotidianas propias, fundantes de un sentimiento de seguridad desde la condición grupal. La cultura de diálogo, resulta pues, una condición para la reproducción, pero también alberga potencialmente actos instituyentes en la medida que la condición grupal despliegue un contrapoder que, en tanto acción, también refleje su carácter recursivo. La asimetría de las prácticas comunicativas resulta, de este modo, un rasgo natural de los grupos escolares; pero habría que emprender un ejercicio distinto para mirar las modalidades de intercambio comunicativo de los grupos y fijar la atención en aquellos otros rasgos recurrentes que instauran y provocan relaciones de equidad u horizontales en la cotidianidad. La condición de grupo pareciera resultar el factor nutricio de esta posibilidad. Y más que los factores causales provistos de una mecánica omnipresente, en las instituciones, los espacios cotidianos del encuentro podrían convertirse en un lugar de apropiación del entorno distinto, para interpretar de modo diferente las reglas y tener otra lectura del ejercicio del poder disciplinario.

A estas alturas de la investigación, no creemos haber clarificado gran cosa sobre los comportamientos comunicativos de las prácticas educativas. Sin embargo, creemos haber comprendido que este fenómeno constituye un objeto de investigación que habrá que seguir

<sup>175</sup> *Op. cit.*, A. Giddens, *La construcción de la...*, p. 109.

observando. Nuestro esfuerzo resultó apenas un asomo a la naturaleza compleja de las prácticas comunicativas de los grupos escolares. Podría parecer desproporcionada la valoración para el tiempo y la cantidad de información que logramos obtener en el trabajo de campo, no obstante, tenemos la sensación de que nos hemos instalado en el umbral de un objeto de estudio complejo. Lejana está, ahora, la visión de que los problemas de la comunicación serían resueltos con un cambio de actitud del individuo. El estudio de los encuentros cara a cara no es una consecuencia simple de las relaciones sociales, menos ahora que las tecnologías han alterado el entorno y complicado los intercambios simbólicos producidos en la conversación cotidiana. ¡Nuestra investigación podría estar comenzando...! Es posible que así sea.

### Situaciones previsible sobre la comunicación y escuela pública de Educación Básica.

Otro nivel de nuestras conclusiones está en la reflexión sobre el devenir de la problemática estudiada y/o sus tendencias. Las que alcanzamos a percibir se resumen en los siguientes aspectos: a) El derecho a la comunicación como derecho cultural y b) Educar para la comunicación como una tarea ineludible de la escuela

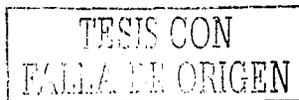
#### a) El derecho a la comunicación como derecho cultural

El informe Delors hace una lectura particular sobre el papel de los medios en el terreno educativo y, basando sus recomendaciones en la necesidad de estrechar el vínculo medios educación, señala que la aspiración de una ciudadanía democrática sólo puede fomentarse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. *"Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y juzgar"*. Es decir, formar en la crítica para la recepción de grandes flujos de imágenes e información globalizadas. Los sistemas educativos *"deberán responder a los múltiples retos que plantea la sociedad de la información. De este modo, incumbe a la educación la tarea de inculcar, tanto en niños como en adultos, las bases culturales para descifrar el sentido de las mutaciones que están produciéndose. La escuela debe formar para efectuar una selección en la masa de informaciones para interpretarlas mejor y situar los acontecimientos en una historia global"*.<sup>176</sup> O, lo que es lo mismo, alfabetizar en los distintos lenguajes con los que se producen y recrean las imágenes de los medios: el lenguaje verbal, el icónico y el verbotónico.

En el plano instrumental es claro que la tendencia es proclive a utilizar los medios en la diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia, soportada en las nuevas tecnologías como en el caso de la educación de adultos.<sup>177</sup> Las modalidades educativas y

<sup>176</sup> *Op. cit.*, J. Delors, pp. 192-200

<sup>177</sup> El director del Instituto Nacional de Educación para Adultos, Ramon Peña, en agosto del 2001 daba a conocer algunas de las estrategias que se están incorporando para el desarrollo de la Educación para Adultos. Basadas en las nuevas tecnologías se están creando las "Plazas Comunitarias" en distintos estados del interior de la República, en las que se cuenta con equipo de computo y los servicios de información en línea (Portal educativo), que se complementan con los servicios tradicionales: materiales didácticos (libros de consulta, cuadernos, etc.) y el asesor educativo en el salón de clases. Entrevista al titular del INEA, Canal 22, *Red Edusat* (México, D.F. Agosto 3, 2001)



los sistemas se han enriquecido y en todo caso lo que nos resta advertir es que, las características situacionales de los procesos educativos, no pueden ignorar la complejidad de los intercambios comunicativos como fenómenos culturales, psicosociales y desde luego tecnológicos; pero tampoco atribuir a la tecnología la solución de los problemas de la comunicación humana.

La globalización nos ha generado nuevos problemas y nuevos retos. De ahí que, más que tener una visión acotada sobre la realidad, deberíamos pensar en sentido amplio y actuar en concreto. Es así como entendemos, ahora, la trascendencia de actualizar el debate sobre el Derecho a la Comunicación. Recientemente Francisco Sierra, un estudioso sobre la comunicación y el desarrollo, refrendó el espíritu del movimiento por un *Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación* que en la década de los ochenta abandonó el *Informe McBride* desde la UNESCO. Este investigador señala que, para el siglo XXI, la comunicación no puede jugar solamente el papel de multiplicador de los procesos de desarrollo de modo independiente de la estructura social en donde se aplican: "*Las actividades y sistemas de comunicación social como tales constituyen una condición necesaria, pero no suficiente, del desarrollo. Los efectos de aplicar los avances tecnológicos en una estructura social determinada no pueden ni concebirse ni medirse en función del mayor o menor grado de contribución a la expansión del mercado o el proceso general de modernización*".<sup>178</sup> Mirado así, este planteamiento nos confirma que no estamos solos. En efecto, para que la información alcance un sentido democrático pleno, las sociedades nacionales tendrán que comenzar por redefinir las funciones de la comunicación y entender que los procesos de desregulación y privatización de los sistemas mediáticos pueden afectar seriamente una visión de desarrollo integral humano.

Este investigador, al advertir que la tecnología a través de la historia ha sido usada en forma autoritaria, señala que a estas alturas del desarrollo mundial esta tendencia tendrá que virar si realmente se busca que la educación, la cultura y la infraestructura informacional se transformen en factores estratégicos para trabajar a favor de un Derecho al Desarrollo. En nuestro contexto nacional fue claro que esto no se comparte, toda vez que en los trabajos relacionados con la reformulación de la Ley Federal de Telecomunicaciones, este sector estratégico por ejemplo, parece destinado a entregarse a las empresas sin la menor intención de considerar los intereses nacionales y la perspectiva de desarrollo del país. Esa fue la impresión que dejaron los participantes a la IV Conferencia Internacional "El reto de las telecomunicaciones en el marco de la reforma del Estado en México".<sup>179</sup> Igualmente ha sido sintomática la postura gubernamental actual cuando, al ignorar los acuerdos convenidos con los sectores sociales interesados en hacer corresponder el estado de los medios de comunicación con el desarrollo social, el decreto que modificó los tiempos fiscales, constituyó una clara evidencia de cuál es el rumbo en esta materia (octubre 10 de 2002).

Si la fascinación por las nuevas tecnologías aún nos impide advertir que estamos frente a una nueva concepción de la comunicación humana, esperemos; pero, mientras tanto, no

<sup>178</sup> Cfr. Francisco Sierra Caballero, *Comunicación, educación y desarrollo. apuntes para una historia de la comunicación educativa* (Sevilla. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 20002), 245 pp.

<sup>179</sup> Cfr. memorias de la IV Conferencia Internacional "El reto de las telecomunicaciones en el marco de la reforma del Estado en México" (México, D. F. Convocado por la Cámara de Senadores, Julio 18 al 20, 2001).

posterguemos la tarea de repensar el Derecho a la Comunicación. Un derecho que no podrá restringirse a las reglas de uso y de acceso a las tecnologías solamente, sino que tendrá que asumirse desde una perspectiva cultural amplia ya que su consecuencia, podría tener un efecto constructivo, constitutivo y creativo en el proceso de desarrollo y crecimiento cultural. Tendencia ineludible, si como lo advierte Touraine, asistimos al nacimiento de una sociedad multicultural.

b) Educar para la comunicación como una tarea irrenunciable de la escuela contemporánea.

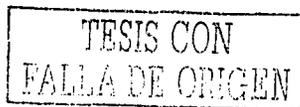
Nuestro trabajo, nos dejó en claro que el papel de la comunicación en el ámbito educativo no puede limitarse sólo al aprovechamiento de las virtudes tecnológicas de los medios. Si bien es cierto que la intersección disciplinaria ha encontrado en la Comunicación Educativa una propuesta de estudio necesaria, también lo es que en la convergencia de prácticas, el planteamiento de la Educación para los Medios, no deberá ignorar las transformaciones que experimentan los fenómenos comunicativos, pues su consecuencia, significaría quedar atrapados en el discurso de la tecnocracia fetichista.

Asistimos a una realidad de profundos cambios y, en materia de medios de comunicación y educación, ya se han señalado con suficiencia los retos. Pablo Latapi, por ejemplo, en su momento lo expresó, cuando para México advirtió la inexistencia de una verdadera política sobre medios de comunicación y educación; pues, según versión, este binomio de realidades no solo está proponiendo modelos, técnicas, lenguajes y formas de uso; está formulando cambios profundos en los procesos cognoscitivos. Pero no sólo este investigador lo percibe. Raffaele Simone, por citar otra opinión autorizada, lo confirma cuando en sus planteamientos sobre los saberes que estamos perdiendo, caracteriza a la sociedad de la tercer fase <sup>180</sup>

Desde este ángulo, nos parece apropiado insistir en la noción de *Educación para la Comunicación*, como una manera de alejarnos de la visión centrada en las virtudes tecnológicas de los artefactos. Llamar la atención sobre el sentido social, cultural, ético, político, incluso existencial de las prácticas comunicativas, nos podría colocar frente al tema de las competencias comunicativas y sus determinaciones socioculturales. No se trata de acceder sólo a las masas de bienes simbólicos ofertados por las tecnologías, sino en potencia las aptitudes de cada persona. De ahí que el tema de las competencias comunicativas, nos parezca pertinente resituarlo, no sólo como un objeto de estudio pertinente, sino como una problemática de impacto social y cultural que tiene una expresión singular en el diálogo de la vida cotidiana.

La *cultura de diálogo*, pues, nos resulta un reto investigativo que tendríamos que focalizar desde las distintos acercamientos que, en su enunciación, muestran el grado de dificultad implicado cuando le reconocemos su diversidad expresiva contenida en las competencias: lingüística, proxémicas, kinésicas, ejecutiva, pragmática e interaccional, según lo prefiguran los analistas conversacionales y lo comparten los estudiosos Pio E. Ricci y

<sup>180</sup> Cfr. F. Simone, *La tercera fase. formas de saber que estamos perdiendo* (México: Taurus, 2001), 165 pp.



Bruna Zani, cuando desglosa el concepto de competencias comunicativas desde su mirada psicosocial.<sup>181</sup>

Las páginas anteriores significan un esfuerzo por comprender un tema que nos había generado muchas dudas. En la fase de corte de este trabajo, nos hemos percatado de que este ejercicio de reflexión nos ha permitido desmarcarnos respecto de las "nuevas tecnologías" y, a partir de este distanciamiento, comenzar una revisión de nuestro entorno que nos permita entender los nuevos escenarios. Hemos reconocido, en la crítica de M. Barbero sobre el "comunicacionismo", una noción necesaria para no ideologizar el acercamiento analítico a las prácticas comunicativas; pero, también, debemos comenzar a aceptar que, el "alternativismo", después de la década de los sesentas, es sólo una ilusión si pretendemos encontrar la pureza comunicativa imaginada en el "pueblo". De ahí, que tengamos la necesidad de replantearnos el estudio de la comunicación cotidiana y ensayar la reflexión sobre las transformaciones que estamos experimentando en el acto de la conversación que, día con día, nos acerca y nos confronta.

La acción de comunicar no sólo es un acto de expresión, una necesidad social, una experiencia cultural, una **re-acción** modelada tecnológicamente, es también, un acto que merece ser favorecido, demandado y posibilitado socialmente. Y esta posibilidad la miramos en el *Derecho a la Comunicación*.

---

<sup>181</sup> V. *La comunicación como proceso social* (México: Gijalbo/CNCA, 1986), p. 19.



## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALSINA, Miguel R. *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- ARÉVALO, J. *Paquete Multimedia del curso de Educación para los Medios*. México: UPN/SEP, 1994.
- ÁVILA, Raúl. *El derecho cultural en México*. México: Coordinación de Humanidades, UNAM, 2000.
- AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE ACAXOCHTLÁN. *Cuaderno estadístico municipal, Acaxochtlán, Hidalgo*. México: INEGI/Ayuntamiento de Acaxochtlán, Hgo., 1996.
- BARBERO, J. Martín. [et al.] *La comunicación desde las prácticas sociales*. México: Universidad Iberoamericana, 1990.
- \_\_\_\_\_. *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gilli, 1991.
- \_\_\_\_\_. [et al.]. "Globalización, comunicación y descentramiento cultural" en *Revista Diálogos* 49; México: FLAFCO (Octubre, 1997).
- BAULEO, Armando. *Contramutación y grupos*. Madrid: Fundamentos, 1977.
- BAZ, Margarita. *Intervención grupal e investigación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1996.
- BERTHEL, B. María. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000.
- BURKE, Peter. *Historia social del conocimiento*. Barcelona: Paidós orígenes, 2002.
- CASAMIGLIA, Helena [y] FUSON, Amparo. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.
- CASTILLA Del Pino, Carlos. *El silencio*. Madrid: Alianza, 1992.
- CÁZARES, Laura. [et al.] *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas, 1980, c1983.
- CEBRIAN, J. Luis. *La red*. Madrid: Taurus, 1998.
- COULON, Alain. *La Etnometodología*. Madrid: Catedra, 1987.
- CUELLAR P., Javier. [et al.] *Nuestra diversidad creativa*. México: UNESCO, 1997.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO, 1996.
- DÉCIMO CENSO NACIONAL DE POBLACION Y VIVIENDA. México: INEGI, 1980.
- DOMÍNGUEZ, A. *Los usos comunicativos de los medios en la Educación de Adultos*. Tesis de licenciatura, México: FCPyS, UNAM 1998.
- \_\_\_\_\_. *Comunicación y cultura de diálogo en la escuela pública. Estudio sobre las condiciones institucionales de las prácticas comunicativas de los grupos de educación básica*. Diseño de investigación; México: FCPyS, UNAM, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Entrevistas con pobladores de San Mateo, Acaxochtlán*. [Audiograbaciones]. Hidalgo, marzo/mayo, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Comunicación y procesos educativos*. Programa de asignatura; México: Licenciatura en Pedagogía, UPN, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Comunicación, cultura y educación*. Programa de asignatura; México: Licenciatura en Pedagogía, UPN, 2001.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad, 1991, c1973.
- FERNÁNDEZ, Ana M. *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva visión, 1989.
- FLUSSER, Vilém. *Los gestos*. Barcelona: Herder, 1994.

- FORD, Anibal. *Navegaciones*. Argentina: Amorrortu, 1994.
- GARZA Mercado, Ario. *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: El Colegio de México, 1998, c1966.
- GIDDENS, A. *Sociología*. Madrid: Alianza, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Las nuevas reglas del método sociológico, crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1997.
- \_\_\_\_\_. *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.
- HERLYN, Ingrid. [et al.]. *Introducción a la sociología de los grupos*. [comp.] Bernhard Schäfers]. Barcelona: Herder, 1984.
- IANNI, Octavio. *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores, 1998.
- IBÁÑEZ, Jesús. *Adés allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI de España, 1992.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. *Derecho a la información y derechos humanos*. México: UNAM [Septiembre 18-21, 2000].
- JORNADA. *La entrevista*. Sec. Política; México: Julio 29, 2000.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Paidós, 1998.
- KRISTEVA, J. *El porvenir de la revuelta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- LATAPI, Pablo [et al.]. *Un siglo de Educación en México*. T. 2; México: Fondo de Cultura Económica/CNA, 1998.
- LOZANO, J. Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Alhambra Mexicana, 1996.
- MATTELART, Armando [et al.]. "Globalización, comunicación y descentramiento cultural", en *Revista Diálogos*. 49; México: FEALAFCS (Octubre, 1997).
- McBRIDE, S. *Un solo mundo voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- MILLÉ, Carmen. *La necesidad de comunicarse*. México: Edamex, 1993.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. *Medios públicos de comunicación*. II Seminario Internacional sobre Medios Públicos en el marco de la reforma del Estado Mexicano; México, D. F. (Mayo 19-21, 1999).
- CÁMARA DE SENADORES. *Niños y televisión*. Seminario Internacional; México: Centro Médico Nacional "Siglo XXI", 1999.
- CÁMARA DE SENADORES. *El reto de las telecomunicaciones en el marco de la reforma del Estado en México*. México, D. F.: Museo Nacional de Antropología (julio 18 al 20, 2001).
- OROZCO, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: IMDEC/ Universidad de la Plata, 1997.
- PEARCE, Bernet. [et al.]. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- PEÑA, Ramón. *Entrevista al director del INEA*. México, Red EDUSAT en Canal 22 (Agosto, 2001).
- PERRIAULT, Jacques. *Las máquinas de comunicar*. Barcelona: Gedisa, 1991.
- PIERRE Paolo, S. *El objeto informador*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- PRIGOGINE, Ilya. [y] MORIN, E. [et al.]. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Argentina: Paidós, 1998.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- RAVVENA, de la S. Marina. "El grupo analítico de reflexión", en *Diccionario de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*. Argentina: Del Candil, [s/a].
- RICCI E., Pio [y] ZANI, Bruna. *La comunicación como proceso social*. México: Grijalbo/CNCA, 1986.
- RIVAS P., Enrique. *Hidalgo, entre selva y culpa ... neblina*. Monografía estatal; México: DGMME, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 1996.
- ROCKWELL, Elsie. [et al.]. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- RODRIGUEZ Illeras, J. L. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1988.
- SACRISTAN, Gimeno. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Ley general de educación*. México: Ed. Pac, 1993.
- SIERRA, C. Francisco. *Comunicación, educación y desarrollo, apuntes para una historia de la comunicación educativa*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2002.
- SIMONE, Raffaele. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. México: Taurus, 2001.
- SLATER, D. "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones norte-sur" en *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Ecuador, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas, 1999.
- STAINES, Graciela. *El derecho a la información y los derechos humanos*. Coloquio Internacional; México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM (Septiembre 18-21, 2000).
- STUBBS, Michel. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Psicología, 1987.
- TEDESCO, J. Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE, 2000.
- THOMPSON, Jhon. *Ideología y cultura moderna*. México: Div. CSyH, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.
- TIFFIN, J. [y] RAJASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual, la educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 1997.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos?: El destino del hombre en la aldea global*. México: FCE, 1999.
- TUSÓN, Amparo. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum, 1997.
- ULRICH, Beck. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 1998.
- UNESCO. *Declaración de Hamburgo; V Conferencia internacional sobre Educación de Adultos*. Relatoria general, Plan de Acción para el Futuro; Hamburgo, Alemania (Julio 14-18, 1997).
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Proyecto académico*. México: UPN/SEP, 1993.

VAN DIJK, T. A. *El discurso como interacción social*. t. 2; Barcelona: Gedisa, 2000.

*La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1978.

VALLES, S. Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología, 1999.

VAZQUEZ, J. *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México, 1970.

VILLANUEVA, Ernesto. [et al.]. *Nuevas tendencias del derecho a la comunicación, visiones desde España y México*. México: F. Manuel Buendía, U. Iberoamericana y UNESCO, 2000.

VIRILIO, Paul. *La inercia polar*. Barcelona: Trama editorial, 1999.

WOLF, Mauro. *Sociologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Càtedra, 1994.

*La investigación de la comunicación de masas*. México: Paidós, 1997.

WOLTON, Dominique. *Internet ¿Y después?*. Barcelona: Gedisa, 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# A N E X O S

## FRAGMENTOS DE DISCURSO DE LOS REGISTROS DE OBSERVACIÓN AMPLIADOS. \*

Escuela "Amado Nervo", San Mateo, Acaxochitlán, Hgo., (Enero-Febrero de 2002), (versión original, 176 hh.).

\* Observación Etnográfica en el Salón de Clases y *Grupo de Reflexión* en 3º y 5º.

147

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

148

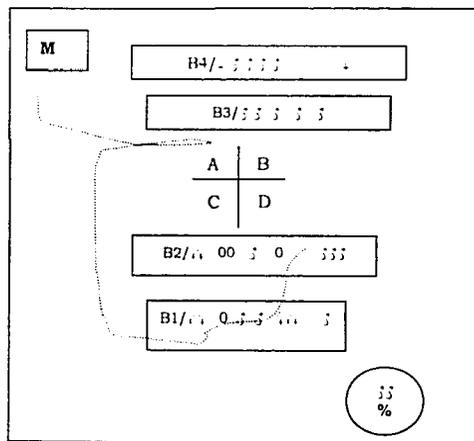
Fragmentos de los registros ampliados

(18.11-10)

SE INICIA SEGUNDA SESION DE OBSERVACION RUIDOS DE BANCAS ANTES QUE MPA COMIENZE A TRABAJAR] (MP) A ver no esten amontonados ahí la ver vamos a formar un circulo [LAS BANCAS INUNDAN EL AMBIENTE LOS RUIDOS SON ENSORDECEDORES, LAS VOCES Y LOS GRITOS CON LOS QUE SE LLAMAN UNOS A OTROS PARECEN ESTAR EN SU AMBIENTE]

(168b. 11-6)

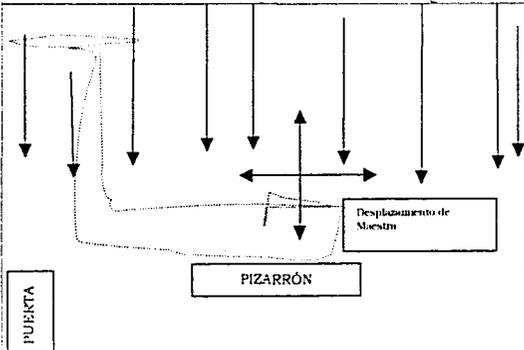
La geografía grupal el día de hoy se ha ordenado en 9 filas que más bien están en desorden Utilizaremos el término de Bloque (B) para poder diagramar. Están cómo las dejaron el día anterior. Se inicia la clase y (C) diagrama la configuración proxémica de este clase



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



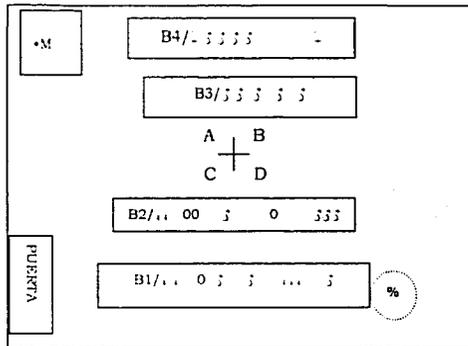
Fragmentos de los registros ampliados



(49b. 11-3) La trayectoria de desplazamientos de MPA sigue la línea punteada. La línea punteada es la trayectoria de la maestra. Y los núcleos de interacción se forman en las zona AB (se funden) y en D

(68b. 11-6)

(9.45) La geografía grupal el día de hoy se ha ordenado en 9 filas que más bien están en desorden. Utilizaremos el término de Bloque (B) para poder diagramar. Están como las dejaron el día anterior. Se inicia la clase y (%) diagrama la configuración proxémica de este clase



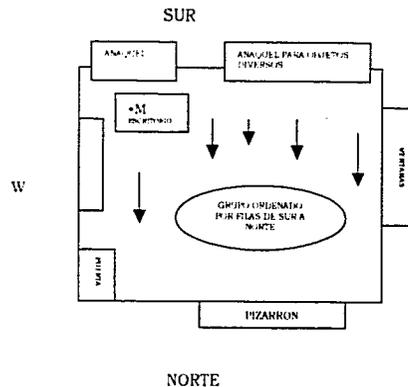
El (75/B1) no trajo el geoplano pero observa a su compañero Martín (76/B1). El (77/B2) tampoco trajo su geoplano, pero está distraído. El grupo trabaja con su geoplano y elabora un triángulo, un cuadrado y un rectángulo. MPA reparte ligas a los niños que le rodean. A Gustavo se le cae su tabla y se le rompe. Otro niño la advierte a la maestra y un grupo de niños forma un corrillo en derredor de Gustavo. Silvia me llama la atención (76/B4), pues como en días pasados, trabaja sola con su geoplano en el rincón del salón de clases ubicado en la zona B.

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

### Fragmentos de los registros ampliados

(3b. (2-8)

Con base en estas nociones que nos hemos visto precisados a construir obsérvese las ilustraciones siguientes

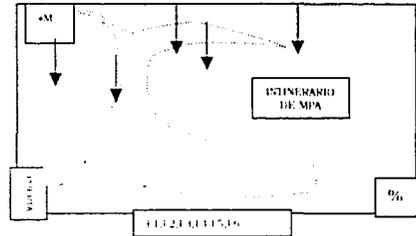


Lo particular de esta disposición física (CE) es que el escritorio de MPA está colocado en la parte posterior del Salón de Clases (-----) y junto al pizarrón, en la zona de cátedra tradicional. La zona de cátedra es amplia y el grupo tiene en los extremos del (SC-----) espacio para sus enseres diversos: libros, materiales didácticos, papelería, etc.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(4b. 11-19) Configuración Proxémica de Grupo



Entre lo observable el grupo tenía una formación de sur a norte en filas. Al parecer no existía un orden definido. La primera fila de izquierda a derecha de la gráfica estaba compuesta por ( ), de la segunda a la quinta por filas mixtas, y la sexta fila por ( ). El centro de atención estaba sugerido por el pizarrón (lado norte) y la ruta de desplazamientos de MPA estuvo definida según la línea punteada. El lugar del Observador (O) estaba en la zona Noreste del ( ) y siempre con orientación sur para tener un ángulo de visión panorámico.

(8:50) Regresa Ana Luisa con el comprobante del doctor. Rocío saca las vigetas de la caja. Rocío se levanta y pregunta a MPA: ¿cuántas?

( ) PREGUNTA - ¿Le ponemos el título?

(MPA) Sí, ya saben que siempre se le pone rapidito porque sino se nos va el tiempo... tres filas de ocho elementos.

MPA pasa a cada fila a revisar que se haga el ejercicio y repite la instrucción: 3 filas por 8 componentes.

(MPA) Haz dibujitos de los que tu quieras.

( ) 1/F1) ¿Prestame goma!

(68b.1-6; *V. Supra*).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(71b. 11-3)

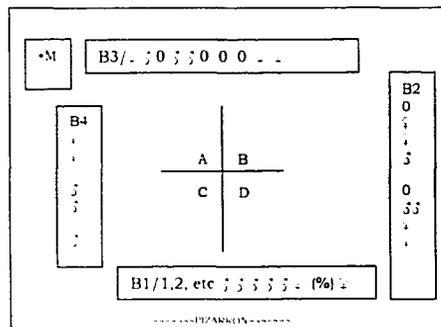
(10.40) Se cambia de tema y MPA da instrucciones de dejar las ligas en la tabla. Hay niños que todavía están entretenidos contando. Silvia habla fuerte y dice:

(SILVIA B4: 10) Ya acabe

(MPA) Guarden sus cosas

Un grupo de niños toma la zona de catedra y una vez colocada una moneda en la ranura del piso, inician el juego de canicas

(10.45) Se inician los preparativos para el convivio. Dos niñas de B1 me flanquean (1, 2) y se forma un cuadrado que me permite ir conociendo los nombres de más niños



Los niños reconocibles son F1: Noemi (1, 6), Observador (7), F2: Cristina (9), Aida (10), Gabriel (11), Gorgonio (12), Gerardo (14), Lusbeydi (15), Silvia (17) y de F3: Alejandra (18)

(10.50) Hemos entrado al convivio. Llegan los niños con varios platos llenos de "guajolotes". Un guiso regional que consiste en tortillas fritas, cubiertas de salsa verde y espolvoreadas con queso y cebolla.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(122. c10.c11.c12.c13..c15c25)

c10: CÑO [GERARDO]

14 de Febrero del 2002

Querida maestra pati

Quisierallo que nos nosregañara y que nos llebara a Tulancingo a que nos dejara jugar futbol que nos deje una hora y que no trabajermos mucho y que nos deje reir mucho

[AGREGA DIBUJO DE FIGURA DE NIÑO CON BRAZOS EXTENDIDOS, SONRISA LARGA Y BANDA DE CABELLO SOBRE LA CABEZA LA FIGURA ESTA ESCOLTADA POR CUATRO CORAZONES] [AL REVERSO DE LA HOJA GERARDO VARGAS VARGAS]

11: CÑO [MAXIMINO]

San Mateo Hgo A 14 de 2002

Maestra Le Mando estacarta

Quero quese alibiemuy pronto

Y que venga muy pronto para que nos declass y quiero que le guste esta carta para que Le vea flo su sonrisa y su caracter de ser y es muy enojado y Le mando un beso

[REVERSO DE LA HOJA SOLO APARECE EL NOMBRE] MaxiMiNo

12: CÑO [JUAN]

San mateo Hdg 14 de 2002

Yo le quiero desir que lla no nos deje tanta tarea y que nos trate muy bien y que nos deje salir temprano y que nos deje jugar un rrato mas y nos portaremos bien atentamente Juan Carlos Martinez Cruz

[GREGA DIBUJO FIGURA TRIANGULAR CON BRAZOS Y PIERNAS EXTENDIDOS CABELLERA QUE FORMA UN ARCO EN MEDIA LUNA SOBRE LA CABEZA Y UNA GRAN NARIZ]

Juan Carlos Martinez Cruz

13: C[GABRIL]

San de Fevvero 2002

Maestra te quiero disi que note nge mucho conosotros mucho [???] y te queriadisi que te fustes oy temprano oy [???] bulla copiar lataka

[NO AGREGA DIBUJO] Gabriel islas

14 CÑA[LIZBEYDI]

San Mateo Hgo a 14 de Febrero del 2002

[AGREGA DIBUJO FIGURA FEMINA VESTIDA CON PANTALÓN LARGA CABELLERA]

a la maestra pati megustaria que me pregunte las tablas para que melas aprenda muy bien tambien le quiero decir que pone adornos muy bonitos i megustan mucho y tabien le quero decir que megusta como enseña y cuando nospone aser un cuento como que no se que poner luego le voy a preguntar me da una idea y llase que aser y ademas megusta como nos trata la quiero mucho adios lo quiere su a lumna  
LIZbeydi Vargas MARTinez

15 CÑO [FAUSTO]

San mateo a 14 de Febre 2002

Maestra quero que se por[te] vien conosotros y por eso le mando esta carta para que pueda porta bien le mando esta carta

[NO AGREGA DIBUJO] Fausto ortega Fernández

25 CÑO [GORGONIO]

San Mateo a 14 de 2002

Querida maestra pati Quisieramos que saLiera diade campo y yegar un Laso para hacer un colulpio en el mero ayre y después y apasiar portoda La escuela y después venir y juga en lacanca basquet Las niñas y Los niños futbol y que jugaramos un juego venito y que Siel bienes nos saque temprano [???] a la onse para que pusedamos jugar

[AGREGA FIGURA DE UN NIÑO UN POCO DEFORME CON CARA DE PICARO SI NOMBRE LO ESCRIBE CON LETRAS GRANDES Y REMARCADAS]

GORGONIO VARGAS CRUZ

TESIS CON  
FALLA EN ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(120.c5.c21)

5/ CÑA [SURIT]

San Mateo Hgo a 14 de febrero del 2002

MaeStra pati usted es muy generosa y le queria decir que cuando paseo o talbes no pase pero si quisiera cuando pasemos que balla con nosotros y si quisiera ser mi madrina pero lo quepasa si mis papases quisieran o no quisieran pero segura siendo mi maestra paratoda la vida onque crezca pero llasabe que yo soy su alubna

Surit Lizet Miranda Miranda

ENTRA DIBUJO ES UNO DE LOS DIBUJOS MAS VISTOSOS COLOREADO, CON VARIAS FIGURAS ARBOLES, GLOBOS, SOL, NUBES CON ROSTRO Y LA MAESTRA EN MEDIO DE DONDE EMANAN CORAZONES ]

21/ C' [ISABEL]

San Mateo, Hgo de Febrero a 14 Del 2002

Querida maes[tra] pati temanda ISAbel le quiero decir le maesta que usted es muibuen a poroso quiero quemetoque todos los años maestra pati qui eroque me to que estudiar todos misaños los que me faltan por fabor usted maestra pati Le quiero decir que usted es muy buena que las otras maestras que mean tocado maestra pati

AGREGA DIBUJO AL REVERSO DE UNA UN TROZO DE HOJA ES UNA FIGURA QUE TIENE UN TEXTO QUE DICE "ISAbeS te lo manda " PARECE UNA NIÑA CON UNA FLOR EN LA MANO, CUYA EXPRESION PARECE PEDIR ALGO LA CARTA SE ENTREGA EN UN SOBRE IMPROVISADO, HECHO CON LA MISMA HOJA DE PAPEL DEL CUADERNO Y DOBLADA LOS DOBLESES ESTAN REFORZADOS CON DIUREX Y CINTA AISLANTE DE ELECTRICISTA, PEROO NO HAY NOMBRE QUE FIRME LA CARTA]

(110. 11-36)

(OBS) Mas altos Bueno ,Escucharon lo que dijo su compañera'

(GPO EN CORO) Si

(OBS) Bueno Luego vamos con

(GRUPO) ,Gabriel'

(OBS) ,Cual ES la respuesta Gabriel'

(GABRIEL) : -

(OBS) Ro cio Ro cio Rocío no metas desorden : ahorita va || Gabriel || ¿no tienes nada que decir? Gabriel se quedo mudo?'

(NO MURMURA PP) ,Todos se quedaron mudos?'

(OBS) ,Y no andabas tras la grabadora? A ver di ! ,qué crees que los otros niños de la

escuela piensan a cerca de los niños de tercero A'

(GABRIEL) [PP] Que si nosotros < >

(OBS) Dilo fuerte para que tus compañeros lo escuchen <.> dilo | dilo || Haber chiquitines Silvia ,escucha a tu compañerito ,no'

(GABRIEL) que son mas trabajadores [---]

(OBS) Escuchen , Como'

(GABRIEL) que son mas trabajadores que nosotros < >

(OBS) El dice que los [---] él piensa que los otros son mas trabajadores [---] que ustedes son mas trabajadores ,Certo'

(GABRIEL) que son mas trabajadores que nosotros

(OBS) que son mas trabajadores ellos que ustedes ! ,Será cierto? [SE LANZA LA PREGUNTA AL GRUPO]

(GRUPO RESPONDE) No

(OBS) Bueno ,ahorita vamos a argumentar ,ya ves ! ,Como te llamas?

(GERARDO) Gerardo

(OBS) La misma pregunta ,Que piensas que los otros niños de la escuela ] piensan a cerca de los niños del tercero A' ,Que haz escuchado? También se vale < >

(GERARDO) ,Que nos dicen chamacos'

(OBS) ,Escucharon'

(GRUPO) No

(OBS) a ver mas fuerte ,habla más fuerte

(GRUPO AYUDA) que los niños nos dicen chamacos [OTRO NO ] Igual nos dicen morros pilcates < > ]

(OBS) Morros ,que'

(NO) ,Pilcates' [VARIAS VOCES '???'] Dejalo en puntos suspensivos

Fragmentos de los registros ampliados

(116. (7-24)

(ÑA) La-Lourdes  
(OBS) Lourdes' [COMENTARIO LATERAL ??? DE ÑO] Escuchen escuchen a Lourdes [NO QUE GRITA ¡Se llama "lulu "]; ENTRE RISAS] ==, Que va a decir Lourdes' [NO CORRIGIENDO A "MAESTRO"; Lourdes ']; FONDO RISAS DE OTROS NIÑOS [Lourdes dice maestro < > ]

(LOURDES CON VOZ F Y DECIDIDA) Porque ellos se burlan que estan grandes y nosotros estamos chiquitos [---] [obs ! A ver Noemí : ]

(NOEMÍ) Los de quinto dicen que somos morros [LA ESTAN INTERRUPIENDO Y LANZA UN GRITO DE MOLESTIA] Y a los niños dicen que somos morros porque [OBS DIRIGIENDOSE A QUIENES YA SE QUIEREN SALIR Y YA ESTAN EN EL PISO JUGANDO CANICAS ¡a ver!] estamos chiquitos

(OBS) Si ya lo dijeron pero muy bien a ver guero , Como te llamas ' , Eh'

(ÑO) José Carlos

(OBS) José Carlos a ver sientense [RUIDO DE BANCAS] A ver Rocío sientate a ver :

(JOSE CARLOS) Los niños nos dicen chiquillos porque s. tamos chiquitos y ellos s tan grandes

(OBS) Si tambien es cierto a ver Elizabeth , Por que crees [---] crees que los otros niños dicen acerca de ustedes?

(ELIZABETH) Yo pienso que los otros niños de los otros salones nos dicen que somos tercero A de asnos :

(115. (15-30)

(GPO EN CORO Y CON VOCES DE PROTESTA) No : Ellos son los burros

(GPO EN CORO) Si

(EDUARDO CON VOZ F) escriben bien feo

(OBS EN TONO DE COMPLIIDAD) Si , verdad' [---] , Si? | Dime Saurit : di < > [FF] , Surt! [GRITO PARA LLAMAR LA ATENCIÓN DE ÑA QUE YA ESTA VOLTEADA PLATICANDO CON OTRA NIÑA] ==, ¿Qué pasó? A ver | (SAURIT ENTRE RISAS) Pass ellos ' dicen pero no somos < > :

(OBS) Y porque no son ustedes , a ver ?

(ÑA) Ellos ' este ' son burros y no nosotros [---] [OBS : Si mmm : ]

(OTRA NIÑA) Porque nosotros somos chicos y tenemos menos [???] que ellos grandes < > [OBS : , Eso ' Y por que mas : ] : " Porque nosotros estudiamos mas y ellos no hacen su tarea < > :

(OBS) O sea que , ustedes son mas trabajadores?

[CONTINUA REGISTRO]

(66b. (36-37)

(9 10) Cambio de actividad Por filas, el grupo se distribuye y se acomoda de modo inverso A la postura de flor de loto, le sigue el acostarse en el piso Flexionan las rodillas hasta tocar la barbilla Despues, acostados, suben y bajan el aro MPA va a los lugares de los niños y supervisa, y quienes no logran seguir la instrucción, físicamente les indica como MPA Aprovecha la ocasión para ejemplificar como debe ser el aro que deben traer lo niños Utiliza el aro de Ivonne

(48b. (17-18)

La geografía del grupo hoy es por filas, que en sentido estricto más bien parecen seis amontonamientos Aunque parece que hay lugares asignados, los niños cambian de lugar

MPA en su recorrido por las filas del grupo se acompaña de Ivonne, quien le ayuda con la lista de control

(49. (12-19)

( : ) Maestra ' ,

( : ) Maestra

( : ) Maestra , y si califica el libro de matemáticas?

(MPA) Ahorita primero Español < > :

( : ELIZABETH) Maestra : , quien se va a llevar el diario?

( : 'E) {Yyo yo} {yo-yo maestra} {yo-yo-yo} {yo maestra}

(MPA) (TOS) , Ya anotaron el título?

( : : ) ¡no! ¡ya! ¡¿donde vamos a poner el su- título?!

(MPA) El instructivo |

( : app) El instructivo :

TESIS CON  
 FUENTE DE ORIGEN



Fragmentos de los registros ampliados

(57, 11-30)

[LADO B DE CASETE]

[=== Y DE PRONTO EL AMBIENTE SE HA CONVERTIDO EN BARULLO]  
 (MPA) a ver tomen su libreta [ya ya terminamos < >] [===Así así como estan  
 vamos a [,,,]]

(← : / / ) [ya maestra' | 'no tenemos credencial maestra' → | yo si |  
 'maestra este niño [,,,]]

(MPA) Ya van dos veces a la tercera si los dejo afuera y no [,,,]

(MPA) [ / / ] [ 'A mi se me olvido maestra' | 'ff'igual a mi maestra < > |  
 [,,,]]

(MPA) A ver los primeros que tengan credencial aca en medio < > [RUIDOS DE  
 BANCAS Y ACOMODAMIENTO]

(GUSTAVO SE ACERCA A % Y JUGUETE A FRENTE A LA  
 GRABADORA) silencio maestra cosita poco[-] ya no se escucha nada < >

(%) ¿Mmm' | ' | no se grabo nada' [===, cual' | 'esta'] [===a ver ahorita la  
 pongo [ ]]

(MPA) ¿Quien mas tiene la credencial?

(← : / / ) [ 'yo maestra' | 'ff'Harol-Harol' | 'ff' en la libreta de  
 español?]

( : / ) [Y [,,,] [ ]]

(%) [Mmm' scht | [MPA/EN SEGUNDO PLANO [Si en esa libreta donde estan  
 todas esas [,,,] de acuerdo? [,,,]]]

( : / ) ¿Que está haciendo?

( : / ) [ssta grabando' [ % [Mmm'] [=== para que?

( : / ) vamos a escribir algo < > → [ : / ] [00]]

(MPA) ¿Quien mas de los que estan ahí tiene credencial? | ' | yo  
 no] [===,Martine' ... los demas tienen credencial | quiere decir que son  
 desobedidos si no traen su credencial a ver este José | igual no traes la credencial  
 la proxima vez [-] ya van dos veces [,,,] la proxima vez [,,,]]

( : / ) Ya nos vamos [ % {vos tras de ustedes} [,,,] ] [EL GRUPO CAMBIA  
 DE SALON LO SIGUIENTE SE SUCEDE EN EL SALON DE LECTURA HAY  
 PROYECCION DE VIDEO:]

(MPA) A ver guardan silencio | es el mismo tema sobre los instructivos vamos a  
 ver [,,,]

(93, 115-20)

(MPA) Calladitos [===] Gustavo Gerardo Ahí escucho muchas canicas || se me  
 hace que este año voy a llenar una botella llena de canicas este año  
 ( : / ) Yo no tengo maestra'

( : / ) [si cierto] [si cierto maestra Gustavo tiene] | ' [,,,] [ \*M DE VEZ EN  
 VEZ LES LLAMA LA ATENCION MODERADAMENTE ENTRE LOS RUIDOS  
 AMBIENTALES DESTACA LA TOS DE \*M Y ALGUNOS JALONEOS DE LAS  
 BANCAS HAY UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS QUE SE ACERCAN A  
 MOSTRARME SUS DIBUJOS Y DE ALGUN MODO. LOS SUPERVISO]

(59, 116-17)

(GUSTAVO) Maestra vamos a hacer otro barquito? , sigue la película?

(MPA) No me arranquen hojas de su libreta ,ch" por eso les di hojas de papel blanco  
 : por ahí tenemos aquí en la biblioteca [-] hay un libro de papiroflexia : ,si lo han  
 visto? [ : / ] [no] [-] , No'

(55, 133-35)

(MPA) ¿Lo vas a hacer? < >

( : / ) Maestra maestra [,,,]

(MPA) ¿Y en que parte de tu casa? | . [en mi cuarto] [===, Ah! Bueno < . >  
 [MIENTRAS LOS NIÑOS TRABAJAN "INDIVIDUALMENTE" COMO FUE LA  
 INSTRUCCION DE MPA, EN REALIDAD LOS INTERCAMBIOS VERBALES SON  
 CONTINUOS LA SUPERVISION ES CONSTANTE]

(48, 118-21)

(MPA) Bien [,,,]

( : / ) Salio bien

( : / ) Ahora califiquenos la tarea < . >

(MPA) , que dejamos [,,,]

(29, 16-9)

[A ver donde hay humo | hay fuego | ,Arelc' | ' Martin danos un ejemplo || [TOS A  
 FONDO Y UN MURMULLO ESPACIADO] A haber Aidé otro ejemplo:: ¿No  
 trajiste la tarea verdad? | De nada sirve que los | que les diga yo a sus papás que les  
 revise cuadernos | ,ROCIO | Yo leo otro maestra] [===a ver Rocio | a ver |]

TESIS CON  
 FALTA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(35, 13-6)

(\*) Maestra [MPA ¿, qué paso? ]==Me da permiso de hacer la tarea  
 (MPA) Si ya vi que Gerardo no trajo la tarea , a ver quien mas Gerardo en esta semana van dos ¿verdad? Llegamos tres y ya saben ¿eh? A ver este A ver Rocio

(66, 117-21)

(8:50) El grupo esta en formacion una fila de niñas y otra fila de niños que se alinean sobre el perimetro de la plancha de concreto de la explanada MPA al centro da instrucciones Ocho niños no traen aro y solo imitan con un brazo temeroso el ejercicio de caminar y cruzar el aro Esta condicion los hace verse incómodos y "chiveados" Los niños sin aro son, por su vestimenta, de pocos recursos, entre ellos Maximino, quien además, no trae tenis

(155, e4)

4/CÑA (GUADALUPE)

San Mateo, Higo, a 15 de Febrero del 2002

Carta de la Escuela

A mi la escuela me gusta porque ai maestras buenas pero onque sean buenas a beses cuando las asemen enojas se enojan Tambien me gusta mi escuela porque ai cocina donde comer l ai recreo

Guadalupe Vargas Lopez

¿Como somos?

Nosotros somos travessos a beses unos se pelcan cuando se ba la maestra todos enpiensan a jugar canicas pero tambien cuando seba la maestra la maestra pone a alguien del salon para anotar l si nos paramos o platicamos nos anotan

[UNA CARTA CON TEXTO POR AMBOS LADOS Y CON LINEAS SOLO EN LA PARTE DE INICIO NO DIBUJA NO CONCLUYE]

(21, 11-25)

(\*) Por eso este este un un perrito y su mama es igual  
 (MPA) Ah! no es diferente ¿verdad? Y un perrito es fino y su mama tambien es igual [ De tal palo tal astilla Salvo igual fino ¿verdad? bien a ver otro] a ver otro refian! a ver [??]

(\*) De golosos y tragones estan llenos los panteones

(MPA) A ver ese De golosos y tragones estan llenos los panteones a ver ¿que mas querra decir eso Gustavo? De golosos y tragones estan llenos los panteones a ver De golosos y tragones estan llenos los panteones a ver

(\*) Los gusanos [MPA ¿, Como? ]==Los gusanitos [MPA ¿no a ver? ]== los [??] que los enterran en los panteones [MPA ¿ no precisamente que los enterran en los panteones a ver otra idea diferente a ver Martin ¿Que te imaginas de este refian? ¿Que nos enseña? ¿que conseno nos da?

(\*) MARTIN [??] [MPA De golosos y tragones estan llenos los panteones ¿Gustavo? ] a ver alguien de los demas! ¿arabdu? No De golosos y tragones estan llenos los panteones a ver llevamos dos que todavía no definimos ustedes lo van a definir ¿eh? ¿yo no lo [??] llevamos dos ¿tenia que nos haz deber dejala correr y De golosos y tragones estan llenos los panteones nadie tiene otra idea? No!!

(\*) Maestra dice Martin que que todos nos enterraran chiquis [SE VA BAJANDO VOZ] MEN HANIA NO OIRSE LO QUE DICE [??]

(MPA) [OS ???] Llevamos dos ¿otro mas? a ver a ver Rocio

(\*) ROCIO [?] que madrega dos lo ayuda [MPA el que madrega dos lo ayuda :? ]== ( ) sea el que se levanta temprano [??]

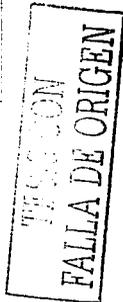
(46, 15-18)

Seis veces cinco [ ? ] [treinta; treinta] ==treinta ¿verdad? Seis veces cinco son [ ; ] [treinta [??] ==treinta Cuatro veces el ocho ¿cuatro por ocho? [ ? ] ; /pp treinta y dos] [ ; cuarenta y dos] ==treinta y [ ? ] ; > < [dos] == ¿verdad? muy bien Ahora como haríamos entonces un pro-ble-ma? A ver ¿quién me puede hacer un problema? Eduardo? Arely ¿quien puede hacer un problema? para que entendamos [ ? ] [NIÑO QUE SILBA SIN NINGUNA PREOCUPACIÓN] ¿Martin?

Pensemos a ver un problema de multiplicar ¿, como lo podemos hacer? Acuérdense de que la suma imaginemos que estamos en el zoológico con los problemas de suma y de resta cuando fuimos al zoológico y ¿que paso? ¿Que hicimos ahí? ¿vimos los animales nos cansamos de ver los animales [EL SILBIDO SE MANTIENE DE FONDO EN UNA ESPECIE DE RETO CON LA MAQUINA DE GRABAR] y despues nos dio hambre ¿si? ¿Que sucede?

( ; ELIZABETH) Fuimos al restaurante [MPA ¿Fuimos al restaurante]

( ; ) teníamos que hacer la comida para [??]



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

**(38. (5-11)**  
(.) hijo de qué  
(MPA) Hijo de tigre || pinto | /pp [Hijo de tigre pinto] | ,hijo de < > |  
[ae/ya maestra < >]=== de tigre || pinto [é? {ya} {ya}]===,ya? A ver | . {ya  
maestra} [NIÑO SILBANDO EN MEDIO DE LOS MURMULLOS DEL GRUPO QUE  
ESCRIBE]  
(MPA) A ver esta arbol que crece torcido | [é? ,asi?]  
(. /BALBUCEANDO) a rbol  
(MPA) arbol igual en ese espacio ,ch? arbol que crece torcido

**(5. (27-31)**  
===Si | Ajá | | |. |¿Con dibujos?|=== Si con dibujos | rápido |  
ahora es al revés | | ¿sí? | | ¿Cuántas filas van a ser? | :> ,  
[cinco]=== Cinco | de cuántos componentes? | :> , [seis]===  
Rapidito | vuélente | | /ELIZABETH |¿Primerio pongo el número?|  
[MPA VUELVE A SUS RECORRIDOS SUPERVISANDO A LOS NIÑOS. SE  
ESCUCHAN MURMULLOS Y UNA ONOMAOPEYA QUE INICIA RISA. LOS  
MURMULLOS SE PROLONGAN POR VARIOS MINUTOS HASTA QUE DOS  
NIÑAS AVISAN QUE HAN TERMINADO]  
(2/1) Ya maestra <...>

**(7. (1-9)**  
[MURMULLOS Y MPA SE ALEJA DE LA FUENTE DE SONIDO MPA  
CONTINUA TOSIENDO]  
(MPA) A entonces van a quitar [??] a sus compañeros a lo que estan haciendo  
[??] [MPA NUEVAMENTE SE DESPLAZA --- Y SUPERVISA SU TOS ES  
CONTINUA]=== ,Y la segunda fila? | a ver checa < >  
[LOS NIÑOS SE AYUDAN Y SUS MURMULLOS HACEN REFERENCIA A  
LA VERIFICACION DE LAS FILAS CUENTAN Y UNOS A OTROS SE  
CORRIGEN]=== ,Veinticuatro? Es es la respuesta correcta < > [TONO DE  
REGAÑO] ¿El cuaderno Juan Carlos?

**(9. (17-35)**  
(MPA) Tres filas de siete componentes [MPA SE DESPLAZA VA Y REGRESA A  
LA ZONA B]  
(. /ELIZABETH) ,Maestra son veintuno'  
(MPA) ,Cuantos son? veintuno bien  
(3. /) Ya maestra ya maestra 2. ,Maestra' ,veintuno' 3. Ya maestra :  
(MPA) Veintuno muy bien muy bien : [MURMULLOS UNAS VOCES  
CUENTAN. OTRAS INTERCAMBIAN RESULTADOS Y VARIOS MÁS  
ANUNCIAN QUE HAN TERMINADO]=== , Traen su libro de matemáticas?  
(. /) No maestra va no lo traigo : - [DIRIGIENDOSE A OTRO NIÑO]===Yo no  
lo traigo  
(MPA) Sacamos el libro de matemáticas abran su libro rapidito.  
(. /ELIZABETH) Maestra [??] lo abrimos ahorita? [AL CAMBIO DE LA  
ACTIVIDAD SUBE EL MURMULLO. LOS RUIDOS DE OBJETOS Y BANCAS  
QUE SE MUEVEN DE SU LUGAR  
(MPA) La siguiente pagina donde esta donde esta el desfile el tema es el desfile ||  
[LAS VOCES CRECEN EN VOLUMEN Y EN CANTIDAD, Y PRONTO SE  
VUELVE UN BARULLO ININTELIGIBLE] La libreta la pueden guardar ahorita  
bien [MPA SE DESPLAZA DE LUGAR Y MIENTRAS LOS NIÑOS  
APROVECHAN PARA INTERCAMBIAR INFORMACION]  
(. /) [Y [??] ] 12. No vino : : 1. 13. No vino porque esta enferma < > ]  
(. /) [bonne ,vas a ir a la casa? ] -- (7.0)  
[MPA COMENTA ASUNTOS CON ALGUNOS NIÑOS SE ESCUCHA UN  
SILBIDO QUE VA DE UN LADO A OTRO DEL SALON]

**(6. (15-25)**  
[MPA CONTINUA SUPERVISANDO Y LOS ANUNCIOS DE TERMINAR LOS  
EJERCICIOS, SE VAN COMO LLAMADAS PARA LOS DEMAS NIÑOS DEL GRUPO.  
PERO MPA NO SOLO NO RESPONDE SINO QUE ABSORBE ATENDIENDO A LOS  
DEMAS NIÑOS ES POSIBLE QUE NO LAS ESCUCHEN MURMULLOS SON  
INTERCAMBIOS ENTRE LOS NIÑOS DE PRONTO PARECE QUE LA TOS DE UN NIÑO  
SE VUELVE EN UN ARCESO INULTIMINE CON NIÑO]  
(MPA) Se acuerdan del anterior [??] ,verdad? Estaban en la caja < >  
[LOS MURMULLOS CONTINUAN]===A ver aqui tenemos unas bellotas : por filas  
van a pasar al frente [BARULLO DE NIÑOS QUE SOLICITAN SER ELEGIDOS  
(Yo maestra : :)]=== Pero por filas . Yo los voy a llamar ahorita que [??] < >

Fragmentos de los registros ampliados

(64. (8-34)

(1) (2) [TODO PARECE INDICAR QUE LOS NIÑOS HAN ACABADO Y SE HAN PUESTO A JUGAR. LAS EXPRESIONES DE HABER TERMINADO SON EN TONO DE SATISFACCIÓN Y DE CIERTO DESPARPAJO]

(MPA) ahora alean las cuatro puntas las cuatro puntas hay que hacerlas coincidir al centro otra vez al centro

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

(MPA) del mismo lado y después la mandan del lado contrario hacia adentro otra vez las cuatro puntas al centro

(1) (2) [SE FONDEA CON GOLPES EN MESA] [Maestra ya] [maestra maestra] [mire maestro] [se]

(MPA) Ahora bien Elizabeth [se]

(1) (2) [ELIZABETH: Aíde lo tiene en un libro pero de quinto] [no se cubren encimadas]

(MPA) [se] parece cartenta, verdad?

(1) (2) [si] [si] [mira qué me quedo]

(MPA) ahora lo volteamos y lo marcamos[---] de lado hacia fuera ahora para afuera [se] las cuatro puntas saquenlas hacia fuera

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

(MPA) hacia fuera las cuatro puntas

(1) (2) [maestra así] [así maestra]

(MPA) ¿Ya? [se] pero derecho no va a salir <...> ,ahora hacia fuera: <...> [TOS DE MPA] [se]

(1) (2) [Maestra ¿así?] [MPA {hacia atrás:}]

(1) (2) [Maestra ya, ???] [UN GOLPE DE BANCA SE ESCUCHA AL FONDO Y POCO A POCO ELEVA SU EFICIENCIA Y VOLUMEN]

{ FF/Miriam! Miriam: } [SUEVAMENTE SE ESCUCHAN LOS GOLPES]

{ FF/Maestra??? } [SE FONDEADOS POR GOLPE SOBRE BANCA]

(144. (4-27)

(OBS) A ver vete a tu lugar [NO] [ese no va aquí ese va aquí] [1] [Como se ve que no ven las caricaturas verdad? ven y la agresión ¿verdad? [BARULLO, SILBIDOS] == Bueno a ver vamos a ver eh opiniones ¿Cuál es la opinión que tiene sobre su escuela? [SILBIDO QUE SE PRODUCE HACIENDO CASO OMISO A LOS LLAMADOS AL TRABAJO]

(NO) Que es muy bonita [OBS] [va lo dijeren ¿Porque? ] [CONTINUAN LOS SILBIDOS, SE AGREGAN LAS RISAS Y EL GOLPE DE BANCAS]

(OBS) a ver jóvenes jóvenes [BARULLO] nos van a nos van a regañar a todos va a ver sientense sientense bueno a ver [NO GRITANDO] son las nueve y media [1] -- No es cierto [NO] [si cierto] -- Son las nueve diez [RISAS] bueno otra pregunta más bueno no es pregunta ahora les voy a pedir que saquen una hoja [NO] no maestro] == una hoja donde [NO] [maestra] maestro me da permiso de ir a comprar un lápiz [1] [VOCERIO INTELIGIBLE] == Tienes dos minutos para ir y regresar [NO] [supuy] == El va a repartir las hojas y yo escuchan lo que van a hacer van escribir con lápiz o con pluma van a escribir la fecha van a escribir la fecha y van sientate joven sientate [BARULLO NA QUE SE ACERCA Y GRITA EL NOMBRE DE NANCY TAMBIEN EL MOTE DE GANSA] = Una hoja a cada quien ya cada quien agarre su hoja [1] [EL BARULLO SE CONVIERTE EN CLIMA DEL GRUPO]

(145. (1-14)

[SO EN FONDO GRITANDO INTERCAMBIOS VERBALES QUE SE SOLAPAN] [1] Amado ten tu lápiz Oye ten tu lápiz [2] Eh [FF] == [1] [tienes lápiz?] [1] == como son ¿como son ustedes en la vida cotidiana? [Si?] [Solamente contesten esa pregunta a ver chiquitos sientate por favor] [Este] [Solamente quiero que contesten esa pregunta ¿Como son ustedes en la vida cotidiana aquí en el salón de clases? [MURMULLOS QUE PERSISTEN DE FONDO] == Píensense escriban si es necesario si es necesario hacer un dibujo háganlo <...>

(NO) [EL BARULLO ES CONSTANTE] [1] GRITANDO ¿Qué vamos a hacer? [2] [3] te pasas guay [4] [1] REPITE CON VOZ FF, ¿Qué vamos a hacer? [6] [7] Ya lo dijo [1]

(OBS) A ver ¿Alguien sabe que vamos a hacer?

(NO) [1] No! [2] No [1] Si [1] Si!

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(56. (15-6)

[MPA/EN SEGUNDO PLANO] Te me vas a escribir < > no ves que nos estan grabando

(\*) No maestra

(3. (119-30)

===Si : claro : ya saben que a cada una le ponemos el titulo se olvido!---[MURMULLOS Y PASOS DE DESPLAZAMIENTO DE MPA EN TERCER PLANO SE ESCUCHA EL MOTOR DE UN CAMION DE CARGA QUE VUELVE CASI INAUDIBLE LAS FRASES QUE SIGUEN]=== Tres filas de ocho componentes cada uno [NUEVAMENTE SE ESCUCHA TOCER A ALGUIEN. HAY MURMULLOSEN DONDE MPA DICE A ALQUIEN DE LOS NIÑOS PRECISIONES SOBRE SU EJERCICIO NUEVAMENTE SE ESCUCHAN PASOS DE MPA QUE SE DESPLAZA POR SALON LOS NIÑOS SE ENVUELVEN EN SU PROLONGADO MURMULLO DE VOCES. APENAS INTERRUPTIDO DE VEZ EN VEZ POR LA ESTRIDENCIA DE UNA QUE OTRA BANCA JALADA EN EL PISO DE CEMENTO]=== ¿Quién pregunto?

(7. (115-30)

[MPA/PP] A ver Noemi ya puedes salir || Baja tus brazos | este || Saul || [MPA VA SUPERVISANDO Y HACIENDO RECOMENDACIONES. LOS MURMULLOS NO CEJAN]=== Bien a ver ¿esa fila! || a ver Arely e Ivonne van a ir a [??] || A ver Elizabeth | tres filas || ¿Cuántas filas quieres que hagan? [./ELIZABETH [Cinco]===Cinco filas de ¿Cuánto? || [./ELIZABETH [cuatro]===Cinco filas de cuatro || rapidito Jazmin y Surti hagan la fila || ustedes nada más van checando | van checando || van ayudando si se van equivocando || Cinco filas de:: || cuatro || componentes || [LAPSO PROLONGADO EN DONDE SOLO SE ESCUCHAN ALGUNOS JALONES DE LAS BANCAS Y EL VOCERIO FUERA DEL SALÓN]

[MPA] A ver cuatro filas son || cinco filas de cuatro |||;||> veinte | veinte | veinte] === A ver si es cierto || ahorita sus compañeros van a corroborar | ellos están contando uno por uno || a ver si es cierto || [MPA SE DESPLAZA Y LUEGO EN EL AUDIO HAY UN REGULAR SILENCIO/OO]===Cinco filas de cuatro ||

(65. (11-4)

[MPA] Parecen los changutos ustedes : lo que hace un changuto hace el otro

[? : : : : ]

[? : : : : ] ; Mira Gorgonio : | GRITOS DE NIÑAS | : : mira Saul | mira mira : | : : ]

[MPA] Bien ahora : : : :

(14. (11-20)

(\*) Ya maestra ya termine [CONTINUAN MURMULLOS] === : [maestra | maestra : a mi me salieron cuarenta y ocho [MPA (A ver tu [??]) [MPA CONTINUA DESPLAZANDOSE POR EL SALON LOS NIÑOS MURMURAN NUMEROS Y EL NIÑO QUE PARECE VOLVER A SILBAR SE PASEA POR EL SALON DESPUES DE UN RATO LA TOS DE UNA NIÑA SE VUELVE A ESCUCHAR MAS DESPLAZAMIENTOS LAPSO LARGO EN EL QUE LOS NIÑOS TRABAJAN ENVUELTOS EN UN CLIMA DE MURMULLO CONSTANTE INTERCAMBIOS VERBALES ENTRE DIADAS Y TRIADAS DE DIFICIL REGISTRO]

(\*) Maestra Mire a esta Ivonne :

(\*) Ivonne | Ivonne | Ivonne | Ivonne | Ivonne dile que [??]

[EL MURMULLO POCO A POCO SE VUELVE BARULLO LAS VOCES AUMENTAN DE VOLUMEN Y UNA NIÑA PRODUCE UNA ONOMATOPEYA CONSTANTE Y PROLONGADA [men-men-men-men-men : : men-men-men < >] SE PRODUCE MAS RUIDO CON LAS BANCAS CONTINUA EL MENMENMEN QUE SUBE Y BAJA DE INTENSIDAD SE HA FORMADO UN AMBIENTE DE DESPEDIDA]

(\*) No esperate :o lo cierto :o lo cierto [C]

[LOS INTERCAMBIOS VERBALES SE GENERALIZAN Y EL VOLUMEN DE VOZ AUMENTA HAY RISAS OTRO NIÑO PRODUCE OTRO SONIDO VOCAL BUBUBUBU < > EN EL PATIO TAMBIEN AUMENTA EL VOCERIO DE NIÑOS]

TESIS CON FALLA DE ORIGEN





Fragmentos de los registros ampliados

(8. (32-37)

(.) Maestra [MPA {bueno} a ver {}]=== ¿Que vamos a hacer maestra? (MPA) [¿?]? ya muy bien {} a ver la siguiente fila van a pasar {} .? {Ya maestra < >}=== otros dos {} Maximino {} bueno van a pasar cuatro {} .: ELIZABETH {ya termine maestra } ya termine {}===A ver este Maximino Rocio [MPA SIGUE SUPERVISANDO] ( / / LLAMA HA {} 'Chio' } .:2 {Rocio }

(8. (17-28)

=== ¿Cuánto fue Saúl? Veinticuatro muy bien esta siguiente a ver pase la siguiente fila Alejandra y Gustavo Noe < > | .pp {Yo sigo maestra } yo sigo maestra < > |=== A ver ustedes lo hacen en su libreta con dibujitos ¿Estamos? los demás a ver este filas ¿Cuántas filas Noe quieres? Todos lo van a hacer ¿eh? ustedes en su libreta y ellos aca con las bellotas ¿a ver? ¿Cuántas filas? Cinco filas de ¿de cuantas Alvarez? | .1 | .pp de cuatro < > | .:2 {cinco filas de cuatro componentes;}=== Cinco filas de cuatro componentes } y ahora hacemos eso | | /3 {cinco filas de cuatro componentes;}===Cinco filas de dos componentes } se las puso fácil } rapidito } cinco filas de dos componentes } rapidito vamos a hacerla } si hijo dos componentes | } {Cinco filas?}|=== De dos componentes } Cinco filas de dos componentes ¿dónde vas |?}? Pero bien hehechitas | ?' } {dos cuatro cinco seis < > }

(45. (19-38) (°) Te vas a sacar un diente [E]

[MURMULLOS QUE SE EXTIENDEN POR VARIOS MINUTOS MIENTRAS PARECE QUE MPA COLOCA EL EQUIPO DE VIDEO QUE NO PARECE ESTAR EN CONDICIONES PARA FUNCIONAR MIS VECINAS. CONTINUAN EN LO SUYO CONVERSAN DE VARIOS TEMAS]

(.) Tres por ocho < > | .: ELIZABETH {Tres veces ocho}===Diez y veintiséis | (.) | .: Veinticuatro } | .: Veinticuatro } | .: /dieciocho } --- | .: Veinticuatro | dieciocho < > | .: /veinticuatro } | .: Veinticuatro < > | .: /dieciocho } | .: /dieciocho } < > | .: /sesenta y cuatro } (°) ¿Verdad maestro que el tres por ocho son veinticuatro? (°) Mmm [TONO AFIRMATIVO] (.) No | .: | si } |===da cuarenta y cuatro | .:3 {dieciocho} (.) ELIZABETH ¿A ver ¿veinticuatro por veinticuatro? (.) Quien sabe | .: quien sabe {} (.) Son mil" | .: ¡no yo te digo! (.) mil quinientos son ochenta y ocho (MPA) A ver vamos a tener que dar este tema otro día porque viene al revés este casete | .: /? } lo recorri todo } bueno vamos a ver entonces quienes tenían | .: /? } ¿si nos da tiempo? ¿si? Vamos a ver un problema de multiplicación | .: /? } Ah | .: /? }===como vimos el día de ayer | .: /? } ¿cómo podemos | .: /? } un problema de multiplicación entre nosotros? A ver (.) multiplicando [MPA {multiplicando}] Ubaldo ¿qué será una multiplicación? (.) Una enseñanza! | .: no nos olvidamos ahorita de Español | Es una operación si pero que hacemos con la multiplicación (UBALDO pp) | .: /? } (.) ¡fi} ¡la dividimos! (MPA) ¡aja si | .: {sumando!}|=== es una suma que la hacemos | .: ELIZABETH {grande más grande}|===mas grande } si exactamente una suma más | .: > } {grande}|===Ajum } no no mas grande sino más que } mas rápida ¿si? La multiplicación es una suma | .: {rápida}|=== Si } Una suma completamente rápida } porque por ejemplo decimos a ver ¿cuanto es este tres veces cinco? | .: > } {quince}|===Quince ¿verdad? Ya no tenemos que estar poniendo cinco más cinco más cinco ¿Ah! Pues tres por cinco } quince } rapidísimo hicimos la | .: /pp } {multiplicación}|=== suma ¿Estamos? }

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(18. 11-15)

[SE INICIA SEGUNDA SESION DE OBSERVACION RUIDOS DE BANCAS ANTES QUE MPA COMIENCE A TRABAJAR]

(MPA) A ver no estén antonionados ahí a ver vamos a formar un círculo [LAS BANCAS INUNDAN EL AMBIENTE LOS RUIDOS SON ENSORDECEDORES, LAS VOCES Y LOS GRITOS CON LOS QUE SE LLAMAN UNOS A OTROS PARECEN ESTAR EN SU AMBIENTE]

(L?) Surt!

(L? GUSTAVO) Ya esta por aquí maestra [L? no es cierto maestra Fue este Gustavo [L?]] [TARTAMUDEO] no es cierto maestra

(L?) El Gustavo! Gustavo [L? Y RISAS]

(MPA) ¿Qué habíamos pedido [L?] Bien ¿dejamos ayer una tarea? [L?] [Si... ] ==Dejamos de ¿qué? [L?] [L? Matemáticas?] ==Español y ¿Que tenían que traer? [L?] unos [L?] [refranes] ==Refranes Bien vamos a ver lo que trajeron todos [L?] [SUBE EL BARULLO EL NIÑO SILBADOR VUELVE A HACERSE PRESENTE SE ESCUCHA UNA TOS Y LAS VOCES DE LOS NIÑOS QUE HABLAN DE ALGO PERO ES DIFICIL DEFINIR QUE MPA TAMBIEN ESTA INTERCAMBIANDO PALABRAS CON LOS NIÑOS Y PARTICIPA EN EL BARULLO QUE SE EXTIENDE POR VARIOS MINUTOS]

(10. 15-30)

(L?) RESPUESTA RAPIDA) Ciento nueve! Ciento nueve!

(MPA) Hay niños que están vestidos de pants otros niños que están en vestidos de marinero y otros que están vestidos de [L?] [De uniforme] ==De escuela [de su uniforme, verdad? Muy bien vamos a ver [L?] EN MEDIO DE BARULLO ALGUNAS VOCES DAN RESPUESTA A LA PREGUNTA QUE ORIGINALMENTE PLATEO MPA]

(L?) ELIZABETH) son ciento nueve Maestra' [L?] [Son ciento ocho] [L?) ELIZABETH] son ciento nueve', son ciento nueve maestra']

(MPA) A ver vamos permitánnme necesito saber cuantos de uniforme ¿cuantas filas de uniforme hay

(L?) [L?] [Cinco', Cinco filas'] [L?] [cinco]

(MPA) ¿Cuántas filas? [L?] [Cinco] [L?] [Cinco] ==De cuantos componentes? [L?] [ocho ] [nueve] [de uno] [L?] [de nueve' de nueve' de nueve'] [de nueve] ==A ver cuantas [-] [L?] GRITANDO [ocho ocho ] [de nueve nueve] [L?] [ocho] -- [L?] nueve' [ocho] -- [L?] nueve' [ocho] -- [L?] nueve maestra' [ocho ] -- [L?] nueve' [L?] == A ver de pants en pants el verde el pants verde ¿cuantas filas hay? [L?] [seis] [cuatro] [L?] [cuatro cuatro cuatro] -- Cuatro filas. ELIZABETH] cinco maestra' [L?] [cinco] [L?] [cuatro] [L?] [De cinco ] [L?] [seis seis seis -- [L?] /veinte] [cuatro' seis] [L?] Una dos tres cuatro ¿Cuántos colocaron ustedes aquí por filas? [L?] [cuatro] [L?] ¿Cuántas filas son entonces ahí? [L?] CON CIERTO DENGANO [cuatro] [L?] Cuatro Muy bien ¿Cuántos componentes tiene la fila? [L?] [seis cinco] [L?] ¿Cuánto? [L?] [seis] [L?] [cinco] ==A ver cuantos [L?] [seis seis] [L?] Seis muy bien acomoden ahí abajo su operación ¿Cuántos es cuatro por [L?] [seis] [L?] Por seis Pongale ahí abajo de los deportistas pongale cuatro por seis [L?] ELIZABETH pp [L?] Maestra yo no tengo mi libro [L?] == ¿Cuál es el resultado? [L?] [cuatro] == Cuatro muy bien] Ahora vamos con los marineritos [L?] ¿Cuántas filas hay de marineritos? [L?] [seis] == Seis [L?] [si']

(11. 11-8)

==De cuantos componentes? [L?] [nueve de cinco maestra] nueve siete [son cinco ] == ¿Cuánto? [L?] [siete siete -- [cinco] -- [siete siete] [siete siete maestra] [siete ] [L?] [seis] -- [siete siete siete siete] == La que tiene su gorrito [de negro ] [L?] [seis] [L?] ¿Cuántas filas son? [L?] [siete] [L?] [son cinco y siete] == ¿Cuántas < > [L?] [seis seis seis ] == Seis filas! [L?] [pp] [siete] == Por ¿cuantos componentes? [L?] [L?] [por siete] == Pongan abajo la operación [L?] [ya maestra] == Y su resultado Sandy [L?] PASOS DE DESPLAZAMIENTO]

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(2. (19-10)

(MPA) ¿De cuantas filas de cuántos componentes son en cada fila?

(:) De seis y de seis

(:/ /) Seis

(29. (129-36)

(:/ /ELIZABETH ENTRE) Que porque uno no corre y por eso se cae y el otro se va corriendo y se cae de panza

(MPA) A ver por ahí más o menos la primera: uno por no correr: quien no corre no alcanza. Uno por no apurarse: no que [ / /] no alcanza [ / /] == No alcanza [ / /] y no se cae [ / /] == No a ver los demás [ / /] no alcanza a llegar [ / /] == No alcanza a llegar a la meta [ / /] Aquí por ejemplo con Harold, verdad? A ver Harold. El que no corre: no se apura nunca, ¿Que pasa? ¿que pasa con el?

(4. (127-36)

== Muy bien otra fila más una dos tres cuatro cinco va nos sobre A de uno dos tres cuatro cinco ahorita que salga ahorita va hacer la primera. Muy bien ahora sí ¿Cuántos tenemos? ¿cuántas filas tenemos ahora? [ / /] {quince} == Filas ¿cuántas tendremos? [ / /] {tres} == Tres una dos [ / /] {cinco} == De cuántos componentes cada fila? [ / /] {cinco} == ¿Cuántos voy a tener ahora? [ / /] {quince} == ¿Cuántos [ / /] {quince} == Porque [ / /] [OO BREVE SILENCIO] ¿porque? == Porque una dos [ / /] {tres} == ¿Por? [ / /] {cinco} son [ / /] {quince} [ / /]

(7. (19-21)

(TONO DE REGAÑO) ¿El cuaderno Juan Carlos? ¿Si? ¿cual número seis por [ / /] {cuatro} == Cuatro por [ / /] {seis} ¿Verdad? Cuatro filas de seis: muy bien: a ver este ¿cuánto les dije que son? [ / /] {veinticuatro} == Veinticuatro. ¿Cuatro por seis serán veinticuatro? [ / /] {Si} [ / /]

(MPA/PP) A ver Noemi ya puedes salir. Baja tus brazos. Este Saul. [MPA VA SUPERVISANDO Y HACIENDO RECOMENDACIONES. LOS MURMULLOS NO CERJAN] == Bien a ver ¿esa fila? a ver Arley e honne van a ir a [ / /] ¿A ver Elizabeth tres filas ¿Cuántas filas quieres que hagan? [ / /] ELIZABETH {Cinco} == Cinco filas de ¿Cuánto? [ / /] ELIZABETH {cuatro} == Cinco filas de cuatro rapidito Ja/min y Surti hagan la fila ustedes nada más van checando van checando van ayudando si se van equivocando. Cinco filas de: cuatro componentes [ / /]

(24. (128-36)

(MPA) A ver Surti [ / /] SURIT {Mas sabe el diablo por viejo que por diablo} == a ver ese refrán esta muy interesante este refrán a ver otra vez [ / /] ELIZABETH ADVIERTE {Maestra esta Lucina ya lo tiene < >} == Si ahorita a ver [ / /] SURIT {Mas sabe el diablo por viejo que por diablo} == Mas sabe el diablo por viejo que por diablo? == Analicemos bien Mas sabe el diablo por viejo que por diablo [ / /] ¿O sea que una persona [ / /] == A ver [ / /] ¿una persona sabe más por vieja que por ser joven? [ / /] == Exactamente ¿verdad? Una persona mayor puede darnos más consejos, ¿Por que? porque sabe más por que ha vivido más que todo un [ / /] joven ¿verdad?

(7. (6-14)

[LOS NIÑOS SE AYUDAN Y SUS MURMULLOS HACEN REFERENCIA A LA VERIFICACION DE LAS FILAS CUENTAN Y UNOS A OTROS SE CORRIGEN] == Veinticuatro Es es la respuesta correcta < > [TONO DE REGAÑO] ¿El cuaderno Juan Carlos? ¿Si? ¿cual número seis por [ / /] {cuatro} == Cuatro por [ / /] {seis} ¿Verdad? Cuatro filas de seis [ / /] muy bien a ver este ¿cuánto les dije que son? [ / /] {veinticuatro} == Veinticuatro. ¿Cuatro por seis serán veinticuatro? [ / /] {Si} [ / /]

(30. (12-19)

(:/ /ELIZABETH) Maestra yo digo [ / /]  
(MPA) A ver Elizabeth  
(:/ /ELIZABETH) Mas vale pájaro en mano que ciento volando [ / /]  
(MPA) Mas vale pájaro en mano que [ / /] {ciento volando} ¿que significa ese refrán?  
(:/ /) ELIZABETH {Este que este} [ / /]  
(MPA) A ver ¿Silvia? [ / /] SILVIA {El avión} ¿A ver [ / /] {papalote} == ¿Cómo? [ / /] {papalote} == A ver [ / /] más vale pájaro en mano [ / /] {pp INSISTENTE {la nube}} == ¿si? más vale pájaro en mano [ / /] {pp {la nube}} que ciento volando [ / /] {pp {la nube}} [ / /]

TRABAJA CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(38. 14-19)

(MPA) Hijo de tigre [...] hijo va con hache acuerdense → [ ' : ' : ' : si < > ] ↑ /  
hijo ]]===y con jota porque sino dice hijo'

(.) hijo de que

(MPA) Hijo de tigre : pintito [ : ,pp [Hijo de tigre pintito] { : ,hijo de < > }  
[ac/ya maestra < > ]]== de tigre : pintito [é ' : {ya} {ya}]==,ya? A ver [ ' : : {ya  
maestra} [NIÑO SILBANDO EN MEDIO DE LOS MURMULLOS DEL GRUPO QUE  
ESCRIBE]

(MPA) A ver esta : árbol que crece torcido [é : {,asi?}]

( ' : /BALBUCEANDO) a rbol

(MPA) árbol igual en ese espacio ,eh' , árbol que crece torcido :

[ ' : /BALBUCEANDO) árbol que crece torcido [MPA {Jamás su rama [é  
{jamás su ram--- < > }] é : {jamás se endereza}]==jamás su rama endereza/  
jamás su rama endereza/

(.) ,con cuantos espacios?

( ' ) Jamás : jamás ,que maestra?

(MPA) Jamás su rama : [é : {endereza}]==endereza / jamás su rama endereza  
[ : {,maestra yo ya se que es eso }]== ,ya sabes lo que eso significa?

(21. 15-37)

( ' : ) Por eso este : un : un perrito y su mamá es igual

(MPA) Ah! no es diferente ,verdad? Y un perrito es fino y su mamá también es igual [De tal  
palo tal astilla. Saino igual. lito ,verdad? ]bien a ver : otro [a ver otro refrán ] a ver [??]

( ' : ) De golosos y tragones estan llenos los panteones

(MPA) A ver ese : De golosos y tragones estan llenos los panteones : a ver ,que nos querra  
decir eso Gustavo? De golosos y tragones estan llenos los panteones : a ver De golosos y  
tragones estan llenos los panteones : a ver

( ' : ) Los gusanos [MPA : Como? ] == Los gusanos? [MPA : no : a ver] == que los  
[??] que los entierran en los panteones [MPA : no precisamente que los entierran en los  
panteones : a ver otra idea diferente : a ver 'Martin : {Que te imaginas de este refrán? } {Que  
nos enseña? } {que conseguimos?}

( ' : ) MARTIN : [??] [MPA {De golosos y tragones estan llenos los panteones } {Gustavo? }] a  
ver alguien de los demas? {uzbend? } {No? De golosos y tragones : estan llenos los panteones } a  
ver : llevamos dos que todavia no definimos : ustedes lo van a definir ,eh? : yo no : [é??]  
llevamos dos : {Igual que nos haz deber dejala correr } {De golosos y tragones estan llenos los  
panteones ,nadie tiene otra idea? } {No?}

( ' : ) Maestra dice Martin que : que todos nos entierran chiquit : [SE VA BAJANDO  
VOLVIMEN BASTA NO OIRSE LO QUE DICE : ]??

(MPA) [LOS : ] {Llevamos dos ,otro mas : a ver : a ver Rocio

( ' : ) ROCIO : [ que madruga dios lo ayuda : [MPA : el que madruga dios lo ayuda : ]]== O sea  
el que se levanta temprano < > [ ' : ARRI BAJANDO LA PALABRA {Dios lo ayu : da  
[RISAS DE ' : Y OTROS EN COMPLICIDAD]}]== este [MPA : [el que se levanta  
temprano < > ] a ver [ ]

( ' : ) Maestra dice {Gustavo que el se levanta temprano } [NRI : RISAS DE AMBOS] [MPA  
{A ver } a ver Gustavo? : no es luego : a ver  
{GUSTAVO} : [??]

(MPA) A ver : Surti : {Por que es tan callado? } {Sientate bien : a ver : por ahí ya va : {ya se  
entiendo la primera : [el que se levanta temprano < > [ ' : {Dios lo ayuda? }]== porque si me  
levanto temprano puedo ayudarme a mi mismo ,verdad? } a mi mamá si me levanto temprano  
[ ' : ) NUEVAMENTE SE ARREBAJA LA PALABRA {si : si se levanta temprano pus  
[ ' : BAJA GRADUALMENTE EL VOLVIMEN DE VOZ]}]

(28. 121-30)

(MPA) A ver mas fuerte Gustavo : Es como el de ,tal palo tal astilla? : A ver : pues  
no : no es parecido a ese : donde hay humo : hay fuego : Ay ustedes aqui por lo  
regular siempre algo sucede : cuando los maestros nos vamos a reunion : al este : : a  
la direccion [ ' : ac {y empezamos a jugar < > }]== y empiezan a : [ ' : /?  
{jugar}]==Jugar ,verdad? Y vemos que empieza el alboroto por ahí y por acá o a la  
mejor hasta los vidrios se rompen : tenemos un ruidazo ,verdad? donde hay [ ,donde  
hay humo : hay fuego? ,quiere decir que donde hay escandalo : tienen que estar [ ]  
[ ' : /? > : ] {gritando}]==Que estan los niños [ ' : /? > : ] {gritando}]== Que están  
alborotados ,verdad?'

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(39. 19-17)  
 (MPA) A ver lo otro a ver  
 ( / /pp) Las noticias malas tienen alas las noticias malas tienen alas [ / /pp] *crecienta* > las noticias malas tienen alas [MPA {a ver otro a ver este otro?}]  
 (è / /pp) Maestra maestra Gustavo no hizo nada [MPA {A ver [??] a ver Arely  
 agua que no haz de beber dejala correr Eseriban la que sigue ( / /pp) Agua  
 que nos haz de beber dejala >  
 ( / /) ¿agua? [MPA {agua que no haz de beber dejala [TOS DE MPA] que no haz  
 de beber dejala correr}]  
 ( / /) {ya maestra } {la segunda? } {correr?} [MPA {dejala correr < >}  
 ( / ELIZABETH) Maestra correr se escribe con dos erres ¿verdad? Correr se  
 escribe con dos erres [ / /] > {con tres?}]  
 (MPA) Con tres a ver [??] Bien jum-jum a ver otra mas si [??] ¿verdad?  
 rápido Gonzalez? a ver dinos [ / /?]  
 ( / /GONZALEZ) El flojo y el merquino tapan el camino  
 (MPA) El flojo y el merquino ¿é? GONZALEZ/pp {tapan el camino; }  
 ( / /M>) el flojo y el merquino:

(38. 123-25)  
 ( / /pp) {Si se porta mal de grande ya no se compone < >} {ya no se  
 controla ¿verdad?  
 ( / /?) Ya no anotes [ / /] porque ya se están portando bien < >

(118.c3.c4.c5.c7.c14.c18)  
 3/CÑO [NOE]  
 San Mateo Hidalgo a 14 de Febrero del 2002

Querida maestra le quiero decir que es muy  
 buena y tambien que la quiero mucho  
 es la mejor maestra que e tenido en la primaria que me alluda con mi trabajo  
 [AGREGA DIBUJO MUÑEQUITO CON PELO LARGO VESTIDO COMO NIÑO SIN  
 NARIZ NI MANOS]  
 Noc Guadarrama Santos  
 =====

4 CÑA [SILVIA]  
 San Mateo Hgo a 14feb 2002

Querida maestra lemando esta  
 Carta para decirle que usted es  
 Una buena maestra nosotros laquere  
 mos usted tiene buen corazon y  
 solepido quesiempre fuera mimmaestra  
 y os quefue el dia delamor y la  
 mistan y yo letengo muy buena amistad  
 ENTRA DIBUJO FIGURA DE MUÑECA DESTACA LA POSICIÓN, SU CABELLO  
 LARGO REPARTIDO A AMBOS LADOS, SUS OJOS CON GRANDES PESTAÑAS Y DOS  
 PUNTALES EN CADA LADO DE LAS MEJILLAS]  
 Ana Silvia Monroy Miranda

5 CÑA [SURIT]  
 San Mateo Hgo a 14 de febrero del 2002

Maestra pati usted es muy generosa Y le queria decir que cuando paseo o talbes no  
 pase pero si quisiera cuando pasemos que balla con nosotros y si quisiera ser mi  
 madrina pero lo quepasa si mis papases quisieran o no quisieran pero segura siendo  
 mi maestra paratoda la vida onque crezca pero llasabe que yo soy su alumna.  
 Surit Lizet Miranda Miranda

ENTRA DIBUJO EN UNO DE LOS DIBUJOS MAS VISTOSOS COLOREADO, CON  
 VARIAS FIGURAS ARBOLES, GLOBOS, SOL, NUBES CON ROSTRO Y LA MAESTRA  
 EN MEDIO DE DOS DE EMANAN CORAZONES ]

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

7/CÑO [JUAN CARLOS] (s:f)

querda maestra temando esta carta maestra  
maestra eres muy buena conmigo temando esta carta  
y cuando no tienes por donde irte maestra y te mando y luego cuando te fuiste  
temprano a donde vas como se llama tu casa es bonita por donde mero tu casa por  
donde mero bibes para que te vaya a besitar  
Querida maestra querida maestra te mando esta carta que cuantos años tienes

14/CÑA [LIZBEYDI]

San Mateo Hgo a 14 de Febrero del 2002

[AGREGA DIBUJO FIGURA FEMINA VESTIDA CON PANTALON LARGA  
CABELLERA]

a la maestra papi megustaria que me pregunte las tablas para que me las aprenda  
muy bien tambien le quiero decir que pone adormos muy bonitos i megustan mucho  
y tambien le quiero decir que megusta como enseña y cuando nos pone aser un cuento  
como que no se que poner luego le voy a preguntar me da una idea y llase que aser  
y ademas megusta como nos trata la quiero mucho adios la quiere su a lumna  
Lizbeydi Vargas MARTINEZ

18/CÑO [SAUL]

Fecha san mateo Hidalgo 2002

Nombre: Patricia serranocabrera

Maestra le quiero decir que nos a tratado muy bi en por eso temando esta carta porque nos a  
tratado bien y nos deja salir a comprar [COP] [SI] al recreo y a comer y es muy buena  
[AGREGA DIBUJO FIGURA SENCILLA UN TRAZO QUE FORMA FALDA Y  
CABELLERA A AMBOS LADOS DE LA CABEZA ROSTRO SIN EXPRESION  
DEFINIDA]  
SAUL JIMENEZ BARRON

(5. 120-26)

componentes van en cada una de estas ¿filas? ¿De acuerdo? ¿A ver esta ra ¿pidito  
se las voy a poner facil ¿es la que acaba de pasar? ¿Cuánto es? Aquí me van a  
pasar el resultado | :/PP {Ah' rápido} | == de acuerdo? Rapidito a ver | : ¿Y  
los vamos a hacer en el cuaderno? | == Si! Aja | : ¿Con dibujos? | == Si con  
dibujos | rápido = ahora es al revés | si? | ¿Cuántas filas van a ser? | : > > >  
{cinco} | == Cinco | de ¿cuantos componentes? | : > > > {seis} | == Rapidito |  
vuelenle | : /ELIZABETH {Primerio pongo el número?}

(107. 119-24)

(OBS) Si entendiste la pregunta ¿verdad? ¿Como crees tu que los otros niños de la  
escuela los miran a ustedes? De sexto A ¿Como lo vas a contestar | ¡ah! pues yo creo  
que [---] ¿Si queda aclarado? [---] Yo creo que los niños de sexto piensan de mi que  
< > Hagan lo que sigue - tu estas atrazado quien se queda atrazado < >  
(ÑOS) ¿es burro? [RISAS]  
(OBS) A poco los burritos siempre van a tras? ¿No es cierto?

(17. 15-12)

( : ) ¿Como se llama? [BALBUCEANDO AL ESCRIBIR p] Ar-turo [CON  
TONO DE REGAÑO SE DIRIGE A SUS COMPAÑEROS] ¿Ustedes tambien tienen  
que anotar? ¿Dijo la maestra? | : 2 CONTRARECLAMANDO [Si pero dijo la  
maestra que [---] de ella?]  
( : ) CON TONO AMABLE ¿Donde trabaja? [---] ¿eh? ¿En una escuela  
(MPA SE ESCUCHA EN SEGUNDO PLANO) Vengan tantito para acá | está  
ocupado ahorita el maestro - elijan otro maestro [pp] la maestra Liz es [---]

(88. 128-36)

(MPA) ¿Que otra cosa a ver en las carreteras - llegando a las ciudades : cerca de las  
ciudades - hay algo que les pone un tope a los carros par que se detengan [---]  
{<=> / : } {altos} { / } un letrero? | : / == un letrero? | : / un alto? [MPA  
¿Como?] | == { / } ¿semáforo? [MPA {el se-má-fo-ro}] → { / } el semáforo? [MPA  
{si}] | == { / } ¿en el once? | ¿en el once? → [MPA {en el once | el semáforo}]  
( : ) Ya maestra [MPA {el semáforo}] | ==  
(MPA) Bien [TOS]

(76. 16-10) (1' infra 76 (1-14))

PALABRA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(76. 11-14)

INICIA QUINTA SESION TURNO DESPUÉS DEL RECREO:  
 (76.1) (S) LOS NIÑOS ESTAN EN CONVIVIO SE FESTEJA EL DIA DE LA  
 CANDELARIA Y ANTE LA FALTA DE TAMALES, SE DEGUSTAN UNAS  
 ENCHILADAS VERDES EL OBSERVADOR PARECE QUE SE HA  
 INTEGRADO AL GRUPO ROCIO Y ELIZABETH PARECEN HABER  
 ACEPTADO LA FIGURA DEL MAESTRO.]

(%) Mmm || lo primero que dice la maestra y lo primero que hago

(/ELIZABETH) Pero usted no esta parado

(%) Ya ves - Mmm esta rico | ROCIO {las hace la señora de atras} |==de cual?

{Ahi vende? | ROCIO {tatoles y tamales | ilacoyos todo?} |==Mmm que rico  
 {==/|==}

{(=>?) | | chimino chimino dale una al maestro | :?ya ya le dimos  
 nosotros) | :es bien pequito! < > | | Yo ya acabé yo ya termine < > | :?}

(27. 11-17)

{Tambien otro ejemplo claro - aqui en el salon - > Ubaldo | :?} A ver - por  
 ejemplo aqui en esto - en casa del jabonero el que no cae resbala ,verdad? - Aqui  
 por ejemplo en el salon - si todos nos dedicamos a jugar nada mas - a estar | :?}  
 {que pasa? | :?} {No vamos a aprender : | ==No vamos a aprender? Y ,como  
 vamos a - ser los mismos burritos de siempre ,verdad? ,si? - Y queremos ser los  
 burritos de siempre? | :? > {no} No al contrario que | :?} a la siguiente clase  
 ,verdad? ,si? > Bueno - a ver otro refran - quien tiene otro refran - a ver este  
 Ivonne

( : ) Donde hubo fuego cenizas quedan

(MPA) Donde hubo fuego cenizas quedan | :?} {que significa esto? | :? > {cuando  
 queman la basura} | :?} |==No precisamente estamos hablando de fuego ni de la  
 ceniza | :?pp {Yo} |== A ver? Donde hubo fuego - cenizas quedan - Donde hubo  
 fuego cenizas | quedan - A ver < >

( : ) Que donde se quema ahi se queda la ceniza < > [MPA {no - acuerdense que  
 no estamos hablando precisamente de la ceniza!]

(22. 11-14)

( : ) El que se levanta temprano este - llega temprano a su trabajo | a la escuela | | :?/  
 SECONDA LA INTERVENCION | : A su casa otra vez? |]

(MPA) Llega temprano a su trabajo - pero que ,que pasa?

( : ) Termina rapido [MPA {termina pronto? y le alcanza el tiempo para : :}

( : )pp {Muchas cosas! [MPA {muchas cosas - para realizar más : : cosas - por eso  
 dicen el que madruga - Dios lo ayuda - no es tanto que Dios lo ayude sino que  
 nosotros mismos nos | :?} ayudamos} haciendo las cosas pronto  
 ,verdad? - Maximino Harold a ver - nos pueden decir ,que es un refran en el

diccionario? - A ver - a la mejor estan investigando al palabra refran ,verdad? | a ver  
 Maximino - a ver | :?} por favor - ustedes que tienen el diccionario | a ver | busquen  
 la palabra refran - y mientras nos seguimos con lo demás - rapidito - a ver los demás  
 | :?}

(22. 125-361)

(MPA) Bueno - a ver otra idea - | :?} {yo?} - A ver Harold | :?} HAROLD {Que si  
 trabaja en algo (???) y no quiere ir a trabajar - mejor que no vaya - | ==Mejor que  
 no vaya? Que no se dedique a eso - no precisamente a la tienda ,verdad? No estamos  
 hablando precisamente de la tienda - Gerardo que otro ejemplo nos podrias dar de ese  
 ese mensaje - el que tenga tienda que la atienda o sino que la venda - a ver ,para ti  
 que significa ese mensaje? - A ver? - A ver Gerardo - ,Luzbeidy para ti que es?  
 | :?} LIZBEIDY {el que tenga una tienda }==A ver - bueno - ( :?} junto  
 ,verdad? Es distinto - Si nos dedicamos a un trabajo ,verdad? - a maestro doctor o  
 otra - licenciado pero que no la - este - estamos desempeñando pues mejor no  
 internos y desempeñamos en otra cosa?}

(46. 110-18)

(8.50) Regresa Ana Luisa con el comprobante del doctor Rocio saca las vietas de la  
 caja Rocio se levanta y pregunta a MPA ,cuantas?

( : ) PREGUNTA - ,Le ponemos el titulo?

(MPA) Si ,ya saben que siempre se le pone - rapidito porque sino se nos va el  
 tiempo - tres filas de ocho elementos

MPA pasa a cada fila a revisar que se haga el ejercicio y repite la instruccion - 3 filas  
 por 8 componentes

(MPA) Haz dibujitos de los que tu quieras

( : ) /F1) ,Prestame goma

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(47. (10-24)

( : > ) ,por el postre ' [MPA {a ver vamos por el postre | a ver este | que se te antoja de postre Ivonne y Noé? | A Ivonne y a Noé se les antoja un postre < > | : |gelatina'}]=== 'Que compraron' [ 'NOÉ/pp1; CON MUCHA TIMIDEZ}]=== 'Como?' ,que compraron' [é :ELIZABETH;p |gelatina']

(é :/ROCIÓ Ivonne y Noé no compraron nada < > (é : ) ,Gelatina maestra < > [MPA {se quedaron sin postre | a ver este Cristina y Lurbeidy | que compraron de postre?}

( : ) ,Gelatina' [MPA |gelatina' | a ver | compraron nada mas ellas dos' ,cuantas niñas fueron? ]

( : > ) [dos] ;tres [MPA {Por lo tanto ,cuantos postres compraron?}]

( : > ) dos [MPA {dos gelatinas | A como costaron las gelatinas?}]

( :/ff) ,a cuarenta-cinco' [MPA |,A como?}]

( : > ) ,a cinco' [MPA {a cinco pesos | dos postres | dos gelatinas de cinco pesos ,cuanto pagaron?}

( : > ) diez [MPA {diez pesos ,verdada? | A ver Gustavo y Saul

(20b. (7-16)

En la misma zona A Elizabeth levanta la mano para intervenir varias veces pero en ninguna acierta. En la zona B Carlos y Silvia destacan por sus participaciones frecuentes. En ese cuadrante además de esta Rocío y junto con Silvia y otra niña de la que no se su nombre, forman un triángulo que buena parte del tiempo se la pasan platicando entre ellas. En la zona Dsuri y Arclý dominan con sus participaciones y en la zona C se han formado un par de diadas que cotorean se ayudan, juegan y a veces están atentos a la clase. Estas diadas están en los extremos de la línea que cierra la zona C y quienes cierran la zona donde termina el pizarrón

(77. (11-18)

(MPA) Listos ahora sí sacamos su libreta de civismo rápido [ : ] ,Gustavo'

( : ) Maestra no traje y mi libreta de:'''

( /GUSTAVO <-ff- Martin vente para:''' [ : ]'''

(MPA) ,sa' [ : ] 'no califico lo | lo que tenemos en la guía']=== ahorita vamos a ver > [ : ]

(MPA) A ver todos [ : | : |que libreta maestra?]]=== a ver ya sht [ : ]''' a ver tranquilos ,ya se acabó el escándalo?

(68b. (7-13)

El ( '5 B1) no trajo el geoplano pero observa a su compañero Martin ( '6 B1) El ( '7 B2) tampoco trajo su geoplano, pero está distraído. El grupo trabaja con su geoplano y elabora un triángulo, un cuadrado y un rectángulo. MPA reparte ligas a los niños que le rodean. A Gustavo se le cae su tabla y se le rompe. Otro niño la advierte a la maestra y un grupo de niños forma un corrillo en derredor de Gustavo. Silvia me llama la atención ( '6 B4), pues como en días pasados, trabaja sola con su geoplano en el rincón del salón de clases ubicado en la zona B

(70b. (7-16)

MPA observa a su grupo como trabaja. Lentamente camina por el salón y supervisa. La primera que termina es Ivonne y lleva su cuaderno a la maestra. La fila uno se ha fragmentado en diadas ( '6 ; 7 ; 8 '9) y agrupamiento que sin aún estando juntos, se dividen en parejas ( '1 ; 2 ; 3 '4) para ayudarse en la tarea. Observo que Silvia ha logrado formar su "equipo" y ella es quien domina la situación (B4 ; 6 ; 7) Un niño se da cuenta de una operación repetida y lo vocea a la maestra desde su lugar (B2 / 7). Ivonne ya acabó y al parecer sus ejercicios fueron correctos, pues lleva su geoplano a otro niño (B1 '9) que no lo trajo, por indicación de MPA

(35. (31-34)

(MPA) Recuerden que va aplicado a las personas | a ver <...>

( : /LUZBEIDY/pp) Maestra: [??] [MPA {Puede ser ¡sil | a ver guarden silencio ¡sscht! Escuchen a su compañera no se puede escuchar lo que dijo su compañera | acuerdense ante todo debemos oír a los compañeros que están hablando | a ver Luzbeidy!}=== [??]

(5. (9-12)

( : > ) tres por nueve < > [ : ]'''=== Muy bien ,Cuanto' [ : > ] [nue ve:]]]'''=== Porque tres por tres son [ : ] [nue ve:] | ,Ahora sí Noemi ya sabes hacer una fila de cuantos componentes' ,sí' ,Ya sabes ahora sí? Muy bien ; vamos a pasar a [ : ]'''sus lugares' [RUIDOS DE ALGARABIA Y PASOS APRESURADOS]

(47. (10-14)

( : > ) ,por el postre ' [MPA {a ver vamos por el postre | a ver este | que se te antoja de postre Ivonne y Noé? | A Ivonne y a Noé se les antoja un postre < > [ : |gelatina'}]=== 'Que compraron' [ 'NOÉ/pp1; CON MUCHA TIMIDEZ}]=== 'Como?' ,que compraron' [é :ELIZABETH;p |gelatina']



Fragmentos de los registros ampliados

(108. [15-18] (NO) | GRITANDO | „Maestro“ | „Maestro“  
 (OBS) „Oigo“ Muy bien | ¡sientate  
 (NO) == (ACUSANDO) este niño no hizo la carta < >

(99. [6-25])

(ÑA) < > A ver anótame otra vez. (RISAS) llevó así || [HACIENDO UN GESTO CON LA MANO] a la semana  
 (ÑA GRITANDO)  
 (ÑO) == a la Rosio ==  
 (ÑA) == Ya te vio la maestra < >  
 (NOEMI) [GRITANDO] ¡Sientate!  
 (SILVIA) [DISCUTE CON NOEMI EN LA ZONA C DEL SALÓN]  
 (NOEMI) Le voy a decir a la maestra que --  
 (ROSIO) „Pinche Chamaco“ --  
 (NIS) = no mas voy a comprar --  
 (OBS) == Ahí viene la maestra. ahí viene la maestra. (RISAS DE ADVERTENCIA Y JUEGO)  
 (NOEMI) Hoy viene en el cami ó n:  
 (SILVIA) No es cierto. hoy llega. pero mañana viene < >  
 (NOEMI) Por eso | pero hoy viene a acá :  
 (SILVIA) Ah | [TONO BURLÓN]  
 (NOEMI) [TONO DE ENOJO Y ACLARACIÓN] Hoy y viene acá  
 (SILVIA) [INSISTENTE] hoy llega a su casa | a h jajaja [RISAS]  
 (NOEMI) == Más bien hoy llega aquí  
 (SILVIA) == Aca | [HAY INTENCIÓN DE HACER REPELAR A NOEMI]

(100. [1-29])

(NO) == hoy llega a San Mateo  
 (ALICIA) == en San Mateo | en su casa | aja | jajaja  
 (ÑO) [ENTRA GRITANDO] Yo | pido | yo pido : |  
 (ROSIO) Todas las maestras ahí vienen < > :  
 (OBS) „Mande“  
 (ROSIO) == Todas las maestras ahí están < > :  
 (ÑO) [GRITANDO] Mmm | Mmm |  
 (MAXIMINO) „Esta gra bando < >“  
 (OBS) No |  
 (MAXIMINO) „Si“ |  
 (OBS) „Como sabes“  
 (MAXIMINO) „pu' que's ta dando vuelta“  
 (OBS) No es cierto. jajaja [RISAS AL SENTIRSE DESCUBIERTO]  
 (MAXIMINO) „Si cierto < >“  
 [VOCES EN SEGUNDO PLANO ""]  
 [RISOTADAS] Mira | Mmm. ya nos podemos ir < > :  
 (ROSIO) Quiero ir a comprar pero no hay nadie --  
 (OBS) == „Alla como no“ Hay | cha charrones | o „que venden ahí < >“?  
 (ROSIO) sí | pero no nos dejan [TONO DE DESCONSUELO]  
 (OBS) Mmm | Mmm  
 (MAXIMINO TREPADO SOBRE UN PUPITRE GRITA) Mimi | Mimi | a ver anótame anótame :  
 (ALICIA) Mmm. a notalo anota al niño porque ya se paro en el banco || [GRITOS Y RISAS DE BURLA HACIA NOEMI]  
 (ÑO) Maestro | maestro | Noe se esta pelando : :  
 (NOEMI) „Ya“ | „que ya“ [??]  
 (ÑOS) [GRITAN. RETANDO Y AZUZANDO A NOEMI. AL TIEMPO QUE LA RODEAN EN UNA AMENAZA-JUEGO]  
 (MPA) [ACERCÁNDOSE]. Que dice :

(114. [30-35])

(OBS) Bueno muy bien | „Escucharon“ [GPO DISPLICENTE] {No |} Saurit < >  
 (SAURIT) A veces los niños [OBS {a ver escuchan}] == nos dicen algunos niños que ya son grandes me dicen que soy su novia [RISAS DE MUCHOS Y PROLONGADOS ABUCHEOS Y GRITOS DE BULLA]  
 (OBS) Eso dicen de ella | porque a la mejor dicen que esta bonita ¿verdad? [MAS RISAS] Bueno

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(194. (5-8)  
 ((:/GUSTAVO)→) Pongale que se escuche [?'a [e,Eh?]]==Pongale que se escuche →[. /ROCIO (ya le puso < >)]==,El Lalo ahí viene [?@? ? ?]  
 (%) Ya acabaron su tarca? [? ? ?] ya; [? ? ?] El Gustavo bien hecho [? ? ?] ya ya acabe; [? ? ?] El Juan Carlos Islas quiere a la Ivonne [? ? ?]

(115. (1-4)  
 (ELIZABETH) Maestro Maestro Maximino quiere[---] le regalo un día su libro a ??? [---] [ALGARABIA INAUDIBLE SIN EMBARGO EL DEBATE SE ARMO CUANDO UNOS Y OTROS TRATABAN DE EVIDENCIAR Y OTROS TRABAN DE DESMENTIR]

(44. (36-38)  
 [./ELIZABETH (el mundo de Mariana)]==Cuando traes tus chongos dice el Juan Carlos Islas el Islas que cuando te pareces traes tus chongos [?@]  
 (:) [? ? ?] pp] pajaro a que te estan grabando [? @ @]

(132. (1-13)  
 (OBS) ¿Que otro papel cumple otro niño [NO [Amado?]] == ¿Mande? [Amado? [VARIOS NÓS [Mamado? RISAS PICARAS] == ¿Como? [NO [No es cierto] RISAS] == ¿mamado? [HAY RISAS] == ¿Por que te dicen por que sería el "mamado"?  
 (NÓS) [APRESURADO] Porque eh eh [2: ENTRE RISA] porque 'sta bien mamado [MAS RISAS] [3-4.5 VOCERIO ALTERNADOS HASTA LLEGAR A ALGARABIA] 'Elmer' 'Elmer' 'Elmer' [NO 6:EN SEGUNDO PLANO] 'Mermelada da piña' [RISAS]  
 (OBS) Elmer ¿que es? ¿que sería?  
 (NÓS) [VOCES QUE SE APANAN] [./El mamado? [---] 2/ ,mermelado'  
 (OBS) El qué? [./La mermelada?  
 (NÓS) [EN PLENO ALBOROTO] [RISAS PROONGADAS] [./La mermelada [???]

(132. (21-33)  
 (OBS) 'Bueno' ¿Quien mas?  
 (NÓS) [INOMBRES Y APODOS QUE SE PIERDEN EN LA CRITERIA] [./Luis Felipe? [./Idgar? [./Culeca? Culeca? Culeca? < >  
 (OBS) 'Idgar' ¿Quien es Idgar? [NÓS] [./Ise? @] == ¿el? [NO EDGAR (2:?) [NO [3:El chapulin colorado? El chapulin colorado? < >  
 (OBS) A ver, por que tendría el papel del "chapulin colorado"?  
 (NÓS) Por que así le pusieron [RISAS]  
 (OBS) Pero a ver no se confundan una cosa es el apodo y el apodo a veces no tiene nada que ver con [---]  
 (NÓS) [VOCES QUE SE APANAN Y NO SE ENTIENDE] El gallo; el gallo es buen juguetón [maestro  
 (OBS) [?] igual en el salon En el salon cumple ese papel de Chapulin colorado  
 (NÓS) [FONDO DE VOCERIO DE SORDENADO ADVIERTEN] [./Hablan'

(58. (5-35)  
 (ACTOR DE VIDEO) [tenemos que doblar la hoja a la mitad < >  
 (MPA) Doblamos para atras [? GUSTAVO (¿vamos a hacer eso?)]==Tiene otra figura más adelante [./¿hacemos eso maestra?]  
 ahorita este no lo van a hacer ¿dejen que termine de pasar [siganlo viendo mientras [observen]] el siguiente si lo van a hacer ¿de acuerdo? Les voy a regresar la película para que [? ? ?]  
 (GUSTAVO) ¿vamos a hacer algo? [MPA (va ver bien eso)]  
 (CONTINUA LA DESCRIPCION DE PAPELOS Y FAX)  
 (← ? ? ?) ¿va maestra < >  
 (MPA) ¿Que le tiene va igual como este [← ? ? ?] ¿QUE DENOTAN CAOS, NO HABER ENTENDIDO LAS INSTRUCCIONES SE ENCUENTRA EL PAPEL Y MURMULLOS [---]  
 (.) ¿va maestra [MPA (¿Que te salio?]  
 (← ? ? ?) maestra? [R Maestra : maestra con la hoja no se puede [---]  
 (OBS) Es una hoja normal la que [? ? ?] [← ? ? ?] ¿asi maestra? [./ maestra yo no mas hice el cuadro [---] A ver, los que no le entendieron quieren volver a ver eso?  
 (← ? ? ?) Si [./ ELIZABETH (no maestra?)] → [---] [./ ELIZABETH (no [no maestra?]  
 (.) ¿va se me hizo bien sea mi hoja [---] ¿QUE DISMINUYEN CONFORME ENTRA AUDIO DEL VIDEO?]  
 (.) ¿Asi maestra?  
 (MPA) [DA INSTRUCCIONES PERO NO SE ENTIENDE LOS MISMOS TRABAJOS Y BUENAS SIGUIR AL VIDEO]  
 (.) ¿Maestra?  
 (MPA) [Doblenlo hasta [---] y despues de eso que hicieron a ver?  
 (← ? ? ?) ¿GUSTAVO no me quedo [---] Maestra < > asi maestra;  
 (MPA) nada mas así lo hicieron ¿verdad? Nada mas para ellos es un buen tipo ¿va se finjan? [? ? ?] [---]  
 (.) ¿va no hay papeles [MPA (¿va no hay papeles?)]  
 [/? /? ?] [? ? ?]

TEXTO CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(11. (20-37)

[...] {cinco} {cinco} {cin-co} {ci nco} [...] •M [...] {cinco} {cinco} {cinco} {cinco}===Pero aquí hay algo muy importante, hay unas filas que están más grandes y otras que están más chicas {chicas} {chicas} {chicas} {chicas}===Tenemos que sacar, Porque? Porque hay dos filas [ ] de niñas que son donde hay menos [...] {Ah!}===Si? Cuénten, cuántas filas de niñas son? [...] {ocho} {ocho}===De cuántos componentes cada fila? [...] {ocho}===Cuánto? [...] {ocho}=== Pueden hacer ahí la operación dos por [...] {ocho}=== Y sacamos el resultado así tenemos [ ] BARULLO en la fila de las niñas, Cuántos nos sale? [...] {dieciséis} {dieciséis}===Dieciséis muy bien. Ahora contamos la fila de los niños, Cuántas filas de niños hay? [...] {dos} {dos} {nueve}===Cuántas filas de niños son? [...] {nueve} {tres} {tres} {tres}===Con cuántos componentes? [...] {nueve} {nueve} {nueve}===Nueve hagamos la multiplicación [...] {No} {No} {No} Cuántas filas son? [...] {cinco} {tres}===Tres por [...] {nueve}===Nueve [...] {tres por nueve?}

(45. 18-18)

[...] {veinticuatro} {veinticuatro} {veinticuatro} {veinticuatro} {veinticuatro} {dieciocho}→{veinticuatro} {veinticuatro} {veinticuatro}→{dieciocho} {dieciocho}→{sesenta y cuatro} (1) ¿Verdad maestro que el tres por ocho son veinticuatro? (2) Mmm! [TONO AFIRMATIVO] (3) No. [...] {si}===da cuarenta y cuatro [...] {dieciocho} (4) ELIZABETH: A ver ¿veinticuatro por veinticuatro? (5) Quien sabe [...]. {quien sabe.} (6) Son mil? [...] {no yo te digo} (7) mil quinientos son ochenta y ocho

(58. 15-35) (V. Supra)

(138. (19-25)

{OBS} Es alegre, es otra característica ¿es otra cualidad? y ¿por qué es alegre? (NA) Porque [...] {OBS} A ver [...] {sch!} Tocayo, ¿Perdon! Escuchen a su compañera <...> (NA) Siempre tiene mucho frío! {OBS} Ah! muy bien

(15. (30-31)

[...] Te vamos a hacer unas preguntas <...> [ENTRE RISAS CONTENIDAS] {Ajum} [...] ¿A ver dime, que pregunta?}

(16. (1-30)

===Yo vivo en México [...] {cómo se llama su escuela donde va?}=== Mmm se llama Universidad Pedagógica / Universidad Pedagógica [...] {Univer} {que?}=== Pedagógica Nacional / Universidad Pedagógica Nacional <...> [...] {y tu, ¿cómo te llamas pregunta?} [RISAS ACOMPAÑADAS DE ENCOGIMIENTOS DEL CUERPO]===[RISOTADA DE %] a ver continúa [...] {¿Tiene esposa?}===Si tengo hijos, ¿crees que tenga esposa? [...] {ELIZABETH EXCLAMA DIRIGIÉNDOSE A OTRA NIÑA} {vamos acá! espérate! ven aquí nomás!} [...] {Como se llama tu localidad donde vives?}===Tlahuac [...] {Tlahuac?}===Tlahuac T-la T-la así como tlahuache / tlahuac con hache [...] después de la T-la viene la hache huac eso Tlahuac, sí [...] {es tú localidad?}===Sí [...] {¿Cuándo nació?}===Yo nací el catorce de diciembre! Así se escribe Tlahuac mira [...] {El catorce de diciembre?}===T-la-w-u-a-c Tlahuac [...] {el catorce de diciembre?}===El catorce de diciembre [...] {de diciembre de que?}===De mil novecientos ya no me acuerdo... cincuenta y cinco [...] {ELIZABETH} {mil novecientos cincuenta y cinco?}===Mjum! [...] {¿Aqué se dedica?}=== A dar clases / a dar clases [...] {ELIZABETH} {¿tiene esposa?} [...] {A que se dedica?} [...] {Como es su familia?}===No te entiendo ¿Cómo? ELIZABETH ¿Como es su familia?===Que [...] ELIZABETH ¿Cuántos hijos tiene?===Ya ya a bueno pues es una familia chica; este son dos hijos un niño y una niña Mmm los dos hijos estudian la mamá trabaja, más rápido o más despacio? ¿Andale escribe? Como te llamas? [...] {Saul!}===Saul, escríbele ándale y ¿qué más? vamos al cine este nos ponemos a escribir nos ponemos a leer [...] {ELIZABETH} {EXPRESION DE INCOMODIDAD} [...] {Ya acabamos}=== Pero cómo te llamas dime [...] {ELIZABETH} {ELIZABETH Vargas Vargas}===, Ch que la [...] Entonces eres mi tocaya [RISA] Bueno, ándale pues [...] {ELIZABETH} {otra vez le van a preguntar ellos <...>}===bueno [...] {...}

FRISIS CON FALLA DE ORIGEN

Fragmentos de los registros ampliados

(19. (13-38))

(MPA) A ver ¿nada más? Noe. [SE ESCUCHA NUEVAMENTE LA INSISTENTE TOS] ¿No? ¿No? [¿?] una idea de lo que se va a tratar? A ver quién me quiere leer... nada más. Vamos a imaginarnos a partir de ese ejemplo [¿?] A ver Lalo lee [¿?] ¿? Agua que no haz de beber ¿dejala correr [¿?]==Agua que no haz de beber ¿dejala correr ¿Que significara eso

(2. (9-17))

(MPA) ¿De cuántas filas ¿de cuantos componentes son en cada fila?

(¿) De seis ¿de seis?

(¿) ¿? > Seis?

(MPA) De seis ¿verdad? Entonces contamos 4 por 6 [¿?] por el total que hicimos entonces tenemos [¿?] GRITANDO [¿, dieciocho]=== ¿cuanto es? [¿:2 {treinta}]=== ¿veinticuatro! [¿:3 {Tres por siete--veintiuno}]=== ¿Cuánto? [¿:2 {treinta} {¿?4veintuno}]=== ¿Cuánto? [¿:4 {veintuno}] [¿:2 {treinta}]=== A ver ¿? si los contamos una por una ver si es cierto [¿:5 {dieciocho}] [¿? BALBUCEAN [uno, dos,

(4. (27-36))

[diez]=== ¿Estamos bien? [¿? > ¿, si? ]=== Muy bien otra fila más una dos tres cuatro cinco ya nos sobró Aide uno dos tres cuatro cinco ¿ahorita que salga ahorita va hacer la primera? Muy bien ¿ahorita si, Cuantos tenemos? ¿cuántas filas tenemos ahora? [¿? > ¿, quince]=== filas ¿cuántas tendremos? [¿? > ¿, tres]=== Tres ¿una ¿dos [¿?M ¿? > ¿ PP {tres} ]=== ¿De cuántos componentes cada fila? [¿? > ¿, cinco]=== ¿Cuántos voy a tener ahora? [¿? > ¿, quince]=== ¿Cuántos? [¿? > ¿, quince]=== ¿Porque? [OO BREVE SILENCIO [¿? > ¿, quince]=== ¿Porque? una ¿dos [¿?M ¿? > ¿ tres ]=== ¿Per? [¿? > ¿, cinco] son [¿? > ¿, quince] ]

(7. (19-23))

que hagan? [¿? ELIZABETH {Cinco}===Cinco filas de ¿Cuánto? [¿?ELIZABETH {cuatro}=== Cinco filas de cuatro ¿ rapido Jarmin y Surti hagan la fila ] ustedes nada más van checando ¿ van checando ¿ van ayudando si se van equivocando? Cinco filas de ¿ cuatro ¿ componentes?

(11. (1-9))

=== ¿De cuantos componentes? [¿? > ¿ [nueve ¿de cinco maestra] nueve [ siete | son cinco ]=== ¿Cuanto? [¿? > ¿ [siete | siete | ... [cinco]--: ¿? > siete | siete | siete maestra | siete te? ] [¿? {seis} --? {siete | siete | siete | siete}===La que tiene su gorrito ¿la de negro [¿?] {seis} ¿Cuántas filas son? [¿? > ¿ {siete} ¿? {son cinco y siete}=== ¿Cuántas < >? [¿? > ¿ {seis | seis seis }=== ¿Seis filas! [¿? pp {siete}===Por ¿cuantos componentes? [¿? > ¿ {¿? por siete!}=== Pongan abajo la operacion [¿? > ¿ {ya maestra}=== Y su resultado Sandy [¿? PASOS DE DESPLAZAMIENTO] [¿? > ¿ {Ya maestra} [¿? > ¿ {Ya}

(40. (1-7))

[¿? CRISTINA/pp] el que vino al mundo [¿?MPA {¿, como?}]===vino a tomar vino y < > [MPA {¿, como? Fuerte porque no te escuche}]=== el que vino al mundo vino a tomar vino y vino a que vino  
(MPA) A ver ¿ el que vino al mundo vino a tomar [¿? el que vino al mundo vino a tomar sino a que vino [MPA {El que vino al mundo vino a tomar vino y sino para que vino a ¿? a ver este? } pp] [¿?]

(36. (1-12))

(¿/LUZBEIDY) [pp/???

(MPA) ¿Mande?

[¿? /ELIZABETH REPITE EN VOZ ALTA Y CON ESTO AYUDA [porque va a llover:::]

(MPA) Cuando el cielo está azul [¿? ¿cuándo está azul? Cuando está::: [ cuando está:::

[¿? > ¿] Nublado::: [MPA [cuando el cielo está:::]]=== nublado [MPA [es porque va a:::]]===llover [MPA: llover ] y cuando está:::]]===¿? [??] [MPA [¿cómo dijiste?]]=== ¿? [¿? que va a llover/???] [MPA [cuando truena/???:: ya llueve ¿sí? ] es un ejemplo ¿verdad? Otro ejemplo de ese refrán es cuando [ cuando el río suena es que piedras lleva | se puede parecer al ejemplo del refrán que dijimos [¿? que cuando [¿? hay humo [¿?]

THE SOCIETY  
 FALLA DE ORIGEN



Fragmentos de los registros ampliados

(142. II-30)  
(OBS) ¿Que otras reglas se han puesto- ustedes?  
(NOS) [SILENCIO FONDEADO CON MURMULLOS]  
(OBS) ¿Ustedes tienen jefe de grupo?  
(NOS) Si | 'No' | Si | 'Si' | {No es cierto} | ¡,la Bomba' | < >  
(OBS) A ver | ¡NO |,la bomba' |,la bomba' | == pongámonos de cuerdo si hay o no hay  
(NOS) {Si | {No |no |,si es la Lucero' |,es la Lucero |  
(OBS) Y | ¿y les gustaria tener un jefe de grupo?  
(NOS) {¡:No |,no |  
(OBS) ¿Por que' | [NOS |,1: porque anotan |,2: porque nos anotan |,nos anotan |  
== Los anotan |,¿Cómo lo- anotan' |,3: si nos paramos a jugar |,4: nos anotan si nos paramos | [TONO ACUSATORIO] | == Y esto |,que pasa' |,4: nos afecta en las calificaciones |] == 'Ah | 'ya |--- | si si alguno de ustedes | por ejemplo si alguno de ustedes | este | lo nombraran jefe de grupo |, aceptaria'  
(NOS) {1: no |,2: si |,3: no no |  
(OBS) ¿No' |,tu no' |,por que'  
(NOS) Maestro |  
(OBS) A ver chiquitos | Aja | [VOCES INAUDIBLES] | Porque te | se enojan contigo |--- | Ah | '¿Y que sugeriria |--- | por ejemplo | yo veo | yo no se que haria con ustedes |, 'verdad' | Los deberia conocer | pero noto que | por ejemplo |--- | Acá son muy inquietos < > | por acá estos chiquitines son bien | latosos | y Acá | miremos | miremos |, 'no' | Pero | y entonces uno se pregunta |, Y como se tendria que hacer si no hay jefe de grupo y no les gustan las reglas | así muy rigidas | ¿qué propondria este grupo para poder trabajar' | Por ejemplo de ocho y media hasta antes del recreo | tener su recreo y despues poder seguir trabajando |  
(NOS) {1 y 2 |'???' |,3: una hora de recreo |,4 y 5: ???  
(OBS) A ver | '¿pérense' no hablen todos al mismo tiempo | a ver

(155.e4)  
4 CÑA (GUADALUPE)  
San Mateo, Higo, a 15 de Febrero del 2002.  
Carta de la Escuela  
A mi la escuela me gusta porque ai maestras buenas pero onque sean buenas a beses cuando las asemos enojar se enojan Tambien me gusta mi escuela porque ai cosina donde comer | ai recreo  
Guadalupe Vargas Lopez  
¿Como somos'  
Nosotros somos traviesos a beses uno se pelean cuando se ba la maestra todos enpienan a jugar canicas pero tambien cuando seba la maestra la maestra pone a alguien del salon para anotar | si nos paramos o platicamos nos anotan  
[UNA CARTA CON TEXTO POR AMBOS LADOS Y CON LINEAS SOLO EN LA PARTE DE INICIO NO DIBUJA NO CONCLUYE]

(18. II-15)  
[SE INICIA SEGUNDA SESION DE OBSERVACION RUIDOS DE BANCAS ANTES QUE MPA COMIENCIE A TRABAJAR]  
(MPA) A ver no esten amontonados ahí | a ver vamos a formar un circulo [LAS BANCAS INUNDAN EL AMBIENTE LOS RUIDOS SON ENSORDECEDORES. LAS VOCES Y LOS GRITOS CON LOS QUE SE LLAMAN UNOS A OTROS PARECEN ESTAR EN SU AMBIENTE]  
( ) |, Surit'  
( ) | GUSTAVO | Ya esta por aquí maestra | '2 | no es cierto maestra | Fue este Gustavo |, '???' | [TARTAMUDEO] | no es cierto maestra |  
( ) |, El Gustavo | Gustavo | '???' Y RISAS |  
(MPA) ¿Que habiamos pedido | '???' | Bien |, 'dejamos ayer una tarea' |, '¿?> |  
{Si | '???' |, 'Dejamos de |, que' |, '???' |, 'Matemáticas' |] == Español | y ¿Que tenian que traer' | unos |, |, {refranes} | == Refranes | Bien vamos a ver lo que trajeron todos | '???' | [SUBE EL BARULLO EL NIÑO SILBADOR VUELVE A HACERSE PRESENTE]

(155.e4) (1. Supra)

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**



Fragmentos de los registros ampliados

(100. (1-29)

(ÑO) == hoy llega a San Mateo  
 (ALICIA) == en San Mateo en su casa jajá | jajaja  
 (ÑO) [ENTRA GRITANDO] Yo pido | yo pido |  
 (ROSIO) Todas las maestras ahí vienen < >  
 (OBS) ,Mande"  
 (ROSIO) == Todas las maestras ahí están < >  
 (ÑO) [GRITANDO] Mimi | Mimi |  
 (MAXIMINO) ,Está grabando < >!  
 (OBS) No < >  
 (MAXIMINO) ,Si < >  
 (OBS) ,¿Cómo sabes?"  
 (MAXIMINO) pu' que's tá dando vuelta: ||  
 (OBS) No es cierto, jajaja [RISAS AL SENTIRSE DESCUBIERTO]  
 (MAXIMINO) Si cierto < >  
 [VOCES EN SEGUNDO PLANO ???]  
 [RISOTADAS] Mimi | Mimi, ya nos podemos ir < >  
 (ROSIO) Quiero ir a comprar pero no hay nadie --  
 (OBS) == ,Allá como no | Hay cha charrones | o, ¿qué venden ahí < >?  
 (ROSIO) s | pero no nos dejan [TONO DE DESCONSUELO]  
 (OBS) Mmm Mmm  
 (MAXIMINO TRÉPACA SOBRE UN PUPITRE GRITA) Mimi | Mimi | a ver  
 anótame | anótame < >  
 (ALICIA) Mimi, a notálo | anota al niño porque ya se paro en el banco | GRITOS  
 Y RISAS DE BURLA HACIA NOEMI]  
 (ÑO) Maestro, maestro Noé se está pelando < >  
 (NOEMI) ,Yá | , que ya | |"  
 (ÑOS) [GRITAN, RETANDO Y AZUZANDO A NOEMI, AL TIEMPO QUE LA  
 RODEAN EN UNA AMENAZA-JUEGO]  
 (MPA) [ACERCÁNDOSE], ¿Qué dice: ?

(135. (1-21)

(OBS) , ¿Que es por la buena"  
 (LUCY) O sea este | no nos tenemos que hacer nada < >  
 (OBS) O sea no pelcarnos , ¿verdad? No agarrarnos luego luego a golpes <..>  
 (ÑO) [PP] dando consejos < >  
 (OBS) , ¿Quién? , ¿Como? , ¿Quién levanto |---| , Ah' sí |  
 (ÑO) , Dando consejos |  
 (OBS) Dando consejos | Por ejemplo | que le hubieran sugerido a: | cómo dices que  
 te llamas? , Nancy | , ¿quién mas? [ÑOS | , Alejandra | Ustedes como compañeros de  
 ellas dos | que les hubieran dicho"  
 (ÑA) , ¿Que no se pelaran"  
 (OBS) , ¿Qué mas le hubieran dicho  
 (ÑO) Que se pelcaren [RISAS]  
 (OTROS ÑOS) 1/ | {No | 2/ | que hablaran"  
 (OBS) , ¿Que hablaran? , ¿verdad? Hablando | hay un refrán que dice | hablando se  
 entiende la gente | Los animalitos | los animalitos generalmente | como no hablan ||  
 pues se pelcan , no? Han visto los perritos cuando por ejemplo | viene un perrito y  
 viene otro perrito | ¿no se conocen? , no? Y ¿cómo hacen?  
 (ÑOS GESTICULANDO IMITANDO A LOS PERROS Y REMEDANDO  
 LADRIDO)

(147. (24-30)

(OBS) Cuando vayan terminando me van diciendo | y vamos a contestar una  
 u última pregunta , sí? A ver chiquitos | los chiquitos que están en | en la ventana  
 [ÑOS | ! Uh | son chiquitos | ! 2. , El chiquito | ] == , ¿Siéntense | ándente |  
 siéntense | siéntate | [NO | , ya está chillando | ] | 2. , miralos | ] == , ¿Y eso está bien?  
 [ÑOS | ! No | 2.3 GRITOS DE ENTUSIASMO] == Pero primero ustedes ||  
 vayan a sus lugares | [ÑOS EN PLENO ALBOROTO ???] == Ya se acabó el  
 plecto | siéntense | [ÑOS | ya se acabó | ] < > | [SE ACABO EL AUDIO]

(133. (15-37)

(1' *Infra*. OBS Da patadas , ¿quién? )

Fragmentos de los registros ampliados

(60. (11-21)

(MPA) A ver dejen ahí su barquito a un lado les voy a dar otro van a ir siguiendo las instrucciones | ◀ = ? : {ONOMATOPEYAS} { / de un avión } | == No | no de un avión no vamos a tratar de hacer [---] | ◀ = ? : {PETICION-un avión, un avión } | {el quiere un avión} {un avión maestra} | { / viene en el libro de primero } > : | == A ver aquí ¿pueden bajarle volumen? dije que le bajen volumen | { / } | == A ver jóvenes! | { / } | ya están calladitos | ya están calladitos | Ubaldo? No vamos a repetir | porque están de escandalosos y jugando | : | Ay | == Noé Silvia | ya | ya nos tranquilizamos bueno para esto necesitamos tener todo un cuadro exacto y este que forma tiene?

(61. (11-4)

(MPA) ,Gerardo? ,como si no me observas lo que estoy haciendo? ,como le vas a entender? | ,fíjate bien! Esta punta va a coincidir con la orilla de arriba aunque no tiene que llegar hasta arriba | ve hasta la otra esquina no tiene que llegar sino no alcanza |

(8b. (11-13)

MPA deja tarea Les dice a los niños que se llevaran el libro y trabajaran las páginas 80 y 81 Solo las t. 1-2-F1) escriben con lápiz la tarea

(51. (12-35)

(MPA) Observar el color amarillito porque es una | / → ,papa? | == ya se fijaron quiere decir que ustedes no están observando bien | lo que están haciendo y que lo están haciendo nada más al ahí se va | recuerden que en el examen | ahí nadie les ayuda | y si no hacen las cosas como deben de ser | ¡ahí nosotros lo hacemos solitos | == Exactamente! Si no | no hacen las cosas como les indica la guía | no van a poder | contestar su examen ,por qué? porque no están poniendo | atención a los que ahí les dice ,estamos? Bien | ahora ya dijimos que es una papa | que están formados por parejas- | ,Qué pasa? A ver Maximino rapidito los pones allá afuera

(2. (12-28)

(MPA) < > y tenemos | si | Alejandro pásate para acá hijo | eres muy distraído | desde ayer estas muy distraído | Bien | ahora | voy a poner otro ejemplo | observen [---] | Dejen a | Alejandra que se pase para acá | Vamos a hacer una (???) ( / > > ) (???)

(51. (12-35) (V. supra.)

(33. (13-36)

( / GUSTAVO) El que ladra | el que ladra no muere y el que no ladra no muere | | @ / : / pp] Ahora | si esta bien | vayamos a las personas | ahora vayamos a las personas | ,Maximino? [TOS EN PRIMER PLANO Y EN SEGUNDO MPA] Maximino vente para acá.

(34. (6-7)

(MPA { / } ¿a ver? | Acá Maximino rapidito ahorita mandamos a [ / ] rapidito andale!

(25. (11-37)

{ / pp} == A ver ustedes a la mejor lo habrán escuchado en su casa | ,verdad? cuando llega | / {alguien} == Alguien | ,Verdad? ,Qué pasa? | : { que pasen a lo barrido} | Si pero porque les decimos eso a las personas | / : > : {porque no esta barrido } > | {porque a la mejor esta sucia la casa} | == Porque a la mejor esta sucia tu casa | {maestra | porque no esta barrido} | == No : | A ver otra idea | A ver "Ale" | ,Martinez a ver! | : | {porque a penas están bariendo} | == No a ver [??] | no necesariamente quiere decir que estamos parados encima del jabón No estamos hablando precisamente del | a ver a ver | Juan? | a ver | Quienes estamos en esta casa siempre la vamos a ser | a ver | que? ( / ) ,Limpió | [MPA {no no } > : ]

( / pp)

,Hacer quehacer! [MPA { / } ,Como? | == ,Hacer quehacer! [MPA {No | a las personas que van llegando de invitadas | las ,que? | las invitamos a | : / : > : (???) (MPA) a pasar | ,verdad? ,si? | Las invitamos a pasar cortésmente a las personas que vienen de | / | visita | ' | ] == ,si? | A bueno | bien | otra otro refrán? ( / ARELY) ,Yo! [MPA {A ver Arcely | ] == En casa de jabonero el que no cae resbala

(MPA) En casa de jabonero | el que no cae resbala | A ver ,qué pasa con este [---]? No se está hablando exactamente de lo que dice el refrán | sino que tiene la idea de lo que [??] A ver < >

( / ) son las [??] | : 2 | ,Maestra! |

(23. (1-5)

Por ejemplo ahorita el ejemplo de Harol y Maximino | son alumnos | ,verdad? | vienen a estudiar pero están haciendo otra cosa | ,verdad? Si lo piensan bien y no están de acuerdo en venir a estudiar | pues entonces que se vayan a su casa a trabajar | ,verdad? | ,si? A ver si así le sacan más provecho [ / ]

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Fragmentos de los registros ampliados

(21. 126-31)

[?/ARREBATANDO LA PALABRA [Dios lo ayu da [RISAS DE ? Y OTROS EN COMPLICIDAD]]=== este [MPA [?,El que se levanta temprano < >? a ver :]]  
(?/?) Maestra : dice [Gustavo que el se levanta temprano (ENTRE RISAS DE AMBOS)]MPA [A ver ,a ver Gustavo? no es juego : a ver : (GUSTAVO) {0000}

(16. 130-37)

[?/ELIZABETH [otra vez le van a preguntar ellos < >?]]===bueno [?,{?}]  
(./Nohemi) Maestra mire Gustavo ? [MPA [?,Ey ?]]=== Mire Gustavo ? [MPA [?,Que paso?]] [HAY RUIDOS DE BANCAS, BARULLO, ONOMATOPEYAS [?,Tucutucuta? < >], RISAS Y AL PARECER ENTRE EL JUGUETELO. GUSTAVO HACE MUECAS Y MOLESTA A ALGUNAS NIÑAS NIÑA (NOEMI) SE ACERCA A MPA Y LE INFORMA QUE YA TERMINO ALGO Y MPA AL SUPERVISAR LE DICE QUE ESTA BIEN]

(54. 111-19)

un juego ,si? ; armar un aparato armar un juguete ,una bicicleta' es un juguete ,si' [Aja! : ] : [?,un carro?]]===Un carro si lo que quieren [--] no quiero que ahí estén checándose uno al otro por parejas : si no es trabajo por parejas ! [é : /pp [maestra [maestra Fausto me quito mi lápiz y lo tiró :]] === va a ser individual : [é : / [maestra Fausto me quito mi lápiz y lo tiró]]=== ,si? [é : /maestra Fausto me quito mi lápiz y lo tiro]]=== ,Fausto' ,que es eso? : Bien van a elaborar[---] piensan en lo que van a elaborar[---] a ver Noé ,tu que vas a[---] ,qué instructivo vas a hacer? ,de qué?  
(?/NOE/pp) de un juego

(68. 120-27)

[?] ,De quién es esta tabla? [./LOURDES [Esa es mia] {? → [es de Lourdes]} [? : ]  
(MPA) A ver cada quien a su lugar con sus tablas [?,? {?}]=== les voy a dar tres si alcan/a para más les voy a dar más! por ahí quien tiene de colores! igual [← : ?] [?/? el martin maestra : ] [MPA [?,Martin ya tenia ?] bueno] ===[é : /ARELY/Ubaldo ya tiene maestra Ubaldo] [?/Maestra pero ella no tiene tabla]

(103. 16-12)

poniendo su hoja < > [MURMULLO DE VOCES QUE SE ENCIMAN, RUIDOS DIVERSOS]  
(OBS) Te vas a acabar tus cosas--- ,Qué pasó | ya? || ,Se te perdieron tus cinco pesos? ,A que hora < >?  
(ÑO) Ahorita : aquí en mi lugar  
(MAXIMINO) Yo tengo mis tres---  
(OBS) Bueno : ahorita : platicamos

(146. 11-14)

[ÑOS] [1-2 si-si-si | 14 no no] [1-3/si-si-si] [BARULLO QUE SE MANTIENE POR UN RATO REPITIENDO RITMICAMENTE EL SI]  
(OBS) A ver : escriban escriban porque si no se les va el tiempo < >.  
(ÑO) ,Nos va a llevar a "deportes" ?  
(OBS) ,Eh?  
(ÑO) ,Nos va a llevar a deportes ? [BARULLO INTELIGIBLE. OBS. CERCA DEL ÑO QUE HIZO SOLICITUD Y LEJOS DE LA FUENTE DE AUDIO]  
(OBS) Si nos da tiempo [???] terminen sus trabajos | ,Les parece?  
(ÑOS) [DESDE FONDO CON TONO INCITADOR VOZ F./Queremos pe | li | cu la' : ] [OBS [?,Mande' : ]] === [?,Queremos película' : ] [2/RISA CON DEJO TRAVIESO] [OBS [?,Vamos a ver películas?]] === [1/Si | mejor ] [2/Nos dijo la maestra que nos va [???] [OBS {Pero primero trabajamos aquí y ya después vemos}] === [1/No | 12/No]

NEGRO ORIGINAL  
 FOTOCOPIADO  
 CON  
 TIPSYS

Fragmentos de los registros ampliados

(151. (11-24)

[NAS] [U]DELETTREANDO [Ariadna] Ariadna... [2. Nosotros vamos a ir a ver una película  
[3] [OBS] (Buena) ¡ muy bien ! ¡ tu nombre! Nada más ! , tu! ,] == [3. Mi nombre es Nancy  
Vargas Vargas] [OBS] (tu nombre - Nancy) == [4. O ponte Nancy Cruz ]

[OBS] Voy a ver si va a venir su maestra y si no, ¿les parece bien que hagamos eso...?

[SOS] ¡AL GARABIA DE NIÑOS QUE DICEN EN EL CUORDO SI OTROS LANZAN  
EXPLORACIONES DIVERSAS! ¡A ver la película! [OBS] (Voy a investigar también si la  
sala de lectura la podemos ocupar...!) == [2. Ha libros de geografía, historia, naturales... y  
todos eso...!] [OBS] (¡fude! Si hubiera sabido , traigo una película...! pero no sabía que no  
vendría tu maestra...!) Pero ahora lo investigamos, no? Bueno... acuérdense que voy a ver  
si no viene ¡ este

[REINICIA LA GRABACION YA SE HABIA INSTALADO EL DEBATE SOBRE EL QUE  
HACER DURANTE EL TIEMPO RESTANTE AL OBSERVADOR SE LO COMO EL  
TIEMPO]

[OBS] A ver... pero... < > [SOS EN PLENO DEBATE PARA ENTREGAR LA FORMA DE  
UTILIZAR EL TIEMPO RESTANTE: ¡ Cast no nos lleva a educación...! == Pero... (que...  
[1] no nos lleva casi a educación!) == No los lleva a... [3] solo nos ha llevado tres veces:]

[4] (maestro y porque no vemos una película y...!) == A ver unos quieren ir a ver película  
otros quieren ir a educación física. [SE DESALTA EL ALBOROTO, NO PARECE HABER  
ACUERDO Y POR UNOS SEGUNDOS NO SE SABE QUE PASARA AL GUEN GRITA  
¡,Votaciones!] == A ver votaciones... pues... [GRITOS Y EXCLAMACIONES DE SI Y NO]

(152. (14-38)

[OBS] Pero va a que podemos hacer...? [SE HACEN VOTOS ACUERDOS CON PARTE  
PERDIDORA A QUE SE SE LE PROMETE UNA PELICULA CUANDO EL PROPI  
VUELVA A REGRESAR A LA ESCUELA

PARA ESE MOMENTO EL QUE NO SABIA QUE LA MAESTRA YA HABIA HECHO  
HABIA UN CLIMA DE DISANIMO POR QUE LAS DECISIONES DE LA VOTACION NO  
SE HARIAN EFECTIVAS

[OBS] Por eso... el acuerdo era que saldrían a educación física... pero este acuerdo ahora ya  
no cuenta... porque la maestra va lejos... >

[SOS] (Se la película) TODA ESTA SITUACION SE ESCENIFICA EN UN CLIMA DE  
ALBOROTO LOS NIÑOS DE HECHO SIABAN EL VANTAJADO DE SUS ANIMOS Y  
EN UN CLIMA DE DISBANADADA TRATABAN DE SACAR CLARIDAD DE LA  
SITUACION] == No olviden una cosa... que ahora salen a recreo ya les prometí que  
lo proxima les traigo una película... hay dos películas... [SOS] ???] == Eh...? [??]

[EL OBSERVADOR SE VA PERDIENDO DE LA FUENTE DE GRABACION Y LOS  
NIÑOS COMENZAN A RODEAR A LA GRABADORA... SUS VOSES ANALTAN LA  
FRALDAD DE LA CINTA MAGNETICA Y SIEMPRE A ABERRIADILLAS DEJAN  
IMPRESA SU VOZ]

[SOS] Mh... digo... si está grabando mira... está dando vueltas y eso que está grabando...! tu porque  
votas...? [SOS] (Por educación...!) == < >

[OBS] SIGUE NEGOCIANDO LA PELICULA PARECE QUE HAY QUE HACER OTRA  
ELECCION UNOS NIÑOS QUIEREN BAJARLAS Y OTROS, SIN ESCUCHAR LA  
LLAMADA DE ATENCION DE QUE BAJARAN LA VOZ, PIDEN DE ESPANTOS] bueno |  
una de espantos [SOS] 11-2/3, ¡ ay...! , uff? ¡4...! yo ya la tengo...!]

(135. (11-21)

[OBS] ¿Que es por la buena? (LUCY) O sea este... no nos tenemos que hacer nada... < >

[OBS] O sea no pelcarinos ¿verdad? No agarramos luego luego a golpes <...>

[SOS] [PP] dando consejos < >

[OBS] Quien? Como? ¿Quien levanto [---]? Ah! si...!

[SOS] Dando consejos...!

[OBS] Dando consejos... Por ejemplo... que le hubieran sugerido a... ¿cómo dices que  
te llamas? Nancy... ¿quien más? [SOS] ¡,Alejandra! Ustedes como compañeros de  
ellas dos... que les hubieran dicho...?

[SOS] ¿Que no se pelarían?

[OBS] ¿Que más le hubieran dicho?

[SOS] Que se pelarían [RISAS]

[OTROS SOS] ¡!No...! 2...! que hablarán?

[OBS] ¿Que hablarán? ¿verdad? Hablando... hay un refrán que dice... hablando se  
entiende la gente... Los animalitos... los animalitos generalmente... como no hablan...  
pues se pelan... no? Han visto los perros cuando por ejemplo... viene un perro y  
viene otro perro... ¿no se conocen? no? Y... como hacen?

[SOS] GESTICULANDO IMITANDO A LOS PERROS Y REMEDANDO  
LADRIDO]

(69b. (20-31)

[OTRO \* RESPONDE] ,Matemáticas'

(10/08) MPA anota ejercicios en el pizarrón y luego inicia un recorrido por el salón  
de clases... Va de C... A y de A... B Pocas veces entra a la zona D en donde está el  
(P) Bueno, a los dos minutos transcurridos, pasa frente a mí, pero permanece poco  
tiempo... Se percató de que Gabriel (9/B1) no trae lapiz y le da uno de los que, me  
parece, tiene en resguardo... (S B1) Trajo un carrito que tiene guardado debajo de su  
suptire. En este momento, me pregunto, ¿Cuál es el orden del grupo? La mayor  
concentración se registra en las zonas AC. En la zona D se forma una diada Silvia  
(.../6/B4) parece haber conseguido una compañía. En realidad es "visitada" por otros  
niños, porque ella no se mueve de su lugar

TESIS CON FALLA DE ORIGEN





FALLA DE ORIGEN  
 TIPSYS COM

Fragmentos de los registros ampliados	
<p>(48. (32-37)            (MPA) Sacn su libreta y anotan en su libreta el instructivo <i>rapidito</i>            (: :?) [MURMULLOS NUEVAMENTE UNA NIÑA TARAREA ALGO {Tra            'lalala' ay no hace la tarea &lt; &gt;} HASTA QUE MPA LES RECLAMA]            (MPA) 'Por que tanto ruido?' Anotan como titulo la fecha y el instructivo            recuerden que el instructivo es un [??] como nos dedicamos a ver como una            'que' ?</p>	<p>(18. (11-25)            (MPA) 'Que habiamos pedido [??]' Bien ; dejamos ayer una tarea' [ :?&gt;?&gt;            {Si :} ===Dejamos de 'que' [ :?&gt;?&gt;? {,Matematicas'}===Español' y 'Que            tenian que traer' unos [ :?refranes}]===Refranes Bien vamos a ver lo que            trajeron todos [??] [SUBE EL BARULLO EL NIÑO SILBADOR VUELVE A HACERSE            PRESENTE SE ESCUCHA UNA TOS Y LAS VOCES DE LOS NIÑOS QUE HABLAN DE            ALGO PERO EN DEBIL DEFECTO MPA TAMBIEN ESTA INTERCAMBIANDO            PALABRAS CON LOS NIÑOS Y PARTICIPA EN EL BARULLO QUE SE EXTIENDE            POR VARIOS MINUTOS]            (MPA) Haber guarden silencio paso lista Cristina [ :? {Presente}]=== Arcl            [ :? {presente}]=== Eduardo [ :?/3 {presente}]===Luzbet! Luzbet [ :? {no vino            maestra}]===Noem [ :?5 {presente}]===Yesenia [ :?6 {no vino :}] ===Harol:            [ :?7</p>
<p>(96. (8-13)            (: :?) Shhh :ya se va a caer la puerta            (: :?/CANTANDO) Ya me voy ya me voy compermisito ya me voy [---/---]            (: :?/CANTURREANDO) 'ch' Tiene que estar pintado tiene que estar            pintado [==:]            (: :?/ROCIO) 'A ver que graba' [? :Eh?]'===a ver que graba &lt; &gt;'</p>	<p>(6. (15-24)            (MPA CONTINUA SUPERVISANDO Y LOS ANUNCIOS DE TERMINAR LOS            EJERCICIOS, SI ENAN COMO LLAMADAS PARA LOS DEMAS NIÑOS DEL GRUPO,            PUES MPA NO SÓLO NO RESPONDE SINO QUE ABSORBA ATENDIENDO A LOS            DEMAS NIÑOS ES POSIBLE QUE NO LAS ESCUCHE MURMULLOS SON            INTERCAMBIOS ENTRE LOS NIÑOS DE PRONTO BARULLO QUE LA TOS DE UN            NIÑO SE VUELVEN UN BARULLO INUITIMINTE CONTENIDO)            (MPA) Se acuerdan del anterior [??] 'verdada' Estaban en la caja &lt; &gt;            (MPA) MURMULLOS CONTINUAN===A ver aqui tenemos unas bellotas !! por            filas van a pasar al frente [BARULLO DE NIÑOS QUE SOLICITAN</p>
<p>(18. (1-15)            [SE INICIA SEGUNDA SESIÓN DE OBSERVACION RUIDOS DE BANCAS            ANTES QUE MPA COMIENCE A TRABAJAR]            (MPA) A ver no esten amontonados ahí a ver vamos a formar un círculo [LAS            BANCAS INUNDAN EL AMBIENTE LOS RUIDOS SON            ENSORDECEDORES. LAS VOCES Y LOS GRITOS CON LOS QUE SE            LLAMAN UNOS A OTROS PARECEN ESTAR EN SU AMBIENTE]            (: :?) 'Sunt'            (: :?/GUSTAVO) Ya esta por aqui maestra [ :?2 {no es cierto maestra Fue este            Gustavo [ :?22] [TARTAMUDEO] no es cierto maestra :            (: :?) 'El Gustavo' Gustavo [??] Y RISAS]            (MPA) 'Que habiamos pedido [??]' Bien ; dejamos ayer una tarea' [ :?&gt;?&gt;            {Si :} ===Dejamos de 'que' [ :?&gt;?&gt;? {,Matematicas'}===Español' y 'Que            tenian que traer' unos [ :?refranes}]===Refranes Bien vamos a ver lo que            trajeron todos [??] [SUBE EL BARULLO EL NIÑO SILBADOR VUELVE A            HACERSE PRESENTE SE ESCUCHA UNA TOS Y LAS VOCES DE LOS            NIÑOS QUE HABLAN DE ALGO PERO ES DIFICIL DEFINIR</p>	<p>(15. (1-21)            [LOS MURMULLOS CONTINUAN Y ENFRENTILLOS LA VOZ DE MPA QUE HACE            COMENZARLOS A LOS NIÑOS] Muy bien ; sin arrastrar las bancas ' vamos a comenzar a            hacer equipos ahí Cristina la fila que esta con completa 'hagame una un círculo ahí por            favor equipo' toda la fila de la izquierda 'es un equipo' cada fila va a ser un equipo [RUIDO            MODERADO DE BANCAS QUE SE ARRASTRAN Y VOCES QUE SE PARECEN            LIBRENTA LAS BANCAS DEL VOLUMEN LAS VOCES LLAMAN A OTROS NIÑOS Y            HAY INTERCAMBIOS VERBALES MANEJADOS SE HABLA DE OTROS TEMAS, SE            SIEMPRE SE HACE BUENA SE RIEN EL BARULLO (ENSORDECEDOR)            (MPA) Haber ; Silencio ; cada fila van a ser un equipo ; [EL RUIDO CONTINUA Y EL            BARULLO NO DISMINUYE] Y MPA SE VE OBLIGADA A INTERVENIR]            (MPA) Este equipo se viene para acá enfrente ; [EL RUIDO DE LAS BANCAS DISMINUYE            POCO A POCO PERO EL VOCERIO NO EFECTUO RARO EL QUE SE REGISTRA EN EL            AUDIO, UNA ESPECIE DE OLA DE RUIDO ENTRE BANCAS, GRITOS Y VOCES DE            LOS NIÑOS]===Muy bien ; bueno ; Aver les dare de tarea que elaboraran unas preguntas !!            [ :?&gt;?&gt;? :st :? :?o st :?o st :? ]===[E VANANDO LA VOZ] Van a trabajar en su equipo !!            las preguntas ;st :? van a tachar [??] LAS BANCAS SE SIGEN ARRASTRANDO]</p>

Fragmentos de los registros ampliados

(87. (14.38)

(MPA) Para que los carros [-] ¿para qué mas Saul? Para/??? ¿Qué habías dicho?  
 (S/AUL/pp) para que/??? [MPA ¿ahí está? ¿ya se te fue? Mmm? A ver dínos  
 ¿para que Saul? Te quitaron la inspiración < > @DE OTROS NIÑOS]

(MPA) A ver le cortaron la inspiración a Saul ¿a ver < >

(S) Para ir a pasear [MPA ¿para ir a pasear?]

(S) ¿para [-] [Para ir de compras? [MPA ¿para ir de compras a ver?]

(S/ELIZABETH) ¿maestra dice Gustavo que para las babosadas?

(MPA) No. Gustavo ¿que crees? A ver: [S] ¿para ir a trabajar?]== Para a ver  
 también es un medio que nos sirve para trasladarnos de un lugar

(S) a otro [S] ¿lo anotamos maestra?

(MPA) si sirven las carreteras las carreteras sirven [S] ¿ac ¿para transportarse de  
 un lado a otro?]==para transportamos para trasladarnos de un lado a otro ¿verdad?  
 ¿trasladamos para trasladarnos de un lugar a otro es decir para ir de un lugar a otro  
 ¿para trasladarnos para trans-ladarnos trasladarnos de un lugar a otro ¿sí?  
 Imagínese si no hubiera carreteras ¿andaría uno entre las piedras?

(S/pp) No

(MPA) no ¿verdad? [S] para trasladarnos [S] [S/NOEMI ¿cómo  
 maestra?]== de un lugar [S/É] PARA RESPONDER A [S] ¿para  
 trasladarnos? ¿/ ¿ya maestra <...>]== de un lugar [S/?\*M] [a  
 otro] ==]

(12. (25-31)

[Tres]==Tres por nueve [S/pp ¿veintisiete?][DESPLAZAMIENTO DE MPA  
 Y TOSES DE NIÑOS EN SEGUNDO PLANO] ==Sumamos? A ver ¿sumamos  
 rápido? [S/É] {noventa y uno}==Quiero ver su operación ahí [S] ¿ya termine  
 maestra < > [MURMULLOS?][yo también]==Muy bien [S] ¿si son  
 ciento nueve?]==Si son ciento nueve?][ENFÁTICA ¡si! ¡si son ciento  
 nueve!]==Exactamente muy bien en la rayita [MPA TOSE Y LOS  
 MURMULLOS SE PROLONGAN]

(5. (14-26)

parados (???) [S] ¿de cuatro?]== De cuatro: muy bien [MPA TOSE] ¿cuánto fue?  
 [S/ARLY/pp Tres por ocho ¿veinticuatro?]== Tres por ocho [S] ¿veinticuatro?]  
 == Muy bien: ahora otra me van hacer [-] ahora le van hacer al revés [yo les voy a dar  
 este y ustedes van hacer los dibujitos ¿de acuerdo? Recuerden que el primer número nos dice  
 cuántas filas son y el segundo número cuántos componentes van en cada una de estas [filas].  
 ¿De acuerdo? A ver esta rayita se las voy a poner fácil es la que acaba de pasar [S].  
 ¿Cuánto es? Aquí me van a pasar el resultado [S/PP ¿rápido?]== ¿de acuerdo?  
 Rápido a ver [S] ¿y los vamos a hacer en el cuaderno?]==Si [S] ¡Aja! [S] ¿Con  
 dibujitos?]== Si con dibujitos: rápido: ahora es al revés [S] ¿Cuántas filas van a ser?  
 [S] ¿cinco?]== Cinco de cuántos componentes? [S] ¿seis?]== Rápido  
 vuelenle.

(129. (25-35)

(MBA) Por qué [SOS A CORO] ¿Porque no la podemos usar?]== Y si no la podemos  
 usar ¿que pasa? [S] ¿esta descompuesta?]== Esta descompuesta ¿Claro? pero ¿qué  
 pasa? ¿a ustedes les afecta? [S] ¿sí? si porque no tenemos información [S]  
 [MBA] ¿Exactamente? eso es [S] información cuando uno hace referencia ¿cuando uno hace  
 referencia ¿este [S] LÍCIOS Y RESPUESTA DE S/INA? ¿DIBUJE? OTRO NO  
 EXCLAMA CON CONCIERTO TONO DE MOLESTIA ¿jun? ¿jun?]== Este ¿cuando  
 uno hace referencia a la información cuando uno no tiene acceso a utilizar radio [S]  
 televisión [S] las computadoras es que a uno le están afectando su derecho de acceso a la  
 información. Por eso cuando ustedes por ejemplo [S] ¿cómo se llaman?

(32. (7-25)

(MPA) Bien a ver otro? [S] ¿yo? [S] ¿maestra dice Surt [-] [S] ==Al  
 oño del amo engorda el caballo haber esta Maximino? Al oño del amo engorda el caballo  
 a ver Surt?  
 S: Surt: Que [S] ¿MAMÁ INSIERIA PUNO (que el oño del amo?)]==Si  
 señor tiene un caballo y lo cuida engorda  
 S: ELIZABETH ¿lo vende [MPA ¿lo vende?]  
 S: A much's pasos [S] [MPA ¿lo obtiene más? [pp] ¿dinero?]==Dinero ¿verdad?  
 S: ¿tiene que ser un propietario de algo de lo que sea mientras cuida su < > [S] [S]  
 animales?]== su economía no nada más su caballo ¿su negocio ¿verdad? [S] si lo está  
 cuidando el mismo personalmente va a obtener más [S] ¿dinero?]==Al oño del amo  
 engorda el caballo. Porque por ejemplo ¿hagan de cuenta sus papas tienen un montón de  
 ganado ¿verdad? Un negocio el que sea pero dicen hay se los encargó a mis ¿este?  
 trabajadores y el se va por allá y ¿que tal si sus trabajadores está haciendo negocio? ¿va a  
 tener más dinero el patron? >[S] [No] [No]==no ¿verdad? Por eso se dice Al oño del  
 amo ¿engorda el caballo? si está al pendiente de su negocio ¿está observando que está  
 produciendo su ganado va a poder tener más dinero y lo va a vender ¿de acuerdo? si Surt? A  
 ver di otro

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

